



Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2013

Nicole Börner, Ute Gerken,
Janina Stötzel, Agathe Tabel

BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG
GANZTAGSSCHULE NRW
EMPIRISCHE DAUERBEOBACHTUNG

BiGa
NRW



Forschungsverbund
tu+dj
Deutsches Jugendinstitut
Technische Universität Dortmund



Vorwort

Mit dieser Broschüre liegt Ihnen der dritte Bericht der Bildungsberichterstattung Ganzttag vor. Der Bericht setzt die in Nordrhein-Westfalen seit 2003 bestehende Tradition regelmäßiger wissenschaftlicher Begleitung des Ganztags fort.

Wir möchten uns bei all denen herzlich bedanken, die sich an der Untersuchung beteiligen. Als Vertretungen Ihrer Schulen und Ihrer Träger sowie als Eltern der in der Ganztagschule gemeinsam aufwachsenden und gemeinsam lernenden Kinder und Jugendlichen tragen Sie dazu bei, dass wir in Nordrhein-Westfalen über ein auch bundesweit vorbildliches Instrument zu einem wirksamen Monitoring der Qualität des Ganztags verfügen, dessen Ergebnisse dann in die Qualitätsentwicklung einfließen.

Besonderen Dank und Anerkennung verdienen die an der Untersuchung beteiligten Wissenschaftlerinnen. Sie verstehen es immer wieder, das Spektrum der Entwicklungen im Ganzttag anschaulich und immer an der Sache orientiert abzubilden.

Wir danken schließlich den Schulen, die ihr Engagement für eine Schule der Vielfalt näher untersuchen lassen. Ihnen verdanken wir die Darstellung exemplarischer Gelingensbedingungen für die Entwicklung eines an Vielfalt orientierten und Vielfalt nutzenden Ganztags.

Hervorhebenswert erscheinen uns folgende Punkte: Die Kommunikation innerhalb der Schulen wird verknüpft mit der Kommunikation innerhalb externer Einrichtungen und Dienste. Das Schul- und Wohnumfeld wird systematisch einbezogen. Kinder und Jugendliche können sich ihre Erfahrungsräume auch durch die Einbeziehung weiterer Lernorte in das Ganztagskonzept erschließen. Die inzwischen in der Fachöffentlichkeit gängigen Begriffe des „Diversity Managements“ und der „Ganztagsbildung“ werden in den Schulen und den Einrichtungen und Diensten in den Sozialräumen lebendig.

Erfreulich ist, dass sich die in der offenen Ganztagschule des Primarbereichs entwickelten Konzepte auch in der Sekundarstufe I bewähren. Die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, Kultur, Sport und weiteren Partnern bedarf

sicherlich noch weiterer Impulse, doch lassen sich inzwischen auch in der Sekundarstufe I erste Wirkungen der möglichen „Kapitalisierungsoption“ feststellen.

Es sind ähnliche Elemente, die zum Gelingen des Ganztags in der Primar- und der Sekundarstufe beitragen. So setzen beide Konzepte auf eine nachhaltige Kommunikationskultur und die systematische Kooperation von Schule, Wohnumfeld und Sozialraum zur Ausgestaltung eines gemeinsamen Aufwachsens und Lernens von Kindern und Jugendlichen in einer Ganztagschule. Beide Konzepte setzen auf eine Vielfalt an Angeboten von Partnern der Schulen sowie auf multiprofessionelle Teams.

Viel wurde erreicht. Der Weg zu einem umfassenden und nachhaltig wirksamen Ganzttag ist gleichwohl noch lang. Die finanziellen Möglichkeiten des Landes und der Kommunen sind begrenzt. Umso eindrucksvoller ist all das, was in den Ganztagschulen durch den Einsatz von Lehrkräften und Fachkräften sowie in den Kommunen und bei den freien Trägern bei den dort für den Ganzttag verantwortlichen Kolleginnen und Kollegen geleistet wird. Dafür ausdrücklicher Dank und höchste Anerkennung. Wir wollen dafür sorgen, dass das Land und seine Bediensteten auch in Zukunft alles ihnen Mögliche tun werden, um sie bei der wichtigen Aufgabe der Weiterentwicklung des Ganztags zu unterstützen.

Entscheidende Wegmarken des nächsten Jahres liegen jedoch nicht mehr in der Entscheidungsgewalt des Landes, der Kommunen und der freien Träger der Zivilgesellschaft. Die Landesregierung setzt sich auf Bundesebene dafür ein, dass das unsinnige Kooperationsverbot aufgehoben und ein neues Bundesprogramm für den Ganzttag aufgelegt wird. Sie setzt sich dafür ein, dass der Bund seine 2011 begonnene Finanzierung von Schulsozialarbeit auch 2014 und in den folgenden Jahren fortsetzt. Wir sind dankbar für die große Unterstützung, die wir dafür aus dem Bundestag, aus vielen anderen Bundesländern und aus fast allen Verbänden erfahren. Diese Unterstützung gibt uns den Mut, nicht locker zu lassen, bis der Ganzttag wieder wie in den Jahren 2003 bis 2009 zu einem gemeinsamen Projekt von Bund, Ländern, Kommunen und Zivilgesellschaft wird.



SYLVIA LÖHRMANN

Ministerin für Schule und Weiterbildung
des Landes NRW



UTE SCHÄFER

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

Impressum

Herausgeber

Institut für soziale Arbeit e.V.
Serviceagentur "Ganztägig lernen" Nordrhein-Westfalen
Friesenring 32/34, 48147 Münster
www.isa-muenster.de
www.ganztag-nrw.de

Beteiligte Institute

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

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

Autorinnen

Nicole Börner, Ute Gerken, Janina Stötzel, Agathe Tabel

Redaktion

Sandra Fendrich, Nicole Börner, Agathe Tabel

Layout

Mathias Wortmann, IP Next, Osnabrück

Bilder

Fotolia.com: © Christian Schwier, © djama, © .shock

Druck

LECHTE GmbH, Hollefeldstraße 5-7, 48282 Emsdetten

ISBN 978-3-9815502-4-5

Verlag

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

Dortmund, Juni 2013

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



BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG
GANZTAGSSCHULE NRW
EMPIRISCHE DAUERBEOBACHTUNG **BiGa**
NRW

HOME
DAS PROJEKT
BETEILIGTE
TERMINE
DOWNLOADS

Die Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW verfolgt das Ziel, in dem Zeitraum von 2010 bis 2014 sowohl kontinuierlich verfügbare Basisinformationen als auch konzeptionelle Entwicklungstrends und aktuelle Bedarfsdynamiken über alle Schulformen hinweg zu dokumentieren, um so zur qualitativen Weiterentwicklung der Ganztagschulen in NRW beizutragen. Im Mittelpunkt stehen dabei Ganztagschulen im Primarbereich wie in der Sekundarstufe I, offene Ganztagschulen genauso wie gebundene Ganztagschulen.

gefördert von
Ministerium für Kinder, Familie, Jugend und Gleichberechtigung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Ministerium für Familie, Kinder, Jugend und Gleichberechtigung
des Landes Nordrhein-Westfalen

Forschungsverbund
tu + dji
Technische Universität Dortmund
Deutsches Jugendinstitut

Inhalt

1. Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW 2012/13	4
1.1 Aktuelle Entwicklungen in Nordrhein-Westfalen	4
1.2 Die dritte Erhebungswelle der BiGa NRW	5
2. Profile und Strukturen der Ganztagschulen und ihrer außerschulischen Kooperationspartner in NRW	7
2.1 Struktur- und Rahmenbedingungen	7
2.2 Außerschulische Kooperationspartner des Ganztags	12
3. Fachkräftemangel in der offenen Ganztagschule?	15
3.1 Gefühlte Wirklichkeit – Fachkräftemangel heute und morgen	15
3.2 Schwierigkeiten bei der Stellenbesetzung	16
3.3 Status quo I: Offene Stellen im offenen Ganztags	17
3.4 Status quo II: Attraktivität der OGS als Arbeitsplatz aus Sicht der Beschäftigten	19
3.5 Bilanz: Fachkräftemangel als Herausforderung der kommenden Jahre	20
4. Schulsozialarbeit – ein expandierendes Arbeitsfeld mit ungewisser Zukunft	21
4.1 Schulsozialarbeitsboom in der Primarstufe	21
4.2 Ein unverzichtbares Arbeitsfeld mit vielfältigen Facetten	22
5. Know-how, Kompetenzen und Können – Wie sicher fühlen sich die Akteure im Ganztags?	24
5.1 Im Überblick – Licht- und Schattenseiten	24
5.2 Unter der Lupe – ausgewählte Handlungsfelder	27
5.3 Ganztagschule zum festen Bestandteil der Ausbildung machen	29
6. Die Förderung besonders begabter und leistungsstarker Schüler/-innen in der Ganztagschule	30
6.1 Vorgehensweisen zum Erkennen von Begabung, Potenzial und Talent	30
6.2 Förderkonzepte und spezielle Angebote für besonders begabte und leistungsstarke Schüler/-innen	31
6.3 Fazit: Unterstützungsbedarfe bei Lehrkräften aller Schulformen	34
7. Zwischen Qualitätsansprüchen und Zeitsouveränität – Betreuung in der Ganztagschule	35
7.1 Die Betreuungssituation in der OGS	35
7.2 Die Sicht der Eltern – Akzeptanz und Bedarfe	36
7.3 Balanceakt: Bedarfsabstimmung von Familien und Ganztagschulen	38
8. Vielfalt als Herausforderung, Diversity als Chance	39
8.1 Untersuchungsdesign	39
8.2 Verständnis von Vielfalt	40
8.3 Vielfalt gestalten	42
8.4 Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern – Vielfalt in jeder Beziehung	46
8.5 Fazit	51
9. Resümee und Entwicklungsbedarfe	53
Literatur	57
Abkürzungen	60

1. Bildungsberichterstattung Ganztagsschule NRW 2012/13

Mit dem vorliegenden Bericht werden die Ergebnisse der dritten Erhebungswelle der Bildungsberichterstattung Ganztagsschule NRW (BiGa NRW) zu den Entwicklungen der Ganztagsschullandschaft in NRW vorgelegt. Neben der Abbildung von Strukturen und Rahmenbedingungen, unter denen Schulen ihren Ganztagsbetrieb gestalten, ist ein weiteres Ziel der BiGa NRW auch die Analyse und Dokumentation von Entwicklungstrends. Aufgrund der vorliegenden Daten für nunmehr 3 Schuljahre können in diesem Jahr erstmals Zeitreihenanalysen durchgeführt und somit Entwicklungslinien aufgezeigt werden.

Ein weiteres Anliegen der BiGa NRW ist die schulspezifische Rückmeldung der Ergebnisse an jene Schulen, die sich an den Befragungen beteiligt haben. Diesen soll so eine Reflexion der eigenen Ganztagsschulpraxis ermöglicht und Anregungen für ihre Weiterentwicklung gegeben werden. Im Rahmen des eigens hierfür entwickelten Rückmeldesystems können Befragungsergebnisse einer Schule mit den durchschnittlichen Gesamtergebnissen der Befragungen verglichen werden, was eine Verortung der Schule innerhalb des Landes erleichtert. Auch hier ist es nun möglich, die schuleigene Entwicklung bezüglich einer Reihe von Fragestellungen über 3 Schuljahre hinweg zu beleuchten.

Wie in den vorangegangenen Jahren sind alle aktuellen Ergebnisse auf der Projekthomepage abrufbar: unter www.bildungsbericht-ganztag.de finden sich ebenfalls Hintergrundinformationen zum Projekt und die Ergebnisse der ersten beiden Erhebungswellen.

1.1 Aktuelle Entwicklungen in Nordrhein-Westfalen

In den letzten Jahren haben sich die Zahlen zum Ausbau der Ganztagsschulen kaum mehr verändert. In Nordrhein-Westfalen gibt es im Schuljahr 2012/13 insgesamt 2.977 offene Ganztagsschulen im Primarbereich (OGS) sowie 1.129 Schulen in der Sekundarstufe I (vgl. MSW NRW 2013). Auf die Schulform bezogen sind dies 309 Hauptschulen, 122 Realschulen, 246 Gesamtschulen und 150 Gymnasien. Erstmals in der amtlichen Statistik ausgewiesen wurden die Sekundarschulen: 41 dieser ganztägig organisierten Schulen haben inzwischen ihren Betrieb aufgenommen.

Im Folgenden sollen Schlaglichter auf die aktuellen Entwicklungen der Ganztagslandschaft in NRW geworfen werden:

10 Jahre OGS in Nordrhein-Westfalen

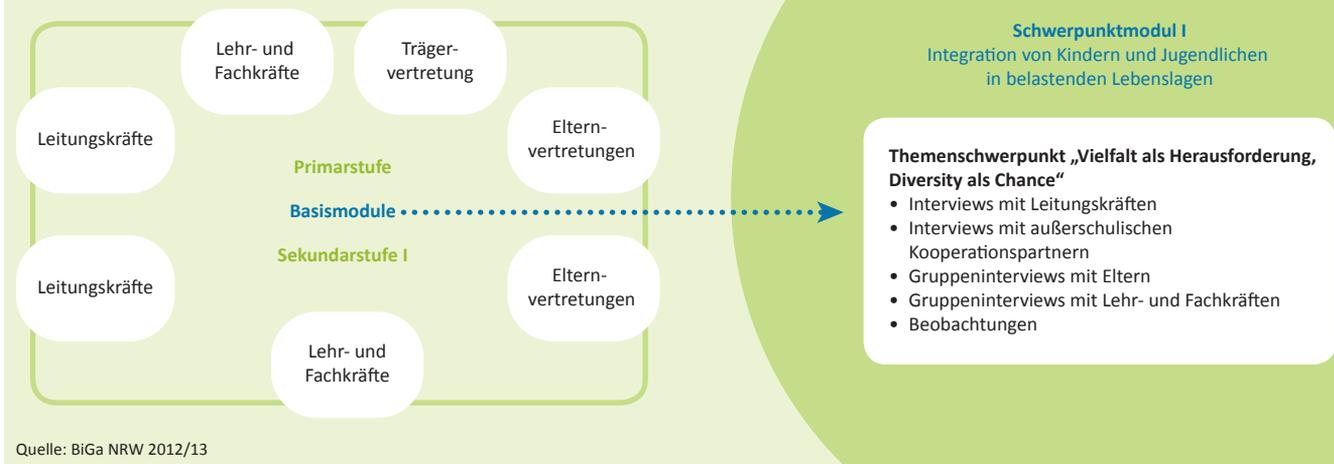
Die offene Ganztagsschule im Primarbereich feiert 2013 ihr 10-jähriges Bestehen. Ganztagsschulen wurden einerseits ausgebaut, um eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu ermöglichen, andererseits sollten Teilhabe und Bildungserfolg allen Schüler(inne)n unabhängig von der sozialen Herkunft ermöglicht werden. In verschiedenen wissenschaftlichen Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass zumindest das Ziel der Vereinbarkeit von Beruf und Familie bereits erreicht werden konnte (vgl. Züchner 2011b; Börner 2013; Beher u.a. 2011). Die Ergebnisse zum Thema Chancengleichheit sind dagegen noch nicht eindeutig (vgl. Steiner 2011; Züchner/Arnoldt 2011); hier bedarf es weiterer Anstrengungen aller Akteure in der Ganztagslandschaft, um diesem Ziel näherzukommen.

Neben der Ganztagsmesse 2013, die unter dem Motto „ganz!stark“ vor allem die Erfolge des Ganztags herausgestellt hat, wurde von der Serviceagentur „Ganztätig lernen“ Nordrhein Westfalen zu diesem Anlass eine Broschüre mit dem Titel „10 Jahre offene Ganztagsschule in Nordrhein-Westfalen“ herausgegeben.

Fiskalische Wirkungen des Ganztags in Nordrhein-Westfalen

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung hat die Prognos AG beauftragt, eine Studie zu den fiskalischen Wirkungen des Ganztags in NRW zu erstellen. Hintergrund ist der von der Bildungskonferenz „Zusammen Schule machen für Nordrhein-Westfalen“ empfohlene flächendeckende Ausbau des Ganztags über alle Schulformen hinweg bis zum Jahr 2020. In die Kosten-Nutzen-Analyse einbezogen wurden einerseits die steigenden Einnahmen an Steuern und Sozialversicherungen infolge der erhöhten Erwerbstätigkeit von (alleinerziehenden) Müttern. Andererseits werden langfristig höhere Einnahmen durch zunehmende Bildungserfolge der am Ganzttag teilnehmenden Schüler/-innen prognostiziert. Als weiterer Effekt werden bei denselben Personengruppen sinkende Transferleistungen durch verbesserte Chancen auf dem Arbeitsmarkt erwartet. Im Ergebnis kann das Land den Investitionen von rund 2 Mrd. Euro für den Ausbau der Ganztagsschulen Einnahmen von ca. 192 Mio. Euro entgegenstellen (vgl. Prognos AG 2012). Langfristig profitiert der

ABB. 1.1 | UNTERSUCHUNGSDESIGN DER BIGA NRW IM ERHEBUNGSJAHR 2012/13



Bund in deutlich höherem Umfang, während Länder und Kommunen die Kosten für den Ausbau aufgrund des Kooperationsverbots alleine tragen.

Der 14. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland

Der 14. Kinder- und Jugendbericht ist Anfang des Jahres 2013 erschienen und beschäftigt sich mit den Themen Kindheit und Jugend im Wandel, Lebenslagen junger Menschen, den Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe im Wandel sowie den Wegen zu einer aktiven Gestaltung des Aufwachsens (vgl. BMFSFJ 2013).

Der „unaufhaltsame ‚Siegeszug‘ der Ganztagschule ist nach Auffassung der Kommission ein Zeichen für eine hohe gesellschaftliche Akzeptanz dieser Entwicklung und auch für die Bereitschaft einer wachsenden Zahl von Eltern, dieses Angebot für ihre Kinder, sowohl aus Gründen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf als auch aus bildungspolitischen Erwartungen heraus zu nutzen“ (ebd.: 405). Die Autor(inn)en plädieren daher für einen Ausbau der Ganztagschulen, um „Kinder aus allen sozialen Milieus zu erreichen und zu fördern. Ein Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz ist dabei zielführend; er darf jedoch nicht gleichgesetzt werden mit einer Ganztagschulpflicht“ (ebd.: 50).

1.2 Die dritte Erhebungswelle der BiGa NRW

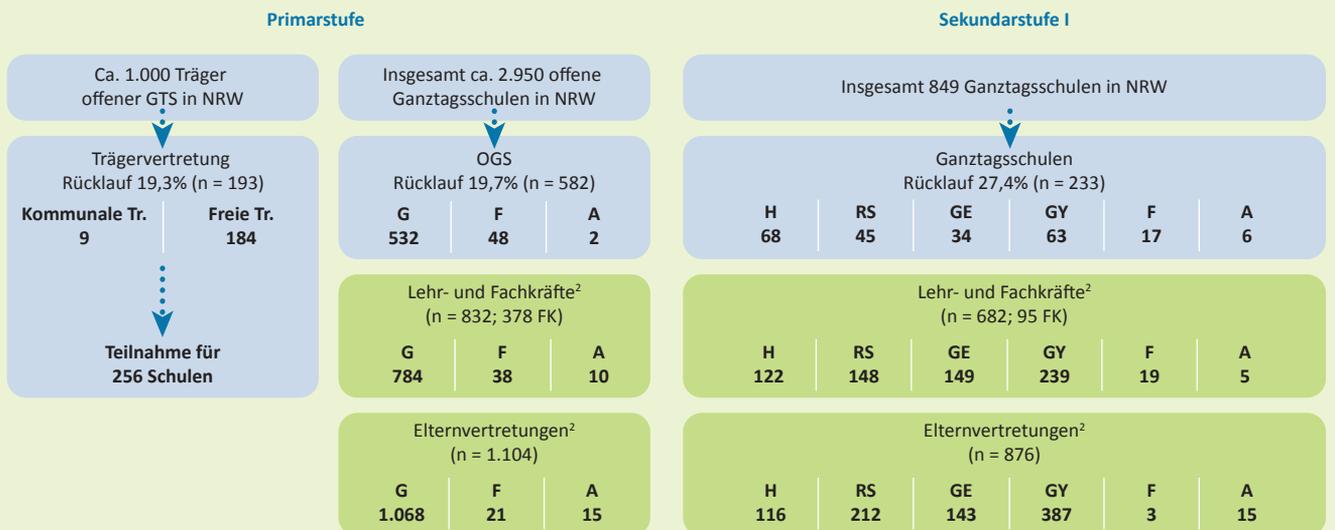
Ziel der Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW ist es, empirisch fundierte Daten zum Status quo und den Entwicklungstrends des Ganztags in Nordrhein-Westfalen zur Verfügung zu stellen. Das Konzept der BiGa NRW gründet auf verschiedene Basismodule, die sich im Rahmen standardisierter Befragungen an unterschiedliche Akteure im Bereich Ganztagschule, von Schulleitungen und Trägern über Lehr- und Fachkräfte bis hin zu Eltern, wenden. Um auf aktuelle ganztagsbezogene Fragestellungen eingehen zu können, wird das Untersuchungsdesign der BiGa NRW durch 3 Schwerpunktmodule vervollständigt, die überwiegend

anhand qualitativer Methoden bearbeitet werden. Das Untersuchungsdesign für die aktuelle Erhebung 2012/13 ist in Abb. 1.1 dargestellt.

Anfang Dezember 2012 wurden alle Ganztagschulen in NRW eingeladen, sich an der dritten Befragungswelle der BiGa NRW zu beteiligen. Wie in den vergangenen Jahren wurden Förderschulen mit den Schwerpunkten Sprache, Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung angesprochen. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich vom 03.12.2012 bis zum 27.01.2013. Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en, Lehr- und Fachkräfte sowie Träger- und Elternvertretungen wurden mithilfe eines jeweils auf die Zielgruppe angepassten Online-Fragebogens befragt.

DIE GANZTAGSSCHULE IN NRW IM SPIEGEL DER FORSCHUNG

- StEG – bundesweite Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (Laufzeit der ersten Phase: 2004-2011, Laufzeit der zweiten Phase: 2012-2015) (vgl. www.projekt-steg.de).
- Ganz In – mit Ganztag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW (Laufzeit: 2009-2015) (vgl. www.ifs-dortmund.de).
- Hilfen zur Erziehung und erzieherische Förderung in der offenen Ganztagschule – Modelle der Kooperation (Laufzeit: 2011-2013) (vgl. www.diakonie-rwl.de/index.php/mID/8.1/lan/de).
- Fiskalische Wirkungen des Ganztags in Nordrhein-Westfalen (Laufzeit: 2011-2012) (vgl. www.prognos.com/fileadmin/pdf/publikationsdatenbank/121127_Prognos_Bericht_fiskalische_Effekte_des_Ganztags_NRW.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).
- Was kostet der gebundene Ganztag? (2012), Länderbericht NRW (vgl. www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-6272FB8D-A751CC27/bst/xcms_bst_dms_36058_36072_2.pdf).
- Mit psychischer Gesundheit Ganztagschule entwickeln (Laufzeit 2010-2012) (vgl. www.leuphana.de/zentren/zag/organisation/bildung-gesundheit/pggts.html).
- ‚Bildungsbenachteiligung‘ als Topos pädagogischer Akteure in Ganztagschulen (Laufzeit 2013-2015) (vgl. www.uni-siegen.de/start/news/oeffentlichkeit/510062.html).
- Arbeitsgemeinschaften im offenen Ganztag. Eine qualitative Studie zur Organisation, Gestaltung und Wirkung von Arbeitsgemeinschaften in offenen Ganztagschulen des Primarbereichs (Laufzeit 2011-2012).

ABB. 1.2 | RÜCKLÄUFE IN DER ERHEBUNGSWELLE 2012/13¹ (Erhebungszeitraum: 03.12.2012 bis 27.01.2013)

¹ Abkürzungen sind im Abkürzungsverzeichnis erläutert.

² Da die Grundgesamtheit der Lehr- und Fachkräfte sowie der Elternvertretungen in Ganztagschulen nicht bekannt ist, ist die Angabe einer Rücklaufquote nicht möglich.

Quelle: BiGa NRW 2012/13

Im Rahmen des Schwerpunktmoduls „Integration von Kindern und Jugendlichen in belastenden Lebenslagen“ wurde das Thema „Vielfalt als Herausforderung, Diversity als Chance – Wie gelingt Ganztagschulen der Umgang mit unterschiedlichen Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen?“ untersucht. Eine ausführliche Beschreibung des Forschungsdesigns sowie eine umfassende Darstellung der Ergebnisse finden sich in Kapitel 8.

In Abb. 1.2 werden die Rückläufe der dritten Erhebungswelle nach Schulstufen, Schulformen und Zielgruppen differenziert abgebildet.¹ Im aktuellen Erhebungsjahr hat knapp jede fünfte Ganztagschule im Primarbereich an der Befragung teilgenommen. Im Sekundarbereich I liegt der Anteil der teilnehmenden Schulen bei rund 27%. Im Vorjahr konnte in beiden Schulstufen ein Rücklauf von knapp 30% erzielt werden.²

Die Rückmeldungen der Lehr- und Fachkräfte im Primarbereich liegen bei 832 Personen, während im Vorjahr 995 Lehr- und Fachkräfte erreicht werden konnten. Lehrkräfte sind dabei als stärkste Gruppe mit 55% der Mitarbeitenden vertreten, während Schulsozialarbeiter/-innen mit 6% und weitere pädagogische Fachkräfte zu 39% vertreten sind. In der Sekundarstufe I ist der Rücklauf bei den Lehr- und Fachkräften gleichbleibend hoch und liegt bei 682 ausgefüllten Fragebögen. Der Anteil von Lehrer(inne)n am Personaltabelleau ist mit 86% sehr hoch; hier finden sich entsprechend nur 7% Schulsozialarbeiter/-innen und knapp 7% weitere pädagogische Fachkräfte.

Wie in der Erhebung im Jahr 2010/11 richtete sich auch die aktuelle Welle an die in der schulischen Gremienarbeit aktiven, gewählten Elternvertreter/-innen sowie eigens für den Ganztags bestimmte Elternvertretungen.³ Im Ergebnis haben 1.104 Elternvertretungen im Primarbereich (2010/11: 1.288)

und 868 Elternvertreter/-innen der Sekundarstufe I (2010/11: 737) teilgenommen.

Der Rücklauf bei den Ganztagsträgern liegt für das Erhebungsjahr 2012/13 bei ca. 19%, wobei absolut 193 Trägervertreter/-innen für insgesamt 256 Schulen geantwortet haben. Im Erhebungszeitraum 2011/12 haben insgesamt 267 Träger für 371 Schulen geantwortet, was einem Rückgang von knapp 8 Prozentpunkten bei den Trägern entspricht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei allen Zielgruppen die Rückläufe seit der letzten Erhebungswelle gesunken sind. Betrachtet man die Rücklaufquoten nach Schulformen wird deutlich, dass vor allem der Anteil der teilnehmenden Hauptschulen stark (um 9,6 Prozentpunkte) zurückgegangen ist. Zu begründen ist dieser Rückgang sicherlich mit der zunehmenden Unsicherheit an Hauptschulen bezüglich ihres Fortbestehens. Als ein weiteres Argument für die sinkende Teilnahmebereitschaft dürfte eine gewisse „Befragungsmüdigkeit“ (Häder 2010: 131) zu nennen sein, die in der Bevölkerung allgemein zu konstatieren ist und speziell in größeren, auf mehrere Jahre angelegten Untersuchungen auftritt.

Der wissenschaftliche Kooperationsverbund bedankt sich ganz herzlich bei allen Teilnehmer(inne)n der dritten Welle der BiGa NRW 2013!

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

2.1 Struktur- und Rahmenbedingungen

2.1.1 Teilnahmequoten und Ausbaustand an Ganztagschulen

Ein struktureller Aspekt von Ganztagschulen ist die Teilnahmequote am offenen Ganzttag im Primarbereich bzw. der Ausbaustand der gebundenen Ganztagschulen in der Sekundarstufe I.

Teilnahmequoten im offenen Ganzttag in der Primarstufe

Wenn der Anteil der Schüler/-innen betrachtet wird, die an den Angeboten des Ganztags teilnehmen, so betrifft dies je nach Jahrgangsstufe ein Drittel bis 45% der Schüler/-innen (vgl. Tab. 2.1). Die mit höheren Jahrgangsstufen zurückgehende Teilnahmequote ist mit abnehmenden Betreuungsbedarfen von Eltern zu erklären. Ähnliche Entwicklungen sind auch über NRW hinaus zu beobachten (vgl. Züchner 2011a). Im Hinblick auf die Entwicklung der Teilnahmequoten im Zeitverlauf ist zu beobachten, dass der Anteil der Schüler/-innen, die am offenen Ganzttag teilnehmen, seit dem Schuljahr 2010/11 angestiegen ist.

Auch verglichen mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung der OGS im Primarbereich, die die Teilnahme am Ganztagsbetrieb im Jahr 2005 mit einem Viertel (vgl. Beher

TAB. 2.1 | ANTEIL DER SCHÜLER/-INNEN IM OFFENEN GANZTAG IM PRIMARBEREICH NACH JAHRGANGSSTUFE IM ZEITVERGLEICH (Leitungsangaben; in %)

	2010/11	2011/12	2012/13
Jahrgang 1	42,4	43,2	45,4
Jahrgang 2	40,9	42,4	43,8
Jahrgang 3	37,0	37,7	40,2
Jahrgang 4	30,6	30,5	32,9

Quelle: BiGa NRW 2010/11, 2011/12, 2012/13 – Leitungsbefragung Primarstufe n = 550

u.a. 2007) bzw. 30% der Schüler/-innen im Jahr 2009 (vgl. Schröer 2010) beziffern, hat sich dieser Anteil nach den aktuellen Befunden der BiGa NRW inzwischen merkbar erhöht. Laut amtlicher Statistik hat sich die Teilnahmequote am Ganzttag im entsprechenden Zeitraum ebenfalls von 29% (2010/11) auf 37% im aktuellen Schuljahr 2012/13 erhöht (vgl. MSW NRW 2013). Die absolute Höhe der Werte lässt sich jedoch nicht vergleichen, da die amtliche Statistik als Referenzwert alle Schulen in NRW heranzieht und nicht nur die ganztägig organisierten, wie es die BiGa NRW tut. Bestätigt werden kann damit der „ansteigende Trend zur Inanspruchnahme“ (Schröer 2010: 57) von Ganztagsangeboten, der auch im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung schon benannt wurde.

Ausbaustand der Ganztagschulen in der Sekundarstufe I

In der Sekundarstufe I wurden die Schulleitungen ebenfalls nach der Gesamtgröße einzelner Jahrgänge und deren Organisationsform befragt. In den Jahrgängen 5 bis 7 sind mehr als 9 von 10 Schulen ganztägig organisiert (vgl. Tab. 2.2).⁴ In den höheren Jahrgängen nimmt der Anteil ganztägiger Organisation ab: Der neunte Jahrgang wird zu 75% und der zehnte

TAB. 2.2 | ANTEIL DER GANZTÄGIG ORGANISIERTEN JAHRGÄNGE IN GANZTAGSSCHULEN DER SEKUNDARSTUFE I IM ZEITVERGLEICH (Leitungsangaben; in %)

	2010/11	2011/12	2012/13
Jahrgang 5	78,4	94,9	91,1
Jahrgang 6	65,5	94,7	92,7
Jahrgang 7	54,6	91,8	91,3
Jahrgang 8	47,6	72,0	84,2
Jahrgang 9	44,3	61,7	75,0
Jahrgang 10	37,6	61,4	66,7

Quelle: BiGa NRW 2010/11, 2011/12, 2012/13 – Leitungsbefragung Sekundarstufe I

n = 195

- 1] Auch die bereits erwähnten Sekundarschulen wurden in der dritten Erhebungswelle als eigenständige Schulform erfasst, aufgrund ihrer geringen Beteiligung (n=4) jedoch nicht separat ausgewiesen. In der Abbildung ebenfalls nicht separat ausgewiesen werden die Schulsozialarbeiter/-innen, welche als Fachkräfte subsummiert werden.
- 2] Wie in den ersten beiden Projektjahren zeigen sich bei der Verteilung der Schulformen in der Sekundarstufe I bezogen auf die tatsächliche Verteilung der Schulformen in Nordrhein-Westfalen deutliche Ungleichgewichte. So sind vor allem die Gesamtschulen stark und die Hauptschulen leicht unterrepräsentiert, während die Schulleitungen von Realschulen und Gymnasien deutlich häufiger geantwortet haben. Um dennoch statistisch haltbare Aussagen zur Ganztagschullandschaft in der Sekundarstufe I in NRW machen zu können, wurden die angedeuteten Verzerrungen mit Hilfe statistischer Gewichtungungsverfahren ausgeglichen.
- 3] Im Erhebungsjahr 2011/12 wurde im Unterschied dazu eine Stichprobe der Gesamtelternschaft gezogen.
- 4] Die hier in den unteren Klassenstufen fehlenden Prozente zu vollständig ganztägig organisierten Jahrgängen lassen sich darauf zurückführen, dass einzelne Schulen auslaufen und angegeben haben, in den unteren Jahrgängen keine Schüler/-innen mehr zu haben.

TAB. 2.3 | GESAMTBUDGET DER TRÄGER DER OFFENEN GANZTAGS-GRUNDSCHULEN PRO KIND UND SCHULJAHR IM ZEITVERGLEICH (Trägerangaben; in %)

Gesamtbudget für den offenen Ganzttag	2010/11	2011/12 ¹	2012/13
Bis 1.400 Euro	28,5	26,9	22,9
Bis 1.600 Euro	18,0	16,3	16,8
Bis 1.800 Euro	24,4	28,1	18,3
Bis 2.000 Euro	16,3	12,5	20,6
Mehr als 2.000 Euro	12,8	16,3	21,4
Ø Gesamtbudget	≈ 1.650 Euro	≈ 1.650 Euro	≈ 1.750
n	172	160	131

¹ Neuberechnungen der Angaben im Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012.
Quelle: BiGa NRW 2010/11, 2011/12, 2012/13 – Trägerbefragung Primarstufe

TAB. 2.4 | HÖHE DER KOMMUNALEN EIGENANTEILE PRO KIND UND SCHULJAHR IM ZEITVERGLEICH¹ (Trägerangaben; in %)

Höhe des kommunalen Eigenanteils	2011/12 ²	2012/13
Bis 400 Euro	10,1	10,5
Bis 600 Euro	42,9	47,4
Bis 800 Euro	15,1	7,4
Bis 1.000 Euro	23,5	18,9
Mehr als 1.000 Euro	8,4	15,8
Ø kommunaler Anteil	≈ 670 Euro	≈ 700 Euro
n	119	95

¹ Im ersten Jahr der BiGa NRW (2010/11) wurde die Frage zu den kommunalen Eigenanteilen anders gestellt, sodass hier kein Vergleich möglich ist.

² Neuberechnungen der Angaben im Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012.
Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2012/13 – Trägerbefragung Primarstufe

Jahrgang nur noch zu zwei Dritteln als Ganztagsbetrieb geführt. Insgesamt lässt sich auch in der Sekundarstufe I über die 3 Erhebungen hinweg ein Anstieg der Anzahl ganztägig organisierter Jahrgänge und damit der am Ganztagsbetrieb beteiligten Schüler/-innen feststellen. Die amtliche Statistik weist hier – mit den genannten Einschränkungen – ebenfalls einen Anstieg von 26% im Schuljahr 2010/11 auf 30% im aktuellen Schuljahr aus.

Wenn das Gründungsjahr betrachtet wird, sind signifikante Unterschiede zwischen bereits länger bestehenden und jüngeren Ganztagschulen zu erkennen. In den Jahrgängen 8 bis 10 sind die älteren Ganztagschulen deutlich häufiger ganztägig organisiert als die jüngeren.⁵ Dieser Umstand überrascht nicht, da der Ganztagsbetrieb in den Schulen jahrgangsweise sukzessive eingeführt wird und höhere Jahrgänge somit noch nicht überall im Ganztagsbetrieb „angekommen“ sind.

2.1.2 Finanzielle Ressourcen

Die Finanzierungsgrundlagen spielen eine wesentliche Rolle für die Möglichkeiten der personellen, räumlichen und materiellen Ausgestaltung des Ganztagsbetriebs. Die zur Verfügung stehenden Mittel setzen sich dabei je nach Schulstufe unterschiedlich zusammen.⁶

Budgets der OGS-Träger in der Primarstufe

Allgemein gilt, dass den OGS-Trägern die aus verschiedenen Quellen zusammengesetzten finanziellen Mittel für die Gestaltung des Ganztagsbetriebs vom Schulträger zur Verfügung gestellt werden. Der Anteil ganztägig organisierter Grundschulen, die über ein Gesamtbudget von max. 1.600 Euro verfügen, ist über die letzten beiden Erhebungswellen kontinuierlich von 47% auf 40% im aktuellen Erhebungsjahr gesunken (vgl. Tab. 2.3). Gestiegen ist dafür der Anteil der Schulen, die über eine Summe von mehr als 2.000 Euro verfügen können, von 13% im Schuljahr 2010/11 auf 21% im aktuellen Erhebungsjahr. Jedoch sind die Unterschiede in der Höhe des Budgets statistisch nicht signifikant. Sie gelten daher nur für die befragte Stichprobe und können nicht auf die Situation in NRW übertragen werden.

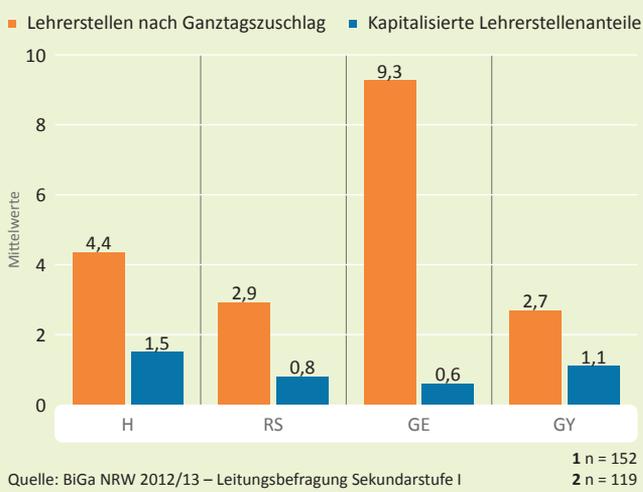
Die Höhe der kommunalen Eigenanteile (vgl. Tab. 2.4) variiert von Kommune zu Kommune und sorgt somit für unterschiedliche Ausgangslagen in den offenen Ganztagschulen des Primarbereichs. Die aktuelle Erhebung zeigt, dass der kommunale Eigenanteil bei etwa 58% der OGS unter 600 Euro liegt (2011/12: 53%). Der Anteil der Ganztagschulen, die demgegenüber über mehr als 1.000 Euro pro Kind und Schuljahr verfügen können, ist dagegen von 8% im Erhebungsjahr 2011/12 auf 16% in diesem Jahr gestiegen. Im Mittel des durchschnittlich zur Verfügung gestellten kommunalen Eigenanteils hebt sich diese Verschiebung dann wieder auf. Die im letzten Jahr von den Trägervertretungen angedeutete Reduzierung der Eigenmittel durch die Kommunen als Antwort auf die Erhöhung der Landesmittel im Jahr 2011 (vgl. Börner u.a. 2012) scheint sich in diesem Jahr nicht fortzusetzen.

Finanzierung des Ganztags in der Sekundarstufe I

Im Schuljahr 2012/13 erhält nach Angaben der befragten Leitungskräfte jede zweite Ganztagschule einen 20%igen Stellenzuschlag (53%) und 37% bekommen den 30%igen Zuschlag. Jede zehnte Schule gibt an, einen anderen Zuschlag zu erhalten, wobei sich die Hälfte dieser Nennungen auf das Programm „Geld oder Stelle“ und die Kapitalisierung der zur Verfügung stehenden Lehrerstellen und damit nicht auf den abgefragten Ganztagszuschlag bezieht. An dieser Stelle wird deutlich, dass die verwendeten Begrifflichkeiten beim Thema Finanzierung des Ganztags nicht eindeutig sind und die Schulleitungen und Ganztagskoordinationen anscheinend unsicher in deren Gebrauch.⁷

Werden die zur Verfügung stehenden Lehrerstellenanteile differenziert nach Schulform in den Blick genommen, dann kann die Gesamtschule mit im Durchschnitt über 9 Lehrerstellen nach wie vor die höchsten Anteile vorweisen (vgl. Abb. 2.1). Die Hauptschulen stehen mit 4,4 Lehrerstellenanteilen an zweiter Stelle und haben sich im Vergleich zum Vorjahr (MW = 3,8) neben den Realschulen am stärksten entwickelt: Diese konnten ihren Lehrerstellenanteil von durchschnittlich 2,1 auf 2,9 erhöhen. Die Gymnasien stagnieren dagegen im Mittel bei 2,7 Lehrerstellenanteilen. In diesen

ABB. 2.1 | HÖHE DER LEHRERSTELLEN INSGESAMT ENTSPRECHEND DEM GANZTAGSZUSCHLAG¹ UND HÖHE DER KAPITALISIERTEN LEHRERSTELLENANTEILE² (Leitungsangaben; Mittelwerte)



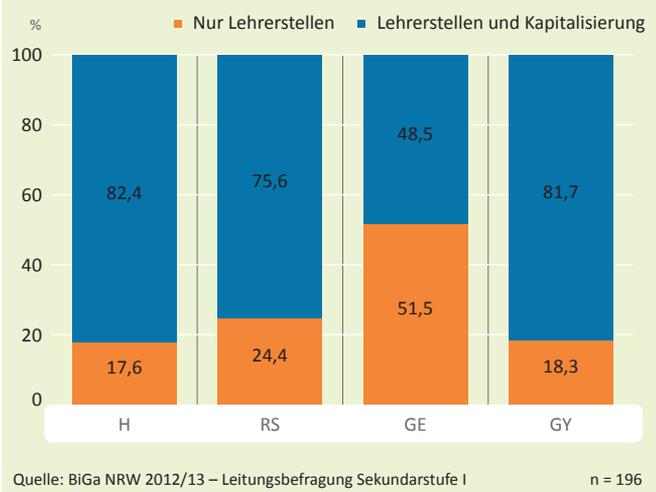
Zahlen spiegeln sich sowohl die Größe der Schulen als auch die Größe des Ganztags bezogen auf die teilnehmenden Schüler/-innen wider.

Wenn nun die Nutzung der Kapitalisierungsmöglichkeiten dem Einsatz von Lehrkräften gegenübergestellt wird, ergibt sich folgendes Bild: Weniger als die Hälfte aller Gesamtschulen nutzt die Kapitalisierungsmöglichkeiten (49%), während Gymnasien und Hauptschulen mit jeweils über 80% und drei Viertel aller Realschulen einen Teil ihrer Lehrerstellenanteile in Barmittel umwandeln (vgl. Abb. 2.2). Bezogen auf die Befunde der letzten Erhebungswelle im Jahr 2011/12 ist der Anteil von Haupt- und Realschulen, die von der Kapitalisierung Gebrauch gemacht haben, um 10 bzw. 7 Prozentpunkte gestiegen.⁸

In Abb. 2.1 wird dieser Befund noch einmal bestätigt: Gesamtschulen verfügen zwar über einen großen Umfang an Lehrerstellenanteilen im Ganztagsbetrieb, kapitalisieren diese aber nur in geringem Maße (MW = 0,6). Zu erklären ist die geringe Kapitalisierungsquote der Gesamtschulen damit, dass diese in einer langen Tradition der ganztägigen Organisation des Schulbetriebs stehen und die Ganztagschule oft noch als reine „Lehrerschule“ verstehen.

Alle anderen Schulformen wandeln höhere Stellenanteile in Geldwerte um, möglicherweise weil sie sich weiterhin in der Ausbauphase ihres Ganztagsbetriebs befinden und die Mittel für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern oder die Beschäftigung von Fachkräften einsetzen. Die Gymnasien haben die kapitalisierten Stellenanteile seit dem letzten Jahr verdoppelt (im Mittel von

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



0,6 auf 1,1), während die Hauptschulen die Kapitalisierung nicht in gleichem Maße ausgeweitet haben wie die Erhöhung der Stellenanteile es ermöglicht hätte. Hier stagniert der Mittelwert bei 1,5 kapitalisierten Stellenanteilen, was sich möglicherweise darauf zurückführen lässt, dass diese Schulform aufgrund ihrer unsicheren Zukunft von weiteren außerschulischen Kooperationen absieht und den Ganztagsbetrieb vorrangig über schuleigenes Personal organisiert.

Eine Ausweitung der bisher vorgenommenen Kapitalisierung wird laut Aussagen der Leitungen in 23% der Ganztagschulen angestrebt. Mehr als die Hälfte (56%) der befragten Leitungskräfte spricht sich gegen eine Ausweitung aus und ein Fünftel der Befragten gibt an, die Möglichkeiten zur Umwandlung in Barmittel bereits vollständig ausgeschöpft zu haben.

Auch die Ganztagschulen, die ihre Lehrerstellenanteile bisher nicht kapitalisiert haben und nur die Lehrerstellen in Anspruch genommen haben, wurden danach befragt, ob sie in Zukunft eine Kapitalisierung erwägen: Mehr als zwei Drittel der befragten Leitungskräfte verneinen dies (70%).⁹ Als vorrangiger Grund dafür wird hier wie im letzten Erhebungsjahr von zwei Dritteln der Befragten angegeben, dass sie ganz bewusst nur Lehrkräfte im außerunterrichtlichen Bereich einsetzen wollen. Mittlerweile verlässt sich zudem fast jede zweite Schule, die ihre Lehrerstellen auch in Zukunft nicht kapitalisieren möchte, auf ehrenamtliche Helfer/-innen (im Vorjahr war es nur ein Drittel der Schulen) und kann daher auf eine Umwandlung der Lehrerstellenanteile in Barmittel verzichten.

5| $p < .001$

6| Ausführliche Erläuterungen zu den unterschiedlichen Finanzierungsgrundsätzen der Ganztagschulen im Primarbereich und in der Sekundarstufe I finden sich in den jeweiligen Erlassen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung oder im Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012 (vgl. Börner u.a. 2012; MSW NRW 2006, 2010a, 2010b, 2010c).

7| In Kapitel 5 wird dargestellt inwiefern Leitungskräfte sich im Bereich der Finanzierung des Ganztags tatsächlich den Anforderungen gewachsen fühlen.

8| Jedoch sind diese Werte nicht statistisch signifikant, sodass die Aussage nicht auf die Gesamtheit der Haupt- und Realschulen in NRW übertragen werden kann und nur für die untersuchte Stichprobe gilt. Dasselbe gilt für die Inanspruchnahme der Kapitalisierung insgesamt, die seit dem letzten Erhebungszeitraum von 67% auf 75% gestiegen ist (auch der Anstieg dieses Wertes ist nicht signifikant).

9| Berücksichtigt werden muss hier allerdings die relativ geringe Fallzahl: Von den 64 Ganztagschulen, die bisher nicht kapitalisiert haben, haben nur 36 Schulleiter/-innen die Frage nach den Kapitalisierungsabsichten beantwortet.

TAB. 2.5 | PERSONAL IN GANZTAGSSCHULEN DER PRIMARSTUFE NACH QUALIFIKATION IM ZEITVERGLEICH (Leitungsangaben; in %)

	Vorhandensein der Berufsgruppe		
	2010/11	2011/12	2012/13
Pädagogisch einschlägig qualifiziertes Personal (ohne Lehrkräfte der Schule)			
Erzieher/-innen	87,2	86,1	89,7
(Sozial-)Pädagog(inn)en/ Sozialarbeiter/-innen (Uni, FH)	47,5	39,7	56,3
Kinderpfleger/-innen, Sozialassistent(inn)en	21,2	22,9	27,1
Heilpädagog(inn)en	10,6	7,9	8,8
Lehrer/-innen der OGS, die im Ganzttag tätig sind			
Lehrer/-innen ¹	99,4	99,0	99,5
Pädagogisch nicht einschlägig qualifiziertes Personal			
Übungsleiter/-innen	61,0	54,2	75,3
Hauswirtschaftler/-innen	55,4	53,9	63,3
Praktikant(inn)en	38,3	38,7	57,2
Studierende oder Schüler/-innen	36,7	36,7	53,4
Ehrenamtliche	k.A.	26,7	41,7
Personen im Bundesfreiwilligen- dienst/im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) ²	18,0	18,2	28,2
Eltern	11,5	8,7	13,6
n (Anzahl der Schulen ohne Angaben für Lehrkräfte) ≈	444	746	438

¹ 2010/11: n = 467
2011/12: n = 832
2012/13: n = 567
² Personen im Bundesfreiwilligendienst/FSJ wurden erst ab 2011/12 erhoben. Für das Jahr 2010/11 wurde noch nach Zivildienstleistenden sowie Personen im FSJ gefragt. Dies ist bei einem Zeitvergleich zu berücksichtigen.
Quelle: BiGa NRW 2010/11, 2011/12, 2012/13 – Leitungsbefragung Primarstufe

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zwar die überwiegende Mehrheit der Leitungskräfte die Möglichkeit der Kapitalisierung nutzt, jedoch nicht in dem Ausmaß, wie Lehrstellenanteile zur Verfügung stehen. Es bleibt dabei, dass der Ganzttag in der Sekundarstufe I im Großen und Ganzen durch Lehrer/-innen gestaltet wird, da in dieser Schulstufe weniger zeitliche Spielräume für außerunterrichtliche Aktivitäten zur Verfügung stehen und vorgesehene Förderangebote, Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuungen vorrangig durch Lehrkräfte gestaltet werden (vgl. Börner u.a. 2012).

2.1.3 Personelle Ressourcen

Die multiprofessionelle Zusammenarbeit nimmt einen großen Stellenwert in den nordrhein-westfälischen Ganztagschulen ein. Diese wird im Ganztagsgrundlagenerlass sogar explizit gefordert (vgl. MSW NRW 2010a). In der Primarstufe trägt das NRW-spezifische Trägermodell besonders dazu bei, dass Berufsgruppen mit unterschiedlichen Qualifikationen und Kompetenzen an Ganztagschulen tätig sind. Seit der

Einführung der OGS im Jahr 2003 zeichnet sich die Entwicklung im Personalbereich durch eine Professionalisierung aus, bei der die Erzieher/-innen die größte Beschäftigtengruppe bilden (vgl. Schröder 2010). In der Sekundarstufe I hat sich dagegen bislang ein Modell etabliert, in dem der außerunterrichtliche Bereich vorwiegend durch Lehrkräfte gestaltet wird (vgl. Börner u.a. 2012).

An dieser Stelle sollen die aktuellen Entwicklungen im Hinblick auf die personelle Ausstattung von Ganztagschulen in den Blick genommen werden.

Ausweitung der Interdisziplinarität in der Primarstufe

Bei der Betrachtung der Ergebnisse zu den Berufs- und Personengruppen im offenen Ganzttag zeichnet sich ein ähnliches Bild wie bereits in den letzten beiden Jahren ab: Neben der Bestätigung der flächendeckenden Mitarbeit von Lehrkräften im außerunterrichtlichen Bereich, die allerdings in der Regel einen geringeren Stundenumfang im Ganzttag haben, stellen die Erzieher/-innen unter den einschlägig pädagogisch qualifizierten Mitarbeiter(inne)n nach wie vor die größte Berufsgruppe. An 9 von 10 OGS sind diese beschäftigt (vgl. Tab. 2.5). Gleichwohl hat die Bedeutung von (Sozial-)Pädagog(inn)en bzw. Sozialarbeiter(inne)n zugenommen. An mehr als der Hälfte der Schulen ist diese Berufsgruppe im außerunterrichtlichen Bereich tätig, während dieser Anteil im Vorjahr noch bei 40% lag. Zu vermuten ist, dass die stärkere Präsenz von (Sozial-)Pädagog(inn)en bzw. Sozialarbeiter(inne)n auf den Ausbau der Schulsozialarbeit, bedingt durch das Bildungs- und Teilhabepaket, zurückzuführen ist (vgl. Kap. 4).

Die interdisziplinäre Struktur der offenen Ganztagschule wird zusätzlich durch den hohen Stellenwert der nicht pädagogisch qualifizierten Berufs- und Personengruppen, wie z.B. den Übungsleiter(inne)n oder den Hauswirtschaftler(inne)n sowie Praktikant(inn)en, unterstrichen. Aktuell geben im Vergleich zu den Vorjahren mehr Schulen an, nicht einschlägig pädagogisch qualifiziertes Personal zu beschäftigen. Dies zeigt sich bei allen erhobenen Berufs- und Personengruppen, mit einem Plus von mehr als 20 Prozentpunkten besonders bei den Übungsleiter(inne)n. Es scheint, als nehme der Sport – schon seit Beginn der OGS ein wichtiger Kooperationspartner von Ganztagschulen – noch einmal an Bedeutung zu. Diese Entwicklung ist möglicherweise bereits eine erste Folge der gemeinsamen Initiative von Land, kommunalen Spitzenverbänden und Landessportbund NRW, die die systematische Zusammenarbeit von Sportvereinen und Schulen fördern soll.¹⁰ Es bleibt abzuwarten, wie sich der Stellenwert von Sport und Übungsleiter(inne)n vor diesem Hintergrund weiterentwickeln wird.

Stärkerer Akzent auf Lehrkräfte und nicht einschlägig qualifiziertes Personal in der Sekundarstufe I

Die Personalsituation in Ganztagschulen der Sekundarstufe I stellt sich im Wesentlichen wie im Vorjahr dar (vgl. Börner u.a. 2012):¹¹ Lehrkräfte nehmen den höchsten Stellenwert ein. In knapp 59% der Schulen werden Lehrkräfte im außerunterrichtlichen Bereich eingesetzt (vgl. Tab. 2.6). Mit

TAB. 2.6 | PERSONAL IN GANZTAGSSCHULEN DER SEKUNDARSTUFE I NACH VORHANDENSEIN, PERSONENANZAHL UND BESCHÄFTIGUNGSUMFANG (Leitungsangaben; Anteil der Schulen in %; Mittelwerte)

	Vorhandensein der Berufsgruppe (Anteil der Schulen in %) ¹	Personenanzahl (Ø pro Schule)	Gesamtwochenstunden (Ø pro Schule)	n ≈
Pädagogisch einschlägig qualifiziertes Personal (ohne Lehrkräfte der Schule)				
Erzieher/-innen	16,4	2,3	24,6	28
(Sozial-)Pädagog(inn)en/Sozialarbeiter/-innen (Uni, FH)	43,8	1,5	21,4	68
Kinderpfleger/-innen, Sozialassistent(inn)en	1,2	1,6	12,0	2
Heilpädagog(inn)en	5,6	1,1	5,6	8
Lehrer/-innen, die im Ganztage tätig sind				
Lehrer/-innen ²	58,8	13,7	23,6	150
Pädagogisch nicht einschlägig qualifiziertes Personal				
Übungsleiter/-innen	59,1	3,2	8,7	101
Hauswirtschaftler/-innen	21,0	1,3	9,9	33
Praktikant(inn)en	19,8	1,5	20,7	27
Studierende oder Schüler/-innen	52,3	6,8	15,7	87
Ehrenamtliche	38,0	6,4	8,0	51
Personen im Bundesfreiwilligendienst/im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ)	12,9	3,0	32,5	20
Eltern	43,9	9,7	15,8	67

Quelle: BiGa NRW 2012/13 – Leitungsbefragung Sekundarstufe I

¹ Anzahl der Schulen ohne Angaben für Lehrkräfte: n ≈ 165² Anzahl der Schulen: n = 214

Blick auf die weiteren einschlägig pädagogisch qualifizierten Fachkräfte sind es die (Sozial-)Pädagog(inn)en, die im außerunterrichtlichen Bereich die größte Gruppe ausmachen. An mehr als 40% der weiterführenden Ganztagschulen ist diese Berufsgruppe im außerunterrichtlichen Bereich tätig.¹²

Unter den nicht einschlägig pädagogisch qualifizierten Personen nehmen Eltern, Schüler/-innen bzw. Studierende sowie Ehrenamtliche eine große Rolle ein. Das bestätigt auch die durchschnittliche Personenanzahl pro Schule. Beispielsweise beteiligen sich im Durchschnitt 9,7 Eltern an einer weiterführenden Ganztagschule, während es in der OGS nur 1,6 Eltern sind.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Personalsituation an weiterführenden Ganztagschulen nach wie vor anders darstellt als im offenen Ganztage. Der Ganztage im Primarbereich zeichnet sich durch eine ausgeprägte interdisziplinäre Struktur aus, welche sich in den letzten 3 Jahren sogar noch weiter ausdifferenziert hat. In der Sekundarstufe I übernehmen Lehrkräfte überwiegend die Ausgestaltung des außerunterrichtlichen Bereichs. Darüber hinaus spielen aber auch nicht einschlägig qualifizierte Berufs- und Personengruppen eine große Rolle.

2.1.4 Gestaltung der Mittagszeit in der Sekundarstufe I

In diesem Abschnitt soll näher beleuchtet werden, unter welchen Bedingungen die Mittagszeit im gebundenen Ganztage gestaltet wird. Hierfür wurden alle Leitungskräfte gefragt, wie viel Zeit den Schüler(inne)n täglich für ihre Mittagspause zur Verfügung steht. Ferner werden Befunde zu den vorhandenen Kapazitäten der Mensen und den im Rahmen der Mittagszeit angebotenen Aktivitäten abgebildet.

Zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen für die Gestaltung der Mittagszeit

Die Leitungskräfte geben mehrheitlich an, dass ihren Schüler(inne)n durchschnittlich eine Stunde für die gesamte Mittagspause zur Verfügung steht, von der im Mittel rund 36 Minuten für das Mittagessen aufgewendet werden. Laut Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en nehmen im Mittel täglich 135 Schüler/-innen ihr Mittagessen in den Mensen und Kantinen der Schulen zu sich. Die vorhandenen Kapazitäten seien auch ausreichend, um diese Anzahl an Schüler(inne)n gleichzeitig zu versorgen.

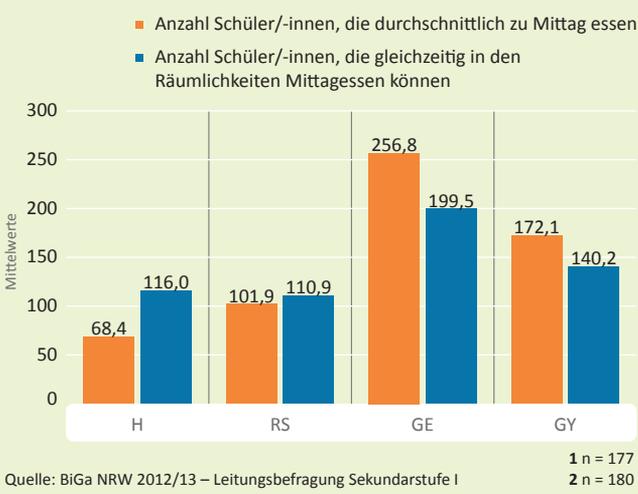
Betrachtet nach Schulformen zeigt sich folgendes Bild: Die Gesamtschulen versorgen im Schnitt über 250 Schüler/-innen oder 30% ihrer Schülerschaft, während die Gymnasien im Schnitt 172 Personen verköstigen und damit einen etwas geringeren Anteil von 27% aller Schüler/-innen. Haupt- und

10| Der landesweite Kongress „Sport im Ganztage – Bildung braucht Bewegung“, welcher im April dieses Jahres stattgefunden hat, war gleichzeitig der Startschuss für die Initiative „Bildungspartner NRW – Sportverein und Schule“ (vgl. www.lsb-nrw.de/lsb-nrw/kongress-sport-im-ganztage/aktuelles-zum-kongress (Zugriff: 30.04.2013)).

11| Weil das Befragungsinstrument für die Erhebung 2012/13 geschärft wurde, ist eine direkte Gegenüberstellung der Daten im Zeitvergleich nicht sinnvoll. Für das Vorjahr erfolgte deshalb eine nachträgliche Datenkorrektur, da eine andere Referenzgröße für die Schulen zugrunde gelegt wurde. Gleichwohl weisen die Ergebnisse zum Personal für das Jahr 2012/13 ähnliche Tendenzen wie die Vorjahresergebnisse auf.

12| In der Befragung sollten die Schulsozialarbeiter/-innen an dieser Stelle unberücksichtigt bleiben.

ABB. 2.3 | ANZAHL DER SCHÜLER/-INNEN, DIE DURCHSCHNITTLICH ZU MITTAG ESSEN¹, UND VORHANDENE RAUMKAPAZITÄTEN² NACH SCHULFORM IN DER SEKUNDARSTUFE I (Leitungsangaben; Mittelwerte)



Realschulen haben im Schnitt nur 68 bzw. 102 Mittagsgäste und versorgen damit etwa 23% bzw. 20% aller Schüler/-innen ihrer Schule (vgl. Abb. 2.3). Die Hauptschulen könnten dabei beinahe doppelt so viele Schüler/-innen gleichzeitig versorgen, wie sich tatsächlich täglich zum Essen einfinden. Das Verhältnis von möglichen und tatsächlichen Nutzer(inne)n bei den Realschulen ist ausgewogen, während sowohl die Gesamtschulen als auch die Gymnasien mit einem deutlichen Überhang an zu verpflegenden Schüler(inne)n in Relation zur Aufnahmekapazität ihrer Mensen zurecht kommen müssen.

Die Schwierigkeiten im täglichen Ablauf der Mittagszeit in diesen Schulformen sind vorstellbar, wenn nur eine Stunde für die Mittagszeit zur Verfügung steht und davon mehr als die Hälfte für die Einnahme des Mittagessens eingeplant werden muss. Hier zeichnet sich ein Handlungsbedarf ab, der zukünftig verstärkt in den Blick zu nehmen ist.

Angebote im Rahmen der Mittagszeit

In der Mittagszeit haben die Schüler/-innen an den Ganztagschulen der Sekundarstufe I die Möglichkeit, an weiteren Angeboten und Aktivitäten teilzunehmen. In Abb. 2.4 wird

deutlich, dass ihnen vor allem freizeitorientierte und spannende Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. In beinahe jeder Ganztagschule ist es entsprechend fast täglich möglich, sich während der Mittagszeit mit Spiel und Sport oder selbstgewählten Aktivitäten zu beschäftigen; in einem Großteil der Schulen stehen mittlerweile ausreichend Ruheräume zur Verfügung, sodass auch Ruhe und Entspannung möglich sind.

Deutlich weniger Schulen setzen auf eine inhaltlich-fachliche Ausgestaltung der Mittagspause: Zwei Drittel bieten hier täglich oder zumindest wöchentlich spezielle Kurse an und 58% eröffnen den Schüler(inne)n in derselben Frequenz das Teilnehmen an Lernzeiten oder einer Hausaufgabenbetreuung. Der Anteil der Schulen, die diese Form der Gestaltung der Mittagszeit überhaupt vorsieht, ist dabei seit der ersten Erhebungswelle von knapp 60% auf 73% in diesem Jahr angestiegen (vgl. Börner u.a. 2011).

Im Sinne einer Rhythmisierung des Lernalltags scheint die beschriebene Gestaltung der Mittagspause angeraten und dem Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen – dem laut Behr u.a. (2007) wichtigsten Ziel des Mittagessens – zuträglich. Allein die steigende Anzahl von Schulen, die ihren Schüler(inne)n Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung während der Mittagszeit zumutet, ist bedenklich. Hier wird die Mittagspause als „zentrales Scharnier der Rhythmisierung“ (Haenisch 2011: 30) ausgehebelt und ihrer Funktion als Erholungsphase zwischen den Blöcken hoher Konzentration beraubt.

2.2 Außerschulische Kooperationspartner des Ganztags

In NRW gilt das sogenannte „Trägermodell“, d.h. der Ganztagsbetrieb an offenen Ganztagschulen in der Primarstufe wird von freien und kommunalen Trägern organisiert, die häufig als Träger der Jugendhilfe anerkannt sind. Darüber hinaus gehen Ganztagschulen beider Schulstufen gezielt weitere Kooperationen mit Institutionen und Einrichtungen

ABB. 2.4 | TÄTIGKEITEN, DENEN DIE SCHÜLER/-INNEN WÄHREND DER MITTAGSZEIT IN DER SEKUNDARSTUFE I NACHGEHEN KÖNNEN (Leitungsangaben; in %)¹

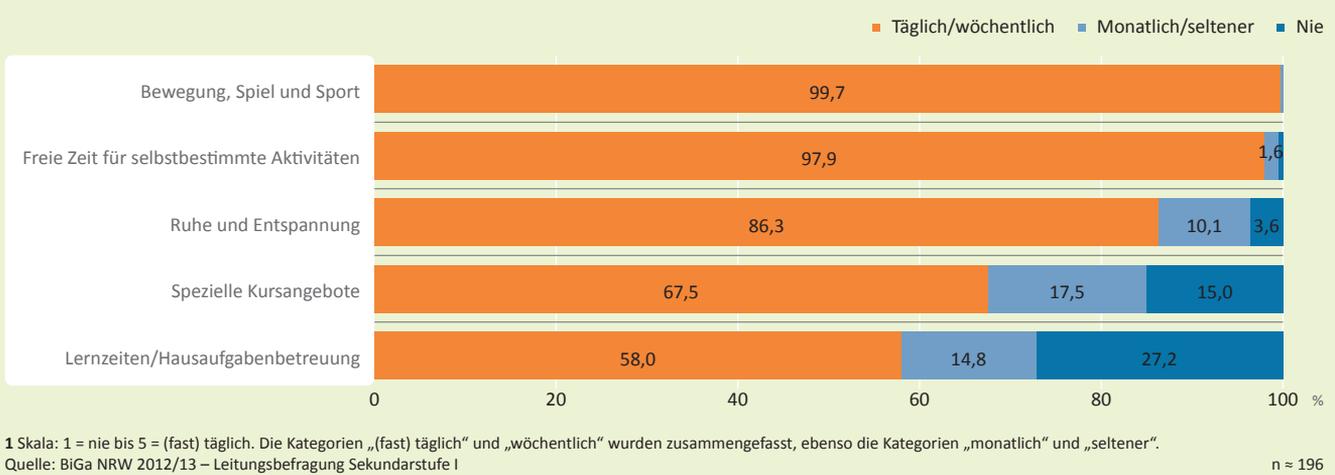


ABB. 2.5 | AUSSERSCHULISCHE KOOPERATIONSPARTNER NACH SCHULSTUFE (Leitungsangaben; in %)



im Sozialraum ein, um zusätzliche Angebote in die Schule zu holen (vgl. Kapitel 8). Dies ermöglicht eine schulspezifische, an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientierte Auswahl von Angeboten und zudem „können Kooperationspartner Kompetenzen einbringen, die der Schule dabei helfen, ihre Vielfalt an Themen und Methoden zu erhöhen und einen Ausgleich zum Unterricht herzustellen“ (Arnoldt u.a. 2010: 95). Wie in der ersten Erhebungswelle 2010/11 wurden auch in der aktuellen Befragung die Leitungskräfte beider Schulstufen nach der Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern (neben den Trägern der OGS) gefragt. Vor diesem Hintergrund ist also sowohl eine Situationsbeschreibung als auch die Abbildung von Entwicklungstendenzen in der Zusammenarbeit von Ganztagschule und außerschulischen Partnern möglich.

Art der außerschulischen Kooperationen

Nach wie vor sind Sportvereine bzw. der Stadtsportbund in fast 9 von 10 aller offenen Ganztagschulen im Primarbereich die häufigsten Partner (vgl. Abb. 2.5). An zweiter und dritter Stelle werden von mehr als jeder zweiten Schule

Musikschulen (56%) und Bibliotheken (52%) als Mitgestalter des Ganztagsbetriebs genannt. Die Reihenfolge der Nennungen entspricht den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung, allerdings gehen mittlerweile deutlich mehr Schulen entsprechende Kooperationen ein.¹³

In der Sekundarstufe I zeichnet sich ein anderes Bild ab: Hier werden alle im Fragebogen vorgegebenen Kooperationspartner insgesamt deutlich häufiger genannt als im Primarbereich. Zu erklären ist dies sicher damit, dass der Ganztagsbetrieb im Primarbereich vorrangig durch den Ganztagsträger gestaltet wird und die Schulen demnach weniger zusätzliche Partner benötigen. In 8 von 10 Schulen der Sekundarstufe I stehen Firmen und Betriebe an erster Stelle als häufigster Kooperationspartner vor dem Sport (77%). Von drei Viertel der Leitungskräfte wird die Polizei erwähnt, die mit ebenso vielen Ganztagschulen in der Sekundarstufe I kooperiert wie der Sport. Weiterhin stehen die Partner aus der Suchtberatung – wie auch alle anderen im Fragebogen vorgegebenen Beratungsstellen – mit 70% weit oben in der Rangliste außerschulischer Kooperationspartner.

Auffällig sind die enorm hohen Werte bei den sonstigen Nennungen in beiden Schulstufen: 63% der Leitungen im Primarbereich und jede zweite Schule in der Sekundarstufe I geben hier noch weitere Kooperationspartner an, die sich nicht in die im Fragebogen vorgegebenen Kategorien einordnen lassen. Hier werden vor allem Einzelpersonen genannt, die als Freiberufler/-innen oder Honorarkräfte durch die Schule angestellt sind und Angebote vom Instrumentenbau bis zur Logopädie durchführen. Ebenfalls häufig genannt werden Eltern oder andere ehrenamtliche Privatpersonen, wie z.B. Lesepat(inn)en. Des Weiteren werden Projektpartner genannt, die zeitlich begrenzte Einzelprojekte durchführen, sowie Vereine, die mit unterschiedlichsten Themen wie z.B. der Imkerei, dem Reiten oder Angeln die Vielfalt an den Schulen mitgestalten. Es zeichnet sich ab, dass durch die weiteren Kooperationen eine sehr breite Angebotsvielfalt aufgefächert wird (vgl. hierzu auch Kapitel 8).

Häufigkeit außerschulischer Kooperation

Wenn nicht nur die Kooperation an sich, sondern auch die Häufigkeit des Einsatzes in den Schulen betrachtet wird, verschiebt sich das in Abb. 2.5 dargestellte Ranking der Kooperationspartner. Die intensivsten Kooperationen bestehen in beiden Schulstufen mit Anbietern sportlicher Aktivitäten: In drei Viertel aller offenen Ganztagschulen im Primarbereich und 55% der Ganztagschulen in der Sekundarstufe I findet im Bereich des Sports mindestens einmal wöchentlich eine Zusammenarbeit statt. In der Primarstufe folgen Einrichtungen, die kulturelle Angebote in die Schulen bringen, nämlich Musik- (43%), Kunst- (23%) und Tanzschulen (17%). Bei den Schulen der Sekundarstufe I wird ebenfalls die Musikschule an zweiter Stelle genannt (38%), während auf Platz 3 und 4 die Wohlfahrtsverbände mit 29% und städtische Jugendtreffs mit einem Viertel der Nennungen liegen und mindestens

13| In der wissenschaftlichen Begleitung wurden die Sportvereine noch von drei Viertel der OGS genannt, Musikschulen führten in Kooperation mit 40% der Schulen ihr Angebot durch und Bibliotheken kooperierten mit 21% der Schulen (vgl. Schröder 2010).

ABB. 2.6 | AUSSERSCHULISCHE KOOPERATIONSPARTNER, DIE MINDESTENS 1 MAL WÖCHENTLICH MIT DEN GANZTAGSSCHULEN KOOPERIEREN, NACH SCHULSTUFE (Leitungsangaben; in %)



einmal in der Woche Angebote für Ganztagschüler/-innen durchführen (vgl. Abb. 2.6).

Für die Sekundarstufe I können deutliche Entwicklungslinien seit der ersten Erhebungswelle der BiGa NRW im Jahr 2010/11 aufgezeigt werden. Damals waren Betriebe noch in 42% der Schulen wöchentlich anzutreffen, während dies laut der aktuellen Befundlage nur noch in knapp jeder vierten Schule (24%) der Fall ist. Ebenfalls festzustellen ist eine im Durchschnitt sinkende Kooperationsintensität mit den Wohlfahrtsverbänden und der Arbeitsverwaltung. Im Erhebungsjahr 2010/11 haben noch 40% der Schulen mindestens einmal wöchentlich mit den genannten Verbänden kooperiert, während dies im aktuellen Erhebungsjahr nur noch 29% der Ganztagschulen tun. Die wöchentliche Kooperation mit der Arbeitsverwaltung ist im genannten Zeitraum sogar von 38% auf 11% zurückgegangen. Zu erklären ist dies möglicherweise mit dem zunehmenden Ausbau der Gymnasien, die seltener auf die genannten Kooperationspartner setzen als es Haupt-, Real- und Gesamtschulen tun.

Auch wenn die beratenden Kooperationspartner im Bereich Erziehung, Psychologie, Sucht oder der Polizeiarbeit an fast allen Schulen der Sekundarstufe I vertreten sind, so prägen sie nicht das alltägliche Bild der Ganztagschulen, sondern werden eher sporadisch eingeladen: In etwa zwei Drittel der

Schulen werden diese Angebote (Suchtberatung, psychologische Beratung und polizeiliche Informationen) einmal im Monat oder seltener durchgeführt. Auch die Erziehungsberatung wird in mehr als jeder zweiten Schule (56%) höchstens einmal im Monat angefordert. Grundsätzlich ist dies darauf zurückzuführen, dass die genannten Beratungsangebote vor allem unterrichts- oder anlassbezogen eingeladen werden.

Das starke Engagement des Sports und der Polizei konnte auch bereits von anderen Studien nachgewiesen werden (vgl. Arnoldt u.a. 2010; Beher u.a. 2007) und scheint demnach die Situation in NRW gut wiederzugeben. Die von Arnoldt u.a. beschriebene „sinkende Kooperationsintensität“ (2010: 96) der Betriebe in der Sekundarstufe I kann durch die aktuellen Befunde der BiGa NRW bestätigt und auch für weitere Kooperationspartner im Rahmen des Übergangsmagements festgestellt werden: Auch die Arbeitsverwaltung zieht sich aus der wöchentlichen Kooperation zurück. Diese Entwicklung sollte aufmerksam verfolgt und analysiert werden, um den erfolgreichen Übergang der Schüler/-innen von der Schule in die Berufswelt nicht zu gefährden.

Insgesamt ist eine sehr breite Vielfalt an Kooperationsbeziehungen mit Einzelpersonen und unterschiedlichen Einrichtungen und Organisationen zu beobachten. Gewarnt sei mit Haenisch in diesem Zusammenhang vor dem Betreiben eines „Gemischtwarenladens“ (2010: 114), der möglicherweise eine Überforderung der Kinder und Jugendlichen provoziert und am schuleigenen Konzept vorbei eine beliebige Angebotspalette führt. Diese Befürchtung wird auch von Rollett u.a. (2010) geteilt, die Ganztagschulen im Primarbereich bescheinigen, dass sich die Breite des Angebots nicht durch zugrundeliegende Konzepte oder Zielorientierungen erklären lässt.

3. Fachkräftemangel in der offenen Ganztagschule?

Das Thema „Fachkräftemangel“ in der Kinder- und Jugendhilfe ist im Zuge der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für unter 3-Jährige sehr präsent. Der Diskurs fokussiert dabei auf die Berufsgruppe der Erzieher/-innen, die im Rahmen von frühkindlicher Bildung und Kindertagesbetreuung die zentrale Berufsgruppe bilden. Hochrechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik weisen aus Sicht des Kita-Jahres 2012/13¹⁴ bis August 2013 bzw. für das Kita-Jahr 2013/14 für Nordrhein-Westfalen eine Personallücke von 1.800 Fachkräften aus (vgl. Schilling 2013¹⁵).¹⁶ Auch in den offenen Ganztagschulen im Primarbereich stellen die genannten Erzieher/-innen die größte Personalgruppe. Ganztagschulen finden in die Debatte um den Fachkräftemangel jedoch, wenn überhaupt, nur am Rande Eingang. Die Ursache für dieses „Schattendasein“ ist mitnichten die mangelnde Bedeutung dieses Themas für das Arbeitsfeld oder die einseitige Fokussierung der Wissenschaft auf den Bereich der Kindertagesbetreuung. Für verlässliche Aussagen zur Personalsituation und einem möglicherweise daraus resultierenden Fachkräftemangel fehlt es schlicht an einer hinreichenden Datengrundlage. Anders als für die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt gibt es für Ganztagschulen keine amtlichen Statistiken, die Analysen zur Personalsituation und zum Personalbedarf bezüglich der dort tätigen Fachkräfte erlauben. In dieser Hinsicht unterscheidet sich Nordrhein-Westfalen nicht von anderen Bundesländern.

Es ist jedoch zu erwarten, dass der im Zuge des U3-Ausbaus entstehende Personalbedarf sich auch auf die Personalsituation von Ganztagschulen auswirkt. Ursache hierfür ist nicht zuletzt die mangelnde Attraktivität der Ganztagschule als Arbeitsplatz für Erzieher/-innen. Die Vorbehalte beziehen sich dabei weniger auf das Handlungsfeld „Ganztagschule“ an sich, sondern primär auf die formalen Beschäftigungsbedingungen, die neben unattraktiven Arbeitszeiten am Nachmittag vor allem durch die sehr geringe Verbreitung von Vollzeitstellen geprägt sind (vgl. Börner u.a. 2012).

Empirische Grundlage

Auf der Grundlage der aktuellen Daten der BiGa NRW soll eine erste empirische Annäherung an das Thema Fachkräftemangel im offenen Ganztage erfolgen. Ausgangspunkt ist die Perspektive der Träger des offenen Ganztags, denen auch die Personalverantwortung obliegt. An der Befragung 2012/13 haben 193 Träger teilgenommen. Diese sind für 976 Schulen zuständig, somit für rund ein Drittel aller OGS in Nordrhein-Westfalen. Mit Blick auf die Charakterisierung der Stichprobe ist festzuhalten, dass 69% der Träger „kleinere“ Träger mit bis zu 5 offenen Ganztagschulen und 31% „größere“ Träger mit 6 und mehr OGS in ihrer Trägerschaft sind. Es handelt sich beinahe ausschließlich um freie Träger und 80% sind anerkannte Träger der Kinder- und Jugendhilfe.

Die Untersuchung soll über die subjektiven Einschätzungen der Befragten hinausreichen und erste Hinweise auf die Größenordnung von Personalbewegungen und Personalbedarfen ermöglichen.

3.1 Gefühlte Wirklichkeit – Fachkräftemangel heute und morgen

Zu Beginn steht die Frage nach der subjektiven Wahrnehmung derjenigen, denen die Personalverantwortung für die in offenen Ganztagschulen tätigen Fachkräfte obliegt. Inwieweit konnten die Träger zum Zeitpunkt der Befragung einen Fachkräftemangel beobachten und welche Entwicklungen erwarten sie für die kommenden 5 Jahre? Das Ergebnis ist eindeutig: Fast 70% der befragten Träger beobachten im Arbeitsfeld OGS derzeit einen eher bis sehr großen Fachkräftemangel, nur rund 15% teilen diese Wahrnehmung nicht (vgl. Abb. 3.1). Ebenfalls 15% können aus ihrer Situation heraus kein Urteil abgeben.

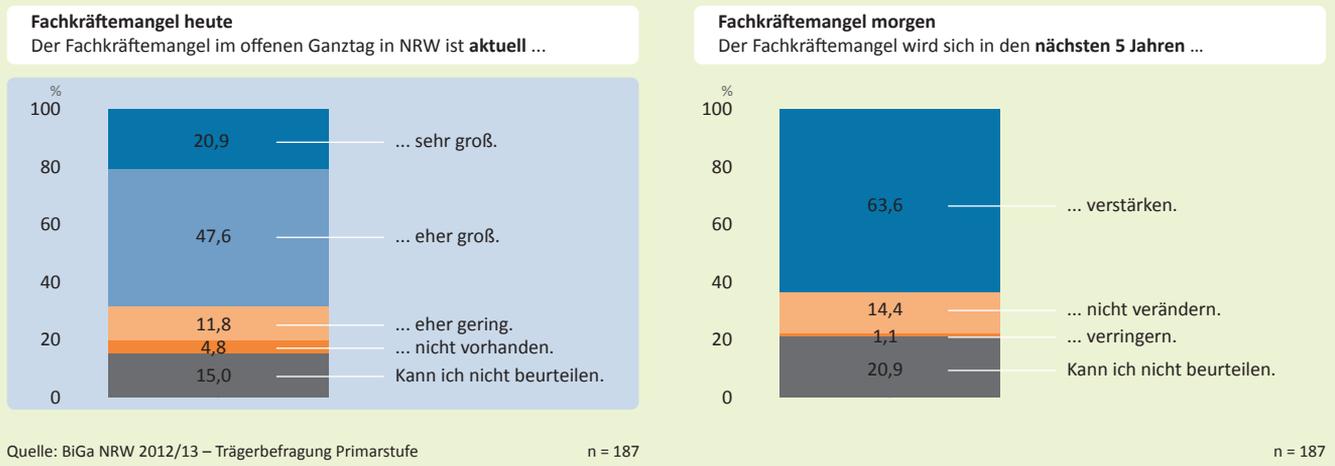
Für die kommenden 5 Jahre erwartet mit über 60% das Gros der Träger sogar noch eine Verschärfung der Situation. Dass sich die Lage entzerren wird, glauben die Befragten nicht. Ein

14| Der Zeitraum entspricht dem Schuljahr 2012/13.

15| S. 5/6, Tabellenlegende

16| Dies sind die letzten verfügbaren Berechnungen für das Schul- und Kindergartenjahr 2012/13. Im März 2013 hat das Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport NRW allerdings veröffentlicht, dass die Zielgröße des U3-Ausbaus bereits erreicht sei. Hinzu kommt eine massive Ausweitung der Ausbildungskapazitäten für Erzieher/-innen (Rede von Ministerin Schäfer am 19.03.2013: www.mfkjks.nrw.de/web/media_get.php?mediaid=26986&fileid=87808&sprachid=1 (Zugriff: 25.04.2013)). Vor diesem Hintergrund ist derzeit offen, wie sich die Personalsituation in der Kindertagesbetreuung in nächster Zeit entwickelt und ob und in welchem Umfang es dort eine Personallücke geben wird.

ABB. 3.1 | SUBJEKTIVE WAHRNEHMUNG ZUM AKTUELLEN UND ZUKÜNFTIGEN FACHKRÄFTEMANGEL IN DER OGS (Trägerangaben; in %)



Fünftel der Träger kann zu dieser Frage kein Urteil abgeben. Einen Überblick über die Einschätzungen der Träger gibt Abb. 3.1.

Ob sich die „gefühlte Wirklichkeit“ der Befragten auch anhand quantifizierbarer Angaben zu Personalbewegungen und Personalbedarfen oder in Form von Schwierigkeiten bei der Besetzung offener Stellen manifestiert, wird im Folgenden untersucht.

3.2 Schwierigkeiten bei der Stellenbesetzung

Der offene Ganztage im Primarbereich ist (aktuell) ein Arbeitsfeld mit einer hohen Personalfuktuation. Fast drei Viertel der befragten Trägervertreter/-innen berichten, dass im Laufe des Schuljahres 2011/12 Beschäftigte aus dem Beschäftigungsverhältnis ausgeschieden sind.¹⁷ Der Anteil der Träger, die keine Personalabgänge zu verzeichnen hatten, fällt mit etwas mehr als einem Viertel bedeutend geringer aus. Die Problematik der Situation wird daran evident, dass viele Träger Schwierigkeiten hatten, offene Stellen neu

zu besetzen. Dies berichtet mit 46% knapp die Hälfte der befragten Träger. Rund 40% geben an, keine Probleme bei der Stellenbesetzung gehabt zu haben und nur bei 14% der Träger gab es keine offenen Stellen. Es zeigt sich, dass diese Personalnöte vor allem größere Träger mit mehr als 5 offenen Ganztage in ihrer Trägerschaft betreffen. Dies überrascht insofern nicht, als dass sich für diese Träger mit der steigenden Anzahl von Schulen auch die Wahrscheinlichkeit von Personalwechseln erhöht. Mehr Schwierigkeiten haben außerdem Jugendhilfeträger im Vergleich zu anderen Trägern und Träger, die von ihrem Personal eine Mindestqualifikation erwarten im Vergleich zu jenen, die solche Vorgaben nicht haben. Die genannten Gruppen sind auch insgesamt häufiger von Personalwechseln betroffen.

Um einen Eindruck von der Größenordnung der Stellenbesetzungsschwierigkeiten zu erhalten, wurden die Träger um differenzierte Angaben zur Zahl sowie zur gesuchten Berufsgruppe bzw. zum Qualifikationsniveau gebeten. Bei den 83 Trägern, die hier Angaben gemacht haben¹⁸, gab es im Schuljahr 2011/12 bei insgesamt 850 Stellen Schwierigkeiten bei der Stellenbesetzung. Der Blick ins Detail ist alarmierend und

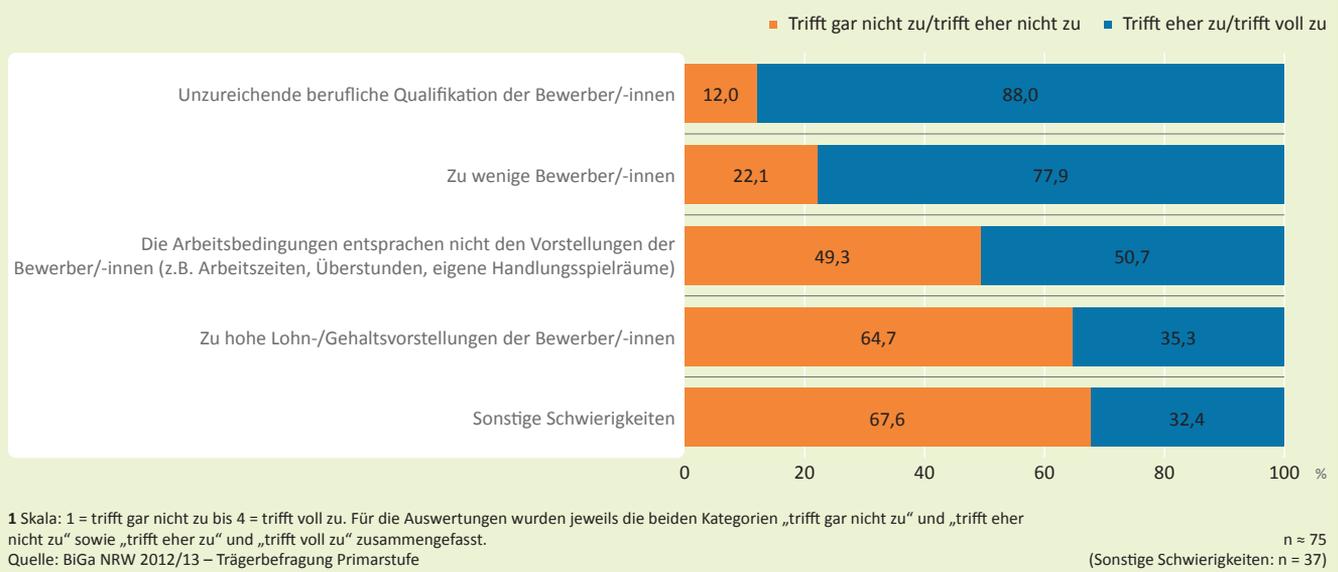
TAB. 3.1 | STELLEN MIT BESETZUNGSSCHWIERIGKEITEN NACH BERUFSGRUPPEN BZW. QUALIFIKATIONSNIVEAU IM SCHULJAHR 2011/12 (Trägerangaben)¹

Gesuchte Berufsgruppen bzw. Qualifikationsniveaus	Träger auf Personalsuche		Offene Stellen mit Besetzungsschwierigkeiten	
	Anzahl der Träger	Anteil an allen Trägern auf Personalsuche in %	Anzahl der ausgeschriebenen Stellen	Anteil an allen schwer zu besetzenden Stellen in %
Sozialpädagog(innen)	20	24,1	55	6,5
Erzieher/-innen	68	81,9	500	58,8
Kinderpfleger/-innen	9	10,8	111	13,1
Ausschreibung ohne Qualifikationsbeschreibung	31	37,3	149	17,5
Andere Berufsgruppen	13	15,7	35	4,1
Gesamt	83 ²	--	850	100,0

¹ Die Daten basieren auf den Angaben der Träger. Sowohl für die Gruppe der Erzieher/-innen als auch für Kinderpfleger/-innen gab die Mehrzahl der Träger an, bei 1 bis 3 Stellen Schwierigkeiten bei der Stellenbesetzung gehabt zu haben. Die hohen Gesamtwerte sind auf die Angaben einzelner großer Träger zurückzuführen, die jeweils bei erheblich mehr Stellen Schwierigkeiten bei der Besetzung hatten.

² Die Anzahl bezieht sich auf die Gesamtzahl der Träger, die Schwierigkeiten bei der Personalsuche hatten. Mehrfachangaben waren möglich, sodass die Gesamtsumme nicht identisch ist mit den aufaddierten Werten.

Quelle: BiGa NRW 2012/13 – Trägerbefragung Primarstufe

ABB. 3.2 | GRÜNDE FÜR SCHWIERIGE ODER ERFOLGLOSE PERSONALSUCHE (Trägerangaben; in %)¹

stützt die subjektive Wahrnehmung der Träger im Hinblick auf den Fachkräftemangel: Erzieher/-innen wurden intensiv gesucht. 500 der 850 offenen Stellen mit Besetzungsschwierigkeiten waren für diese Berufsgruppe ausgeschrieben (vgl. Tab. 3.1). Bezogen auf die Personal suchenden Träger hatten 82% Schwierigkeiten, für Erzieher/-innen ausgeschrieben Stellen zu besetzen. Alle weiteren Berufsgruppen folgen erst mit großem Abstand. Auf Platz 2 rangieren solche Stellen, die ohne Qualifikationsbeschreibung ausgeschrieben waren. Für die weiteren Berufsgruppen mit einschlägiger pädagogischer Qualifikation werden dagegen deutlich seltener Schwierigkeiten beschrieben. Dies ist vermutlich auch darauf zurückzuführen, dass die entsprechenden Stellen an offenen Ganztagschulen insgesamt weniger vorhanden sind. Der Fachkräftemangel in der Kinder- und Jugendhilfe scheint sich nach derzeitigem Kenntnisstand auch insgesamt vor allem auf Erzieher/-innen zu konzentrieren (vgl. Schilling 2011).

Bei gut der Hälfte derjenigen Träger, die Schwierigkeiten hatten, offene Stellen zu besetzen, ist schließlich die Situation eingetreten, dass für eine offene Stelle kein passender Bewerber bzw. keine passende Bewerberin gefunden werden konnte. Den Angaben der Befragten folgend heißt dies, dass 137 Stellen bei rund 40 Trägern vorübergehend oder dauerhaft unbesetzt blieben. Bezogen auf die Gesamtzahl von 850 Stellen mit Besetzungsschwierigkeiten entspricht das einem Anteil von 16%.

Die Gründe für die schwierige oder erfolglose Personalsuche sehen Träger weit überwiegend in einer unzureichenden beruflichen Qualifikation der Bewerber/-innen sowie in der insgesamt zu geringen Bewerberzahl. Jeweils 88% und 78% stufen diese Erklärungen als eher oder voll zutreffend ein (vgl. Abb. 3.2). Die Vorstellungen der Bewerber/-innen im Hinblick auf Gehalt und Arbeitsbedingungen spielen dagegen nur eine untergeordnete Rolle.

Wenngleich unter „Sonstige Schwierigkeiten“ nur einzelne offene Angaben vorliegen, so deuten diese doch übereinstimmend in eine Richtung: Wenn die Stellenbesetzung an den Vorstellungen der Bewerber/-innen scheitert, dann spielen die fehlenden Möglichkeiten der Vollzeitbeschäftigung und damit einhergehend zu geringe Verdienstmöglichkeiten eine zentrale Rolle.

Kompensation von Personalengpässen

Im Falle einer erschwerten oder erfolglosen Personalsuche müssen personelle Engpässe kompensiert werden. Die Strategie der Träger besteht dabei am häufigsten darin, die anfallenden Aufgaben durch Überstunden anderer Mitarbeiter/-innen aufzufangen, dies geben 63% der Träger an (vgl. Abb. 3.3). An zweiter und dritter Stelle folgen die Übernahme der Aufgaben durch Springkräfte, Eltern oder andere kurzfristig einsetzbare Personen sowie die Erhöhung des Beschäftigungsumfangs der bereits tätigen Personen. In beiden Fällen sind jeweils mehr als die Hälfte der Träger bereits entsprechend vorgegangen. Rund 40% der Träger haben aber auch Mitarbeiter/-innen mit niedrigerer Qualifikation als vorgesehen eingestellt. Die Einstellung von Personen mit höherer Qualifikation nahmen dagegen mit einem Anteil von knapp einem Viertel deutlich weniger Träger vor. Vor dem Hintergrund der Qualitätsansprüche des offenen Ganztags ist das Ausweichen auf geringer qualifiziertes Personal kritisch zu bewerten.

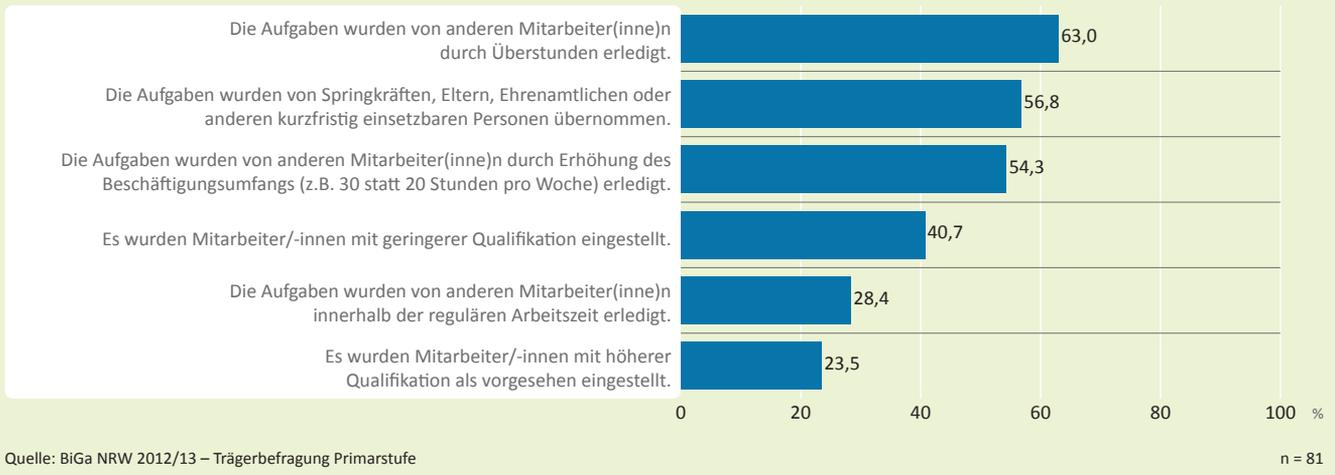
3.3 Status quo I: Offene Stellen im offenen Ganztag

Abschließend soll ein Blick auf die aktuelle Personalsituation und den Personalbedarf im offenen Ganztag geworfen werden. Vor diesem Hintergrund wurden die Träger danach befragt, ob und wie viele offene Stellen es zum Zeitpunkt

17| Das Schuljahr 2011/12 ist auch für die folgenden Analysen der Bezugszeitraum.

18| 83 Träger entsprechen einem Anteil von 44% der Träger, die insgesamt Angaben zum Themenblock „Personalsituation und Fachkräftemangel“ gemacht haben.

ABB. 3.3 | VORGEHEN ZUR KOMPENSATION VON PERSONALENGPÄSSEN IM FALLE ERSCHWERTER ODER ERFOLGLOSER PERSONALSUCHE (Trägerangaben; in %; Mehrfachantworten möglich)



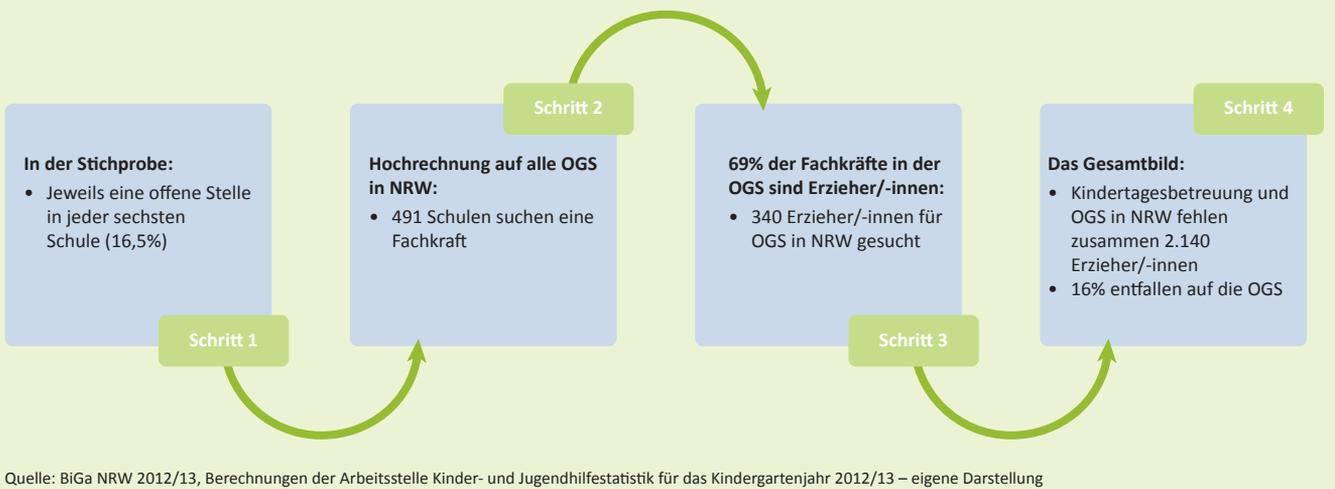
der Befragung, d.h. in dem Zeitraum von Dezember 2012 bis Januar 2013, in allen offenen Ganztagschulen im Zuständigkeitsbereich des Trägers gab. 186 Träger haben Angaben zu dieser Frage gemacht. 38% der Träger suchten in dem genannten Zeitraum neue Mitarbeiter/-innen und berichten von insgesamt 161 offenen Stellen.

Um das auf der Datengrundlage der BiGa NRW festgestellte Niveau der vakanten Stellen für Erzieher/-innen einordnen zu können, wird das in Abb. 3.4 (in verkürzter Form) dargestellte Personalszenario in 4 Schritten geschätzt:

► In *Schritt 1* werden die Angaben der Träger zu vakanten Stellen in ihren OGS auf die Anzahl der Schulen, die die an der Befragung beteiligten Träger insgesamt repräsentieren, hochgerechnet. So ergibt sich eine Bezugsgröße von 976 offenen Ganztagschulen. Wenn die insgesamt 161 offenen Stellen zu den 976 OGS ins Verhältnis gesetzt werden, lässt sich errechnen, dass innerhalb der Stichprobe durchschnittlich in jeder sechsten Schule eine Stelle frei ist. Das entspricht einem Anteil von knapp 17%.

- In *Schritt 2* wird diese Quote näherungsweise und ohne Berücksichtigung weiterer Einflussfaktoren (z.B. regionale Unterschiede) auf alle 2.977 OGS in NRW hochgerechnet. Vor diesem Hintergrund sind rund 491 offene Ganztagschulen in NRW auf der Suche nach je einer Fachkraft.
- In *Schritt 3* wird die zuvor geschätzte Anzahl offener Stellen (491) mit dem Anteil von Erzieher(inne)n an der Gesamtzahl aller pädagogisch einschlägig qualifizierten Fachkräfte¹⁹ in der offenen Ganztagschule im Primarbereich verknüpft. Dieser liegt laut Angaben der befragten Ganztagschulleitungen bei 69%.²⁰ Demzufolge wurden im Zeitraum Dezember 2012 und Januar 2013 schätzungsweise 340 Erzieher/-innen an offenen Ganztagschulen in NRW gesucht.
- *Schritt 4* soll schließlich die Einordnung in den Gesamtkontext „Fachkräftemangel“ ermöglichen und zu einer Bewertung der Größenordnung im offenen Ganztagsbeitrag beitragen. Dazu ist die Zahl von 340 Erzieher(inne)n im Spiegel der für die Kindertagesbetreuung identifizierten Personallücke zu interpretieren: Die letzten verfügbaren Hochrechnungen zu den Personalbedarfen im August 2013 weisen für NRW unter Berücksichtigung der

ABB. 3.4 | SZENARIO ZUR SCHÄTZUNG DER ANZAHL OFFENER STELLEN FÜR ERZIEHER/-INNEN IN NORDRHEIN-WESTFALEN



Personalbedarfe aufgrund des U3-Ausbaus, der „demografischen Rendite“, dem Berufsausschied und der Zugänge aus dem Ausbildungssystem voraussichtlich ein Defizit von 1.800 Fachkräften in der Kindertagesbetreuung aus (vgl. Schilling 2013).²¹ Der Personalbedarf der offenen Ganztagschule vergrößert die allgemeine Personallücke bei Erzieher(inne)n auf 2.140 Fachkräfte. Auf die OGS entfällt davon ein Anteil von rund 16%.

Das gezeigte Szenario ist aufgrund der fehlenden Berücksichtigung weiterer relevanter Einflussgrößen und des reinen Schätzcharakters sicher zurückhaltend zu interpretieren. Dennoch wird eins sehr deutlich: Der Fachkräftemangel ist im offenen Ganztage im Primarbereich angekommen und dort sehr präsent. Die „gefühlte Wirklichkeit“ der Träger findet eine umfassende Bestätigung durch die Angaben zum absoluten Personalbedarf. In der Konkurrenz der Arbeitsfelder um Erzieher/-innen gewinnt die Frage nach der Attraktivität der OGS als Arbeitsplatz somit umso mehr an Bedeutung.

3.4 Status quo II: Attraktivität der OGS als Arbeitsplatz aus Sicht der Beschäftigten

Im Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012 wurden erstmals für die in nordrhein-westfälischen Ganztagschulen beschäftigten Fachkräfte die konkreten Beschäftigungsbedingungen erhoben. Dabei entstand ein zweigeteiltes Bild: Auf der einen Seite hat sich gezeigt, dass die Beschäftigungsbedingungen vor dem Hintergrund von Befristung und der Integration in soziale Sicherungssysteme als sicher anzusehen waren. Gleichzeitig hat sich jedoch eine dramatisch geringe Vollzeitquote im offenen Ganztage offenbart. Hinzu kam, dass teilzeitbeschäftigte Fachkräfte mit ihrem Beschäftigungsumfang weniger zufrieden waren als Vollzeitbeschäftigte oder auf Stundenbasis Beschäftigte (weniger als 20 Stunden in der Woche) (vgl. Börner u.a. 2012). Die Beschäftigungsbedingungen der Fachkräfte bleiben im Schuljahr 2012/13 im Wesentlichen konstant. Die Mehrzahl der Beschäftigten ist sozialversicherungspflichtig beschäftigt und etwas mehr als zwei Drittel unbefristet. Die Vollzeitquote fällt mit einem Anteil von rund 5% um gut 4 Prozentpunkte geringer aus. Der Anteil der Vollzeitbeschäftigten liegt damit weiterhin auf einem äußerst niedrigen Niveau (vgl. Tab. 3.2).

Teilzeitbeschäftigung wird für die Beschäftigten dann unattraktiv, wenn sie unfreiwillig erfolgt.²² Im Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012 wurde ein Zusammenhang zwischen tatsächlichem Beschäftigungsumfang und der Zufriedenheit damit nachgewiesen (vgl. ebd.). Im aktuellen Erhebungsjahr wurden die Beschäftigten der OGS gefragt,

TAB. 3.2 | BESCHÄFTIGUNGSVERHÄLTNISSSE DER FACHKRÄFTE IN GANZTAGSSCHULEN IM PRIMARBEREICH NACH SOZIALVERSICHERUNGSPFLICHT, BEFRISTUNG UND BESCHÄFTIGUNGSUMFANG IM ZEITVERGLEICH (Fachkräfteangaben; in %)

	2011/12	2012/13
Sozialversicherungspflicht¹		
Sozialversicherungspflichtig beschäftigt	82,6	77,1
Geringfügig beschäftigt (400-Euro-Job) ²	13,2	21,7
Auf Honorarbasis beschäftigt	4,3	1,2
n	304	323
Befristung³		
Unbefristet beschäftigt	63,8	70,3
Auf mehr als ein Jahr befristet beschäftigt	4,9	4,9
Auf ein Jahr befristet beschäftigt	28,9	22,6
Unter einem Jahr befristet beschäftigt	2,3	2,1
n	304	327
Beschäftigungsumfang⁴		
Teilzeit mit weniger als 20 Stunden/Woche	24,3	31,6
Teilzeit mit 20 bis 34 Stunden/Woche	62,0	57,9
Vollzeitnah mit 35 bis unter 38,5 Stunden/Woche	5,5	5,7
Vollzeit mit 38,5 und mehr Stunden/Woche	8,2	4,7
n	292	316

1 p < .01

2 Die Verdienstgrenze für geringfügige Beschäftigung wurde zum 01.01.2013 von 400 Euro auf 450 Euro angehoben. Da die Befragungswelle 2012/13 vor diesem Zeitpunkt begann, beziehen sich die Angaben auch weiterhin auf die Einkommensgrenze von 400 Euro.

3 nicht signifikant

4 nicht signifikant

Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2012/13 – Fachkräftebefragung Primarstufe

ob sie gerne mehr oder weniger Stunden in der Woche arbeiten würden als derzeit vertraglich vereinbart. Für 52% der teilzeitbeschäftigten Fachkräfte ist die derzeitige Arbeitszeit genau richtig, 2% würden gerne weniger Stunden pro Woche arbeiten. Signalwirkung für die Attraktivität der OGS als Arbeitsplatz hat jedoch die dritte Gruppe: Mit einem Anteil von 46% würde fast jede zweite teilzeitbeschäftigte Fachkraft gerne ihren wöchentlichen Beschäftigungsumfang ausweiten (vgl. Abb. 3.5).²³ Der Anteil „erzwungener“ Teilzeit fällt in der OGS also mehr als doppelt so hoch aus, wie es die Daten des Mikrozensus erwarten ließen. Dort liegt der Anteil der Beschäftigten, der „gezwungenermaßen“ einer Teilzeittätigkeit nachgeht, bei 20% (Fuchs-Rechlin 2011: 57).²⁴

Dass die Zahl der Fachkräfte, die gerne in höherem Umfang berufstätig sein würden, sehr hoch ausfällt, wird außerdem deutlich, wenn zum Vergleich die Angaben von

19] Die Bezugsgröße wird aus 2 Gründen auf pädagogisch einschlägig qualifiziertes Personal begrenzt: 1) Mit Blick auf den durchschnittlichen Beschäftigungsumfang ist vor allem für diese Berufsgruppen davon auszugehen, dass es sich um sozialversicherungspflichtige Stellen handelt. 2) Die Fragestellung forderte dazu auf, Praktikumsverhältnisse, Zeit-/Leiharbeiter/-innen sowie Ein-Euro-Jobs, ABM oder Ähnliches bei der Angabe der offenen Stellen nicht zu berücksichtigen.

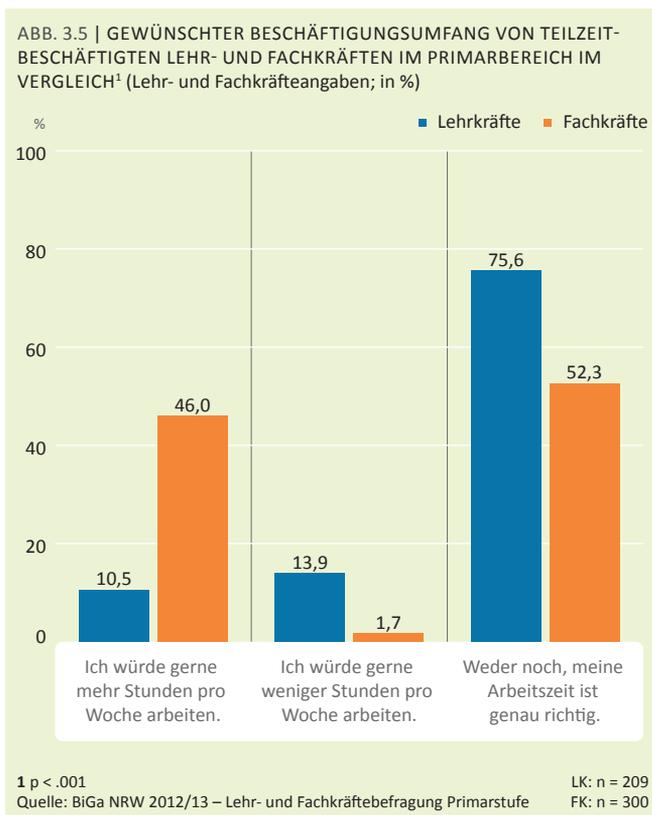
20] Zum Personaltableau von Ganztagschulen vgl. Kap. 2.1.3

21] Der Wert beruht auf den letzten verfügbaren Berechnungen für das Schuljahr 2012/13 (vgl. Schilling 2013). Die im März 2013 veröffentlichten Zahlen des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW zu den inzwischen geschaffenen Betreuungsplätzen sind in diesen Berechnungen noch nicht enthalten. Wie die Personalsituation sich im Sommer 2013 zum neuen Schul- und Kindergartenjahr darstellt, bleibt deshalb abzuwarten (siehe oben).

22] Zu den Prekaritätsrisiken von Teilzeitbeschäftigung vgl. Beher/Fuchs-Rechlin 2013

23] Diese Verteilung bleibt auch stabil, wenn ausschließlich einschlägig pädagogisch qualifizierte Fachkräfte in die Analyse einbezogen werden.

24] Die Aussage bezieht sich auf „pädagogische Fachkräfte“ und umfasst Erzieher/-innen, Kinderpfleger/-innen und Sozialarbeiter/-innen.



teilzeitbeschäftigten Lehrkräften hinzugezogen werden: In dieser Gruppe ist der Wunsch nach einem höheren Beschäftigungsumfang mit einem Anteil von 11% deutlich geringer (vgl. Abb. 3.5).

Schließlich gewinnt der Wunsch nach einem höheren Beschäftigungsumfang auch dadurch an Brisanz, dass jede fünfte befragte Fachkraft zum Zeitpunkt der Befragung zusätzlich zu dieser Tätigkeit einer Nebentätigkeit nachgeht. Das gilt auch, wenn ausschließlich einschlägig pädagogisch qualifizierte Fachkräfte oder ausschließlich Erzieher/-innen in die Analyse einbezogen werden. Und auch hier ist der Anteil im offenen Ganztags sehr viel höher als für die Berufsgruppe der Erzieher/-innen insgesamt festzustellen ist (vgl. Fuchs-Rechlin 2010).²⁵ Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass der offene Ganztags auch aus dieser Perspektive nur bedingt als ein attraktives Arbeitsfeld für Erzieher/-innen beschrieben werden kann.

3.5 Bilanz: Fachkräftemangel als Herausforderung der kommenden Jahre

Die Antwort auf die Eingangsfrage des Kapitels ist deutlich: Das Thema Fachkräftemangel ist eine der zentralen Herausforderungen für offene Ganztagschulen im Primarbereich der kommenden Jahre. Denn, so ist zu erwarten, der U3-Ausbau endet nicht mit dem Eintreten des Rechtsanspruchs zum 01.08.2013 (vgl. Rauschenbach u.a. 2012). Und auch wenn die Erhöhung der Ausbildungskapazitäten für Erzieher/-innen, die sowohl bundesweit als auch in Nordrhein-Westfalen in hohem Maße erfolgt ist, mittelfristig zu einem Überangebot an Erzieher(inne)n auf dem Arbeitsmarkt führen

sollte, bleibt die mangelnde Attraktivität des Arbeitsplatzes Ganztagschule im Horizont der Beschäftigungsstrukturen bestehen. Natürlich ist hier zu berücksichtigen, dass sowohl der Finanzierungsrahmen als auch die strukturellen Rahmenbedingungen des Ganztags mit der weithin additiven Organisation des Ganztagsbetriebs Einflussgrößen sind, die andere Beschäftigungsmodelle schwierig machen. Mit Blick auf den offenen Ganztags gilt es jedoch, mit diesen Rahmenbedingungen einerseits zu leben und andererseits – und das ist zentral – konstruktiv umzugehen. Um die Personalbedarfe auch zukünftig decken zu können und damit einhergehend auch pädagogische Qualität im offenen Ganztags zu sichern, sind Strategien zum Umgang mit dem Fachkräftemangel zu entwickeln. Wesentliche Ansatzpunkte dazu sind neben der Aus-, Fort- und Weiterbildung und einer offensiven Bewerbung des Arbeitsfeldes vor allem die Verbesserung der Arbeitsbedingungen für die Beschäftigten (vgl. auch Giesecke 2012; Hocke 2012). Dies können Schulen und Träger nicht alleine. Es ist vielmehr erforderlich, dass alle beteiligten Akteure von der Landespolitik über den Aus-, Fort- und Weiterbildungssektor und die Gewerkschaften bis hin zu den einzelnen Beteiligten vor Ort eng zusammenarbeiten.

4. Schulsozialarbeit – ein expandierendes Arbeitsfeld mit ungewisser Zukunft

In den vergangenen Jahren hat die Schulsozialarbeit an Bedeutung gewonnen. Dies gilt für Halbtagschulen und Ganztagschulen gleichermaßen (vgl. BMFSFJ 2012). Nicht zuletzt leistet das Bildungs- und Teilhabepaket (BuT), welches im März 2011 in Kraft getreten ist und unter anderem den Einsatz von zusätzlichen Schulsozialarbeiter(inne)n an Schulen vorsieht, einen wesentlichen Beitrag zur Ausweitung dieses Handlungsfeldes an Schulen (vgl. MSW NRW 2011a, 2011b).

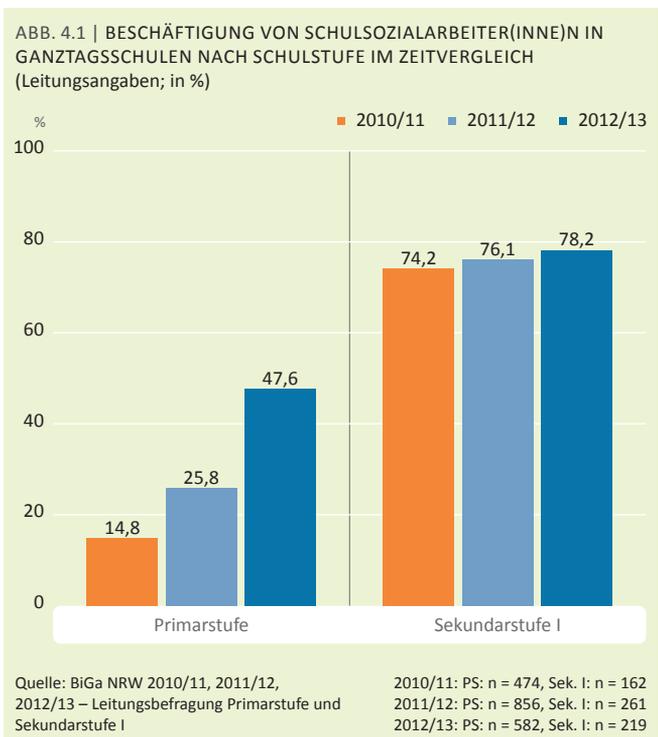
4.1 Schulsozialarbeitsboom in der Primarstufe

Für die Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen, insbesondere im Primarbereich, spiegeln die aktuellen Daten zur Beschäftigung der Schulsozialarbeiter/-innen den deutlichen Effekt des BuT wider (vgl. Abb. 4.1): Für das Jahr 2012/13 geben knapp die Hälfte der Schulleitungen bzw. Ganztagskoordinator(inn)en in der Primarstufe an, Schulsozialarbeiter/-innen einzusetzen. Im Vorjahr lag der Anteil noch bei 26% und für 2010/11 sogar bei lediglich 15%. Von den insgesamt eingesetzten Schulsozialarbeiter(inne)n werden 60% über das Bildungs- und Teilhabepaket finanziert.

In der Sekundarstufe I ist ebenfalls eine leichte Steigerung der Anteile zu beobachten, gleichwohl fällt diese nicht so deutlich aus wie in der Primarstufe. Der Anteil der Ganztagschulen in der Sekundarstufe I, an denen Schulsozialarbeiter/-innen beschäftigt sind, bewegt sich bereits seit mehreren Jahren auf einem hohen Niveau von mehr als 70%, welches u.a. auf die längere Tradition des Einsatzes von Schulsozialarbeiter(inne)n an Gesamtschulen und Hauptschulen zurückzuführen ist (vgl. Rademacker 2011). Das BuT spielt hier eine wesentlich geringere Rolle als in der Primarstufe: Lediglich 21% der insgesamt tätigen Schulsozialarbeiter/-innen werden über das BuT finanziert.

Dass es sich bei den Neubeschäftigungen zum größten Teil um Schulsozialarbeiter/-innen handelt, die über das BuT finanziert werden, spiegeln auch die Befunde zum Anstellungsträger wider. Sowohl in der Primarstufe als auch der

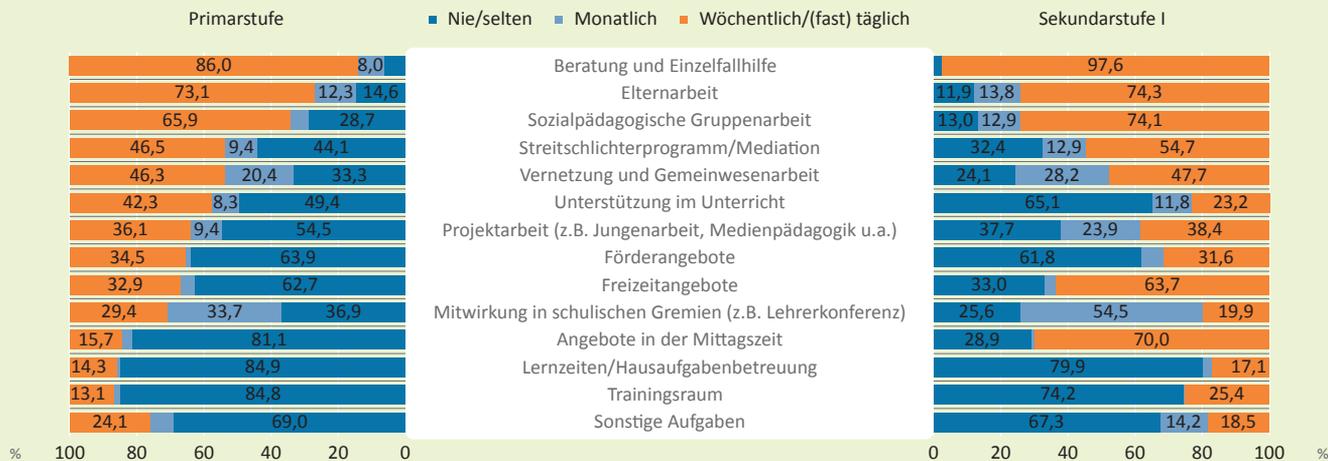
Sekundarstufe I ist der Anteil kommunaler Anstellungsträger, welche über BuT-Mittel verfügen, im Vergleich zum Vorjahr deutlich angestiegen – im Primarbereich mit einem Plus von 17 Prozentpunkten und in der Sekundarstufe I mit einem Anstieg von 15 Prozentpunkten.²⁶ Gleichwohl zeichnen sich in der Trägerlandschaft, wie bereits im Vorjahr, deutliche Unterschiede zwischen beiden Schulstufen ab. Ungeachtet der wachsenden Bedeutung der Kommune als Anstellungsträger, sind die Schulsozialarbeiter/-innen in der Sekundarstufe I nach wie vor hauptsächlich über das Land angestellt (60%). An jeder fünften Ganztagschule in der Sekundarstufe I ist ein freier Träger der Anstellungsträger. Die Quote der vom Land angestellten Schulsozialarbeiter/-innen ist in der Primarstufe im Vergleich zum Vorjahr von 21 % auf 8 % gesunken. Unverändert dagegen ist der Anteil der freien Träger in den OGS: Bei einem Drittel der Schulen ist dieser der Anstellungsträger von Schulsozialarbeiter(inne)n.



25] Laut Mikrozensus gehen 4% der Erzieher/-innen einer weiteren Erwerbstätigkeit nach. Bei Erzieher/-innen, die weniger als 35 Stunden in der Woche erwerbstätig sind, liegt der Anteil bei 6% (vgl. Fuchs-Rechlin 2010). Im offenen Ganztags in NRW gehen 12% der Vollzeitbeschäftigten einer Nebentätigkeit nach, wobei dieser Wert aufgrund der geringen Anzahl Vollzeitbeschäftigter in der Stichprobe vorsichtig zu interpretieren ist.

26] PS: 2011/12 = 39%, 2012/13 = 56%; Sek. I: 2011/12 = 25%, 2012/13 = 40%

ABB. 4.2 | AUFGABENSPEKTRUM VON SCHULSOZIALARBEITER(INNE)N IN GANZTAGSSCHULEN NACH HÄUFIGKEIT UND SCHULSTUFE (Leitungsangaben; in %)¹



¹ Skala: 1 = nie bis 5 = (fast) täglich. Die Kategorien „nie“ und „selten“ wurden zusammengefasst, ebenso die Kategorien „wöchentlich“ und „(fast) täglich“.
 Quelle: BiGa NRW 2012/13 – Leitungsbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I
 PS: n ≈ 254 (sonstige Aufgaben: n = 87)
 Sek. I: n ≈ 153 (sonstige Aufgaben: n = 51)

4.2 Ein unverzichtbares Arbeitsfeld mit vielfältigen Facetten

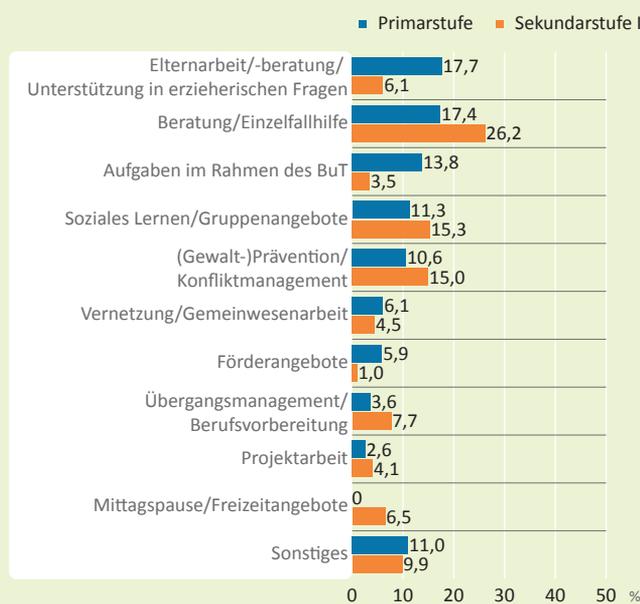
Mit Blick auf das Aufgabenspektrum von Schulsozialarbeiter(inne)n bestätigen sich die Vorjahresbefunde (vgl. Börner u.a. 2012): In beiden Schulstufen liegt der Arbeitsschwerpunkt auf Beratung in sozialpädagogischen Fragen, einzelfallbezogener Hilfe und sozialpädagogischer Gruppenarbeit (vgl. Abb. 4.2). Gleichwohl gestaltet sich die Intensität des Einsatzes in den Schulstufen unterschiedlich. In der Regel gehen Schulsozialarbeiter/-innen in der Sekundarstufe I diesen Aufgaben häufiger nach als in der OGS. Dies ist sicherlich auch dadurch bedingt, dass trotz der Entwicklung durch das BuT in der Sekundarstufe I nach wie vor mehr Schulsozialarbeiter/-innen und dazu mit einem höheren Stundenumfang tätig sind als im Primarbereich.²⁷

Ferner unterstützen Schulsozialarbeiter/-innen in der Primarstufe die Lehrkräfte häufiger im Unterricht als ihre Kolleg(inn)en in der Sekundarstufe I. Dagegen ist die Mitwirkung in schulischen Gremien für Schulsozialarbeiter/-innen in der Sekundarstufe I wesentlich relevanter als in den OGS. An 37% der Schulen in der Primarstufe gehört dies nicht oder kaum zum Aufgabengebiet von Schulsozialarbeiter(inne)n.

Nicht zuletzt unterscheidet sich auch der Stellenwert ganztagspezifischer Angebote im Aufgabenspektrum von Schulsozialarbeiter(inne)n je nach Schulstufe. Angebote in der Mittagspause und Freizeitangebote werden weitaus häufiger von Schulsozialarbeiter(inne)n in der Sekundarstufe I durchgeführt als im Primarbereich. Der Großteil der Leitungen gibt an, dass Schulsozialarbeiter/-innen in diesen Bereichen nicht bzw. seltener eingesetzt werden. Das ist sicherlich auch durch den Anspruch bedingt, dass alle Kinder von den Angeboten der Schulsozialarbeit profitieren sollen. Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung sind dagegen in beiden Schulstufen kein bedeutendes Einsatzgebiet für Schulsozialarbeiter/-innen.

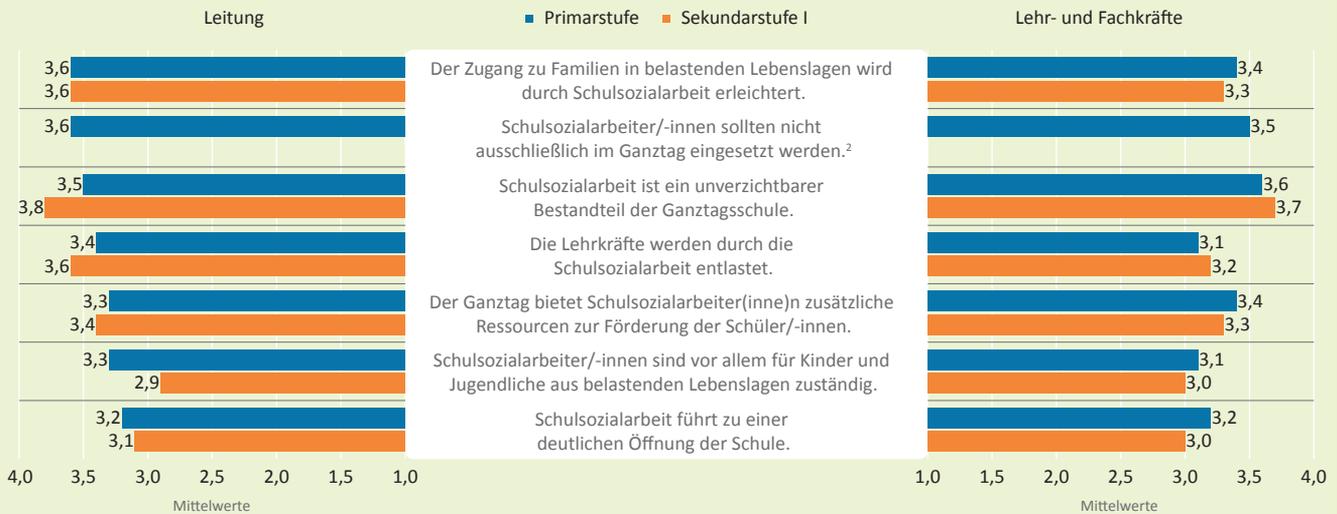
Die Auswertung der offenen Nennungen zu den Konzeptschwerpunkten – die Leitungskräfte wurden nach den 3 wichtigsten Konzeptschwerpunkten gefragt – kann das Bild des Aufgabenprofils der Schulsozialarbeit an Ganztagschulen noch einmal präzisieren. Im Ergebnis wird zum einen der sozialpädagogische Schwerpunkt (Beratung/Einzelfallhilfe und sozialpädagogische Gruppenangebote) der Schulsozialarbeit in beiden Schulstufen bestätigt (vgl. Abb. 4.3). Zum anderen werden schulstufenspezifische Unterschiede offenkundig: Die Angaben der Leitungen weisen für den Primarbereich zunächst auf den großen Stellenwert von Aufgaben rund um das BuT (z.B. Hilfestellung bei den Anträgen) hin – diese gehören zu den Top 3 der Schwerpunkte –, während sie in

ABB. 4.3 | KONZEPTSCHWERPUNKTE VON SCHULSOZIALARBEIT IN GANZTAGSSCHULEN NACH SCHULSTUFE (Leitungsangaben; in %)¹



¹ Die Prozentwerte beziehen sich auf die Anzahl der Nennungen insgesamt. Die Schulen hatten die Möglichkeit bis zu 3 Konzeptschwerpunkte zu nennen. Anzahl der Nennungen: PS = 690, Sek. I = 433
 Quelle: BiGa NRW 2012/13 – Leitungsbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I
 PS: n ≈ 230
 Sek. I: n ≈ 144

ABB. 4.4 | AUSSAGEN ZUR SCHULSOZIALARBEIT IM VERGLEICH VON LEITUNGEN SOWIE LEHR- UND FACHKRÄFTEN NACH SCHULSTUFE (Leitungs- sowie Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte)¹



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

² Einschätzungen dieser Aussage können für die Sekundarstufe I nicht ausgewiesen werden.

Quelle: BIGa NRW 2012/13 – Leitungsbefragung und Lehr- und Fachkräftebefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

Leitung: PS: n ≈ 398, Sek. I: n ≈ 179

Lehr- und Fachkräfte: PS: n ≈ 583, Sek. I: n ≈ 580

der Sekundarstufe I kaum eine Rolle spielen. Auch Elternarbeit sowie die Beratung und Unterstützung in erzieherischen Fragen wird weitaus häufiger von den Leitungen der offenen Ganztagschulen genannt als von ihren Kolleg(innen) in der Sekundarstufe I. Dagegen werden ganztagspezifische Aufgaben, wie z.B. Freizeitangebote oder Angebote in der Mittagspause, lediglich in der Sekundarstufe I genannt.

In der Zusammenschau der Ergebnisse zu den Tätigkeitsschwerpunkten von Schulsozialarbeiter(inne)n wird zwar der sozialpädagogische Schwerpunkt in beiden Schulstufen deutlich. Gleichzeitig sind die Aufgabenschwerpunkte im Primarbereich in hohem Umfang durch BuT-bezogene Aufgaben sowie einen stärkeren Unterrichtsbezug geprägt. In der Sekundarstufe I wird demgegenüber eine größere Bedeutung des außerunterrichtlichen Bereichs für Schulsozialarbeit offenkundig.

Abschließend stellt sich die Frage nach dem fachlichen Stellenwert von Schulsozialarbeit. Aus der Sicht der Leitungskräfte sowie der Lehr- und Fachkräfte nimmt Schulsozialarbeit eine bedeutende Rolle an Ganztagschulen ein (vgl. Abb. 4.4). Gleichwohl differieren die Wahrnehmungen zwischen Leitungen sowie Lehr- und Fachkräften bei bestimmten Aspekten. Dass Schulsozialarbeiter/-innen den Zugang zu Familien in belastenden Lebenslagen erleichtern, finden vor allem Leitungskräfte beider Schulstufen (MW jeweils 3,6) mehr als Lehr- und Fachkräfte (PS: MW = 3,4; Sek. I: MW = 3,3). Leitungskräfte sind auch stärker als Lehr- und Fachkräfte der Ansicht, dass Schulsozialarbeit eine Entlastung für Lehrkräfte darstellt.

Bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Schulstufen zeigen sich besonders bei der Aussage, dass Schulsozialarbeiter/-innen vor allem für Kinder und Jugendliche aus belastenden Lebenslagen zuständig seien. Diese Meinung wird von Leitungen in der Primarstufe eher zum Ausdruck gebracht (MW = 3,3) als von ihren Kolleg(innen) in der Sekundarstufe I (MW = 2,9).²⁸ In diesem Ergebnis spiegelt sich noch einmal der hohe Stellenwert von BuT-Aufgaben für die Schulsozialarbeit in der OGS wider.

Insgesamt bescheinigen die Akteure der Ganztagschule der Schulsozialarbeit eine wichtige, ja sogar unverzichtbare Rolle in der Ganztagschule, da sie mit ihrem sozialpädagogischen Know-how eine entlastende Funktion bzw. Unterstützung für Lehrkräfte darstellen können.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Schulsozialarbeit an Ganztagschulen einen großen Stellenwert einnimmt. Aus Sicht der Akteure wird sie gerade mit Blick auf die Schaffung von Zugängen für Familien in belastenden Lebenslagen als zentral für Ganztagschulen eingestuft. Darüber hinaus hat das Arbeitsfeld, bedingt durch die steigende Anzahl der Schulsozialarbeiter/-innen in der Primarstufe, zusätzlich an Bedeutung gewonnen. Allerdings ist zu bedenken, dass es sich hierbei zum größten Teil um Personen handelt, die über das BuT finanziert werden. Damit stellt sich gleichzeitig ein perspektivisches Problem dar: Da die BuT-Mittel nur bis Ende 2013 verfügbar sind, ist die Nachhaltigkeit der Beschäftigung einer großen Anzahl neu eingestellter Schulsozialarbeiter/-innen kritisch zu sehen. Wie Ganztagschulen – gerade in der Primarstufe – mit diesen Herausforderungen zukünftig umgehen, bleibt abzuwarten.

27| Im Durchschnitt sind 1,1 Schulsozialarbeiter/-innen in offenen Ganztagschulen beschäftigt, in der Sekundarstufe I sind es 1,5 Personen. Durchschnittlich arbeiten Schulsozialarbeiter/-innen an einer OGS in der Woche ca. 19 Stunden, davon 7 Stunden im Ganztage. In der Sekundarstufe I beträgt der wöchentliche Stundenumfang durchschnittlich etwa 28 Stunden.

28| p < .001

5. Know-how, Kompetenzen und Können – Wie sicher fühlen sich die Akteure im Ganzttag?

In den vergangenen 20 Jahren haben eine Vielzahl von Veränderungen Einzug in die Schule gehalten, die von der Einführung neuer Managementaufgaben auf Schulleitungsebene über eine größere Eigenverantwortlichkeit von Schulen bis hin zu vielfältigen Anforderungen an Schul- und Unterrichtsentwicklung reichen. Der Ganzttag ist selbst auch eine dieser Neuerungen mit wiederum eigenen Anforderungen. Die Qualifikation und Kompetenzen von Schulleitungen, Ganztagskoordinator(inn)en, Lehr- und Fachkräften sind eine wichtige Stellschraube für die Qualität von Ganzttagsschule.

Darum wurden die genannten Akteure gefragt, inwieweit sie sich in ihrer Rolle in der Ganzttagsschule für unterschiedliche Aufgabenbereiche gerüstet fühlen. Zwar sind solche Selbsteinschätzungen nicht mit tatsächlicher Qualität in der Umsetzung gleichzusetzen. Dennoch können sie wichtige Signale in Bezug auf Beratungs-, Fort- und Weiterbildungsbedarfe in Ganzttagsschulen senden. Denn die Selbstwirksamkeitserwartung von Personen, d.h. die „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer/Jerusalem 2002: 35), ist eine wesentliche Grundlage für Motivation, Leistung und Engagement und damit die Qualität der eigenen Arbeit (vgl. ebd.; Krapp/Ryan 2002).

Im ersten Teil des Kapitels erfolgt ein Überblick über die innerhalb der Auswertungen identifizierten Stärken und Schwächen, sowohl aus Sicht der Leitungskräfte als auch der Lehr- und Fachkräfte. In Teil 2 rücken ausgewählte Themenbereiche ins Blickfeld.²⁹ Ein Ausblick auf die Aus-, Fort- und Weiterbildung innerhalb der an der Gestaltung von Ganzttagsschule beteiligten Disziplinen rundet die Ausführungen ab.

5.1 Im Überblick – Licht- und Schattenseiten

Den Leitungen sowie den Lehr- und Fachkräften stand eine Reihe von Items zu unterschiedlichen Handlungsfeldern zur Bewertung. Ein Teil der abgebildeten Aspekte war für beide Zielgruppen identisch, andere waren auf die jeweils spezifischen Aufgabenbereiche zugeschnitten. Für die Interpretation ist der „Mittelpunkt“ der Skala³⁰ ausschlaggebend: Werte, die größer sind als 2,5, beschreiben eine tendenziell positive, kleinere Werte eine tendenziell negative Einschätzung.

5.1.1 Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en

Schulleitungen sind zunehmend mit Aufgaben konfrontiert, „die weit über das Anforderungsprofil ‚pädagogischer‘ Führungskräfte hinausreichen“ (Sell 2006: 109). Dies betrifft natürlich nicht allein Leitungskräfte an Ganzttagsschulen, sondern an Schulen insgesamt. Dennoch bringt die Organisation als Ganzttagsschule eine Reihe von Aufgaben mit sich, die besondere Anforderungen an die Kompetenzen der Leitungskräfte, d.h. Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en, stellen. Sie sollen etwa neue Managementaufgaben übernehmen und auch die stärkere Öffnung der Schule weiter vorantreiben (vgl. ebd.; Speck 2010). Und schließlich wird die Verantwortung für die pädagogische Qualität von Schule noch zusätzlich erweitert – um nur einige der Herausforderungen zu nennen, denen sich Leitungskräfte von Ganzttagsschulen gegenübersehen.

Ein Blick auf die Selbsteinschätzungen der Leitungskräfte in der Breite zeigt, dass sie ihr Know-how im Durchschnitt als „eher gut“ einschätzen. Mittelwerte zwischen 2,5 und 3,4 im Primarbereich und 2,7 und 3,2 in der Sekundarstufe I auf der oben beschriebenen Skala belegen dies (vgl. Abb. 5.1). Die Leitungen scheinen also aus ihrer Sicht in den meisten Bereichen über das notwendige Rüstzeug zu verfügen, deklarieren mehrheitlich jedoch keinen „Expertenstatus“ für sich.

Werden jeweils die 3 Bereiche in den Blick genommen, für die die befragten Leitungen sich im Vergleich am besten und am schlechtesten gerüstet fühlen,³¹ dann zeigen sich große Übereinstimmungen für beide Schulstufen (vgl. Abb. 5.1). Sowohl mit Blick auf den Einsatz von Lehrerstunden als auch für die Zusammenarbeit mit Partnern der Jugendhilfe schätzen die Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en ihr Know-how als gut ein. Vor allem in der Anfangszeit des Ganzttagsschulenausbaus war der Einsatz von Lehrerstunden im Primarbereich häufig problembehaftet, so war z.B. unklar, welchen Umfang eine Lehrerstunde konkret hat und es wurde vor allem seitens der Träger bemängelt, dass die Lehrerstunden nicht zuverlässig im Ganzttag ankämen (vgl. Börner u.a. 2011). Die Situation scheint sich an dieser Stelle geklärt zu haben. Diese positive Entwicklung wird dadurch unterstrichen, dass die Lehrerstunden auch aus Trägersicht inzwischen relativ zuverlässig im Ganzttag ankommen.³²

ABB. 5.1 | SELBSTEINSCHÄTZUNGEN DER LEITUNGSKRÄFTE IN DER RANGFOLGE NACH SCHULSTUFE (Leistungsangaben; Mittelwerte)¹

Rang	Primarstufe	Sekundarstufe I
1	Einsatz von Lehrerstunden (3,4)	Zusammenarbeit mit Partnern der Jugendhilfe (3,2)
2	Zusammenarbeit mit Eltern (3,3)	Einbindung von Schulsozialarbeit in den GT-Betrieb (3,1)
3	Zusammenarbeit mit Partnern der Jugendhilfe (3,2)	Einsatz von Lehrerstunden (3,1)
...		
3	Grundlagen der Finanzierung (2,7)	Gewinnung geeigneten Personals für den Ganzttag (2,8)
2	Arbeit mit Ganztagszügen/ Ganztagsklassen (2,6)	Kostenkalkulation und Finanzplanung (2,7)
1	Kostenkalkulation und Finanzplanung (2,5)	Verankerung von Unterstützungsstrukturen für LFK (2,7)

1 Skala: 1 = sehr schlecht bis 4 = sehr gut
Quelle: BiGa NRW 2012/13 – Leitungsbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

Im Primarbereich rangiert zudem die Zusammenarbeit mit Eltern unter den „Top 3“. Die Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn) beschreiben ihr Know-how hier signifikant besser als jene in der Sekundarstufe I. Damit knüpfen die Selbsteinschätzungen der Leitungspersonen an frühere Ergebnisse zur Elternarbeit an, die besagen, dass die Elternpartizipationskultur im Primarbereich stärker ausgeprägt ist als in der Sekundarstufe I (vgl. ebd.). Kritisch zu hinterfragen ist allerdings, inwieweit sich diese Einschätzungen der Leitungskräfte auf die aktuellen, anspruchsvollen Konzepte der Elternarbeit im Kontext von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (vgl. Bartscher u.a. 2010; Stange u.a. 2012, 2013) beziehen. Vorliegende Studien weisen vielmehr darauf hin, dass Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in Schulen noch am Anfang stehen und eine Zusammenarbeit häufig vor allem bei Schwierigkeiten initiiert wird (vgl. Börner u.a. 2010; Busse/Helsper 2008).

Vor dem Hintergrund der langjährigen Tradition von Schulsozialarbeit ist in der Sekundarstufe I schließlich die Einbindung der Schulsozialarbeiter/-innen in den Ganztagsbetrieb unter den „Top 3“ zu finden, die Leitungskräfte fühlen sich dafür gut präpariert. Dies wird vermutlich auch dadurch erleichtert, dass in der Sekundarstufe I das gebundene Ganztagsmodell praktiziert wird und somit keine organisatorische Trennung zwischen Unterricht und Ganzttag stattfindet (vgl. Kap. 4).

Richtet sich der Blick auf die „Last 3“, also die 3 Bereiche, in denen sich die befragten Leitungskräfte im Vergleich am wenigsten gerüstet fühlen, dann ist zunächst festzuhalten, dass sich auch diese allesamt noch im positiven Bereich der Skala bewegen (vgl. Abb. 5.1). Bei der Interpretation sind einzelne Werte jedoch sowohl im Spiegel der fachlichen Relevanz der jeweiligen Aufgabe als auch in Relation zu den weiteren abgefragten Arbeitsbereichen zu betrachten.

Gemeinsam sind den Leitungen beider Schulstufen demnach Unsicherheiten in puncto Finanzen. Dieses Ergebnis korrespondiert mit den teilweise widersprüchlichen bzw. diffusen Angaben zur finanziellen Ausstattung der Schulen (vgl. Kap. 2.1.2). Vor dem Hintergrund des im Primarbereich gängigen Trägermodells, bei dem die Träger die organisatorische und somit auch finanzielle Verantwortung für den offenen Ganzttag tragen, liegt die Vermutung nahe, dass finanzielle Angelegenheiten des Ganztags dort nicht zum Aufgabenspektrum von Leitungskräften gehören. Die vorliegenden Daten bestätigen das jedoch nicht: Nicht weniger als drei Viertel der Befragten sehen sich mit diesen Aufgaben konfrontiert und haben eine Angabe dazu gemacht, inwieweit sie sich hierfür gerüstet fühlen.

Den vorletzten Platz der Rangfolge nimmt im Primarbereich die Arbeit mit Ganztagszügen/Ganztagsklassen ein. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Verbreitung dieses Organisationsmodells, welches OGS im Primarbereich ermöglichen soll, die organisatorischen Vorteile gebundener Ganztagschulen zu nutzen, insgesamt noch „in den Kinderschuhen zu stecken“ scheint: Lediglich an gut 10% der untersuchten Schulen im Primarbereich gibt es inzwischen Ganztagsklassen oder -züge. So erklärt sich auch, dass über 40% der befragten Leitungen sich von dieser Thematik nicht betroffen sehen und keine Einschätzung ihres Know-hows abgegeben haben. Für die Übrigen werden mit einem Mittelwert von gerade 2,6 Informationsdefizite offenkundig.

In der Sekundarstufe I rangieren schließlich die Gewinnung geeigneten Personals für den Ganzttag und die Verankerung von Unterstützungsstrukturen für Lehr- und Fachkräfte auf den letzten Plätzen. Obgleich der außerunterrichtliche Bereich in der Sekundarstufe I vorwiegend von Lehrkräften gestaltet wird, ist die Gewinnung von Personal für diesen Bereich für die Mehrheit der befragten Leitungen ein Thema: Nur 7% geben an, davon nicht betroffen zu sein. Es stellt sich also die Frage, inwieweit – wie bisher vermutet wird – Fachkräfte tatsächlich nur selten für die Gestaltung des außerunterrichtlichen Bereichs gewünscht sind (vgl. Kap. 2.1.2), oder ob die geringere Verbreitung nicht vielmehr auf unzureichende Kompetenzen im Bereich der Personalrekrutierung zurückzuführen sind.

29| Die gesamte Bandbreite der Ergebnisse ist in der hier gebotenen Kürze nicht darstellbar, lässt sich jedoch im Tabellenanhang zum Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2013 nachlesen.

30| 1 = sehr schlecht bis 4 = sehr gut

31| Insgesamt standen 19 (PS) bzw. 18 (Sek. I) Items zur Bewertung.

32| Die Träger berichten im Hinblick auf die Verlässlichkeit der Lehrerstunden im Ganzttag eine positive Entwicklung: Im Erhebungsjahr 2010/11 lag der Anteil der Träger, die angaben, dass 80% und mehr der Lehrerstunden zuverlässig im Ganzttag umgesetzt werden, bei 45%. Im Erhebungsjahr 2012/13 hat sich der Anteil auf 73% erhöht.

ABB. 5.2 | SELBSTEINSCHÄTZUNGEN VON LEHR- UND FACHKRÄFTEN IN DER RANGFOLGE NACH SCHULSTUFE (Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte)¹

	Rang	Primarstufe	Sekundarstufe I
↑ Höchste Werte	1	Ausübung des Erziehungsauftrags (3,3)	Ausübung des Erziehungsauftrags (3,0)
	2	Ganzheitliche Förderung der Schüler/-innen (3,0)	Ganzheitliche Förderung der Schüler/-innen (2,7)
	3	Zusammenarbeit mit Eltern (3,0)	Zusammenarbeit mit Eltern (2,6)
	...		
↓ Niedrigste Werte	3	Netzwerkarbeit in der Kommune/im sozialen Raum (2,4)	Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams (2,3)
	2	Arbeit mit Ganztagszügen/Ganztagsklassen (2,3)	Rechtliche Rahmenbedingungen des Ganztags (2,3)
	1	Rechtliche Rahmenbedingungen des Ganztags (2,2)	Netzwerkarbeit in der Kommune/im sozialen Raum (2,2)

1 Skala: 1 = sehr schlecht bis 4 = sehr gut
Quelle: BIGa NRW 2012/13 – Lehr- und Fachkräftebefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

5.1.2 Lehr- und Fachkräfte

Für Lehrkräfte reichen die ganztagsbedingten Veränderungen von neuen Formen der Arbeits- und Aufgabenorganisation über die Umsetzung pädagogischer Zielvorgaben für den Ganztag bis hin zur Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern bzw. der Arbeit in multiprofessionellen Teams (vgl. Dinzinger u.a. 2011; Speck 2010). Für Fachkräfte, die häufig einen sozialpädagogischen Hintergrund haben, hat sich die Ganztagschule überhaupt erst seit 2003 als Arbeitsfeld entwickelt. Neben den konkreten Aufgaben im Arbeitsalltag stellt die Tätigkeit an der Schnittstelle zweier „nahezu vollständig abgegrenzte[r] Bereiche“ (Maykus 2011: 87) eine grundlegende Herausforderung dar.

In der Gesamtschau aller abgefragten Aufgabenbereiche³³ geben die Lehr- und Fachkräfte ein differenziertes Urteil über ihr Know-how ab. Mittelwerte um 3,0 oder höher dokumentieren, dass es einerseits Themen gibt, für die sie sich gut gerüstet fühlen. Andererseits – und das unterscheidet die Lehr- und Fachkräfte an dieser Stelle von den Leitungen – bewegen sich die Mittelwerte bei einer Reihe von Aspekten unterhalb der Linie von 2,5. Hier sind erhebliche Entwicklungsnotwendigkeiten zu konstatieren. Darüber hinaus ist eine Reihe berufsgruppenspezifischer Unterschiede festzustellen. In diesen Fällen fühlen sich die Fachkräfte den Aufgaben in Ganztagschulen besser gewachsen als Lehrkräfte.

Die „Top 3“, also die Punkte, die in der Selbsteinschätzung die höchsten Werte erhalten, sind in beiden Schulstufen identisch (vgl. Abb. 5.2). Allerdings liegen die Werte im Primarbereich in allen Bereichen auf einem höheren Niveau als in der Sekundarstufe I.³⁴ Lehr- und Fachkräfte fühlen sich

vor allem in den Kernbereichen der täglichen pädagogischen Arbeit, abgebildet durch die „Ausübung des Erziehungsauftrags“ und die „ganzheitliche Förderung der Schüler/-innen“, vergleichsweise sicher. Dabei unterscheiden sich beide Berufsgruppen nicht voneinander. Analog zur Sichtweise der Leitungskräfte (vgl. Kap. 5.1.1) ist außerdem die Zusammenarbeit mit Eltern an der Spitze der Rangfolge zu finden. Zu berücksichtigen ist allerdings zum einen, dass die Fachkräfte sich bezogen auf die Zusammenarbeit mit Eltern insgesamt kompetenter fühlen als Lehrkräfte. Zum anderen bewerten Lehr- und Fachkräfte der Sekundarstufe I ihr eigenes Know-how generell kritisch: So liegt die Zusammenarbeit mit Eltern zwar auf dem 3. Rang der Gesamtskala. Mit einem Mittelwert von gerade 2,6 kann hier von einer sehr positiven Selbsteinschätzung aber kaum die Rede sein, bewegt sich dieser Wert doch nur gerade eben noch im positiven Bereich der Skala. Es wird also deutlich, dass gerade Lehrkräfte trotz der auf den ersten Blick relativ guten Einschätzungen Nachholbedarfe in puncto Elternarbeit haben.

Am unteren Ende des Rankings besteht ein schulstufenübergreifender Konsens im Hinblick auf das Thema Recht: Die Mehrzahl der Lehr- und Fachkräfte fühlt sich bezüglich der rechtlichen Rahmenbedingungen des Ganztags ausdrücklich schlecht gerüstet (vgl. Abb. 5.2). Zwar hat gut jede/-r fünfte Befragte angegeben, von diesem Aspekt nicht betroffen zu sein. Mit einem Anteil von fast 80% ist er jedoch für die überwiegende Mehrheit der Lehr- und Fachkräfte relevant. Eine differenzierte Auswertung für Lehr- und Fachkräfte zeigt außerdem, dass Lehrkräfte ihr Know-how bezüglich der rechtlichen Rahmenbedingungen des Ganztags signifikant schlechter bewerten als Fachkräfte.³⁵ Das Thema Recht wird in Einzelfällen sogar explizit genannt, wenn es darum geht, eigene Fortbildungswünsche und -bedarfe zu benennen. Entgegen der Annahme, dass die rechtlichen Rahmenbedingungen des Ganztags möglicherweise vor allem für die Leitungsebene von Ganztagschulen wichtig sind, treten an dieser Stelle große Informationsbedürfnisse der Beschäftigten – insbesondere von Lehrkräften – zutage.

Weiterbildungsbedarfe werden außerdem im Bereich der Kooperation sichtbar. Sowohl die Netzwerkarbeit in der Kommune/im sozialen Raum als auch – in der Sekundarstufe I – die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams rangieren unter den 3 am schlechtesten bewerteten Arbeitsbereichen. Erneut sind es Lehrkräfte, die im Vergleich zu Fachkräften größere Kompetenz- und Wissensdefizite beschreiben. Diese Selbsteinschätzungen schließen damit an die bekannten Befunde zum Umsetzungsstand der Kooperation in Ganztagschulen an (vgl. dazu Bertelsmann Stiftung 2012; Börner u.a. 2012; Maykus 2011).

Zuletzt findet sich im Primarbereich unter den „Last 3“ – in Übereinstimmung mit den Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en (vgl. Kap. 5.1.1) – die Arbeit mit Ganztagszügen/Ganztagsklassen. Insgesamt gibt ein höherer Anteil der Lehr- und Fachkräfte an, von dieser Thematik nicht betroffen zu sein. Allerdings wird auch sichtbar, dass sie für Lehrkräfte von größerer Bedeutung ist als für Fachkräfte.

Und noch wichtiger: Lehrkräfte fühlen sich auf diese Aufgabe schlechter vorbereitet und beschreiben Defizite in ihrem Know-how. Im Zusammenspiel untermauern die vorliegenden Daten den geringen Ausbaustand von Ganztagszügen bzw. -klassen im Primarbereich.

Die Anzahl von Aufgaben, bei denen die Lehr- und Fachkräfte ihr Know-how als eher schlecht einschätzen (Mittelwerte kleiner oder gleich 2,5), geht allerdings über die skizzierten „Last 3“ hinaus. Die folgenden Punkte sind außerdem in diesem Bereich zu verorten:

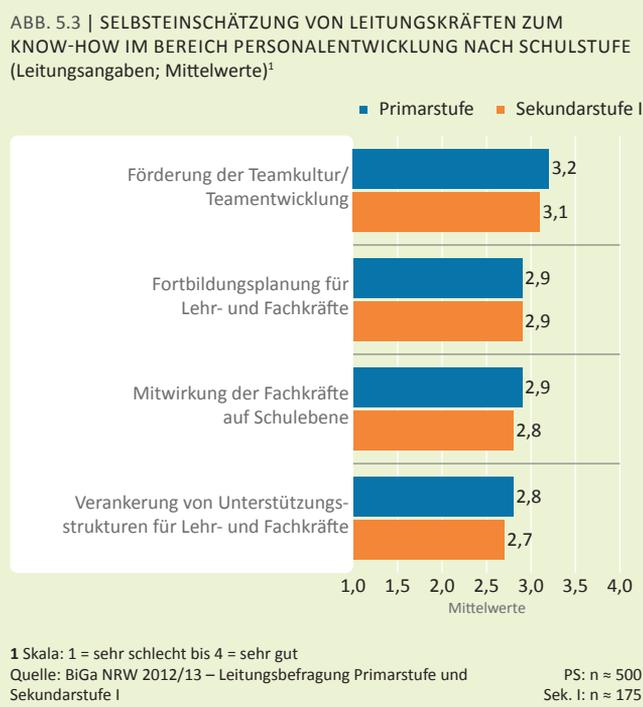
- Unterrichtsentwicklung unter Berücksichtigung des Ganztagsbetriebs (PS und Sek. I),
- Entwicklung neuer Zeitkonzepte (z.B. Rhythmisierung, veränderte Stundentaktung) (PS und Sek. I),
- Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten (Sek. I),
- Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten von Schüler(inne)n (Sek. I).

5.2 Unter der Lupe – ausgewählte Handlungsfelder

Im Folgenden wird zunächst die Personalentwicklung in Ganztagschulen (Kap. 5.2.1) und anschließend der Bereich der inhaltlich-konzeptionellen Arbeit (Kap. 5.2.2) vertiefend untersucht. Hintergrundfolie der Ausführungen ist weiterhin die Frage, inwieweit Leitungspersonen sowie Lehr- und Fachkräfte sich in diesen Bereichen gerüstet fühlen. Für beide Themen können zudem weitere Befragungsergebnisse hinzugezogen werden, was eine Analyse aus verschiedenen Perspektiven ermöglicht.

5.2.1 Personalentwicklung: Fachkräfte außen vor

Personalentwicklung ist ein zentrales Instrument zur Qualitätsentwicklung in Schulen, das hauptsächlich in der Verantwortung der Leitungspersonen liegt (vgl. Buhren/Rolff 2006; Feldhoff/Meetz 2009) und Maßnahmen der Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung bündelt (vgl. Appius u.a. 2012). Prinzipiell ist Personalentwicklung für Halbtagschulen und Ganztagschulen gleichermaßen von Bedeutung. Wegen des multiprofessionellen Personaltableaus weist sie jedoch in Ganztagschulen einige Besonderheiten auf.³⁶ Im Folgenden wird deshalb der Frage nachgegangen, wie sicher Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en sich bezüglich ausgewählter Teilaspekte der Personalentwicklung in Ganztagschulen fühlen.³⁷ Die Ergebnisse werden anhand weiterer Befunde zum Themenfeld eingeordnet.



Die innerhalb der Befragung erhobenen Aspekte können den Bereichen Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung (siehe oben) zugeordnet werden. Stellvertretend für den Bereich Bildung wurden die Leitungskräfte um die Einschätzung ihres Know-hows bezüglich der Fortbildungsplanung für Lehr- und Fachkräfte gebeten. Die durchschnittlichen Angaben der Befragten spiegeln ein „eher gut“ wider (vgl. Abb. 5.3). Auch die prozentuale Verteilung über die einzelnen Antwortkategorien zeigt, dass die große Mehrheit der Leitungskräfte sich in dieser Hinsicht gut aufgestellt sieht. Allerdings kann dem auch gut ein Viertel der Befragten nicht zustimmen. Aufschluss darüber, wie die Fortbildungsplanung in der Ganztagschule tatsächlich gelingt, gibt die Sichtweise der Lehr- und Fachkräfte.³⁸ Die Aussage „Die Schule bietet mir gute Fortbildungsmöglichkeiten“ wird in beiden Schulstufen als eher zutreffend bewertet. Allerdings werden bei einer differenzierten Analyse für Lehrkräfte und Fachkräfte insbesondere im Primarbereich beachtliche Unterschiede sichtbar. Denn: Während Lehrkräfte der obigen Aussage in hohem Maße zustimmen (MW = 3,3), fällt die Zustimmung der Fachkräfte deutlich geringer aus (MW = 2,6).³⁹ Daran wird deutlich, dass die Fortbildungsplanung sich in Ganztagschulen vorwiegend auf die Gruppe der Lehrkräfte konzentriert, während Fachkräfte – in dieser Hinsicht – bislang nicht im Fokus der Leitungen stehen. Dieses Ungleichgewicht lässt sich vermutlich mit dem Trägermodell erklären, welches die Personalverantwortung für die Fachkräfte auf Seiten des Trägers verortet. Logische Folge ist außerdem, dass die gemeinsame Teilnahme an Fortbildungen für Lehr- und

33| Für Lehr- und Fachkräfte standen jeweils 14 (PS) bzw. 13 (Sek. I) Items zur Bewertung.

34| Für alle $p < .001$

35| Primarstufe: Lehrkräfte: MW = 2,0; Fachkräfte: MW = 2,6; $p < .001$; Sekundarstufe I: Lehrkräfte: MW = 2,3; Fachkräfte: MW = 2,6; $p < .05$

36| Zur Personalausstattung von Ganztagschulen vgl. Kap. 2.1.3

37| Aufgrund der großen Komplexität von Personalentwicklung in Schulen kann das Thema an dieser Stelle nicht umfassend untersucht werden.

38| Die Lehr- und Fachkräfte hatten die Möglichkeit, die Unterstützungsstrukturen in ihrer Schule anhand verschiedener Aussagen auf der Skala von 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll zu zu bewerten. Die Ergebnisse sind im Tabellenanhang ausführlich dokumentiert.

39| $p < .001$

Fachkräfte (sogenannte „Tandem“-Fortbildungen) noch eine Ausnahme ist.

Der Bereich Förderung wird repräsentiert durch die „Verankerung von Unterstützungsstrukturen für Lehr- und Fachkräfte“. Die Leitungskräfte fühlen sich für diese Anforderungen im Durchschnitt „eher gut“ präpariert (vgl. Abb. 5.3). Der Blick auf die prozentuale Verteilung über die Bewertungskategorien zeigt allerdings, dass rund ein Drittel der Befragten sich eher schlecht oder in Einzelfällen sogar sehr schlecht für diese Aufgaben gerüstet sieht. Diese Selbsteinschätzung korrespondiert mit dem Urteil der Lehr- und Fachkräfte zu den Unterstützungsstrukturen in ihrer Schule: Während die vermutlich eher informelle Unterstützungskultur durch Kolleg(inn)en und Schulleitung als gut angesehen wird, erweisen sich strukturell verankerte Angebote, exemplarisch abgebildet durch Supervisionsmöglichkeiten, eher als Randerscheinung. Lehr- und Fachkräfte erachten diese übereinstimmend als ungenügend.

Mit Blick auf die Kategorie Organisationsentwicklung zeigt sich, dass die Förderung der Teamkultur/Teamentwicklung in beiden Schulstufen einen Bereich darstellt, dem sich Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en gewachsen fühlen. Etwas schlechter fällt das Ergebnis für die Mitwirkung der Fachkräfte auf Schulebene aus (vgl. Abb. 5.3), welche eine wichtige Einflussgröße für eine gelingende Kooperation von Lehr- und Fachkräften darstellt (vgl. Maykus 2011; Beher u.a. 2007). Inwieweit diese Selbsteinschätzungen der Leitungskräfte sich allerdings auch tatsächlich in einer gelingenden

Teamentwicklung abbilden, die Lehrkräfte und Fachkräfte gleichermaßen einbezieht, ist fraglich. Denn gerade solche Kooperationsformen, die eine intensivere Zusammenarbeit der Akteure erfordern, sind in der Ganztagschule bislang nur Randerscheinungen (vgl. Börner u.a. 2012; Maykus 2011).

Resümierend ist festzuhalten, dass die Personalentwicklung in Ganztagschulen, vor allem in offenen Ganztagschulen im Primarbereich, sich vorwiegend auf die Gruppe der Lehrkräfte konzentriert, Fachkräfte finden noch wenig Berücksichtigung. Um perspektivisch zu einem Verständnis von Ganztagschule als einem Gesamtsystem zu gelangen und auch die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams zu fördern, sollten Fachkräfte – und im Primarbereich Träger – stärker in die schulische Personalentwicklung einbezogen werden.

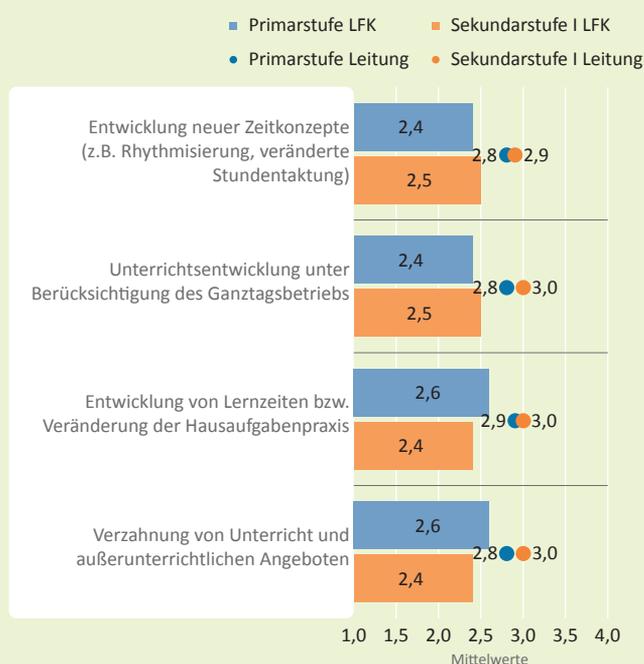
5.2.2 Inhaltlich-konzeptionelle Arbeit

Die Ganztagschule soll zu einer verbesserten individuellen Förderung von Schüler(inne)n beitragen. Der erweiterte Zeitrahmen soll deshalb nicht ausschließlich eine Verlängerung der „Unterrichtsschule“, sondern Grundlage für die Entwicklung einer neuartigen Lehr- und Lernkultur sein (vgl. Speck 2010). Für Nordrhein-Westfalen können exemplarisch die Schlagworte Lernzeiten, Verzahnung, Unterrichtsentwicklung und Rhythmisierung als Bereiche genannt werden, in die große Entwicklungsanstrengungen investiert werden. Abb. 5.4 zeigt, dass Leitungskräfte auf der einen Seite und Lehr- und Fachkräfte auf der anderen Seite ihre Kompetenzen jeweils für alle Bereiche auf gleichem Niveau verorten. Es ist also davon auszugehen, dass diese Handlungsfelder miteinander im Zusammenhang stehen. Zudem wird anhand der Abbildung veranschaulicht, dass Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en ihr Know-how grundsätzlich auf einem höheren Niveau einstufen als Lehr- und Fachkräfte dies für sich selbst wahrnehmen. Dies gilt schulstufenübergreifend.

Mit Werten von mehrheitlich um 3,0 fühlen sich die Leitungskräfte im Durchschnitt gut für die abgefragten Bereiche gerüstet. Das Urteil der Lehr- und Fachkräfte zu ihrem eigenen Know-how fällt dagegen – so sind die Mittelwerte um 2,5 zu interpretieren – eher schlecht aus. Unterschiede in den Einschätzungen von Lehrkräften und Fachkräften liegen im Primarbereich nur in Bezug auf Lernzeiten bzw. die Veränderung der Hausaufgabenpraxis vor und in der Sekundarstufe I, wenn es um die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten geht. In beiden Fällen spiegelt sich in den Aussagen der Fachkräfte eine höhere Selbstsicherheit wider als in den Antworten der Lehrkräfte. Die Themen Unterrichtsentwicklung und auch die Entwicklung neuer Zeitkonzepte sind für Lehrer/-innen erwartungsgemäß weitaus häufiger von Bedeutung als für Fachkräfte.

Zusammengenommen heißt das, dass Lehr- und Fachkräfte, und damit die Personen, die alltäglich z.B. in den Lernzeiten tätig sind oder ihre lange praktizierte Hausaufgabenpraxis verändern sollen, sich auf ihre Aufgaben nicht ausreichend

ABB. 5.4 | SELBSTEINSCHÄTZUNG VON LEITUNGSKRÄFTEN SOWIE LEHR- UND FACHKRÄFTEN ZUM KNOW-HOW IM BEREICH INHALTLICH-KONZEPTIONELLER ARBEIT NACH SCHULSTUFE (Leitungs- und Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte)¹



¹ Skala: 1 = sehr schlecht bis 4 = sehr gut

Quelle: BiGa NRW 2012/13 – Leitungsbefragung, Lehr- und Fachkräftebefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

PS: Leitung: n ≈ 480; LFK: n ≈ 600
Sek. I: Leitung: n ≈ 185; LFK: n ≈ 550

vorbereitet fühlen. Um bei dem Beispiel Lernzeiten zu bleiben, spiegeln die Angaben der Lehr- und Fachkräfte den aktuellen Entwicklungsstand dieses Handlungsfeldes wider. Wenngleich Lernzeiten in der Sekundarstufe I bereits sehr viel häufiger zum Schulalltag gehören als im Primarbereich (vgl. Börner u.a. 2012), wurden innerhalb der Studie zu Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung in Ganztagschulen im Erhebungsjahr 2011/12 für beide Schulstufen erhebliche Optimierungsbedarfe festgestellt (vgl. ebd.; Tabel/Stötzel 2012). Wie sind nun die unterschiedlichen Sichtweisen von Leitungspersonen auf der einen und Lehr- und Fachkräften auf der anderen Seite zu interpretieren? Es ist davon auszugehen, dass innerhalb vieler Schulen Konzepte (z.B. für Lernzeiten oder auch für die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichem Bereich) entwickelt wurden, sodass die Situation aus Sicht der Steuerungsebene gut aussieht – man wähnt sich auf einem guten Weg. In der alltäglichen Umsetzung allerdings sehen sich die Lehr- und Fachkräfte noch an vielen Stellen vor Probleme gestellt. Daran wird deutlich, dass auch weiterhin eine große Notwendigkeit besteht, Schulen als Organisation, aber auch einzelne Lehr- und Fachkräfte bei der Einführung, Umsetzung und Weiterentwicklung neuer Konzepte zu begleiten, damit sie sich – etwa im Rahmen von Weiterbildung – die erforderlichen Kompetenzen aneignen können.

5.3 Ganztagschule zum festen Bestandteil der Ausbildung machen

Bilanzierend ist festzuhalten: Die Selbsteinschätzungen der Leitungspersonen sowie der Lehr- und Fachkräfte zeigen auf, dass es an vielen Stellen großen Bedarf zur Nachjustierung gibt. Hierzu ist es erforderlich, Schulen entsprechende Beratungsangebote sowie Schulleitungen, Lehr- und Fachkräften bedarfsorientierte Fort- und Weiterbildungsangebote zur Verfügung zu stellen – nach Möglichkeit auch gemeinsame Fortbildungen für Lehr- und Fachkräfte.

Eine grundlegende Stellschraube liegt darüber hinaus in der Ausbildung von Lehrer(inne)n und Erzieher(inne)n als größte Beschäftigtengruppen in Ganztagschulen sowie in der Schulleitungsqualifizierung. Zu der Frage allerdings, inwieweit der Ganztag in den verschiedenen Ausbildungsgängen verankert ist, liegen bislang nur Indizien vor. Für die Qualifizierung von Schulleitungen lassen sich weder in dem grundlegenden Erlass „Handlungsfelder und Schlüsselkompetenzen für das Leitungshandeln in eigenverantwortlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen“ (vgl. MSW NRW 2008) noch im „Gesamtkonzept Leitungsqualifizierung – Rahmenkonzept“ (vgl. Schulmanagement NRW 2011) Hinweise auf ganztägig organisierte Schulen finden. Für die Lehrerbildung zeigt die von Oelkers im Jahr 2011 durchgeführte Analyse ausgewählter Studiengänge, „dass Module, die auf Schulen mit Ganztagsbetrieb ausgerichtet sind und die Studierende gezielt auf dieses Tätigkeitsfeld vorbereiten, so gut wie nicht

vorhanden sind“ (Oelkers 2011: 36). Eine aktuelle Recherche zur Lehramtsausbildung an nordrhein-westfälischen Universitäten weist auf eine stärkere, allerdings unsystematische Verankerung hin.⁴⁰ Die Fachschulen für Sozialpädagogik, die für die Ausbildung der Erzieher/-innen verantwortlich sind, sind hier schon weiter. Das Thema Ganztagschule ist 1 von 4 zentralen Arbeitsfeldern der Breitbandausbildung von Erzieher(inne)n (vgl. Leygraf 2012). Zwar variiert der Anteil dieses Arbeitsfeldes innerhalb der Ausbildung je nach Bundesland und Fachschule, insgesamt wird es aber in rund drei Viertel der Fachschulen berücksichtigt.⁴¹ Davon unbenommen ist, dass das Thema Ganztag in der Fort- und Weiterbildungslandschaft der einzelnen Disziplinen, u.a. durch die Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Nordrhein-Westfalen, bereits verankert ist, wenngleich eine systematische Bestandsaufnahme auch hier noch aussteht.

Perspektivisch ist es dringend erforderlich, das Thema Ganztagschule standardmäßig in die Ausbildung der Erzieher/-innen, die Lehramtsausbildung und auch in die Schulleitungsqualifizierung zu integrieren. Denn: Schon jetzt sind bundesweit mehr als 50% und in Nordrhein-Westfalen sogar zwei Drittel aller Schulen Ganztagschulen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Folgt man dem aktuellen 14. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung ist außerdem davon auszugehen, dass der „unaufhaltsame ‚Siegesszug‘“ (BMFSFJ 2013: 405) von Ganztagschulen auch weiterhin anhält und diese in Kürze zum Regelangebot werden (vgl. ebd.). Spätestens unter dieser Voraussetzung darf die notwendige Qualifizierung der dort tätigen Personen nicht mehr „auf die lange Bank geschoben“ werden.

40| Eigene Recherchen, durchgeführt im März und April 2013 anhand der Vorlesungsverzeichnisse von 11 nordrhein-westfälischen Universitäten, die Studiengänge zur Lehrerbildung anbieten

41| Quelle: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF), Sonderauswertung der Schulleitungsbefragung 2009/2010

6. Die Förderung besonders begabter und leistungsstarker Schüler/-innen in der Ganztagschule

Ein Schwerpunktthema der BiGa NRW ist die Frage nach dem Umgang der Ganztagschulen mit besonders begabten und leistungsstarken Schüler(inne)n. Der Bund hat das Leitziel formuliert, „jedem Kind zur optimalen Entfaltung seiner individuellen Persönlichkeit zu verhelfen“ (BMBF 2009: 58). Somit sollen neben der individuellen Förderung von leistungsschwachen Kindern und Jugendlichen auch diejenigen besonders gefördert und gefordert werden, die sich durch besondere Stärken und Talente auszeichnen. Im Allgemeinen wird unter Begabung eine überdurchschnittliche Ausprägung von Eigenschaften verstanden, die unter Gleichaltrigen zu Spitzenleistungen oder seltenen Handlungserfolgen führen können (vgl. Gemeinhardt 2007). Der Begriff Begabung an sich ist ein eher theoretisches Konstrukt, das sich nicht direkt, sondern nur indirekt über beobachtbare Leistungen und Verhaltensweisen messen lässt (vgl. ebd.). Die Forschung ist sich mittlerweile einig, dass bestimmte Begabungsfaktoren die Grundlage für die erwähnten Leistungen bilden und alle leistungsstarken Kinder über eine besondere Begabung verfügen – jedoch erbringt nicht jedes besonders begabte Kind automatisch besondere (schulische) Leistungen (vgl. Hahn u.a. 2007). In diesem Sinne sind Begabungen als ein „individuelles Fähigkeitspotenzial für herausragende Leistungen“ (Heller 2001, zitiert nach Stiftung Bildung 2007: 8) zu verstehen, das sich erst im Rahmen von weiteren, unterstützenden Bedingungen – wie z.B. nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale und Umweltbedingungen – zu besonderen Leistungen

entfalten kann (vgl. Heller 2007; BMBF 2009). Gerade wenn diese Bedingungen hemmend oder nicht gegeben sind und z.B. Prüfungsangst, Unterforderung, fehlende Lerntechniken oder eine wenig motivierende Lernatmosphäre in der Schule das begabte Kind behindern, kommt es dazu, dass diese Kinder hinter ihren Möglichkeiten zurückbleiben und zu sogenannten „Minderleister(inne)n“ (oder auch „Underachiever“) werden, die sich nicht selten sozial auffällig verhalten (vgl. BMBF 2001). Dieses komplexe Gefüge von Begabung, ungünstigen Rahmenbedingungen und scheinbar unterdurchschnittlichen Leistungen macht eine Diagnose in vielen Fällen besonders schwer.

In der diesjährigen Erhebung der BiGa NRW wurden erste Fragestellungen in die Basismodule integriert, um einen Eindruck davon zu erhalten, wie Ganztagschulen sich dem Thema Begabung nähern (vgl. Infokasten).

Welche Möglichkeiten der Diagnose nutzen die Schulen und welche Förderkonzepte schließen sich an? Welchen Beitrag können ganztägig organisierte Schulen zur Förderung besonderer Talente leisten? Nachfolgend werden die aktuellen Befunde getrennt nach Schulstufen dargestellt.

6.1 Vorgehensweisen zum Erkennen von Begabung, Potenzial und Talent

In der Literatur werden diverse Diagnoseverfahren genannt, die unterschiedliche Merkmale von Begabung erfassen und testen können. Neben intellektuellen Fähigkeiten können, wie eingangs bereits erwähnt, auch musisch-künstlerische, sportliche, soziale oder sensomotorische Begabungen diagnostiziert werden. Niemals kann jedoch ein Verfahren oder Testinstrument auf die Begabung an sich hinweisen, selbst für die Denkfähigkeit gibt es keinen Test, „der alle Bereiche erfasst, die dem Intelligenzkonstrukt zugeordnet werden können“ (BMBF 2009: 12).

Die von den Schulen eingesetzten Diagnoseverfahren unterscheiden sich kaum zwischen den Schulstufen, bis auf den Umstand, dass die Schulleitungen der Ganztagschulen im Primarbereich fast alle Verfahren – mit Ausnahme der Lehrerurteile und Zensuren – häufiger genannt haben als die Leitungskräfte der Sekundarstufe I. In erster Linie verlassen

BEGABUNG – BEGRIFFSDEFINITION

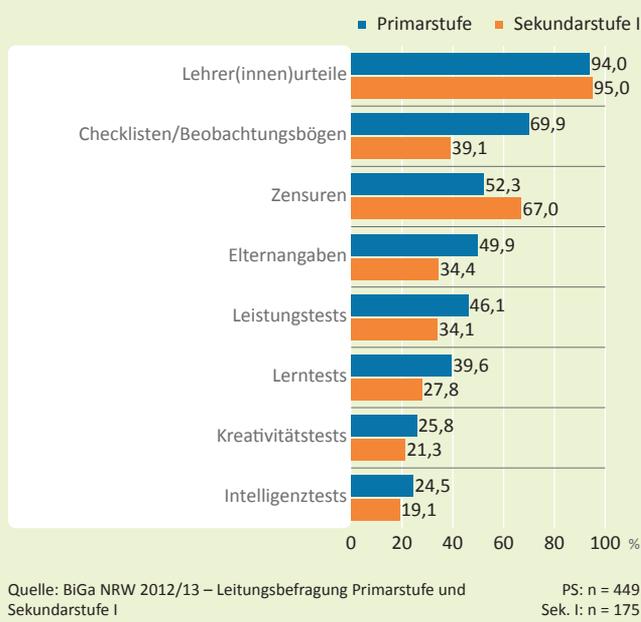
Die Einführung und Definition des Begriffs Begabung erfolgte in den Online-Fragebögen auf folgende Weise:

Wir möchten Ihnen nun ein paar Fragen zu besonders begabten und/oder leistungsstarken Schüler(inne)n stellen. Unter besonderer Begabung verstehen wir, dass ein/-e Schüler/-in in einem oder mehreren der folgenden Bereiche überdurchschnittlich talentiert ist. Das bedeutet nicht zwangsläufig, dass in diesem Bereich auch hohe Leistungen erbracht werden.

- Musisch-künstlerischer Bereich (z.B. ein Instrument spielen oder Zeichnen)
- Psychomotorische Fähigkeiten (z.B. Sport oder handwerkliches Geschick)
- Personale/soziale Kompetenzen (z.B. hohes Verantwortungsbewusstsein, Mitgefühl)
- Intellektuell-kognitive Fähigkeiten (z.B. eine schnelle Auffassungsgabe, logisch-mathematische Fähigkeiten)

(angelehnt an BMBF 2001; Stiftung Bildung 2007)

ABB. 6.1 | VERFAHREN ZUR EINSCHÄTZUNG VON BESONDERER BEGABUNG NACH SCHULSTUFE (Leitungsangaben; in %; Mehrfachantworten möglich)



sich fast alle Schulen zur Bestimmung einer besonderen Begabung auf die Urteile der Lehrkräfte (vgl. Abb. 6.1). An zweiter Position folgen in der Primarstufe spezielle Checklisten und Beobachtungsbögen, die in 70% der Schulen eingesetzt werden. Schließlich liegen auf Rang 3 Zensuren, die in mehr als jeder zweiten Schule herangezogen werden. Die Schulen der Sekundarstufe I stützen sich neben den Urteilen der Lehrkräfte am stärksten auf Zensuren (67%) und greifen gleich danach in knapp 40% der Fälle auf Checklisten und Beobachtungsbögen zurück. Eine geringe Rolle für die Diagnose eines besonderen Potenzials spielen Tests jeder Art, wobei Intelligenztests an letzter Position mit 19% bzw. 25% der Nennungen rangieren.

Diese Befunde spiegeln deutlich wider, dass in erster Instanz Lehrkräfte durch den täglichen Kontakt mit den Schüler(inne)n sowohl im Unterricht als auch in außerunterrichtlichen Angeboten und Aktivitäten einen Eindruck davon bekommen, welche Kinder und Jugendlichen als besonders begabt einzustufen sein könnten. Durch diesen ersten Eindruck wird ein Prozess angestoßen, der in weiteren Schritten den Austausch mit Kolleg(inn)en und Eltern sowie möglicherweise eine Empfehlung für ein Gutachten durch externe Beratungsstellen nach sich zieht.

Allerdings sind in diesem Zusammenhang auch Studien zu berücksichtigen, die dem Lehrpersonal bescheinigen, sich vornehmlich auf Schüler/-innen mit „guten schulischen Leistungen“ (Feger 2000: 27) als besonders Begabte zu

fokussieren, während aktuell verstärkt die „hochleistenden Störenfriede“ (Endepohls-Ulpe 2010: 18) ins Blickfeld rücken und die Sicht auf unauffällige Talente verdecken.⁴² Für die sogenannten Minderleister/-innen, die möglicherweise durch eine unerkannte Teilleistungsschwäche behindert werden, bedeutet dies, dass sie unentdeckt bleiben und statt in den Genuss einer gezielten Förderung zu kommen, einseitig auf ihre Schwäche reduziert werden. Denn nach wie vor ist es vielen „Lehrkräften und Eltern noch nicht bekannt, [dass diese Schwächen auch, Anm. d. Verf.] unter Hochbegabten zu finden sind“ (BMBF 2009: 18).

Als Fazit kann festgehalten werden, dass die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Bereich der Begabungsdiagnostik ausgebaut werden sollte. Ein Fokus sollte dabei auf die Entwicklungsprozesse von Kindern gelegt werden, um Fehlentwicklungen im Zusammenhang mit besonderen Potenzialen erkennen und adäquat einschätzen zu können (vgl. DKJS 2005).

6.2 Förderkonzepte und spezielle Angebote für besonders begabte und leistungsstarke Schüler/-innen

Die Leitungskräfte wurden danach gefragt, ob es Personen gibt, die innerhalb der Schule für die Belange von besonders begabten oder leistungsstarken Schüler(inne)n abgestellt sind. Des Weiteren sollten sowohl von Leitungs- als auch von Lehr- und Fachkräften spezielle Förderkonzepte und -maßnahmen genannt werden, anhand derer die besonderen Fähigkeiten und Potenziale von besonders begabten und leistungsstarken Kindern und Jugendlichen in der Ganztagschule entwickelt werden.

6.2.1 Personelle Zuständigkeiten und spezielle Angebote

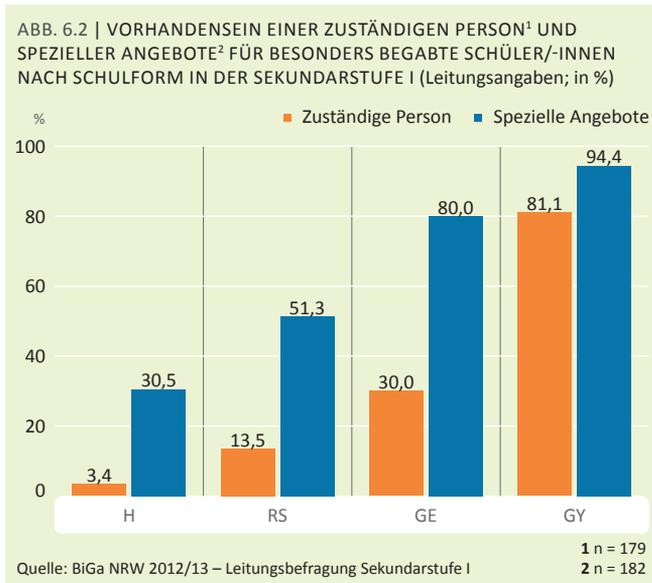
In beiden Schulstufen haben ca. ein Drittel der Schulen eine Person abgestellt, die sich für Schüler/-innen mit besonderen Talenten einsetzt (PS: 35%, Sek. I: 33%). In gut jeder zweiten OGS (53%) gibt es laut der befragten Leitungskräfte spezielle Förderangebote für diese Zielgruppe, während in 62% der Schulen in der Sekundarstufe I entsprechende Angebote vorgehalten werden.

Begabungsförderung in Ganztagschulen der Sekundarstufe I

Tatsächlich gibt es an Gymnasien signifikant häufiger eine Person, die speziell für die Belange von besonders befähigten Schüler(inne)n zuständig ist, als an Haupt- und Realschulen (vgl. Abb. 6.2).⁴³ An über 80% der befragten Gymnasien gibt es eine koordinierende Lehr- oder Fachkraft, während an 30% der Gesamtschulen, an 14% der Realschulen und nur an

42] Dies führt dazu, dass hochbegabte Mädchen seltener von Lehrkräften als solche erkannt werden. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Lehrer/-innen zwar nicht primär Geschlechterstereotypen folgen, sich aber dennoch verleiten lassen bei unangepasstem Sozialverhalten auf eine Hochbegabung zu schließen. Da Jungen bei Unterforderung und Langeweile eher stören und Aufmerksamkeit auf sich ziehen, während Mädchen sich in derselben Situation eher sozial angepasst zeigen, fallen Letztere nicht auf und durch das Raster (vgl. Endepohls-Ulpe 2010). Die Quote von hochbegabten Jungen und Mädchen liegt demnach bei „2:1 bis 3:1 zugunsten der Jungen, obwohl es vergleichbar viele hochbegabte Mädchen gibt“ (BMBF 2009: 26).

43] $p < .001$. Dies überrascht umso mehr, als dass sich beim Anteil der vom Schulpersonal als besonders begabt eingeschätzten Schüler/-innen keine Unterschiede nach Schulform ergeben. In allen Schulformen halten die befragten Lehr- und Fachkräfte etwa ein Fünftel der Schüler/-innen eines Jahrgangs für besonders begabt, sodass ein ähnlich hoher Förderbedarf vorliegt, dem allerdings in unterschiedlicher Intensität begegnet wird.



3% der Hauptschulen entsprechende Kräfte beauftragt sind. Zu erklären ist dieser Umstand möglicherweise damit, dass den Gymnasien mehr Beförderungsstellen für diese Aufgabe zur Verfügung stehen als dies in den anderen Schulformen der Fall ist.

Das gleiche Bild entsteht bei der Betrachtung spezieller Fördermaßnahmen (vgl. Abb. 6.2). In Gymnasien und Gesamtschulen werden signifikant häufiger spezielle Angebote zur Förderung besonderer Begabungen vorgehalten (unterrepräsentiert sind diese Angebote wiederum in Haupt- und Realschulen). Fast jedes Gymnasium und immerhin 80% der Gesamtschulen bieten den Schüler(inne)n mit hohem Potenzial individuelle Unterstützung und Förderung, während dies nur in jeder zweiten Realschule und weniger als einem Drittel der Hauptschulen geschieht.⁴⁴ Dies ist als kritisches

KONZEPTE DER BEGABUNGSFÖRDERUNG

In der Literatur zur Begabungsförderung werden folgende Fördermodelle aufgeführt, die teilweise auch kombiniert umgesetzt werden:

Enrichment (vertieftes Lernen): In diesem Modell sind zusätzliche Materialien und Lerninhalte vorgesehen, die das bereits Gelernte vertiefen oder erweitern sollen.

- Innere Differenzierung: individuelle Förderung im Klassenverband
- Äußere Differenzierung: zeitlich begrenzte klassenübergreifende Förderkurse, AGs und zusätzliche Leistungskurse sowie Wettbewerbe und Kooperationen mit Universitäten und Wirtschaftsunternehmen

Akzeleration (beschleunigtes Lernen): Dieses Modell zielt auf eine schnellere Bearbeitung des Lernstoffs oder das beschleunigte Durchlaufen einzelner Klassen ab.

- Vorzeitige Einschulung
- Flexible/neue Schuleingangsphase: In der Grundschule können die ersten 2 Klassen in 1 bis 3 Jahren absolviert werden.
- Das Überspringen einer Klasse
- Das Fachspringen: Teilnahme an einzelnen Fächern in höheren Klassen

Separation: Dieses Modell setzt auf dauerhaften Unterricht in leistungshomogenen Gruppen.

- Hochbegabten-Gruppen, Intensivkurse
- Hochbegabten-Klassen: D-Zug- oder Projektklassen

(vgl. BMBF 2001, 2009; MSW NRW 2012)

Ergebnis zu betrachten, denn „Begabungsförderung gehört an alle Schulen – nicht nur ans Gymnasium“ (Schenz 2013: 20), so die Bildungsforscherin Christina Schenz.

6.2.2 Schulische Förderkonzepte im Bereich Begabung

Die Leitungskräfte beider Schulstufen wurden zu den Förderkonzepten ihrer Schulen im Bereich besonderer Begabung und leistungsstarker Schüler/-innen befragt (zu den Konzepten siehe Infokasten).

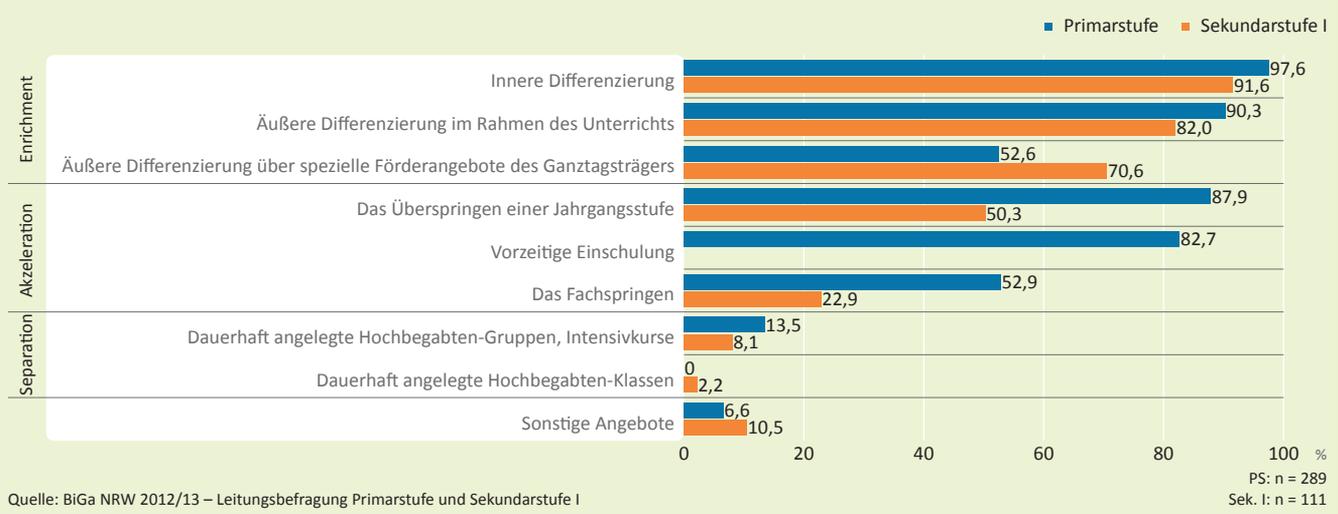
In Abb. 6.3 lässt sich erkennen, dass in mehr als 90% der Ganztagschulen im Primarbereich Angebote des Enrichment-Konzepts als innere und äußere Differenzierung im Rahmen des Unterrichts stattfinden. Eine dritte Maßnahme dieses Konzepts sind spezielle Angebote des Ganztagsträgers, die in jeder zweiten OGS zur Förderung von begabten und leistungsstarken Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden. Auch das Konzept des beschleunigten Lernens (Akzeleration) hat im Primarbereich eine große Bedeutung: Das Überspringen einer Klasse wird in 88% aller OGS praktiziert. Ebenfalls weit verbreitet ist die vorzeitige Einschulung, die natürlich nur in der OGS – und hier in 83% der Schulen – eine Rolle spielt. An jeder zweiten Grundschule gibt es zudem die Möglichkeit innerhalb eines Faches in höheren Klassen mitzuarbeiten (Fachspringen).

In der Sekundarstufe I konzentrieren sich die Förderangebote bei mehr als 70% der Ganztagschulen auf unterschiedliche Formen der Differenzierung im Rahmen des Enrichment-Konzepts. Die Bedeutung des beschleunigten Lernens nimmt mit dem Alter der Kinder und Jugendlichen ab: Das Überspringen einer kompletten Klasse ist für die Kinder und Jugendlichen in der Sekundarstufe I nur noch in jeder zweiten Ganztagschule möglich. Ein punktuelles Fachspringen wird nur in knapp 23% der Schulen angeboten.

In der Praxis nicht verbreitet sind Hochbegabtengruppen oder -klassen, die besonders befähigte Schüler/-innen dauerhaft in Lerneinheiten zusammenfassen.

In der Zusammenschau der Ergebnisse werden in erster Linie differenzierende Maßnahmen der Individualisierung genutzt, die sich an die bekannten Konzepte individueller Förderung anschließen und somit nicht speziell für Begabte, sondern für alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen von Vorteil sind (vgl. BMBF 2009). In jüngeren Jahren wird den Kindern darüber hinaus angeboten, die ersten Schuljahre schneller als Gleichaltrige zu durchlaufen (zu „Springen“) oder zumindest in einzelnen Fächern in höheren Klassen mitzuarbeiten, „denn altersgleiche Kinder unterscheiden sich in nichts so sehr wie ihrem Entwicklungsstand“ (ebd.: 61). Diese Option der Beschleunigung scheint mit zunehmendem Alter und Differenzierung der individuellen Leistungsstärke nach Schulformen keine Anwendung mehr zu finden.

ABB. 6.3 | FÖRDERKONZEPTE FÜR BESONDERS BEGABTE SCHÜLER/-INNEN NACH SCHULSTUFE (Leitungsangaben; in %)



6.2.3 Umsetzung spezieller Fördermaßnahmen

In diesem Abschnitt soll die Umsetzung der schulischen Förderkonzepte durch die Beschäftigten betrachtet werden. Lehr- und Fachkräfte wurden dazu befragt, ob und wenn ja, welche Angebote zur Begabtenförderung sie persönlich durchführen.

Förderung durch Lehr- und Fachkräfte in der OGS

Im Ergebnis zeigt sich, dass ein gutes Drittel (35%) der Beschäftigten an den offenen Ganztagschulen spezielle Förderangebote für besonders talentierte Schüler/-innen anbietet. Ein signifikanter Unterschied zeigt sich allerdings bei der Betrachtung dieser Frage getrennt nach Lehr- und Fachkräften: Lehrer/-innen sind deutlich häufiger in diese spezielle Form der Förderung eingebunden als Fachkräfte (47% zu 22%)⁴⁵, wobei dies nicht mit der Stundenzahl der jeweiligen Personengruppe zusammenhängt.

Wenn die konkreten Förderangebote in den Blick genommen werden, zeigt sich, dass die meisten Schulen im Primarbereich sich auf 3 Angebotsarten beschränken: 58% der Lehr- und Fachkräfte bieten Arbeitsgruppen und Projektarbeit an und etwa 41% nehmen mit ihren Schüler(inne)n an Wettbewerben teil oder bieten Förderkurse an (vgl. Abb. 6.4). Keine Rolle spielen Intensivkurse oder Projektklassen, die vom Konzept her zum Modell der Separation gehören und – wie in Kapitel 6.2.2 bereits ausgeführt – in der Praxis kaum eingerichtet werden.

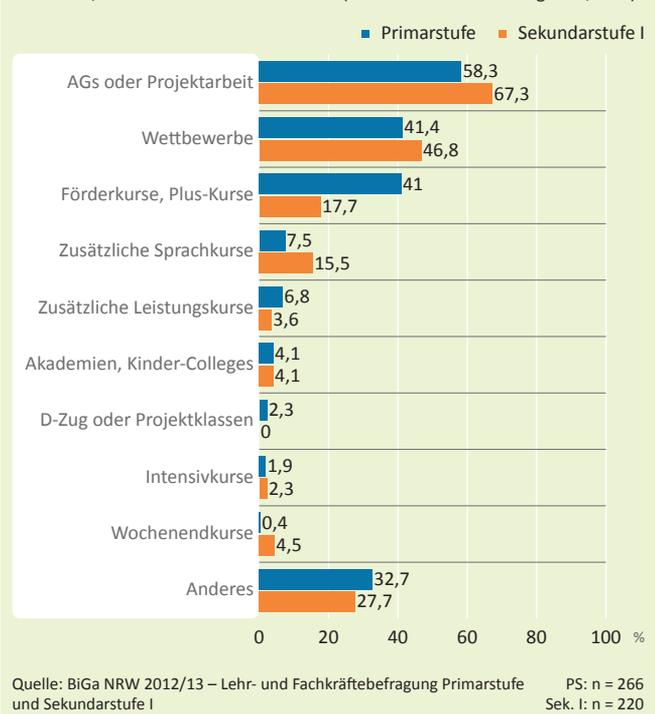
Förderung durch Lehr- und Fachkräfte in der Sekundarstufe I

Bezogen auf die Häufigkeit, mit der spezielle Angebote für Begabte von den Lehr- und Fachkräften durchgeführt werden, zeigt sich in der Sekundarstufe I ein ähnliches Bild wie im Primarbereich (vgl. Abb. 6.4). Auch hier bieten insgesamt ein Drittel der Lehr- und Fachkräfte (33%) eigene Angebote im Bereich der Entwicklung besonderer Potenziale an, auch hier überwiegen die Lehrkräfte mit 35% zu 22% der Fachkräfte.⁴⁶ Sollen die Angebote inhaltlich beschrieben werden,

konzentrieren sich die Mitarbeitenden der Ganztagschulen in der Sekundarstufe I sogar auf nur 2 Angebotsformen: Zwei Drittel fördern besonders Talentierte in AGs oder Projekten, während knapp 47% Wettbewerbe, wie z.B. „Jugend forscht“, als Mittel der Wahl ansehen. Etwas abgeschlagen mit nur 16% bzw. 18% folgen zusätzliche Sprach- und Förderkurse. Auch bei den älteren Schüler(inne)n spielen separierende Fördermaßnahmen keine Rolle.

Arbeitsgruppen und Projekte scheinen im Bereich der Förderung von individuellen Talenten eine hohe Attraktivität zu haben, da diese speziell auf die Neigungen und Interessen

ABB. 6.4 | FÖRDERANGEBOTE FÜR BESONDERS BEGABTE SCHÜLER/-INNEN NACH SCHULSTUFE (Lehr- und Fachkräfteangaben; in %)



44| p < .001
45| p < .001
46| p < .05

der Schüler/-innen zugeschnitten werden können. Sie unterstützen zudem eine positive Entwicklung des Sozialverhaltens und fordern leistungswillige Kinder, sodass diese im normalen Unterricht „geduldiger und toleranter“ (BMBF 2009: 68) werden. Auch außergewöhnliche, anspruchsvolle Themen können auf diese Weise zum Inhalt gemacht werden und die unterrichtsbezogene Förderung ergänzen. Hier offenbart sich, dass die Stärken des Ganztags auch der Förderung von begabten Schüler(inne)n zugute kommen.

6.3 Fazit: Unterstützungsbedarfe bei Lehrkräften aller Schulformen

Dieser erste Blick auf das Thema Begabungsförderung an Ganztagschulen zeichnet ein differenziertes Bild der Situation an den untersuchten Schulen in NRW. Lehr- und Fachkräfte stehen über den Tag in engem Kontakt mit den Schüler(inne)n und können anhand eines „offenen Ohres“ sowohl im Unterricht als auch in den außerunterrichtlichen Angeboten (bislang verborgene) Talente erkennen, aufgreifen und Fördermaßnahmen einleiten. Noch offen ist, wie die Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften sich inhaltlich gestaltet und ob diese nicht noch stärker ausgebaut werden könnte. Um sie darin zu unterstützen, ist die Verankerung der Begabungsdiagnostik und -förderung in der Aus- und -fortbildung beider Berufsgruppen generell voranzutreiben.

Ein kritisches Ergebnis ist die unterschiedlich starke Auseinandersetzung mit dem Thema Begabung an den einzelnen Schulformen der Sekundarstufe I: Nur an Gymnasien bestehen offenbar das Interesse und die Spielräume, Personal für die Koordination der Begabungsförderung einzusetzen und damit auch eine fundierte Umsetzung von Förderkonzepten zu erreichen. Im Sinne einer Chancengleichheit für alle Kinder und einer Steigerung der Bildungsqualität sollte die Begabungsförderung auch an den anderen Schulformen ausgebaut werden. Den Zielen der Ganztagschule entspricht diese Forderung allemal.

7. Zwischen Qualitätsansprüchen und Zeitsouveränität – Betreuung in der Ganztagschule

Mit der Einführung der offenen Ganztagschule im Primarbereich zum Schuljahr 2003/04 verband die damalige Landesregierung 2 zentrale Zielsetzungen. Mit Hilfe der offenen Ganztagschule sollte es gelingen, „die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu verbessern sowie mehr Bildungsqualität und Chancengleichheit für Kinder zu sichern“ (Beher u.a. 2005: 9). Die bundes- und landesweiten Begleitstudien zur Ganztagschule konnten in den letzten Jahren übereinstimmend zeigen, dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gut gelingt; der offene Ganztag ermöglicht insbesondere Müttern die Aufnahme einer Berufstätigkeit (vgl. Börner u.a. 2011; Züchner 2011; Beher u.a. 2007).

Im Jahr 10 nach Einführung der offenen Ganztagschule im Primarbereich und im vierten Jahr der Ganztagsoffensive für die Sekundarstufe I soll nun überprüft werden, ob die Betreuungszeiten von Ganztagschulen auch weiterhin mit den Bedarfen von Eltern übereinstimmen. Dies ist einerseits im Zuge der regelmäßigen Qualitätssicherung und andererseits im Horizont des Diskurses um Zeit für Familien und die Flexibilisierung des Arbeitsmarktes, den auch der Achte Familienbericht zum Schwerpunkt hat (vgl. BMFSFJ 2012), von Bedeutung.

DER BETREUNUNGSGEDANKE IN DER SEKUNDARSTUFE I

Zurückliegende und aktuelle Befragungen der BiGa NRW zeigen, dass der Betreuungsaspekt in der Sekundarstufe I eine untergeordnete Rolle spielt. Bewertungen sind über die Erhebungszeitpunkte hinweg konstant.

- Innerhalb des Erwartungsspektrums von Eltern rangiert die Ermöglichung einer Berufstätigkeit auf dem letzten Platz.
- Eltern sind mit den Betreuungszeiten während der Schulzeit zufrieden.
- Nachholbedarf formulieren Eltern für die Betreuung in den Schulferien.
- Nur ein kleiner Teil der Eltern äußert den Bedarf nach einer Verlängerung oder flexibleren Handhabung der Öffnungszeiten in der Ganztagschule.

Quelle: BiGa NRW 2010/11, 2011/12, 2012/13 – Eltern(vertretungs)befragung Sekundarstufe I

Im Primarbereich ist der Betreuungsaspekt der wichtigste Anmeldegrund. Bildungs- und förderungsbezogene Aspekte stehen diesem aber kaum nach, Eltern hegen insgesamt hohe Erwartungen an den Ganztag. In der Sekundarstufe I ist der Betreuungsgedanke diesen pädagogischen Aspekten nachrangig (vgl. Börner u.a. 2011). Er spielt bei der Schulwahl keine große Rolle und Eltern äußern in diesem Zusammenhang kaum Verbesserungswünsche (siehe Infokasten). Vor diesem Hintergrund konzentriert sich das folgende Kapitel ausschließlich auf die Befunde zu offenen Ganztagschulen im Primarbereich.

Die Forschung zur OGS in Nordrhein-Westfalen blickt inzwischen ebenfalls auf eine beinahe zehnjährige Tradition zurück.⁴⁷ Zu einzelnen Fragestellungen ist es deshalb möglich, auf eine umfassende Datenbasis von 5 Erhebungszeitpunkten zwischen 2005 und 2012/13 zurückzugreifen.⁴⁸

7.1 Die Betreuungssituation in der OGS

Im Folgenden geht es um eine Ist-Beschreibung der Betreuungssituation in den offenen Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen. Hierzu werden zunächst die Öffnungszeiten der OGS in den Blick genommen, bevor der Fokus sich auf die Teilnahme der Schüler/-innen an diesem Angebot richtet.

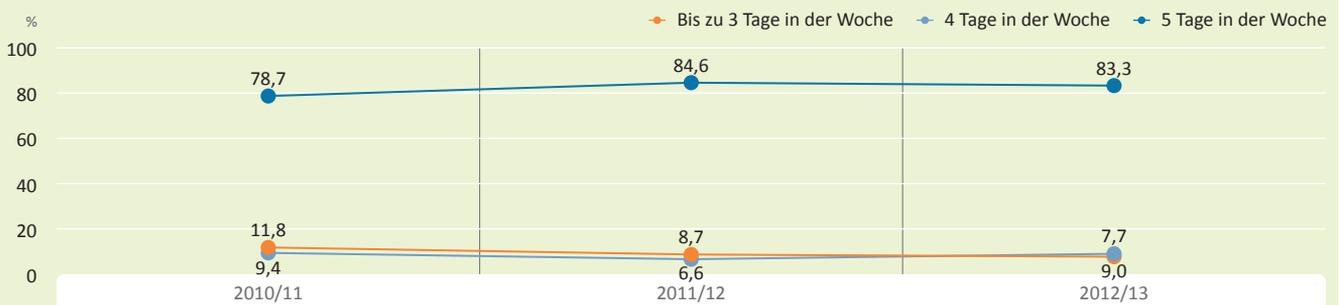
7.1.1 Der Rahmen – Öffnungszeiten der OGS

Die „Öffnungszeiten“ der offenen Ganztagschulen stellen den institutionellen Rahmen dar, in dem Angebote unterschiedlicher Art stattfinden können. Innerhalb dieser Zeiten haben Schüler/-innen und Eltern auch die Möglichkeit, das mit der OGS verbundene Betreuungsangebot zu nutzen. Vor diesem Hintergrund wurden die Leitungen gebeten, Angaben zu den Öffnungszeiten ihrer OGS zu machen. Zunächst ist hierzu festzuhalten, dass die Festlegung der Öffnungszeiten individuell gehandhabt wird.⁴⁹ Sowohl für den Beginn als

47| Zeitgleich mit der Einführung der OGS im Primarbereich im Jahr 2003 wurde auch eine Studie zur wissenschaftlichen Begleitung dieses Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebots implementiert. Die BiGa NRW schließt konzeptionell an diese Studie an: An verschiedenen Stellen kommen Teile des Erhebungsinstrumentariums zum Einsatz und die erhobenen Daten können zum Teil für weiterführende Analysen verwendet werden. Weitere Informationen zu dieser Studie und daraus hervorgegangenen Publikationen sind unter www.ganztag.nrw.de verfügbar.

48| Die zur Verfügung stehende Datenbasis variiert je nach Fragestellung. Um die Aussagekraft der Daten zu erhöhen und auch Entwicklungslinien aufzeigen zu können, wird immer auf die maximal verfügbare Datenbasis zurückgegriffen. Die umfassendste Datenmenge liegt dabei für die Perspektive von Eltern vor. Im Kontext der Analysen wird jeweils auf die konkrete Datengrundlage hingewiesen. Es werden sowohl Daten verwendet, die innerhalb der BiGa NRW erhoben wurden (seit 2010) als auch solche, die aus der Studie zur wissenschaftlichen Begleitung der OGS im Primarbereich stammen (bis 2008).

49| Ob sich diese Festlegung auf die einzelne Schule, eine Kommune oder den Verantwortungsbereich eines Trägers bezieht, geht aus den Daten nicht hervor.

ABB. 7.1 | TEILNAHME DER SCHÜLER/-INNEN AM OFFENEN GANZTAG IN TAGEN PRO WOCHE IM ZEITVERGLEICH¹ (Elternangaben; in %)

¹ Die Daten der Erhebungszeitpunkte 2010/11 und 2012/13 beziehen sich auf eine Befragung gewählter Elternvertreter/-innen, die Daten aus dem Jahr 2011/12 auf die Befragung einer zufällig ausgewählten Stichprobe der Gesamtelternschaft.
Quelle: BiGa NRW 2010/11, 2011/12, 2012/13 – Eltern(vertretungs)befragung Primarstufe

2010/11: n = 752
2011/12: n = 964
2012/13: n = 663

auch für das Ende lassen sich allerdings Kernzeiten identifizieren. Dabei hat es im Vergleich zum Schuljahr 2011/12 keine wesentlichen Verschiebungen in den Öffnungszeiten gegeben. Für den Beginn werden weiterhin vor allem 2 Kernzeiten angegeben, entweder der Zeitraum zwischen 7:00 Uhr und 8:00 Uhr morgens oder zwischen 11:00 Uhr und 12:00 Uhr am Vormittag. Für die frühe Öffnungszeit lässt sich nicht ablesen, ob dies den Beginn des Unterrichts oder des Betreuungsangebots einschließt (vgl. auch Börner u.a. 2012).

An fast allen Schulen (98%) endet der Schultag für Ganztagschüler/-innen zwischen 15:00 Uhr und 17:00 Uhr. Hier spiegelt sich die zeitliche Vorgabe des Erlasses wider, der eine Mindestöffnung bis 15:00 Uhr fordert (siehe Infokasten). Eine Ausnahme bildet weiterhin der Freitag, an dem gut jede sechste Schule bereits zwischen 14:00 Uhr und 15:00 Uhr schließt. Im Vergleich zum Vorjahr zeichnet sich eine leichte Tendenz hin zu einer Ausweitung der Öffnungszeiten ab. So hat sich der Anteil der Schulen, die zwischen 16:00 Uhr und 17:00 Uhr schließen, um 7 Prozentpunkte auf inzwischen 41% erhöht, während sich die Zahl der Schulen, die zwischen 15:00 Uhr und 16:00 Uhr schließen, entsprechend reduziert hat und bei 56% liegt (vgl. Börner u.a. 2012). Diese Entwicklung ist angesichts der allgemein als knapp beschriebenen Finanzsituation der OGS überraschend.

7.1.2 Ganztagsbeteiligung der Schüler/-innen

Der Grundlagenerlass zur Ganztagschule „verpflichtet in der Regel zur regelmäßigen und täglichen Teilnahme“ (MSW NRW 2010a) an den außerunterrichtlichen Angeboten der OGS (siehe Infokasten). Studien, die die tatsächliche Teilnahme der Schüler/-innen am offenen Ganztagsbetrieb untersucht haben, belegen eine recht offene Auslegung der im Erlass verwendeten Formulierung „in der Regel“. Es zeigt sich, dass jeweils ein nicht unerheblicher Teil der Schüler/-innen nicht täglich am Ganztagsbetrieb teilnimmt (vgl. Beher u.a. 2007; Börner u.a. 2010). Dieses Ergebnis geht auch aus der Elternvertretungsbefragung im Schuljahr 2012/13 hervor (vgl. Abb. 7.1). Die Mehrzahl der befragten Eltern gibt an, dass ihr Kind an 5 Tagen in der Woche am Ganztagsbetrieb teilnimmt. Allerdings gibt es mit einem Anteil von gut 17% eine größere Gruppe, die die OGS flexibler nutzt, indem die Kinder den Ganztagsbetrieb nur an bis zu 3 oder 4 Tagen in der Woche besuchen.

Im Zeitvergleich wird deutlich, dass jeweils der Anteil der Schüler/-innen, die täglich und die seltener an Ganztagsangeboten partizipieren, auf einem konstanten Niveau liegt. Sichtbare Schwankungen liegen im Rahmen von gut 5 Prozentpunkten und sind als gering einzuschätzen.⁵⁰ Das heißt: Zum einen reagieren Schulen somit in einem bestimmten Umfang auf die unterschiedlichen Betreuungsbedarfe von Eltern, zum anderen variiert offenbar die Auslegung der im Erlass formulierten Regelung.

7.2 Die Sicht der Eltern – Akzeptanz und Bedarfe

Nachfolgend geht es um die Sicht der Eltern auf die Betreuungszeiten in der OGS. Dabei steht zunächst die Frage der Zufriedenheit im Vordergrund. Zur Messung der Elternzufriedenheit kann inzwischen auf eine Datenbasis von 5 Erhebungszeitpunkten in dem Zeitraum von 2005 bis 2012/13 zurückgegriffen werden. Die Ergebnisse sind über die Jahre hinweg eindeutig: Eltern, deren Kinder am Ganztagsbetrieb teilnehmen, sind mit den Betreuungszeiten während der Schulzeit durchweg zufrieden. Auf einer 4-stufigen Skala von 1 = gar nicht zufrieden bis 4 = sehr zufrieden erhoben, spiegeln Mittelwerte von 3,5 bis 3,6 einen hohen Zufriedenheitsgrad wider (vgl. Abb. 7.2). Dabei spielt es keine Rolle, ob gewählte Elternvertretungen oder eine zufällige Auswahl der Gesamtelternschaft befragt werden. Der Rückgang der

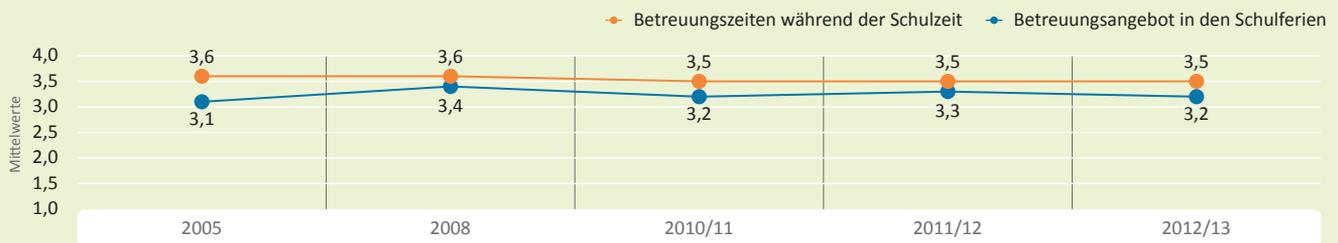
RECHTLICHER RAHMEN: BETREUUNGSZEITEN UND TEILNAHME DER SCHÜLER/-INNEN IM OFFENEN GANZTAG

Der rechtliche Rahmen für die Betreuungszeiten sowie die Teilnahme der Schüler/-innen am Ganztagsbetrieb wird durch den Grundlagenerlass zur Ganztagschule formuliert. Darin heißt es:

- „Der Zeitrahmen offener Ganztagschulen im Primarbereich (...) erstreckt sich unter Einschluss der allgemeinen Unterrichtszeit in der Regel an allen Unterrichtstagen von spätestens 8 Uhr bis 16 Uhr, bei Bedarf auch länger, mindestens aber bis 15 Uhr.“ (Abs. 5.2)
- „In einer offenen Ganztagschule im Primarbereich (...) nimmt ein Teil der Schülerinnen und Schüler der Schule an den außerunterrichtlichen Angeboten teil. Die Anmeldung bindet für die Dauer eines Schuljahres und verpflichtet in der Regel zur regelmäßigen und täglichen Teilnahme an diesen Angeboten.“ (Abs. 1.2)

(Quelle: MSW NRW 2010a)

ABB. 7.2 | ZUFRIEDENHEIT VON ELTERN MIT DEN BETREUUNGSZEITEN DER OGS IM ZEITVERGLEICH¹ (Elternangaben; Mittelwerte)²



¹ Die Daten der Erhebungszeitpunkte 2010/11 und 2012/13 beziehen sich auf eine Befragung gewählter Elternvertreter/-innen, die Daten aus den Jahren 2005, 2008 und 2011/12 auf die Befragung einer zufällig ausgewählten Stichprobe der Gesamtelternschaft.
² Skala: 1 = gar nicht zufrieden bis 4 = sehr zufrieden
 Quelle: BiGa NRW 2010/11, 2011/12, 2012/13 – Eltern(vertretungs)befragung Primarstufe; Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2005, 2008 – Elternbefragung Primarstufe

Betreuungszeiten während der Schulzeit:
 2005: n = 1.417, 2008: n = 1.579, 2010/11: n = 709,
 2011/12: n = 956, 2012/13: n = 651
 Betreuungsangebot in den Schulferien:
 2005: n = 1.124, 2008: n = 1.309, 2010/11: n = 652,
 2011/12: n = 822, 2012/13: n = 603

durchschnittlichen Zufriedenheit um 0,1 Punkte zwischen den Erhebungszeitpunkten 2008 und 2010 ist statistisch signifikant, jedoch als schwache Entwicklung einzustufen.⁵¹

Die Betreuungszeiten in den Schulferien erfahren im Primarbereich ebenfalls eine positive Bewertung. Die durchschnittlichen Zufriedenheitswerte schwanken über die Erhebungszeitpunkte zwischen 3,1 und 3,4 (vgl. Abb. 7.2).

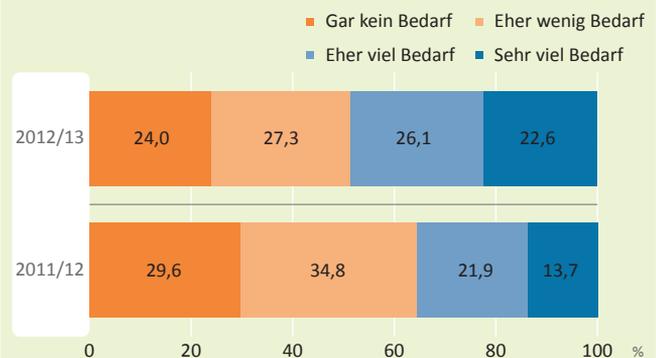
Allerdings, so lässt sich auch feststellen, wünscht sich ein Teil der Eltern eine stärkere Anpassung der Betreuungszeiten an ihre individuellen Betreuungsbedarfe. So formuliert gut die Hälfte der befragten Eltern in der Befragung 2012/13 eher viel oder sehr viel Bedarf, die Öffnungszeiten der OGS flexibler zu handhaben (vgl. Abb. 7.3).⁵² 27% der Eltern äußern eher wenig und 24% gar keinen Bedarf. Im Vergleich mit dem Erhebungsjahr 2011/12 weist dies auf einen ansteigenden Bedarf hin.⁵³

Der Bedarf nach einer flexibleren Handhabung der Öffnungszeiten hängt mit unterschiedlichen Faktoren zusammen (vgl. Tab. 7.1). Insbesondere Familien mit 2 vollzeiterwerbstätigen Eltern⁵⁴ und Alleinerziehende äußern einen größeren Flexibilisierungsbedarf als Familien mit anderen Erwerbskonstellationen und 2-Eltern-Familien. Familien mit 3 und mehr Kindern hingegen haben in dieser Hinsicht einen geringeren Bedarf als Familien mit einem oder 2 Kindern. Neben diesen soziostrukturellen Merkmalen der Familien hat auch die Bewertung der Qualität des Ganztags durch die befragten Eltern einen wichtigen Einfluss darauf, wie dringend sie sich eine flexiblere Handhabung der Betreuungszeiten wünschen: Je niedriger Eltern die Qualität der Angebote des außerunterrichtlichen Bereichs bewerten und je weniger zufrieden sie insgesamt mit dem Ganztags ihrer Schule sind, desto höher ist ihr Bedarf nach einer flexibleren Handhabung der

Öffnungszeiten. Für die Qualität der Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung sowie den sozioökonomischen Status der Familien kann dagegen kein Zusammenhang festgestellt werden.⁵⁵

Dass die Öffnungszeitenbedarfe sehr unterschiedlich sind, wird auch daran deutlich, dass sowohl 2011/12 als auch 2012/13 jeweils ein Viertel der Eltern eher viel oder sehr viel Bedarf formuliert hat, die Öffnungszeiten ihrer OGS zu verlängern. Konkret benötigen 15% der Befragten eine zusätzliche Betreuung nach Ende der derzeitigen Betreuungszeiten am Nachmittag, 6% eine zusätzliche Betreuung vor dem derzeitigen Beginn am Morgen und 9% benötigen eine Betreuung an einem oder mehreren zusätzlichen Tagen, z.B. am Wochenende.⁵⁶ Diese Werte sind über beide

ABB. 7.3 | VERBESSERUNGSBEDARF IM HINBLICK AUF EINE FLEXIBLERE HANDHABUNG DER BETREUUNGSZEITEN IN DER OGS IM ZEITVERGLEICH¹ (Elternangaben; in %)



¹ Die Daten des Erhebungszeitpunktes 2012/13 beziehen sich auf eine Befragung gewählter Elternvertreter/-innen, die Daten aus dem Jahr 2011/12 auf die Befragung einer zufällig ausgewählten Stichprobe der Gesamtelternschaft.
 Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2012/13 – Eltern(vertretungs)befragung Primarstufe
 2012/13: n = 801
 2011/12: n = 4.622

50| Die Verschiebungen zwischen den Erhebungszeitpunkten sind zwar signifikant ($p < .01$), allerdings ist der Zusammenhang äußerst schwach (Cramer-V = .054). Demzufolge wurde eine stichprobenbedingte Verzerrung der Daten nicht festgestellt, die Elternvertretungen, die in den Erhebungsjahren 2010/11 und 2012/13 befragt wurden, repräsentieren auch das Meinungsbild der Gesamtelternschaft (befragt 2011/12).

51| $p < .001$; $\eta^2 = .014$ auf der Basis einer Trendanalyse

52| Wie diese Flexibilität gestaltet sein soll, ob damit z.B. frühzeitiges Abholen oder die Teilnahme an weniger als 5 Tagen in der Woche gewünscht wird, geht aus den Daten nicht hervor.

53| Eine Verzerrung durch unterschiedliche Zusammensetzungen der Stichproben wurde nicht festgestellt.

54| Die Kategorie umfasst auch vollzeiterwerbstätige Alleinerziehende.

55| Diese Analysen wurden auf der Grundlage der Befragung der Gesamtelternschaft im Jahr 2011/12 durchgeführt. Aufgrund der Zusammensetzung der Stichprobe eignet sich die Befragung der Gesamtelternschaft besser für die Schätzung des Regressionsmodells.

56| Mehrfachnennungen waren möglich.

TAB. 7.1 | EINFLÜSSE AUF DEN BEDARF VON ELTERN NACH EINER FLEXIBLEREN HANDHABUNG DER BETREUUNGSZEITEN IM OFFENEN GANZTAG (Elternangaben)^{1,2}

○	Sozioökonomischer Status der Familien
▲	Familien mit 2 vollzeiterwerbstätigen Eltern (bzw. vollzeiterwerbstätige Alleinerziehende)
▲	Alleinerziehende
▼	Familien mit 3 und mehr Kindern
○	Qualität der Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung
▼	Qualität der Angebote hoch
▼	Zufriedenheit mit dem offenen Ganzttag der Schule insgesamt hoch

1 Die Ergebnisse basieren auf einem linearen Regressionsmodell (n = 508)
 2 Legende: ▲ größerer Bedarf; ▼ niedrigerer Bedarf; ○ kein Zusammenhang
 Quelle: BiGa NRW 2011/12 – Elternbefragung Primarstufe

Erhebungsjahre hinweg stabil. Inwieweit sich Eltern eine Verkürzung der Betreuungszeiten wünschen, geht aus den Daten nicht hervor. Anhaltspunkte liefert hier die Studie zur wissenschaftlichen Begleitung der OGS, allerdings stammen die Daten aus dem Jahr 2005. Behr u.a. (2007) stellen fest, dass 12% der Eltern wenig und 2% viel Bedarf sehen, die Öffnungszeiten zu verringern.⁵⁷

7.3 Balanceakt: Bedarfsabstimmung von Familien und Ganztagschulen

Der Wunsch nach einer flexibleren Handhabung der Betreuungszeiten fügt sich ein in den Diskurs um Zeit, insbesondere Familienzeit, die Entgrenzung und Flexibilisierung der Erwerbsarbeit und die damit korrespondierenden Erfordernisse an die Herstellung von Familie, auch als „Doing Family“ überschrieben (vgl. BMFSFJ 2012; Schier/Jurczyk 2007). Die Flexibilisierung von Arbeitszeiten nimmt zu und geht u.a. mit einer Zunahme der Arbeitszeiten in den Abendstunden oder mit in Lage und Dauer variierender Teilzeitarbeit einher. Die Mehrheit der Beschäftigten hat dabei keinen Einfluss auf die Arbeitszeitplanung (vgl. BMFSFJ 2012; Schier/Jurczyk 2007). Nach Schier und Jurczyk führt dies „zu einer *Zerstückelung des familialen Alltags*. Familienleben muss oft gleichsam ‚auf Knopfdruck‘ stattfinden, wenn gerade Zeit dafür ist“ (Schier/Jurczyk 2007: 15)⁵⁸. Als Gruppen in „besonderer Zeitnot“ gelten dabei einerseits Familien mit Kindern, in denen beide Elternteile vollzeiterwerbstätig sind, sowie Alleinerziehende (vgl. Jurczyk 2009). Eben diese beiden Gruppen sind es auch, die sich eine stärkere Flexibilisierung der Öffnungszeiten – oder in diesem Zusammenhang besser: der Betreuungszeiten – in der OGS wünschen. Der Umgang mit diesen Bedarfen stellt jedoch eine Herausforderung für offene Ganztagschulen dar: Der Grundlagenerlass fordert „in der Regel“ eine Teilnahme an 5 Tagen in der Woche (vgl. MSW NRW 2010a). Zwar handhaben die verschiedenen Steuerungsebenen, von der Kommune über den Träger bis hin zur einzelnen Schule, die Betreuungs- und Abholzeiten individuell. Dennoch fordert der Erlass eine gewisse Verbindlichkeit. Und diese ist im Hinblick auf die mit dem Ganzttag untrennbar verbundenen Bildungsansprüche auch notwendig. So zeigen Studien

übereinstimmend, dass eine kontinuierliche Teilnahme sich positiv auf die Entwicklung der Schulleistungen, der personalen und sozialen Kompetenzen sowie der Motivation der Schüler/-innen auswirkt (vgl. Börner u.a. 2011; StEG 2010).

Studien zur Kindertagesbetreuung weisen darauf hin, dass flexible Öffnungszeitenmodelle an unterschiedlichen Stellen an Grenzen stoßen können. So haben z.B. Wustmann u.a. (2008a) festgestellt, dass flexible und unterschiedliche Bring- und Abholzeiten zu Lasten der pädagogischen Arbeit gehen, den Tagesablauf in der Gruppe stören sowie zu Unruhe in der Gruppe führen können. Für die Beschäftigten können flexible Betreuungszeiten mit negativen Auswirkungen auf die inhaltliche Gestaltung der Arbeit einhergehen und „ein Mehr an Teilzeitarbeit, neue Öffnungszeiten und damit atypische Arbeitszeiten und Schichtarbeit“ (Stöbe-Blossey 2010: 77) befördern. Eine umfassende empirische Fundierung programmatischer Forderungen und die Evaluierung von Auswirkungen auf Kinder, pädagogische Qualität sowie die Situation der Beschäftigten liegen indes nicht vor (vgl. ebd.). Einigkeit besteht gleichwohl darin, dass flexible Betreuungssettings einen erhöhten Organisationsaufwand bedeuten und die „Bereitstellung von entsprechenden Konzepten und Instrumenten sowie diesbezüglichen Fortbildungsangeboten“ (ebd.: 91) erfordern. Nicht zuletzt ist für eine effiziente Personal- und Angebotsplanung ein gewisser Grad an Verlässlichkeit notwendig (vgl. Wustmann u.a. 2008b).

Eine hohe Qualität der OGS erwarten nicht zuletzt auch Eltern. Studien zeigen zwar übereinstimmend, dass das primäre Motiv für die Anmeldung eines Kindes im Ganzttag der Bedarf nach Betreuung zur Ermöglichung einer Berufstätigkeit von Müttern ist (vgl. Behr u.a. 2007; Börner u.a. 2010, 2011). Empirisch belegt ist aber ebenso, dass Eltern, wenn ihr Kind erst am Ganzttag teilnimmt, hohe Ansprüche an dessen Qualität haben (vgl. Börner u.a. 2010). Dazu passt der Befund, dass Eltern sich umso seltener eine flexiblere Handhabung der Betreuungszeiten wünschen, je höher sie die Qualität des Ganztags einschätzen (vgl. Kap. 7.2).

Vor diesem Hintergrund gilt es, die zum Teil divergenten Ansprüche in eine Balance zu bringen, sodass Zeitbedürfnisse von Familien und die Bildungsqualität der OGS nicht einseitig zu Lasten des jeweils anderen gehen. Kompromisse sind hier unumgänglich. Zentrale Grundlage hierfür ist, dass offene Ganztagschulen die Bedarfe der Eltern erheben und Eltern und OGS miteinander ins Gespräch kommen. Transparente Regelungen von Öffnungs- und Abholzeiten sind ebenso wichtig, wie dass Eltern und Schule gleichermaßen Verständnis für die Situation des jeweils anderen Erziehungs- und Bildungspartners – denn genau das sind sie im Interesse des Kindes – aufbringen. Eine bestimmte Flexibilität ist dazu ein guter Weg. Diese darf jedoch nicht grenzenlos sein und in Beliebigkeit münden, insbesondere nicht im Sinne der Kinder. Stattdessen sind innovative Konzepte zu entwickeln und alternative Möglichkeiten zu nutzen (z.B. im Rahmen der Betreuungspauschale).

8. Vielfalt als Herausforderung, Diversity als Chance

Vielfalt von Kindern und Jugendlichen ist Alltag. Sie unterscheiden sich z.B. im Hinblick auf Geschlecht, familiären Hintergrund und soziale Herkunft. Auch ihre Interessen, Bedürfnisse und Kompetenzen können differieren. Sie leben Vielfalt und bringen diese auch mit in die Schule. Folgerichtig ist Vielfalt auch Schulalltag.

Dies stellt für Schule eine Herausforderung dar, wenn sie dem Anspruch gerecht werden möchte, der heterogenen Schülerschaft gleiche Bildungschancen zu gewähren. Spätestens seit PISA ist die Forderung nach dem Umgang mit Vielfalt verstärkt formuliert und die Diskussion um adäquate Strategien neu entfacht (vgl. Bertelsmann Stiftung 2012; Wenning 2007).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten und Maßnahmen Schulen anbieten, um diesem Anspruch Rechnung zu tragen. Der Ganztagschule kommt hierbei eine zentrale Bedeutung zu, weil durch sie die Möglichkeit besteht, sowohl Lern- als auch Lebensräume oder auch neue Lernarrangements für Kinder und Jugendliche zu gestalten, eine bessere individuelle Förderung zu gewähren und so einen Beitrag für mehr Chancengerechtigkeit zu leisten (vgl. Bertelsmann Stiftung 2012; BMFSFJ 2012: 406). Dass diese Frage für Ganztagschulen aktueller denn je ist, zeigt auch das Motto des neunten Ganztagschulkongresses 2012⁵⁹ „Bildung für mehr! Ganztagschule der Vielfalt“, welcher sich den Möglichkeiten im Umgang mit Vielfalt gewidmet hat. Diskutiert wurden nicht nur Themen wie individualisiertes Lernen und Gemeinsamer Unterricht, sondern auch die Vielfalt der Lebenswelten und Lebenslagen. „Diversity“ spielte hierbei eine wesentliche Rolle und fand in diversen Beiträgen und Diskussionen Anklang. Hinter dem Begriff, welcher ursprünglich im Rahmen von Unternehmensmanagement (Stichwort: Diversity Management⁶⁰) verwendet wurde, verbirgt sich ein Konzept, das auf „Fairness, Toleranz, Chancengleichheit sowie Wertschätzung und Nutzung von

Vielfalt in Organisationen“ (Vedder 2009: 113) setzt. Dabei geht es also um einen konstruktiven Umgang mit Vielfalt. Es zeigt sich, dass der Begriff immer mehr an Bedeutung im schulpädagogischen Kontext gewinnt (vgl. auch Stiftung SPI 2011).

Daran setzt auch der diesjährige Themenschwerpunkt „Vielfalt als Herausforderung, Diversity als Chance – Wie gelingt Ganztagschulen der Umgang mit unterschiedlichen Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen?“ der BiGa NRW an. Inwieweit Ganztagschulen besondere Potenziale sowie Ressourcen für einen konstruktiven Umgang mit Vielfalt bieten, ist hierbei die zentrale Frage.

Die Untersuchung, deren Forschungsdesign in Kapitel 8.1 beschrieben wird, geht dieser Frage aus 2 Perspektiven nach. In einem ersten Schritt werden das Verständnis von Vielfalt und die Gestaltungsbereiche der Schulen bei einer heterogenen Schülerschaft in den Blick genommen (vgl. Kap. 8.2; Kap. 8.3). Im zweiten Schritt treten die Kooperationspartner von Ganztagschulen – als ein Ganztagspezifikum – sowie ihre Rolle als Handlungsakteur im Sozialraum im Umgang mit Vielfalt in den Fokus der Analysen (vgl. Kap. 8.4). Abschließend werden die Ergebnisse unter der Perspektive des ganztagspezifischen Mehrwertes für den Umgang mit Vielfalt zusammengefasst und Gelingensbedingungen sowie Handlungsempfehlungen formuliert (vgl. Kap. 8.5).

8.1 Untersuchungsdesign

Für die qualitativ angelegte Studie wurden gezielt Ganztagschulen ausgewählt, die sich durch innovative Konzepte hinsichtlich des Umgangs mit Vielfalt der Schülerschaft auszeichnen und bei denen die Kooperation mit außerschulischen Partnern einen hohen Stellenwert besitzt. Die Schulauswahl erfolgte sowohl auf der Grundlage ausführlicher Recherchen

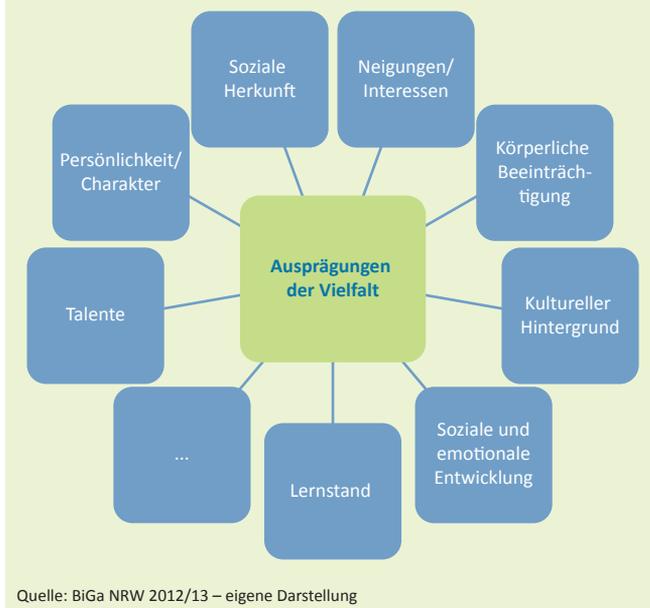
57| In den Kontext der Betreuungsbedarfe fällt auch eine Umfrage der Landeselternschaft Grundschule NRW aus dem Jahr 2012. Dort wird festgestellt, dass fast alle Eltern an Grundschulen, die eine Betreuung benötigen, der Aussage zustimmen, dass eine flexible Nutzung des Betreuungsangebots, z.B. in Form vorzeitigen Abholens, möglich sein sollte. Inwieweit diese Eltern ihre Kinder im Ganztag angemeldet haben oder nicht und wie hoch der Bedarf ist, geht aus der Umfrage allerdings nicht hervor (vgl. Landeselternschaft Grundschulen NW e.V. 2012).

58| Hervorhebung im Original

59| www.ganztaegig-lernen.de/veranstaltungen/9-ganztagsschulkongress-bildung-fuer-mehr-ganztagsschule-der-vielfalt (Zugriff: 22.04.2013)

60| Der Begriff „Diversity“ wird im Kontext des Diversity-Management-Konzeptes verwendet, welches seinen Ursprung in der Gestaltung von Organisationen im amerikanischen Raum hat. Demnach wird unter Diversity die personelle Vielfalt in Organisationen verstanden, die positiv konnotiert ist. Bei dem Konzept des Diversity Managements geht es um den produktiven Umgang mit Vielfalt von Mitarbeiter(inne)n in Organisationen, welcher auf einer Wertschätzung der heterogenen Zusammensetzung der Belegschaft basiert (vgl. ausführlich Lindau 2009: 7ff.; Vedder 2009).

ABB. 8.1 | AUSPRÄGUNGEN DER VIelfALT VON SCHÜLER(INNE)N AUS SICHT DER AKTEURE DER SAMPLE-SCHULEN



wie auch über Empfehlungen verschiedener Expert(inn)en, wie etwa den Mitarbeiter(inne)n der Serviceagentur „Ganztagig lernen“ Nordrhein-Westfalen.

Bei der Untersuchung wurden beide Schulstufen betrachtet; 4 Ganztagschulen im Primarbereich und 4 in der Sekundarstufe I. Auch auf eine Beteiligung unterschiedlicher Schulformen wurde Wert gelegt, um so eine möglichst große Spannweite der inhaltlichen Ausprägungen zu gewährleisten. Im Sample der Sekundarstufe I befinden sich eine Hauptschule, eine Sekundarschule, eine Gesamtschule sowie ein Gymnasium. Die Feldphase erstreckte sich von Anfang März bis Mitte April 2013.

Im Zuge der Untersuchungen kamen im Laufe eines Schultags unterschiedliche Methoden der Datenerhebung zum Einsatz: Neben Beobachtungen in verschiedenen Handlungsfeldern (z.B. Unterricht, AG-Angebote, Lernzeit) wurden leitfadengestützte Interviews mit verschiedenen Akteuren zum Thema Vielfalt geführt: Mit Schulleitungen und Ganztagskoordinationen, Lehr- und Fachkräften, Eltern sowie außerschulischen Partnern. So konnten sowohl die Konzepte zum Umgang mit Heterogenität als auch deren Umsetzung aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden.

8.2 Verständnis von Vielfalt

8.2.1 Ein theoretischer Diskurs

Der Begriff der Vielfalt findet in unterschiedlichen gesellschaftlichen wie wissenschaftlichen Bereichen seine Anwendung (vgl. Prengel 2006). Im schulpädagogischen Diskurs tauchen Begriffe wie Heterogenität, Verschiedenheit, Unterschiede oder auch Differenz synonym auf (vgl. Trautmann/Wischer 2011; Wenning 2007). Der Begriff „Diversity“, der eine positive Konnotation und Wertschätzung

von Heterogenität impliziert, findet im Rahmen der Heterogenitätsdebatte immer mehr Anklang (vgl. SPI 2011; Bruchhagen/Koall 2009).

Vielfalt ist ein weitgefaster Begriff, der auch selbst vielseitig verwendet wird, weil sich dahinter unterschiedliche Ausprägungen verbergen, z.B. Alter, Geschlecht, Herkunft, aber auch Interessen, Kompetenzen oder Talente (vgl. Schratz u.a. 2012). Die Bandbreite an Bedeutungen zeigt sich im schulpädagogischen Diskurs daran, dass es keine abschließende Liste von Kriterien, wonach sich Schüler/-innen unterscheiden können, gibt (vgl. ebd.; Trautmann/Wischer 2011).

In den letzten Jahren haben reformpädagogische Ansätze den Diskurs um den Umgang mit Vielfalt durch einen positiven Blick auf Heterogenität erweitert, welche in der Schulpraxis bislang häufig negativ besetzt war (vgl. Trautmann/Wischer 2011). Der Ausgangspunkt liegt vor allem in dem Konzept „Pädagogik der Vielfalt“ von Prengel (2006). Das Credo, das sich dahinter verbirgt, wird im folgenden Zitat deutlich: „Wer von Heterogenität in der Bildung spricht, mag es, dass Menschen sich unterscheiden und bringt zum Ausdruck, dass er die Verschiedenheit von Kindern und Jugendlichen bereichernd findet und wertschätzt“ (Prengel 2004: 44). Diese positive Konnotation von Vielfalt spiegelt sich in dem Leitgedanken des Diversity-Ansatzes wider und bildet die Grundlage für das „Managing Diversity“: Heterogenität als Ressource produktiv nutzen (vgl. Wenning 2007).

Der Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft ist somit für Schulen kein neues Thema. Es begleitet sie stetig. Es ist sozusagen ein „schulpädagogische[r] „Dauerbrenner““ (Wischer 2009), welcher allerdings konjunkturellen Schwankungen unterlegen ist (vgl. ebd.). Spätestens seit den Ergebnissen von PISA ist die Diskussion um den Umgang mit Vielfalt von Schüler(inne)n, verbunden mit dem Thema Chancengerechtigkeit, neu entfacht. Der Diskurs um die Umsetzung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen hat die Debatte noch einmal auf eine neue Grundlage gestellt. Die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einem und ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf innerhalb des Regelschulsystems ist eine der zentralen Herausforderungen der kommenden Jahre (vgl. Wernstedt/John-Ohnesorg 2010).⁶¹ Dabei ist von einem umfassenden Inklusionsbegriff auszugehen, welcher alle Kinder und Jugendlichen in den Blick nimmt.

8.2.2 Vielfalt aus der Sicht der Akteure

Die Studie hat das Ziel, Strategien und Gestaltungsmöglichkeiten zum Umgang mit Vielfalt zu identifizieren. Eine wesentliche Grundlage dafür ist das jeweils vorherrschende Verständnis von Vielfalt. Dies kann, so zeigt der theoretische Diskurs, sehr unterschiedlich ausfallen. Deshalb wurde der Begriff für die qualitative Studie bewusst offen gehalten.

Auf der Grundlage des vorliegenden Interviewmaterials können in einem ersten Schritt die Ausprägungen von Vielfalt im Hinblick auf die Schülerschaft rekonstruiert werden.

Ausprägungen der Vielfalt

Abb. 8.1 skizziert verschiedene Ausprägungen von Vielfalt, durch die sich die Schülerschaft aus Sicht der befragten Akteure auszeichnet. Demnach unterscheiden sich die Schüler/-innen vor allem in ihrer Persönlichkeit, ihren Interessen, Talenten sowie ihrem Lernstand. Der soziale und der kulturelle Hintergrund spielen ebenfalls eine wesentliche Rolle als Ausprägungen von Vielfalt. Zudem werden die soziale und emotionale Entwicklung sowie die körperliche Beeinträchtigung als zentrale Facetten von Vielfalt genannt. Der Großteil der Sample-Schulen hat Schüler/-innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Dass andere Ausprägungen, wie z.B. Alter oder Geschlecht, nicht genannt werden, heißt nicht, dass sie keine Relevanz an den Schulen haben. Altersgemischte Gruppen im Ganzttag wurden in unterschiedlichen Beispielen beobachtet. Vielmehr verdeutlicht es, dass sie in der Wahrnehmung der Befragten kein besonderes Augenmerk – gerade mit Blick auf die folgende Bewertung von Vielfalt als Herausforderung oder Chance – erhalten. In der Momentaufnahme sind andere Ausprägungen von größerer Relevanz.

Die 2 Gesichter – Vielfalt als Herausforderung, Vielfalt als Chance

Wurde im vorangegangenen Abschnitt das inhaltliche Spektrum von Vielfalt dargestellt, geht es im Folgenden darum, wie die Akteure die Vielfalt an ihrer Schule wahrnehmen und welche Bedeutung sie dieser – unter der Perspektive der Herausforderung (a) und der Chance (b) – beimessen.

a) Vielfalt als Herausforderung

Vielfalt als Herausforderung wird insbesondere mit Blick auf die sozialen Lebenslagen gesehen. In einem Beispiel betrachtet eine Schulleitung dies als Ausgangspunkt für den schulischen Erfolg:

„(...) da bei uns so die Erkenntnis [ist], dass, sobald die Kinder Lebensprobleme haben, die nicht lernen können. (...) Hat zur Folge, dass wir uns schon neunundneunzig auf den Weg gemacht haben über eine Zukunftskonferenz, das als Herausforderung zu sehen, (...) Vielfalt der Probleme als Herausforderung zu sehen“ (SL, OGS3_I1).

Diese Vielfalt der Probleme wird seitens der Schulleitung durch 2 zusätzliche Aspekte erweitert. Zum einen wird das Merkmal Migrationshintergrund vor dem Hintergrund der sprachlichen und kulturellen Probleme als Herausforderung definiert, zum anderen der sonderpädagogische Förderbereich. Dieses Beispiel weist auf eine Betrachtung von Vielfalt hin, die stark problemfokussiert ist.

Der sonderpädagogische Förderbereich stellt die Sample-Schulen vor besonders große Herausforderungen. Da der Blick der Studie auf Vielfalt weitgefasst ist, wird das Thema in seiner Komplexität an dieser Stelle nicht vertiefend beleuchtet. Gleichwohl soll an einem Beispiel illustriert werden, dass dieses Thema eine besondere Herausforderung, gerade für

die operative Ebene, darstellt. Seitens der Lehr- und Fachkräfte wird eine Situation skizziert, in der die Aufnahme von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu einer Überforderung geführt hat:

„Als ich die Klasse übernahm, die ich jetzt habe, im ersten Schuljahr, fand ich die Vielfalt so heftig und so, ja teilweise auch fast bedrohend durch einige Kinder, die eine Situation in die Klasse hineinbrachten, die nicht mehr zu bewältigen war. Es waren primär ein bis zwei Kinder, ein hörgeschädigtes Kind und ein verhaltens- oder emotional gestörtes Kind (...)“ (LK1, OGS1_I3).

Die Ganztagskoordination bestätigt diese Überforderung der Lehrerin und unterstreicht in diesem Zusammenhang gleichzeitig die Hilflosigkeit seitens der Lehr- und Fachkräfte durch den Mangel an Information und Vorbereitung bezogen auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

„Wir waren auch unvorbereitet. Und das ist, finde ich, ist in Vielfalt ein ganz großes Problem, wenn man unvorbereitet mit der Vielfalt überrollt wird. (...) Und da (...), waren wir also wirklich komplett als Team auch völligst überfordert, weil die Info und dieses Auseinandersetzen auch vorher und auch planen, was kann man machen, wenn jetzt ganz schwierige Situationen auftreten. Das war einfach nicht gegeben“ (GK2, OGS1_I3).

b) Vielfalt als Chance

Im Folgenden sollen die Potenziale von Vielfalt in der Schule – auch gerade mit Blick auf die vermeintlich problematischen Schüler/-innen – anhand von Beispielen in den Blick genommen werden.

Die positive Seite der Vielfalt der Schülerschaft besteht aus Sicht der Sample-Schulen in dem Abbild der Gesellschaft, die sich durch Pluralität von Lebenslagen auszeichnet. Die starke Heterogenität wird als gewinnbringend für die Persönlichkeitsentwicklung und Vorbereitung für die Zukunft gesehen:

„Es ist aus meiner Sicht für die Kinder ein Riesenplus, wenn sie die Vielfalt der Gesellschaft in der Schule mitkriegen und nicht in einer isolierten Siedlung, in einer isolierten Schule aufwachsen (...) und ich glaube, das ist ein (...) Riesenplus für später, wenn man das mitkriegt. A die Erfahrung, B da keine Distanz aufzubauen vor anderen Kulturen, vor sozial Schwächeren, vor sozial Stärkeren, dass es auch nur Menschen sind (...)“ (SL, OGS3_I1).

Es wird auch berichtet, dass Eltern gezielt die Schulen mit einer möglichst heterogenen Schülerschaft aussuchen, weil sie das angesprochene Abbild der Gesellschaft an der Schule förderlich für ihre Kinder – insbesondere mit Blick auf das soziale Verhalten – betrachten. In einem Interview betonen die Mütter einer OGS, wie die Kinder in der Klasse ein Kind im Rollstuhl unterstützen oder aber auch, wie Vorurteile und Berührungsängste bei Kindern mit sonderpädagogischem

61 | Dass diese Diskussion aktuell recht kontrovers geführt wird, zeigt ein aktueller Artikel des Spiegels mit dem Titel „Probleme inklusive“ (Heft 12/2013).

Förderbedarf abgebaut werden können. Dieses Beispiel illustriert zusätzlich, wie sehr dieser Bereich mit Zuschreibungen behaftet ist:

„(...) am Anfang waren die Kinder misstrauisch so ein bisschen, haben sich irgendwie nicht getraut, weil die das immer mit, mit behindert in Anführungszeichen verglichen haben oder mit Sonderschule und so und da haben die eigentlich gesehen, dass dieses Kind halt nur so eine Lernschwäche hat ne, ein ganz normales Kind ist“ (M3, OGS3_I1).

Unter der besonderen Berücksichtigung des Migrationshintergrundes wird ferner die Stärkung der interkulturellen Kompetenzen von Schüler(inne)n gesehen: *„(...) die Kinder lernen auch voneinander, die sind auch ganz gespannt so, was Traditionen sind, was so damit zusammenhängt (...) wenn irgendwelche Feste sind oder so“ (FK1, OGS2_I3).*

In einem Gymnasium, welches einen hohen Anteil an Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund hat, wird diesbezüglich noch eine andere Facette deutlich. Das Thema Migrationshintergrund spielt an der Schule zwar eine Rolle, auf die man auch mit Förderkursen oder sogar mit dem Angebot Türkisch als Unterrichtsfach antwortet. Allerdings wird eine grundsätzlich positive Haltung offenkundig, indem nicht der Migrationshintergrund in den Vordergrund gestellt wird, sondern die Kompetenzen der Schüler/-innen:

„Ich finde das eigentlich auch immer kurios, dass man meint, Schüler mit Migrationshintergrund können vielleicht mehr Probleme im Unterricht haben als andere Schüler. (...) Es gibt auch exzellente Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, weil so wie ich das mitbekommen habe, sagen die Eltern dann: Die Bildung meines Kindes ist mir extrem wichtig. (...) wenn ein Problem oder wenn ein Schüler ein Problem hat im Unterricht, dann fördere ich den noch. Das ist doch vollkommen egal im Prinzip, ob der Migrationshintergrund hat oder nicht (...)“ (LK1, Sek14_I1).

Ferner wird Mehrsprachigkeit sogar als wichtige Ressource für die Arbeitswelt betrachtet, die es zu fördern gilt: *„(...) wer mehrsprachig in Deutschland aufwächst, [das] ist eine ganz hohe Qualifikation“ (FK1, Sek12_I1).*

Zwischenfazit

In der Zusammenschau der Wahrnehmungs- und Definitionsmuster von Vielfalt zeigt sich, dass bestimmte Ausprägungen, wie z.B. Migrationshintergrund und der sonderpädagogische Förderbereich, seitens der Sample-Schulen sowohl als Herausforderung als auch Chance betrachtet werden können. Darüber hinaus wird der soziale Hintergrund als eine wesentliche Ausgangslage für den schulischen Werdegang gesehen. Hier ist deutlich geworden, dass nicht nur der Zusammenhang wahrgenommen wird, sondern auch der Handlungsauftrag von Schulen bei sozialen Problemlagen.

8.3 Vielfalt gestalten

In diesem Abschnitt geht es um die Handlungsstrategien der Schulen im Umgang mit der Vielfalt der Schüler/-innen. Es sollen insbesondere die Möglichkeiten der ganz täglichen Ausgestaltung des Schultages betrachtet werden.

In Abb. 8.2 werden die verschiedenen Gestaltungsbereiche für den Umgang mit der Vielfalt der Schüler/-innen dargestellt, die an den Schulen thematisiert bzw. beobachtet wurden. Im Folgenden werden diese einzeln erläutert, wobei der Bezug zu dem in Kapitel 8.2 skizzierten Verständnis von Vielfalt hergestellt wird.

8.3.1 Organisation

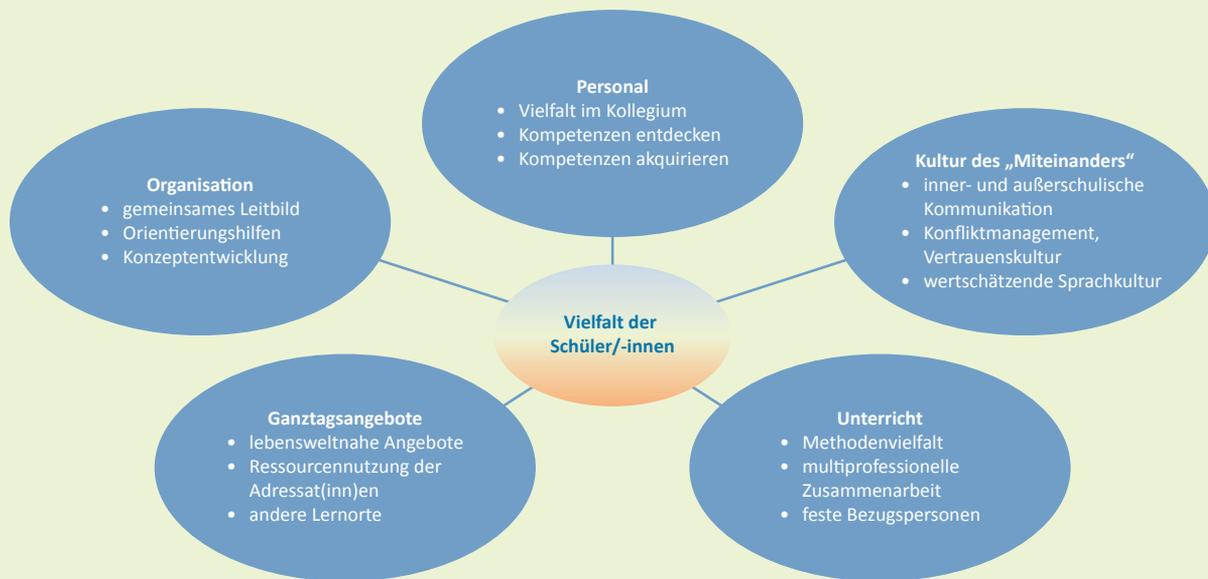
Auf der Organisationsebene konnten unterschiedliche Strategien herausgearbeitet werden. Zunächst ist in den Sample-Schulen ein gemeinsames Leitbild offenkundig, das sich einerseits in schriftlicher Form (z.B. auf der Homepage, im Schulprogramm, in Konzepten), andererseits in den Äußerungen der Akteure widerspiegelt. Einige der Schulen bezeichnen sich in ihren Schulprogrammen explizit als „Schule der Vielfalt“ oder „Schule für alle“ und machen auf die Wertschätzung der Verschiedenheit der Schüler/-innen und die Möglichkeiten der individuellen Förderung aufmerksam. Neben einem ressourcenorientierten Leitbild wird auch ein „Leitbild des Engagements“ für die Schüler/-innen deutlich. Dies zeigt sich insbesondere an den Schulen, deren Schüler/-innen aus besonders belastenden Lebenslagen kommen. In einem Beispiel bezeichnet die Schulleitung das Leitbild als „Kultur des Behaltens“ (SL, OGS3_I1), wonach möglichst versucht wird, dass jedes Kind an der Schule bleiben kann, *„weil es hier hingehört“* (ebd.). In dem Beispiel einer Hauptschule, die aus eigener Sicht eine besonders belastete Schülerschaft aufweist, gilt das Prinzip *„Wir geben keinen auf!“*:

„Ja, im Prinzip ist es das, kein Kind zurücklassen. (...) und jeder Kollege, der Klassenleitung hat, fühlt sich wirklich auch richtig verantwortlich für seine Klasse und weil er die Probleme nicht alleine bewältigen kann, traut er sich zu sagen mit einem Schüler Probleme zu haben und dann können wir da dran (...)“ (SSL, Sek11_I1).

Die Verschriftlichung von pädagogischen Leitzielen umschreibt noch lange kein Qualitätskriterium für ein sinnvolles pädagogisches Handeln der Akteure – Stichwort: *„Papier ist geduldig“*. Gleichwohl kann den Äußerungen der Akteure, insbesondere bei den Lehr- und Fachkräften, entnommen werden, dass durchaus auf die bestehenden Leitbilder rekurriert wird. So weist z.B. eine Lehrerin auf das gemeinsam entwickelte Erziehungskonzept hin, wodurch eine starke Identifikation mit dem Leitbild der Schule deutlich wird:

„Fangen wir vielleicht mal an, dass wir uns alle auf ein gemeinsames Erziehungskonzept verständigt haben. Basis dafür sind Unterrichtsregeln, (...), aber das Wichtigste ist eben, dass es diese klaren Regeln gibt.“ (LK1, Sek11_I4).

ABB. 8.2 | GESTALTUNGSBEREICHE DER SAMPLE-SCHULEN FÜR DEN UMGANG MIT VIELFALT DER SCHÜLER/-INNEN



Quelle: BiGa NRW 2012/13 – eigene Darstellung

In der Äußerung einer Mutter wird schließlich offenbar, dass das Leitbild der Wertschätzung sich auch in der pädagogischen Haltung der Lehr- und Fachkräfte ausdrückt. Die Mutter schildert die Reaktion der Schule auf das negative Verhalten ihres Kindes, welches dadurch an der vorherigen Schule einen Aktenvermerk erhalten hat:

„Aber ich muss sagen, die (...) Schule hat nicht [in die Akte, Anm. d. Verf.] reingeguckt und hat gesagt, wir gucken uns das Kind selber an, wie das Kind ist, was das Kind macht, und haben ihm die Chance gegeben und mein Sohn ist hier nicht einmal so aufgefallen“ (M3, Sek1_13).

8.3.2 Personal

Nicht nur Schüler/-innen zeichnen sich durch Heterogenität aus, sondern auch das Personal. Dies gilt nicht nur in Bezug auf die Qualifikation, sondern auch auf andere Merkmale, wie z.B. Alter, Geschlecht und Interessen (vgl. Kap. 8.4). Dass das Personal eine wichtige Ressource für den Umgang mit Vielfalt ist, wird an den Sample-Schulen deutlich. Das Kap. 8.4 widmet sich diesem Aspekt – besonders unter der Perspektive der Kooperation mit außerschulischen Partnern – ausführlich, sodass an dieser Stelle besonders der konstruktive Einsatz von Personal im Sinne des Diversity Managements hervorgehoben wird.

Der Blick nach innen

Eine wesentliche Strategie im Rahmen des Gestaltungsbereichs „Personal“ ist zunächst der „Blick nach innen“. Die Schulen zeichnen sich durch eine starke Aufmerksamkeitskultur im Zusammenhang mit ihren Lehr- und Fachkräften aus. In einem Beispiel wird die Philosophie des Diversity Managements besonders deutlich:

„Gut, wir haben zunächst eine Untersuchung angestellt im Sinne von Standortplan. Was sind das für Mitarbeiter? Wie ticken die eigentlich? (...) wir haben über, auch in der Leitung,

über jede einzelne Kollegin hier gesprochen. Vor allen Dingen mit der Idee, was machen diese Kolleginnen eigentlich am liebsten? Welches Hobby haben die vielleicht? Und könnte es gelingen, sodass, was man besonders gerne macht, mit in Schule zu transportieren (...)“ (SL, OGS1_11).

In diesem Beispiel wird vor allem die Strategie der Suche nach Kompetenzen von Mitarbeiter(inne)n deutlich, die gezielt für Projekte oder Angebote eingesetzt werden können.

Eine andere Facette, die den „Blick nach innen“ ausmacht, bezieht sich auf die Beziehungsebene. In diesem Kontext werden die Mitarbeiter/-innen und ihr Wohlbefinden in den Fokus genommen. In einer Schule werden regelmäßige Mitarbeitergespräche mit den Lehrer(inne)n durchgeführt. Dieses Beispiel verdeutlicht, dass es mit Blick auf den Umgang mit Vielfalt der Schüler/-innen nicht nur um die Wertschätzung der Schüler/-innen und ihrer Individualität geht, sondern auch um die der an der Schule tätigen Personen.

Der Blick nach außen

Eine zweite Strategie im Rahmen des Gestaltungsbereichs „Personal“ ist es, den „Blick nach außen“ zu richten und gezielte Akquise bei Lehr- und Fachkräften zu betreiben. Gleichwohl gestaltet sich diese durchaus schwieriger als die erste Strategie, insbesondere mit Blick auf die Qualifikation der Fachkräfte (vgl. Kap. 8.4). Allerdings achten die Schulen bei ihrer Akquise – gerade vor dem Hintergrund ihrer vielfältigen Schülerschaft – auch auf andere Kriterien, wie z.B. Alter, Geschlecht oder Migrationshintergrund. In dem Beispiel des Gymnasiums, welches einen recht hohen Anteil an jungen Menschen mit Migrationshintergrund aufweist, möchte man perspektivisch gezielt Lehrkräfte mit Migrationshintergrund anwerben. Nicht nur wird darin ein besserer Zugang zu den Kindern und Jugendlichen sowie ihren Eltern gesehen, sondern aus Sicht der Schulleitung auch eine wichtige Vorbildfunktion erfüllt.

8.3.3 Unterricht

Der Gestaltungsbereich „Unterricht“ unter der Perspektive von Vielfalt ist ein zentrales, wenn nicht sogar das zentralste Handlungsfeld in Schulen und stellt alle Schulen nicht erst seit PISA vor große didaktische Herausforderungen (vgl. Trautmann/Wischer 2011).

Dieser Bereich steht – mit besonderem Blick auf die Heterogenitätsthematik – bereits seit längerer Zeit im Fokus der Lehr-Lernforschung und ist sowohl für Halbtags- als auch für Ganztagschulen von großer Bedeutung (vgl. Trautmann/Wischer 2011; Prengel 2009). Im Rahmen der Studie wird das Handlungsfeld Unterricht nicht in ähnlich adäquater Weise behandelt. Die Sample-Schulen weisen selbst zwar eine Methodenvielfalt (z.B. Team-Teaching, individuelle Lernpläne, selbstgesteuertes sowie kooperatives Lernen) im Unterricht auf, die sicherlich eine wesentliche Gestaltungsmöglichkeit für den Umgang mit Vielfalt darstellt. Gleichwohl wäre eine ausführliche Analyse dieser Lehr-Lernmethoden ein eigener Themenschwerpunkt, dessen Bearbeitung an dieser Stelle nicht zu leisten ist.

Exemplarisch wird stattdessen ein ganztagspezifischer Aspekt zum gelingenden Umgang mit Vielfalt vorgestellt, und zwar die enge multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Erzieher(inne)n. In dem Beispiel einer OGS arbeiten die Lehrkräfte und Erzieher/-innen in Ganztagsklassen in festen Teamstrukturen zusammen, in denen ein enger Austausch stattfindet und die Schultage gemeinsam geplant werden. Zudem existieren Zeitfenster der Doppelbesetzung, welche zusätzliche Fördermöglichkeiten bieten:

„Der Erzieher bietet den Kindern, die Wahrnehmungsstörungen haben, eine Klasse Arbeit für Wahrnehmung an. Dann geht er wieder mit einer Mädchengruppe nach unten, um ein bisschen Selbststärkung zu machen. Das sind alles Dinge, die könnte ich im Unterricht gar nicht leisten“ (LK, OGS2_13).

Die enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und Erzieher(inne)n, die als Team funktionieren, wird als Gelingenbedingung herausgestellt, die allerdings – aus Sicht der Akteure – auch Begleitung und Coaching erfordert. Es wird hier besonders Wert darauf gelegt, dass Teamstrukturen aufgebaut werden und verlässliche Ansprechpartner/-innen für die Kinder anwesend sind. Die Verlässlichkeit durch Bezugspersonen wird als wichtiger eingestuft als eine Bandbreite an Angeboten und wechselnden Personen:

„Also ganz wichtig ist für Kinder einfach auch, dass verlässlich jemand da ist, also dass nicht irgendwie dauernd die Personen switchen, sondern dass eine verlässliche Ansprechperson da ist bzw. auch eben auch das feste Klassenteam. Dass die eine Klassenlehrerin haben und eine Klassenerzieherin und die brauchen halt das eben nicht, dass jeden Tag noch ein anderer Fußballlehrer, Tischtennislehrer, Tanzlehrer und sonst wer kommt. Das brauchen die nicht“ (GK, OGS2_11).

8.3.4 Kultur des „Miteinanders“

Ein zentraler Aspekt im Umgang mit Vielfalt, der sich gleichzeitig als ein schwieriger Baustein herausgestellt hat, an dem stetig zu arbeiten ist, ist die Entwicklung einer respektvollen, wertschätzenden und partizipatorischen Kommunikationskultur. Darin spiegelt sich auch die Grundidee der „Pädagogik der Vielfalt“ nach Prengel (2006) wider. Die Sample-Schulen stellen diesen Bereich besonders heraus und berichten von unterschiedlichen Erfahrungen bzw. Strategien.

Inner- und außerschulische Kommunikation

Die Sample-Schulen betonen als eine wesentliche Handlungsstrategie den Aufbau und die Pflege von Kommunikationsräumen für die Akteure der Ganztagschulen. Gerade für die Schulen, die den Gemeinsamen Unterricht eingeführt haben, ist es von großer Bedeutung, auf unterschiedlichen Ebenen den Austausch zu fördern, um Vorbehalte und Ängste abzubauen. Dies geschieht z.B. in Form von Informationsveranstaltungen für Eltern, Einzelgesprächen mit Lehrkräften, Aufbau von Teamstrukturen. Auch der Austausch mit anderen Organisationen bzw. Schulen wird z.B. für die Konzeptentwicklung als gewinnbringend betrachtet:

„Ich würde immer jedem raten: Geh in den Kindergarten, besuch die Kinder, die du nächstes Jahr bekommst, und schau, was die schon alles Tolles gelernt haben und schreib dir alles auf. Und vielleicht einen größeren Fokus drauf legen, nicht nur, was die gelernt haben im Sinne von Lesen, Rechnen und Schreiben, diesen engen Unterricht, sondern insgesamt (...“ (SL, OGS2_11).

Gleichzeitig wird der Bedarf des externen Austausches seitens der Lehr- und Fachkräfte formuliert. Bei den Sample-Schulen, die in Netzwerken mit anderen Schulen eingebunden sind, erfolgt die externe Kommunikation meistens auf der Leitungsebene.

„Der Umgang mit Vielfalt funktioniert nur im Austausch. (...) Und da würde ich mir auch wünschen, dass wir nicht nur den internen Austausch an unserer Schule haben, sondern dass viel öfter mal so eine Möglichkeit geschaffen wird, dass Schulen sich auch untereinander austauschen“ (GK1, OGS1_13).

Die meisten Sample-Schulen zeichnen sich zudem durch eine starke Teamstruktur aus. In einem Beispiel – eine OGS mit Ganztagsklassen – wird großen Wert auf eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Erzieher(inne)n gelegt, welche durch ein Coaching über einen längeren Prozess begleitet worden ist und aus Sicht der Beteiligten positive Effekte für die Zusammenarbeit hervorgebracht hat:

„Die Coachs haben uns geholfen eine Struktur zu finden: Wie beginnen wir unsere Gespräche? Worauf einigen wir uns? Wir halten die Zeit ein – das haben wir früher auch nicht immer so. (...) Also der Schritt, (...) zwei Professionen in einen Raum zu bringen, der muss begleitet werden. Das kann nicht ohne Begleitung funktionieren, weil man sieht die Dinge unterschiedlich“ (LK, OGS2_13).

Konfliktmanagement, Vertrauenskultur und Reflexionsräume
Aus den Interviews geht hervor, dass zu der Gestaltung einer Kommunikationskultur auch der Umgang mit Konflikten gehört (vgl. auch Schnurnberger 2009). Wie bereits in Kapitel 8.2 deutlich geworden ist, bedeutet Vielfalt für die Akteure nicht nur eine Chance, sondern auch oft eine Herausforderung. Diese eher problembehafteten Assoziationen und Befindlichkeiten sowie Ängste sollten in einer partizipatorischen Schule Raum finden und diskutiert werden.

„(...) Ja auch wo Ängste da sind. Es gibt jetzt auch Fortbildungen (...), wo Lehrergesundheits und Inklusion zusammengepackt wird, einfach weil viele Angst haben, was kommt jetzt noch? – Das schaffe ich alles nicht. Ernst nehmen (...)“ (LK1, Sek12_I1).

Die Schaffung von Räumen, um Konflikte zu thematisieren, die sich gerade in einer heterogenen Gruppe entladen können, ist aus der Sicht der Interviewten auch für Schüler/-innen von großer Bedeutung. Sie benötigen Möglichkeiten des Austausches, sei es in Form von Einzelgesprächen, in der Klasse oder im Kontext von außerunterrichtlichen Angeboten. Gerade für Kinder und Jugendliche, die aus belastenden Lebenslagen kommen und familiäre Konflikte unbewusst in die Schule mitbringen, wird der Bedarf des Dialogs seitens der Interviewten thematisiert. Die Sample-Schulen, deren Schülerschaft durch belastende familiäre Hintergründe geprägt ist, weisen dabei unterschiedliche Strategien auf. Nicht nur die Schulsozialarbeit leistet diesbezüglich einen wesentlichen Beitrag (vgl. Kap. 4; Kap. 8.4), auch didaktische und partizipative Methoden, wie z.B. ein Klassenrat oder Streitschlichterangebote, gehören zum Repertoire der Sample-Schulen. Betont wurde in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, Schüler/-innen in ihrer Selbstverantwortung und im sozialen Umgang zu stärken.

„Ein Instrument, was wir hier an der Schule auch noch haben, sind Klassenräte. Also, dass wir Unterricht dann anhalten, wenn es soziale Probleme gibt. (...) das ist vielleicht auch ein Tipp. Also Schülern auch mehr Verantwortung zu geben im Sozialverhalten, die Peergroup darf man nie außer Acht lassen“ (LK1, Sek11_I4).

Dass Schüler/-innen seitens der Schule Vertrauen entgegengebracht wird und sie sich in ihren Bedürfnissen ernst genommen fühlen, wird seitens einer Mutter bestätigt.

„Die hören einfach zu. Die hören auch den Kindern zu, das ist sehr wichtig. Die sagen nicht einfach nee, jetzt habe ich keine Zeit, ich muss jetzt das machen. Die sagen, hast du Probleme oder was findest du schön, was findest du nicht gut (...)“ (M2, Sek11_I3).

Sprachkultur

Die Sample-Schulen zeichnen sich durch die Verwendung einer positiven und wertschätzenden Sprachkultur aus. Diese äußert sich nicht nur in den Schulprogrammen oder Konzepten, in denen die Anerkennung der Vielfalt formuliert wird, sondern auch in den Äußerungen der Akteure. Über

die Begrifflichkeiten, die sie wählen, werden auch indirekt pädagogische Haltungen und Handlungsmuster widergespiegelt. Im folgenden Beispiel wird die wertschätzende Haltung gegenüber dem Schüler/der Schülerin zum einen über die demokratische Sprache vermittelt, indem man den Schüler(inne)n Rechte zugesteht, und zum anderen über die Bezeichnung der Lehrerrolle als Wegbegleiter/-in, womit eine empathische Haltung offenkundig wird:

„Regeln ja, aber die Person des anderen auch erst mal annehmen und gucken, inwieweit bringst du dich schon von Natur aus in dieses System mit ein. Wo hast du Schwierigkeiten, wo kann ich dir helfen. Also da sind wir dann die Wegbegleiter (...)“ (LK1, Sek11_I4).

8.3.5 Ganztagsangebote

Ganztagsangebote stellen einen Gestaltungsbereich im Hinblick auf den Umgang mit Verschiedenheit dar, womit „ein über das fachliche Lernen hinausgehendes Angebot zur Verbindung von Lebens- und Alltagsgestaltung mit schulischem Lernen gegeben wird“ (Beutel 2009: 209). In diesem Bereich zeichnen sich einige der Sample-Schulen dadurch aus, dass sie eine Vielfalt an unterschiedlichen Angeboten bereitstellen, bei denen sie nicht nur auf die Ressourcen der Lehr- und Fachkräfte, sondern auch auf die der Schüler/-innen und Eltern bauen (vgl. Kap. 2.3.1). Die Arbeit mit außerschulischen Partnern, die durch andere und neue Perspektiven auf Bildung einen Beitrag zu der Gestaltung der Schule als Lebensort bzw. vielfältigen Lernort leisten, spielt hierbei eine zentrale Rolle (vgl. ausführlich Kap. 8.4).

„Die [außerschulischen Partner, Anm. d. Verf] geben möglicherweise noch einen anderen Blickwinkel auf das Lernen, möglicherweise auch wie ich an bestimmte Sachen auch herantreten kann. Wie ich vielleicht auch effektiver lernen kann, nicht nur [auf] dieses System Schule mich konzentrieren muss, sondern auch andere Sachen ausprobieren kann“ (FK, Sek11_I4).

Die außerschulischen Angebote bieten nicht nur die Möglichkeit neuer Lernarrangements, sondern auch die der Wertschätzung der Arbeit und der Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung von Schüler(inne)n. Im folgenden Beispiel wird dies seitens einer Lehrkraft besonders verdeutlicht:

„Wenn ich an den Mittwochnachmittag denke, wo unsere Schüler ganz kreative außerschulische Partner präsentiert bekommen, ob Zirkus, Malerei, und erleben, wie Schule auch ein anderer Lernraum sein kann, wo ihre Arbeit gewertschätzt wird, ist es auch was Wunderbares für uns Lehrer. Also da lerne ich wieder eine gewisse Art, persönlich bei mir, von Produktorientierung, was nehme ich wirklich aus der Schule mit. Ist es nur der Geist oder ist es auch etwas, was ich in der Hand habe“ (LK1, Sek11_I4).

Beispiele aus den Beobachtungen an den Schulen unterstreichen die Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung von Kindern und Jugendlichen in außerschulischen Bereichen. Kinder haben stolz auf Ergebnisse von Projekten

hingewiesen, an denen sie mitgearbeitet haben. Dass sich selbstständiges Arbeiten bzw. erlebte Autonomie positiv auf die Lernmotivation auswirken kann, ist empirisch belegt (vgl. Krapp/Ryan 2002).

8.4 Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern – Vielfalt in jeder Beziehung

Im vorherigen Abschnitt wurde u.a. beschrieben welche Herangehensweisen an den Sample-Schulen beobachtet wurden, um mit der beschriebenen Vielfalt der Schülerschaft umzugehen. Eine dieser Strategien – die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern – soll in diesem Abschnitt ausführlich skizziert werden, da es sich um ein zentrales Spezifikum von Ganztagschulen handelt (vgl. BMFSFJ 2006).

Der erweiterte Zeitrahmen gegenüber Halbtagschulen sorgt dafür, dass Ganztagschulen auf die Zusammenarbeit mit weiteren Berufsgruppen angewiesen sind (vgl. Schröer 2010). Häufig handelt es sich hierbei um externe Partner, die am Nachmittag Angebote gestalten. Die multiprofessionelle Zusammenarbeit an der Schule erhöht per se den Grad an Vielfalt in der Ganztagschule. Eine solche Vielfalt ist laut Ganztagslerlass ausdrücklich erwünscht und beinhaltet *„die Zusammenarbeit von Schule, Kinder- und Jugendhilfe, gemeinwohlorientierten Institutionen und Organisationen aus Kultur und Sport, Wirtschaft und Handwerk sowie weiteren außerschulischen Partnern“* (MSW NRW 2010a). Insbesondere im Primarbereich hat sich hier ein Modell etabliert, bei dem ein außerschulischer Träger die Verantwortung für das Ganztagspersonal innehat (vgl. Grothues 2010).

An Ganztagschulen wird die Erwartung herangetragen, aufgrund des erweiterten Zeitrahmens Raum für neue Lernformen, -umgebungen und -wege zu schaffen (vgl. Speck u.a. 2011; BMFSFJ 2006). Laut Kutscher ist das *„Ziel heterogenitätssensibler Bildung (...) die Ermöglichung der Bildungsteilhabe aller und damit ein anderer Zugang zu unterschiedlichen Kompetenzbereichen. Dies erfordert eine stärkere Vernetzung der verschiedenen Felder, (...) d.h. aller Orte, an denen Kinder und Jugendliche in soziales Handeln eingebettet sind“* (2008: 66). Es ist anzunehmen, dass Kooperationspartner durch ihre Anwesenheit und Angebote an Ganztagschulen den Schüler(inne)n verstärkt Möglichkeiten für informelles, kulturelles und soziales Lernen bieten. So wird es ermöglicht, *„Lernumgebungen auszufächern und damit Andockpunkte und Einklinkmöglichkeiten für die sehr heterogen ausgebildeten Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern zu schaffen“* (Haenisch 2010: 68). Es wird deutlich, dass in der Zusammenarbeit von Ganztagschulen mit außerschulischen Partnern Potenziale zum gelingenden Umgang mit Vielfalt erwartet werden.

Es soll folgend verdeutlicht werden, wie diese Kooperationen zu charakterisieren sind, die die Schulen als unterstützend im Umgang mit Vielfalt beschreiben, und wie sie dazu beitragen, dass Vielfalt an den Ganztagschulen gelebt wird.

8.4.1 Charakteristika der Kooperationspartner und ihr Beitrag zum Umgang mit Vielfalt

Im Rahmen der Erhebungen wurde das Thema „außerschulische Partner“ über 2 Zugänge untersucht. Einerseits wurde es in den Interviews mit den verschiedenen Zielgruppen thematisiert und andererseits wurden die Schulleitungen der Sample-Schulen gebeten, einen außerschulischen Partner für ein Interview zu gewinnen. Aus den Interviews lässt sich ableiten, dass das Verständnis darüber, welche Personen und Einrichtungen zur Gruppe der außerschulischen Partner zählen, von Schule zu Schule variiert. Die Nennungen lassen sich grob in 4 „Kooperationspartner-Typen“ unterteilen, die mit Blick auf die Gestaltung von Vielfalt an der Schule unterschiedliche Funktionen und Rollen einnehmen:

- 1) *Einrichtungen bzw. Mitarbeiter/-innen aus Einrichtungen aus dem sozialräumlichen Umfeld der Schule*, die Angebote für die Schüler/-innen bereitstellen,
- 2) *pädagogisches Personal* (z.B. Sozialpädagog(inn)en oder Erzieher/-innen), das in der Schule beschäftigt ist,
- 3) *Schulsozialarbeiter/-innen*, die teils in der Schule, teils aber auch in weiteren Einrichtungen im Umfeld der Schule tätig sind und
- 4) *kooperierende Einrichtungen und Gremien der Jugendhilfe* im sozialräumlichen Umfeld der Schule.

Im Folgenden sollen diese Typen umrissen, ihre Eigenschaften und Beiträge zum Umgang mit Vielfalt aufgezeigt werden.

1) *Einrichtungen bzw. Mitarbeiter/-innen aus Einrichtungen aus dem sozialräumlichen Umfeld der Schule*

Zu diesem ersten Typ zeigen sich im Rahmen der Untersuchungen 2 Ausprägungen der Zusammenarbeit.

Zum einen wird beschrieben, dass einzelne Mitarbeiter/-innen aus benachbarten Einrichtungen in die Schule hineinkommen, um dort Angebote für die Schüler/-innen durchzuführen. Etwa kooperiert eine Schule des Samples mit einem Handwerker aus dem Stadtteil, der einmal wöchentlich eine AG in der schuleigenen Fahrradwerkstatt durchführt. An einer anderen Schule ist es üblich, dass ein Imker gemeinsam mit einer Schülergruppe wöchentlich an einem Bienenstock arbeitet. So können Schüler/-innen sich alltagspraktisches Wissen aneignen, sich in Kontakt mit unterschiedlichen Berufsgruppen mit ihren Neigungen auseinandersetzen und erste Orientierungen hinsichtlich ihrer Berufswünsche erlangen.

Darüber hinaus besteht an den meisten Schulen eine Kooperation mit Musikschulen und an jeder der 8 Sample-Schulen eine Zusammenarbeit mit mindestens einem Sportverein, worin sich auch noch einmal die quantitativen Befunde zu Kooperationspartnern aus Kapitel 2.2.1 widerspiegeln. Einzelne Mitarbeiter/-innen kommen hierbei i.d.R. für ein bestimmtes Zeitfenster in die Schule. Eine Schule des Samples, die einen hohen Anteil von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund

aufweist, setzt ganz bewusst auf die integrative Wirkung des Sports. Dort ist man der Überzeugung, dass es „(...) für die Kinder und Jugendlichen am unkompliziertesten ist, [sich, Anm. d. Verf.] in dem Bereich miteinander zu beschäftigen, gemeinsame Ziele zu haben, zu gewinnen, Meister zu werden, sich gegenseitig zu unterstützen“ (SL, Sek.I4_I1).

Zum anderen lässt sich eine weitere Ausprägung der Zusammenarbeit durch das Aufsuchen umliegender Einrichtungen und Betriebe durch die Schüler/-innen beschreiben. Als ausgewählte Beispiele sind ein wöchentliches Reitangebot auf einem benachbarten Hof, der Besuch des ortsansässigen Jugendtreffs im Rahmen des Ganztagsangebots oder eine AG in der Kleingartenanlage in der Nachbarschaft der Schule zu nennen. Doch nicht nur im außerunterrichtlichen Bereich finden solche Formen der Kooperation statt. Am Beispiel der Sekundarschule beschreibt die Schulleitung, dass der erweiterte Zeitrahmen der Ganztagschule den Schultag entzerrt und so die Bedingungen schafft, auch im Rahmen des Unterrichts Kooperationen mit externen Partnern zu initiieren. Im Rahmen eines mehrwöchigen bürgerschaftlichen Engagements der Schüler/-innen wird dort der Religionsunterricht in den Sozialraum verlagert. Nach Abschluss dieser Phase werden die Erfahrungen der Schüler/-innen im Unterricht reflektiert. An einer Halbtagsschule sei eine solch „offenere“ Auslegung von Unterricht zeitlich kaum möglich.

Die beschriebenen Formen der Zusammenarbeit können Schüler(inne)n neue Lernorte eröffnen (vgl. Floercke 2010). Sie verhelfen ihnen dazu, sich mit ihrem sozialräumlichen (Wohn-)Umfeld zu identifizieren und über die Schulzeit hinaus Kontakte und Beziehungen zu Einrichtungen und Orten für sich zu nutzen. Sie eignen sich den Sozialraum an, was mit einer „Erweiterung ihrer Fähigkeiten, ihres Rollen- und Verhaltensrepertoires“ einhergeht (Floercke 2010: 113) und ihnen zur Erlangung wichtiger Schlüsselkompetenzen verhilft (vgl. Deinet 2008). Externe Kooperationspartner tragen durch unterschiedliche Angebote zur Gestaltung von Vielfalt an Ganztagschulen bei, indem sie den Schüler(inne)n Raum für Individualität bieten sowie die Möglichkeit geben, sich auszuprobieren und Neigungen zu entfalten.⁶²

Insbesondere mit Blick auf Kinder und Jugendliche aus problembelasteten Familien bietet nach Aussage mehrerer Interviewpartner/-innen eine Ganztagschule durch solche Kooperationen einen Erfahrungsraum, den eine Ganztagskoordinatorin beschreibt als „Chance für Kinder. Und zwar für ganz viele Kinder, weil sie ganz einfach zu Hause die Möglichkeiten, die sie hier geboten kriegen, aus den verschiedensten Gründen gar nicht haben“ (GK, OGS1_I4).

Bei den hier beschriebenen Kooperationen ist es wichtig, nicht bloß für eine willkürliche Vielfalt an Angeboten und das Nebeneinander von „bilaterale[r] Kooperation von Ganztagschulen mit einzelnen Partnerinnen und Partnern“

(Speck u.a. 2011: 13) zu sorgen. Von Bedeutung ist vielmehr eine intensive und konzeptionell abgestimmte Zusammenarbeit, wie die Zitate eines Leitungstamens verdeutlichen:

„Wir haben ein unglaublich tolles Netz an außerschulischen Partnern. Das ist aber ganz, ganz, ganz viel Arbeit, wenn man das so ernst nimmt, wie wir das hier tun“ (SSL, Sek.I_I1). „(...) jeder der hier ins Haus kommt (...) muss unser Erziehungskonzept (...) akzeptieren, jeder bekommt eine Schulung zu unserem Erziehungskonzept“ (SL, Sek.I1_I1).

2) Pädagogisches Personal

In dieser Gruppe wird unterschiedlich qualifiziertes Personal zusammengefasst, das hauptamtlich am Ort Schule beschäftigt ist. Dies können etwa Sozialpädagog(inn)en, Erzieher/-innen oder auch Honorarkräfte sein. Diese Gruppe wird folgend als „Fachkräfte“ bezeichnet. Sie sind über einen Ganztagsträger an der Schule beschäftigt und zeichnen sich daher durch eine regelmäßige Anwesenheit in der Schule aus. Hier zeigt sich auch die bereits erwähnte „Primarstufenspezifik“ der Ganztagsträgerschaft.⁶³ An den Schulen haben die Fachkräfte überwiegend die Aufgabe, Angebote und Projekte im außerunterrichtlichen Bereich durchzuführen.

Das Beispiel des Werken-Angebots an einer Schule verdeutlicht, wie über die Angebote auf die Unterschiedlichkeit der Schüler/-innen eingegangen werden kann: Während einzelne Schüler, die sich nach der Aussage des Mitarbeiters im Unterricht eher verhaltensauffällig zeigen, Hölzer für eine Konstruktion zurechtsägen und so „runterkommen“ können, ist ein Junge mit dem Down-Syndrom damit beschäftigt, die Hölzer geduldig in Form zu feilen. Eine andere Gruppe von Schülern ist für das Vermessen der Hölzer zuständig. Für das Bauen dieser Konstruktion stehen vielseitige Aufgaben zur Verfügung, denen sich die Schüler/-innen in der Regel selbst zuordnen. Sie lernen von ihrer Verschiedenheit zu profitieren, indem sie ihre unterschiedlichen Neigungen und Talente dort einsetzen, wo sie gebraucht werden. Auf diese Weise können den Schüler(inne)n neue Lernwege und -zugänge eröffnet werden. Ein Zitat des Werkstattmitarbeiters verdeutlicht diesen Sachverhalt:

„Die merken im Prinzip: Mann, ich bin jetzt in der Lernwerkstatt. Die merken aber nicht, dass dabei auch gerechnet (...) wird. // Wir haben jetzt einen Jungen dabei, der hat eine Lernschwäche. (...) So, in dieser Lernwerkstatt lernt der auch Schreiben und Rechnen, bloß jetzt wird ihm nicht gesagt: ‚Hör mal, jetzt lernst du hier Schreiben und Rechnen bei uns in der Lernwerkstatt.‘ Dann hat der keine Lust mehr“ (GV, OGS1_I4).

Auch Unterschiede hinsichtlich des Personals kommen in den Interviews zur Sprache und werden an den Sample-Schulen als Bereicherung aufgefasst, wie dieses Zitat einer Ganztagskoordinatorin verdeutlicht: „(...) wenn ich alleine schon alt/jung nehme. Wie viel neue Impulse die jungen

62] Vor diesem Hintergrund zeigen Befunde von StEG, dass bei rund 30% der Partner von Ganztagschulen im Primarbereich und 45% der Kooperationspartner in der Sekundarstufe I die Durchführung der Angebote an Orten erfolgt, die sich außerhalb des Schulgeländes befinden (vgl. Arnoldt u.a. 2010).

63] An den Sample-Schulen der Sekundarstufe I werden außerunterrichtliche Angebote überwiegend von externen Partnern (wie oben beschrieben), Schulsozialarbeiter(inne)n oder Lehrkräften durchgeführt (zum Personal in der Sek. I vgl. auch Kap. 2.1.3).

Leute mitbringen, und wie viele Dinge, wie viel Spaß die auch bringen“ (GK, OGS1_15). Diese Vielfältigkeit wird an den Schulen genutzt, um ein breites Angebotsspektrum für die Schüler/-innen vorhalten zu können. Als hilfreich wird in diesem Zusammenhang ein „genaues Hinsehen“ auf Kompetenzen und Neigungen der an der Schule beschäftigten Fachkräfte seitens der Schulleitung bzw. der Ganztagssträger genannt. Eine Ganztagschule im Primarbereich benennt die Durchführung einer Standortanalyse als hilfreiches Mittel, um sich der (teils verborgenen) Ressourcen in der Mitarbeiterschaft, wie etwa Hobbies oder Sprachkompetenzen, bewusst zu werden und diese gezielt nutzen zu können (vgl. Kap. 8.3.2). Folgende Herangehensweise wird in diesem Zusammenhang von einer Schulleitung beschrieben:

„Wo ist im Haus diese Person, an der das Kind andocken kann, wo das Kind weiß, da ist der Mann/die Frau, die freuen sich oder der freut sich auf mich und auch umgekehrt (...)? Das ist nicht in jedem Fall immer die Klassenlehrerin, was ideal wäre. Manchmal ist es auch (...) der Handwerker, der den besonderen Nerv trifft bei dem Kind (...), oder es ist die Kollegin, die den Russischunterricht macht, weil sie eine besondere herzliche Art hat“ (SL, OGS1_13).

Wie das folgende Zitat zeigt, geht es an einigen Schulen beim Personalmanagement auch darum zu schauen, um welche Facetten die Gruppe der Fachkräfte noch zu bereichern wäre: *„Also wir vom Ganztags haben jetzt das große Glück, dass wir fast immer unsere Wunschmitarbeiter kriegen und wir suchen ganz bewusst Vielfalt“ (GK, OGS1_15).*

In diesem Zusammenhang wird Diversity, nämlich eine vielfältige Zusammensetzung des Personals, als Chance und als Bereicherung begriffen. Diese Vielfalt ist keine zufällige, sondern bewusst so gewollt; der Personalauswahl wird die Idee zugrunde gelegt, dass eine hohe Spannweite unterschiedlicher Kompetenzen zu positiven Effekten führt (vgl. Vedder 2011; Lindau 2009). Bezogen auf die Vielfalt der Schüler/-innen auf den unterschiedlichen, in Kapitel 8.2 beschriebenen Ebenen besteht an vielen Sample-Schulen die Ansicht, dass auch Kooperationen, Angebote und das Personal einen hohen Grad an Heterogenität aufweisen sollten. Eine solche Herangehensweise könnte mit dem Slogan „Vielfalt mit Vielfalt begegnen“ beschrieben werden.

An dieser Stelle sei jedoch auch kritisch anzumerken, dass die Vielfalt der Mitarbeiter/-innen häufig auf Kosten der Anstellungsverhältnisse geht: Eine Schule beschreibt die Begrenzung des Budgets für den außerunterrichtlichen Bereich als Manko, da Verträge mit geringen Stundenanteilen bzw. Honorarverträge vergeben werden müssen, um möglichst vielfältiges Personal an der Schule beschäftigen zu können. Hier lässt sich also ein Handlungsbedarf konstatieren.

3) Schulsozialarbeiter/-innen

An 6 der 8 untersuchten Schulen gibt es Schulsozialarbeiter/-innen; eine Schule plant die Etablierung von Schulsozialarbeit. Die Aufgabenfelder der Schulsozialarbeiter/-innen gestalten sich von Schule zu Schule unterschiedlich,

abhängig von Anstellungsträger und Beschäftigungsumfang (zu den Aufgabenbereichen von Schulsozialarbeit vgl. auch Kap. 4). Schulsozialarbeiter/-innen beschreiben, dass sie z.B. Sprechstunden für Eltern, und überwiegend in der Sekundarstufe I auch gezielt für Schüler/-innen anbieten, für die sie bei Problemen oft als erste Ansprechpartner/-innen fungieren. Diese Sprechstunden haben die Aufgabe, Familien zu beraten, ihnen in individuellen Problemlagen zu helfen, einen niedrigschwelligen Zugang zu einem professionellen Unterstützungssystem zu ermöglichen. Hierzu gehört auch die bedarfsorientierte Vermittlung an weitere Institutionen, wie das Zitat einer Schulsozialarbeiterin verdeutlicht:

„(...) die Probleme sind multidimensional und wir brauchen halt auch multidimensionale Handwerkszeuge, also wir müssen natürlich unterschiedliche Stellen und Anlaufstellen parat haben, um auf die unterschiedlichen Lebenslagen zu reagieren“ (SSA, OGS2_12).

Schulsozialarbeit bietet durch diese Beratungsangebote die Chance, „dass Eltern betroffener Schülerinnen und Schüler dadurch der Zugang zur Institution Schule erleichtert (...) wird. Insbesondere in dem Dreiecksverhältnis von Schule, Eltern und Schulsozialarbeit kann es auf diese Weise besser gelingen, die Schule für die Alltagsbelange der Eltern und der Schülerinnen und Schüler zu sensibilisieren und weitergehende Lösungsansätze zu entwickeln“ (BMFSFJ 2012: 471).

Neben den Sprechstunden gehört auch die Durchführung von Angeboten zum Aufgabenbereich der Schulsozialarbeiter/-innen, wie etwa Gewaltpräventionskurse, Streitschlichtung und die Streitschlichterausbildung oder die Durchführung des Schülerparlaments. Hier stehen also Prävention und das soziale Lernen im Vordergrund. Da hiervon alle Schüler/-innen profitieren, leistet die Schulsozialarbeit einen wichtigen Beitrag im Umgang mit Vielfalt.

An den Sample-Schulen sorgen Schulsozialarbeiter/-innen für die Vernetzung der Schule mit unterstützenden Einrichtungen und fungieren so als „Scharnier“ zwischen Ganztagschule, Institutionen der Jugendhilfe und dem Sozialraum (vgl. auch Kap. 4; Börner u.a. 2011; Ermel 2011). Sie berichten in diesem Kontext auch von der Teilnahme an „runden Tischen“ oder Arbeitskreisen der Kommune, die im nächsten Abschnitt näher beschrieben werden. In 2 Fällen waren die Schulsozialarbeiter/-innen außerdem im ortsansässigen Jugendzentrum tätig und standen auch dort als Ansprechpartner/-innen für die Schüler/-innen zur Verfügung. Laut Speck sind solche Konstellationen, im Rahmen derer Schulsozialarbeiter/-innen „parallel mit einer zweiten Aufgabe und gesplitteten Deputaten auch im Stadtteil agieren bzw. sogar mehrere Schulen mit Angeboten der Jugendsozialarbeit versorgen sollen (...)“ (2008: 345), für die Kommunen insbesondere aus finanziellen Gründen attraktiv. Dies weist jedoch auch darauf hin, dass dieses Arbeitsfeld den Fachkräften der Schulsozialarbeit ein hohes Maß an Organisation und Koordination abverlangt.

Einzelne Schulsozialarbeiter/-innen weisen kritisch auf ihren geringen Beschäftigungsumfang an der Schule hin. Eine durch das BuT finanzierte Schulsozialarbeiterin beschreibt die ungewisse Zukunft ihrer Tätigkeit:

„Und jetzt hat sich gerade (...) diese Sprechstunde etabliert. Es ist gerade erst so richtig warm geworden und jetzt läuft es ja am Ende des Jahres aus. Also meine Stelle läuft dann auch aus und was sehr schade ist. (...) Es hat lange gedauert, (...) bis sich das überhaupt dahin gehend entwickelt hat, dass Eltern kommen, dass man Fragen stellt, dass man gewillt ist, mit Sozialarbeitern an der Schule zu arbeiten“ (SSA, OGS2_12).

Die regelmäßige und kontinuierliche Anwesenheit von Schulsozialarbeiter(inne)n sei notwendig, um den Bedarf der Schulen zu decken und für eine professionelle Arbeit eine wichtige Voraussetzung. Im Bereich der langfristigen Etablierung von Schulsozialarbeit ist vor dem Hintergrund des Auslaufens des BuT zum Ende des Jahres 2013 ein deutlicher Handlungsbedarf zu verzeichnen (vgl. Kap. 4).

4) Einrichtungen und Gremien der Jugendhilfe

Einrichtungen der Jugendhilfe werden in den Interviews als wichtige und inzwischen selbstverständliche Kooperationspartner für Ganztagschulen beschrieben – insbesondere für Schulen, an denen die Schülerschaft von den Interviewpartner(innen)n als „aus eher belastenden Verhältnissen stammend“ charakterisiert wird. Eine Schulleitung skizziert den langwierigen Prozess der Annäherung beider Systeme über persönliche Kontakte sehr anschaulich:

„Wir haben festgestellt (...), dass die Jugendhilfe für Schule wie so ein schwarzes Loch ist und umgekehrt. (...) Und dann hatten wir vor einem Jahr dann auch die Kollegen vom Jugendamt mal hier zur erweiterten Runde (...) am Tisch sitzen und das war hochinteressant, weil es über diese persönliche Beziehung ging, dass du eben dachtest, dass das ganz anders ist. Man braucht diesen Ansprechpartner, man hat den schon gesehen, man hat mit dem geredet und das ist außerordentlich beitragend“ (SL, OGS1_13).

Es fällt auf, dass die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe seitens der schulischen Interviewpartner/-innen häufig erst auf Nachfrage thematisiert wird, was eine gewisse Distanz der Schulen zum System der Jugendhilfe verdeutlicht (vgl. auch Maykus 2012).

Neben einer Zusammenarbeit mit Jugendämtern ist auch der Kontakt zur Kinder- und Jugendpsychiatrie üblich. Die Interviewpartner/-innen beschreiben, dass der Umgang mit sozial-emotional auffälligen Kindern und Jugendlichen viele Eltern, Lehr- und Fachkräfte überfordert und diese daher bei externen Einrichtungen Hilfe suchen. Allerdings wird in diesem Zusammenhang auch angesprochen, dass Maßnahmen der Jugendhilfe meist längerfristig angelegt sind, während Schulen, insbesondere bei stark verhaltensauffälligen Schüler(inne)n, eher kurzfristige Hilfe benötigen.

An einem Großteil der Schulen wird außerdem die Teilnahme an bereits erwähnten „runden Tischen“, Sozialraumkonferenzen oder Arbeitskreisen als unterstützend im Umgang mit Problemlagen von Schüler(inne)n beschrieben. Dort nehmen neben Schulsozialarbeiter(inne)n und weiteren Vertreter(inne)n der Schule z.B. umliegende Einrichtungen der Jugendhilfe wie etwa Beratungsstellen oder das Jugendamt, Schulpsycholog(inn)en sowie Nachbarschulen teil, um über aktuelle, den Sozialraum betreffende Belange zu beraten, Hilfen zu bündeln und gemeinsam an Lösungsansätzen zu arbeiten. Die Initiierung erfolgt meist über die Jugendämter bzw. Vertreter/-innen der Jugendhilfe. Als positiven Effekt beschreibt ein Schulleiter, dass man seit der Teilnahme an den sozialraumbezogenen Arbeitsgruppen wichtige Ansprechpartner/-innen kennengelernt habe und so einen leichteren Zugang zu den Einrichtungen bekomme. Diese „runden Tische“ werden als Mittel beschrieben, um „vor Ort“ ein Unterstützungssystem für Familien in unterschiedlichen Lebens- bzw. Problemlagen zu verankern und Hilfen zu optimieren (vgl. auch Floerecke 2010).

Kooperationspartner tragen durch Beziehungen, Angebote und Unterstützungsformen zum Umgang mit Vielfalt bei – und erhöhen die Vielfalt an der Schule

Alle beschriebenen Kooperationspartner haben eine für den Umgang mit Vielfalt zentrale Gemeinsamkeit, die an mehreren Stellen deutlich wird: Sie sind als Personen verschieden – im Hinblick auf Alter, Geschlecht, Interessen, Profession etc. Sie erhöhen also per se die Vielfalt an Ganztagschulen. Die unterschiedlichen Facetten von Vielfalt, die Kooperationspartner mit sich bringen, fließen in ihre Arbeit mit ein und können die Beziehungen prägen, die zu Schüler(inne)n aufgebaut werden. Durch den Kontakt zu Kooperationspartnern bekommen Schüler/-innen die Möglichkeit, mit jeder Person neue Perspektiven und Individuen kennenzulernen. Sie bieten den Kindern und Jugendlichen die Gelegenheit „anzudocken“ und eine Beziehung zu einer Person aufzubauen, die zu ihnen passt, die inspiriert und Orientierung bietet. Hierfür wird an einigen Schulen auf eine bewusst vielfältige Auswahl der Partner Wert gelegt.

Weiterhin unterstützen Kooperationspartner eine Ganztagschule im Umgang mit Vielfalt über Angebote. Im Hinblick auf die Vielfalt der Schüler/-innen bietet der Ganztags „(...) auf jeden Fall eine gute Unterstützungsmöglichkeit, weil sie hier wirklich gucken können, was sind meine Stärken, was mache ich. Die einen gehen raus und sind den ganzen Tag draußen in der Natur und die anderen (...) basteln (...) und kommen dann halt auch mehr mit anderen Kindern in Kontakt“ (GK, OGS3_12), so die Aussage einer Ganztagskoordinatorin.

Angebote bieten die Möglichkeit, über unterschiedliche Lernsettings, -wege und -orte auf die unterschiedlichen Voraussetzungen von Schüler(inne)n einzugehen; sie schaffen Erfahrungsfelder für informelles und soziales Lernen und bieten den Kindern und Jugendlichen einen Raum, sich mit den eigenen Neigungen und Fähigkeiten zu entfalten. Ferner bieten Schulsozialarbeiter/-innen wie auch außerhalb der Schule angesiedelte Gremien und Einrichtungen der

Jugendhilfe den Ganztagsschulen in Form von Einzelfallhilfe und Beratungsangeboten Unterstützungen für den Umgang bei individuellen Lebensfragen und -problemen der Schüler/-innen und deren Familien.

Seitens der Schulen wird also davon ausgegangen, dass einer Vielfalt innerhalb der Schülerschaft mit einer Vielfalt an Personen, Angeboten und Hilfen zu begegnen ist.

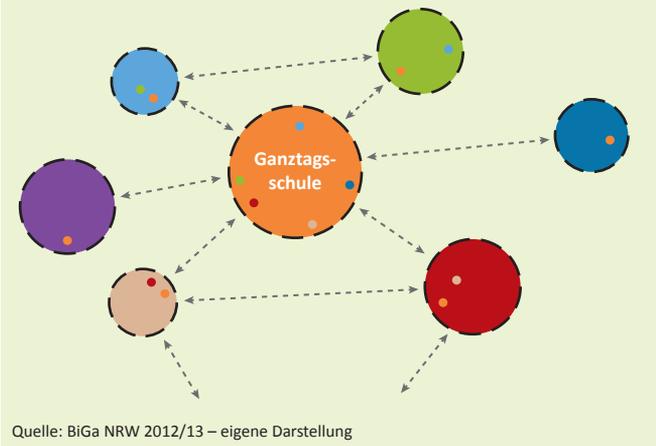
8.4.2 Kooperationen und die Öffnung von Schule

Die Öffnung zum Sozialraum und eine damit einhergehende Vernetzung mit externen Partnern ist eine zentrale, an Ganztagsschulen herangetragene Erwartung, wodurch Schüler(inne)n u.a. neue Lernfelder und -wege eröffnet werden sollen (vgl. Speck u.a. 2011; BMFSFJ 2006). Bei Betrachtung der beschriebenen Kooperationen unter räumlich-institutionellen Gesichtspunkten lässt sich ein Schema entwerfen, das eine solche Öffnung von Ganztagsschule zum Sozialraum darstellt (vgl. Abb. 8.3). Diese kann durch ein Verwischen oder Aufbrechen institutioneller Grenzen und die (personelle wie auch inhaltliche) Vernetzung von Schule mit Einrichtungen im Sozialraum, die oft ebenfalls mit weiteren Institutionen vernetzt sind, charakterisiert werden.

Die Sample-Schulen haben sich im Rahmen der Studie als Schulen präsentiert, die nicht „am Schulzaun“ enden, sondern sich in den Sozialraum hinein öffnen. Sie beschreiben sich als Schulen, die bewusst kooperieren bzw. ihre Partner auswählen, um daraus einen Mehrwert zu erfahren und der Heterogenität der Schülerschaft gerecht zu werden. Die Schulen beschreiben die Vernetzung mit anderen Einrichtungen zum einen als eine Konsequenz der Ganztätigkeit. Zum anderen schildert eine Schule, dass die Öffnung aus einem Leidensdruck heraus vollzogen wurde, da es an der Schule Probleme mit Jugendlichen gab: Der Schulleiter habe es „(...) offen gemacht: ‚Ich brauche jetzt hier Hilfe‘ und der Stadtteil hat darauf reagiert und es hat sich (...) ein [Arbeitskreis, Anm. d. Verf.] gebildet und dieser (...) hat dann [überlegt, Anm. d. Verf.]: ‚Was können wir alles tun, nicht nur um die Schule zu unterstützen, sondern um es auch im Stadtteil besser zu machen?‘“ (SSL, Sek.11_11).

Durch das Aufsuchen umliegender Einrichtungen, aber auch durch die Vernetzung der Schule mit Einrichtungen, die Unterstützungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche und deren Familien bereitstellen, sind die Ganztagsschulen nicht etwa abgeschottet, sondern das Umfeld der Schule gewinnt für den Schulalltag an Bedeutung. Gleichzeitig kommen wichtige Partner aus der Umgebung der Schule hinein, bringen neue Perspektiven und Themen ein und vernetzen sich wiederum untereinander. Schulen werden also in gewisser Weise zu einem „Stadtteilzentrum“ und zu einem Anlaufpunkt für Familien und umliegende Einrichtungen (vgl. auch Abb. 8.3).⁶⁴ Die Vernetzung mit außerschulischen Partnern und Einrichtungen sowie die Mitwirkung an Gremien beschreiben die Schulen als eine wesentliche Unterstützung beim Umgang mit Vielfalt.

ABB. 8.3 | SCHEMATISCHE DARSTELLUNG DER ÖFFNUNG VON GANZTAGSSCHULE



Die hier beschriebenen Dimensionen der Öffnung von Schule erinnern an den verstärkt in den 1980er- und 1990er-Jahren propagierten Ansatz der „Community Education“ (vgl. Buhren 1997; Reinhardt 1992), der sich davon entfernt, Schule als einen reinen Ort formalisierter Bildung zu begreifen, sondern verstärkt Aspekte der Gemeinwesenarbeit mit Schule in einen Kontext bringt. Dieser Ansatz wurde damals von Reinhardt als „ein Konzept für die Schule der Zukunft“ (1992: 214) bezeichnet – womit er Recht behalten sollte: Heute hat im Kontext der Öffnung von Schule der Begriff der „kommunalen“ bzw. „lokalen Bildungslandschaften“ Hochkonjunktur. Das Konzept der Bildungslandschaften fußt auf der Überzeugung, „Bildung nicht länger als eine monokulturelle Veranstaltung zu verstehen, sondern von einer Vielfalt an Bildungsorten und -angeboten auszugehen und sie als Gestaltungsaufgaben zu begreifen“ (Mack 2008: 741). Es handelt sich dabei um „langfristige, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die (...) formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen“ (Bleckmann/Durdel 2009: 12).⁶⁵ Die Vernetzung geht in der Regel über das in Abb. 8.3 skizzierte Maß hinaus: Ganztagsschulen können, wie oben veranschaulicht, rein räumlich eine zentrale Rolle einnehmen, sind aber stets „ihrerseits gleichberechtigte Partner einer sozialräumlichen Bildungslandschaft“ (Stange 2012: 274) und gestalten diese entsprechend mit. Inwieweit die Sample-Schulen sich als Akteure verstehen, die in solche Bildungslandschaften eingebettet sind und auch verstärkt Verantwortung für den Sozialraum übernehmen, wurde im Rahmen der Studie nicht hinreichend untersucht und wird lediglich durch das oben angeführte Zitat zur Öffnung von Schule angedeutet.

Es ist deutlich geworden, dass die Öffnung von Ganztagschule im Sinne lokaler Bildungslandschaften eine Antwort von Schule auf die Heterogenität der Schülerschaft darstellen kann und Ganztagschule durch Vernetzung mit Partnern im Sozialraum dazu befähigt wird, Vielfalt zu gestalten und als Chance zu begreifen. Im Sinne eines konstruktiven Umgangs mit Vielfalt wäre es allgemein wünschenswert, wenn Ganztagschulen sich zunehmend von einem eher

institutionszentrierten Fokus lösen (vgl. Maykus 2012) und beschriebene Herausforderungen wie etwa die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in belastenden Lebenslagen als eine Gestaltungsaufgabe verstehen, die das gesamte räumliche Umfeld bzw. den Stadtteil betreffen.

8.5 Fazit

Aus den Ergebnissen der qualitativen Studie ist deutlich geworden, dass Vielfalt ein komplexes Thema ist, welches Schulen vor Herausforderungen stellt und einen innerschulischen, aber auch generellen Diskurs erfordert. Gleichzeitig birgt es auch Chancen. Es ist jedoch offenkundig geworden, dass dieses Thema an den Schulen nicht in einem luftleeren Raum steht, sondern viel mit Gestaltung zusammenhängt. Die Schulen weisen im Umgang mit Vielfalt unterschiedliche konstruktive Gestaltungsmöglichkeiten auf, was auf ein Diversity Management hinweist und woraus sich Handlungsempfehlungen generieren lassen (siehe Kasten), die sicherlich auch für die aktuelle Inklusionsdebatte Relevanz bekommen. Zum einen ist deutlich geworden, wie wichtig es ist, Kommunikationsräume für die Akteure zu gestalten, um unterschiedliche Meinungen und Haltungen mit Blick auf die Vielfalt der Schüler/-innen zu diskutieren. Zum anderen bietet insbesondere der Ganztags mit seiner zeitlichen und räumlichen Ausdehnung Möglichkeiten zu außerschulischer Kooperation und zu vielfältigen pädagogischen Ansätzen, die den Umgang mit Vielfalt fördern. Diesen Möglichkeiten wird sich ausführlich im Anschluss gewidmet.

Ganztags – Potenziale für den Umgang mit Vielfalt

Der Mehrwert des Ganztags ist vor dem Hintergrund der Befunde deutlich geworden. Mit der ganztagsorientierten Ausrichtung werden unterschiedliche Möglichkeiten und Chancen für den Umgang mit Vielfalt gesehen, die nicht voneinander losgelöst betrachtet werden müssen. Diese sollen noch einmal auf der Grundlage der vorangegangenen Befunde zusammengefasst werden (vgl. Abb. 8.4):

Ganztags als Raum für ...

- **Entdeckung:** Durch außerunterrichtliche Angebote und die multiprofessionelle Zusammenarbeit wird ein mehrdimensionaler Blick auf die Schüler/-innen und das Lernen gefördert. Lehrer/-innen und Fachkräfte entdecken nicht nur andere Seiten der Schüler/-innen in Handlungsfeldern jenseits des Unterrichts – womöglich verborgene Talente/Kompetenzen –, sondern Schüler/-innen haben selbst die Möglichkeit, die Vielfalt ihrer eigenen Person zu entdecken. Insbesondere Lehrkräfte können so die Möglichkeit nutzen, sich von einer anderen Seite kennenzulernen und Interessen und Kompetenzen einzubringen, die sich womöglich auch auf die Schüler-Lehrer-Beziehung positiv auswirken können,

ABB. 8.4 | MÖGLICHKEITEN DES GANZTAGS FÜR DEN UMGANG MIT VIelfALT DER SCHÜLER/-INNEN



Quelle: BiGa NRW 2012/13 – eigene Darstellung

wenn die Lehrkräfte nicht nur auf ihre Fachkompetenz reduziert werden.

- **Begegnung:** Im Ganztags können Schüler/-innen einer erweiterten Vielfalt begegnen, die über den Personenkreis des Klassenverbandes hinausgeht. Das gilt z.B. mit Blick auf eine Altersdurchmischung der Gruppen. Das trifft aber genauso auf die tätigen Personen (z.B. Eltern, Erzieher/-innen, Übungsleiter/-innen) zu, die nicht nur neue bzw. andere Perspektiven mitbringen, sondern womöglich auch durch ihre Alltags- bzw. Lebensweltnähe andere Zugänge zu Schüler(-inne)n schaffen. Auf der institutionellen Ebene hat sich die Zusammenarbeit von Ganztagschulen mit Einrichtungen und Gremien als unterstützend im Umgang mit Vielfalt erwiesen. Ganztagschulen können sich so mit anderen Organisationen vernetzen und durch diese Kontakte Orientierung und Inspiration erfahren.
- **Entfaltung:** Durch die Vielfalt des außerunterrichtlichen Angebotes werden Schüler/-innen Möglichkeiten gegeben, eine andere Form der Entfaltung zu erfahren, sei es z.B. ein Schülercafé mitzugestalten oder im Zirkusprojekt mitzuwirken. Kinder und Jugendliche können so ihren unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen nachkommen, aber auch bisher unentdeckte Neigungen entfalten. Insbesondere Schüler(inne)n aus einem eher bildungsfernen Elternhaus eröffnen sich durch die Ganztagsangebote Chancen der Entfaltung, die sie ohne die Ganztagschule womöglich nicht hätten. Darüber hinaus erfahren sie aber auch eine stärkere Form der Partizipation am schulischen Leben. Durch außerschulische Lernorte eignen sich Kinder und Jugendliche den Sozialraum an und knüpfen dort Beziehungen, die für sie auch über die Schulzeit hinaus relevant sein können. Es besteht auch die Chance, dass Kinder und Jugendliche sich nicht nur als Lernende erleben, sondern als eigenständige und mitwirkende Individuen.
- **Wertschätzung:** Ein wesentliches Potenzial, welches der Ganztags in sich birgt, ist die Förderung einer

64| Burgdorff (2012) führt in diesem Zusammenhang auch Beispiele von Stadtteilbibliotheken in Ganztagschulen oder etwa Community Centern an, in denen verschiedene, für den Stadtteil relevante Einrichtungen gebündelt werden.

65| Beispiele solcher Bildungslandschaften werden u.a. in Bleckmann/Schmidt (2012) beschrieben.

Wertschätzungs- bzw. Anerkennungskultur. Kinder und Jugendliche erfahren im Kontext des Unterrichts hauptsächlich durch das zentrale Anerkennungsinstrument der Notengebung eine Rückmeldung. Im Rahmen des außerunterrichtlichen Bereiches besteht die Möglichkeit, dass sie sich durch die zeitliche und räumliche Ausdehnung sowie die Angebotsvielfalt des Ganztags neu bzw. anders erleben können und sie dadurch auch Möglichkeiten einer anderen Form des Erfolges, sei es

bei einer Projektarbeit im Team oder der Mitwirkung bei einer Tanzaufführung, erfahren. Dadurch können sie in ihrer Selbstwirksamkeitserwartung gestärkt werden, sie erfahren das Gefühl ernst genommen zu werden. In diesem Raum spiegelt sich auch der Ausgangspunkt – wie Prenzel es in ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ postuliert – für den Umgang mit Vielfalt wider: Anerkennung des Einzelnen in seiner Person und seinem Handeln (vgl. Prenzel 2006).

Gelingensbedingungen und Handlungsempfehlungen

1. Eine Schulkultur der Anerkennung schaffen

Der reformpädagogische Ansatz, Vielfalt als Chance zu sehen, ist Ausgangspunkt für einen gelingenden Umgang mit Vielfalt. In diesem Zusammenhang spielt die Wertschätzung jedes einzelnen Schülers/jeder einzelnen Schülerin eine zentrale Rolle. Die Schaffung einer Kultur der positiven Sprache und des Vertrauens sind besonders für junge Menschen aus belastenden Lebenslagen wichtig. Der Ganztag mit seinem vielfältigen Angebot bietet hier zusätzlich die Möglichkeit, dass Kinder und Jugendliche sich neu oder anders erleben, womöglich „verborgene Talente“ entdecken. Gerade für Kinder und Jugendliche, die vermeintlich negative Erfahrungen im Unterricht machen, besteht hier die Chance, eine andere Form der Wertschätzung und eine andere, positive Einstellung zur Schule zu erhalten.

2. Reflexionsräume schaffen

Kommunikation ist der Schlüssel im Umgang mit Vielfalt. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Schaffung von Reflexionsräumen für alle Akteure, um die Möglichkeit zu gewährleisten, über eigene Befindlichkeiten zu sprechen. Ein gelingender Umgang mit Vielfalt erfordert zwar Toleranz und Anerkennung, allerdings schließt das Ängste und Überforderung nicht aus. Diese haben eine Berechtigung und sollten einen Ort der (Selbst-)Reflexion in der Schule erhalten. In diesem Zusammenhang passt die englische Redewendung „Diversity is not about the others – it is about you“: Bei Diversity geht es nicht um die Anderen – es geht um Dich!“ (SPI 2011: 6).

3. Vielfalt mit Vielfalt begegnen

Es ist deutlich geworden, dass Kooperationspartner einen wichtigen Beitrag zum Umgang mit Vielfalt an den Ganztagschulen leisten. Viele Schulen setzen hier auf das Motto „Vielfalt mit Vielfalt begegnen“, indem sie für eine Vielfalt an Personen und Angeboten sorgen. So werden Kooperationspartner und Personal gezielt ausgewählt und eingesetzt. Neben der Berücksichtigung vorhandener Kompetenzen und Neigungen der Mitarbeiter/-innen wird bei der Erstellung der Angebotspalette auch Wert auf einer Orientierung an den unterschiedlichen Bedarfen der Kinder und Jugendlichen gelegt. Hierbei wird deutlich, dass ein konstruktiver Umgang mit Vielfalt im Sinne des Diversity Managements nicht etwa willkürlich erfolgt, sondern ein hohes Maß an Koordination und Organisation erfordert.

4. Personal und Angebote – Hier ist „weniger“ manchmal „mehr“

Insbesondere in Bezug auf die Anstellung von Fachkräften im Primarbereich kann „weniger“ aber auch „mehr“ sein: Im Sinne der Anstellungsverhältnisse, der Präsenz an der Schule und auch der Beziehungskontinuität zu den Schüler(inne)n kann es ratsam sein eher in einen festen und ggf. kleineren Mitarbeiterstamm mit hoher Präsenz in der Schule zu investieren, als eine willkürliche Fülle an Angeboten und Personen zu schaffen, die die Schüler/-innen womöglich überfordert. Damit ist nicht gemeint, Personal zu reduzieren, sondern den Einsatz von Angeboten und Personal im Sinne der heterogenen Schülerschaft passgenau zu gestalten.

5. Offener Umgang mit Herausforderungen und „das Rad nicht neu erfinden“

Für Ganztagschulen, die Vielfalt der Schülerschaft als Herausforderung empfinden, ist ein offener Umgang mit diesen Herausforderungen sowie der Blick über den „Schulzaun“ hinaus hilfreich. Vernetzung mit Schulen oder Einrichtungen im Stadtteil können hier eine Unterstützung sein. Auch die Teilnahme an sozialraumbezogenen Arbeitskreisen wird von den Schulen als gewinnbringend erachtet. Auf diese Weise übernehmen Ganztagschulen Verantwortung für die Belange von Kindern und Jugendlichen und können so zu einem wichtigen Akteur im Sozialraum werden.

6. Jugendhilfe eröffnet neue Perspektiven und ein System professioneller Hilfen

Die Jugendhilfe ist für Ganztagschulen ein wichtiges Unterstützungssystem. In ihren zahlreichen Arbeitsfeldern weist sie eine Reihe von Hilfen auf, die sich an Schüler/-innen wie auch deren Familien richten können und sowohl präventiv als auch in akuten Problemlagen ansetzen können. Aus diesem Grunde ist es wichtig, die auch in den Interviews anklingenden Vorbehalte seitens der Schulen gegenüber dem System der Jugendhilfe abzubauen. Die Beschäftigung von Schulsozialarbeiter(inne)n an Ganztagschulen wie auch die Teilnahme an sozialraumbezogenen Gremien können dafür sorgen, dass beide Systeme „einen Schritt aufeinander zu“ machen und Vielfalt gemeinsam gestalten.

9. Resümee und Entwicklungsbedarfe

Ziel des vorliegenden Bildungsberichts Ganztagschule NRW 2013 war es, empirisch fundierte Daten zu den Entwicklungstrends des Ganztags in Nordrhein-Westfalen zur Verfügung zu stellen. Dabei wurden auf der einen Seite neue Fragestellungen untersucht und auf der anderen Seite im Rahmen der BiGa NRW kontinuierlich beobachtete Themen im Zeitverlauf analysiert. Die einzelnen Befunde wurden in den vorangegangenen Kapiteln umfassend ausgeführt und interpretiert. Abschließend geht es darum, Empfehlungen für Politik und Praxis der Ganztagschullandschaft zu formulieren, um die Qualitätsentwicklung in Schule voranzutreiben.

Nachfolgend werden 6 Aspekte noch einmal aufgegriffen:

1. Mittagszeit in der Sekundarstufe I
2. Personalsituation in Ganztagschulen
3. Know-how ganztagsschulischer Akteure
4. Begabungsförderung
5. Betreuungsbedarfe von Eltern
6. Vielfalt als Herausforderung, Diversity als Chance

9.1 Mittagszeit in der Sekundarstufe I

Die Mittagspause ist ein zentrales Gestaltungselement der Rhythmisierung und sollte den Schüler(inne)n eine Entspannungsphase zwischen Unterrichtsblöcken und weiteren Angeboten ermöglichen. Wichtig dafür sind die Dauer dieser Phase und die Möglichkeiten der inhaltlichen Ausgestaltung. Auch die räumlichen Kapazitäten der Mensen sind von großer Bedeutung, wenn es um die Ermöglichung einer spannenden Mittagszeit geht. Die Empfehlungen richten sich an die Landesregierung sowie die Akteure auf Schulebene.

Ausreichend Erholungsangebote in der Mittagspause – Kapazitätsengpässe in Mensen an Gesamtschulen und Gymnasien

In den meisten Ganztagschulen der Sekundarstufe I steht den Schüler(inne)n durchschnittlich eine Stunde für die Mittagspause zur Verfügung, von der etwa die Hälfte für das Mittagessen aufgewendet werden kann (vgl. Kap. 2). Während Gesamtschulen und Gymnasien etwa 30% ihrer Gesamtschülerschaft mit einem Mittagessen versorgen, isst an Haupt- und Realschulen nur etwa jede/-r fünfte Schüler/-in zu Mittag. Aufgrund der sinkenden Schülerzahlen

an Hauptschulen sind die dortigen Kapazitäten der Mensen – wie auch bei Realschulen – ausreichend. Gesamtschulen und Gymnasien haben jedoch Kapazitätsprobleme, da die Zahl der zu verköstigenden Schüler/-innen die verfügbaren Sitzplätze deutlich überschreitet und ausgefeilte Schichtpläne erforderlich macht. Hier besteht nach wie vor ein Ausbaubedarf, um die Kapazitäten zu erhöhen.

In der Mittagszeit haben die Schüler/-innen neben dem Mittagessen die Möglichkeit an zusätzlichen Aktivitäten teilzunehmen. Es stehen vor allem freizeitorientierte und entspannende Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung, während deutlich weniger Schulen fachliche Angebote in Form von speziellen Kursen, Lernzeiten oder Hausaufgabenbetreuung anbieten. Im Sinne einer erfolgreichen Rhythmisierung des Schultags muss jedoch die steigende Anzahl von Schulen, die Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung während der Mittagszeit durchführen, kritisch betrachtet werden.

9.2 Personalsituation in Ganztagschulen

Die Qualität von Ganztagschulen steht in engem Zusammenhang mit dem dort beschäftigten Personal. Bedingt durch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen haben sich in den vergangenen Jahren im Primarbereich und in der Sekundarstufe I je eigene Charakteristika im Hinblick auf das Personalgefüge etabliert. Die in diesem Bericht ausgeführten Befunde zur Personalsituation weisen an verschiedenen Stellen auf Entwicklungen hin, die eine politische Steuerung ermöglichen oder gar erfordern. Angesprochen sind Entscheider/-innen auf Landes- und kommunaler Ebene, Schulen sowie im Primarbereich Träger gleichermaßen.

Sekundarstufe I: Lehrkräfte in großem Umfang aktiv – Konzentration auf nicht einschlägig qualifiziertes Personal
Der außerunterrichtliche Bereich in Ganztagschulen der Sekundarstufe I wird zurzeit noch vorwiegend von Lehrer(inne)n gestaltet (vgl. Kap. 2). Zugewiesene Stellenzuschläge werden in Relation zu den Möglichkeiten nur zu etwa einem Drittel in Barmittel umgewandelt. Dies spiegelt sich auch im Personaltableau wider: Vor allem einschlägig pädagogisch qualifiziertes Personal wird (jenseits der Lehrkräfte) nur an wenigen Schulen eingesetzt. Sozialpädagog(inn)en bzw. Sozialarbeiter/-innen stellen dabei noch die größte Gruppe

dar. Stattdessen werden in vergleichsweise hohem Umfang Personen beschäftigt, die nicht einschlägig pädagogisch qualifiziert sind, wie z.B. Übungsleiter/-innen, aber auch Ehrenamtliche und Eltern. Der Anspruch, dass auch Ganztagschulen in der Sekundarstufe I sich durch multiprofessionelle Teams auszeichnen, kann weiterhin an vielen Schulen nicht erfüllt werden. Notwendig ist dafür einerseits ein Einstellungswandel auf Seiten der Schulen, die bislang gezielt nur an Lehrkräften festhalten. Es gilt, die Kompetenzen anderer Professionen zu erkennen und im Sinne einer umfassenden Bildung und Erziehung der Schüler/-innen in die Schule zu holen. Gleichzeitig sind die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass überhaupt Zeitfenster für Angebote jenseits von Fachunterricht und Lernzeiten zur Verfügung stehen. Hier ist auch die Landesregierung gefordert, durch geeignete Maßnahmen die Entwicklung in den Schulen zu befördern. Wie sich die Nutzung des Instruments der „Kapitalisierung“ weiterentwickelt, bleibt auch angesichts des zunehmenden Aufwuchses der vielen neu gegründeten Ganztagschulen abzuwarten. Gleichwohl ist es sinnvoll, mehr noch als bisher aktiv und offensiv für die Chancen multiprofessioneller Teams in Ganztagschulen der Sekundarstufe I zu werben.

*Primarstufe: Ausweitung der Interdisziplinarität
– Fachkräftemangel in der OGS*

Im Primarbereich bietet der offene Ganztag sowohl unter zeitlichen Gesichtspunkten als auch im Kontext des Trägermodells mehr Raum für das Engagement verschiedener Professionen. Die aktuellen Daten der BiGa NRW weisen auf eine weitere Zunahme der Interdisziplinarität hin. Gleichwohl bleiben Erzieher/-innen die größte Personen- bzw. Berufsgruppe in der OGS (vgl. Kap. 2).

An dieser Stelle zeichnet sich allerdings auch die zentrale Herausforderung der offenen Ganztagschulen im Primarbereich für die kommenden Jahre ab: Der Fachkräftemangel hat die OGS erreicht. Träger haben Schwierigkeiten, geeignetes Personal für die OGS zu finden, was mitunter dazu führt, dass Stellen kurzfristig oder dauerhaft unbesetzt bleiben (vgl. Kap. 3). Betroffen ist davon vor allem die Gruppe der Erzieher/-innen und damit eine Personalgruppe, die auch in der Kindertagesbetreuung stark gefragt ist. Sowohl aus Sicht der Träger als auch auf der Grundlage vorliegender Entwicklungsszenarien zum Personalbedarf in der Kindertagesbetreuung ist eine weitere Verschärfung des Fachkräftemangels in der OGS zu erwarten. Die Situation spitzt sich dadurch zu, dass die OGS für einen nicht unerheblichen Teil der Beschäftigten kein attraktives Arbeitsfeld darstellt (vgl. Kap. 3). Zwar sind die Arbeitsplätze grundsätzlich sicher, Möglichkeiten zur Vollzeitbeschäftigung sind allerdings rar. Fast jede zweite teilzeitbeschäftigte Fachkraft möchte gerne mehr Stunden pro Woche arbeiten als derzeit vertraglich vereinbart. Um ihren Lebensunterhalt zu sichern, gehen außerdem 20% der befragten Fachkräfte einer Zweitbeschäftigung nach.

Um die Personalbedarfe der OGS auch zukünftig decken und somit ihre pädagogische Qualität sichern zu können, ist ein Geflecht verschiedenartiger Strategien erforderlich. Neben der Ausweitung der Ausbildungskapazitäten besteht

eine Möglichkeit in der Fort- und Weiterbildung von Berufsgruppen, deren Ausbildung unterhalb der Ausbildung der Erzieher/-innen angesiedelt ist (z.B. Kinderpfleger/-innen). Ein weiterer Ansatzpunkt besteht darin, den Arbeitsplatz OGS für Erzieher/-innen attraktiver zu gestalten. Die Verbesserung der Arbeitsbedingungen, verbunden u.a. mit einer höheren Entlohnung und mehr Möglichkeiten der Vollzeitbeschäftigung, ist dazu eine Grundvoraussetzung. Nicht zuletzt ist dafür Sorge zu tragen, dass die im Ganztag erreichten Qualifikationsniveaus der Fachkräfte nicht nach unten gesenkt, sondern die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, qualifiziertes Personal einstellen und auch halten zu können.

9.3 Know-how ganztagsschulischer Akteure

Schulleitungen, Lehr- und Fachkräfte mit ihrem Know-how, ihren Kompetenzen und ihrem Können tragen maßgeblich zur Qualität von Ganztagschulen und ihrer pädagogischen Arbeit bei. Gleichzeitig stellt der Ganztag für die Mehrzahl der in diesem Feld Beschäftigten einen Bereich dar, der nicht Bestandteil ihrer Ausbildung war. Die Arbeit in einer Ganztagschule stellt sie somit vor neue Herausforderungen. Der vorliegende Bericht ermöglicht einen Einblick, inwieweit sich Schulleitungen, Lehr- und Fachkräfte für den Umgang mit verschiedenen Arbeitsbereichen gerüstet fühlen. Daraus lassen sich Entwicklungsbedarfe ableiten, die auf Landesebene genauso relevant sind wie für Schulen und Träger und nicht zuletzt den großen Sektor der Aus-, Fort- und Weiterbildung.

*Schulleitungen fühlen sich gut vorbereitet –
große Unsicherheiten bei Lehrkräften*

Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en fühlen sich den abgefragten Aufgabenbereichen besser gewachsen als Lehr- und Fachkräfte, und zwar in beiden Schulstufen (vgl. Kap. 5). Aus ihrer Sicht fühlen sie sich vor allem dann gut gerüstet, wenn es um die Zusammenarbeit mit Partnern der Jugendhilfe und den Einsatz von Lehrerstunden geht. Lücken offenbaren sich dagegen in puncto Finanzen der Ganztagschule. Ferner hat sich der Bereich der Personalentwicklung als ein Thema herauskristallisiert, dem eine größere Aufmerksamkeit zu widmen ist. So zeichnen sich zum einen Schwierigkeiten bei der Verankerung von Unterstützungsstrukturen für das Personal ab. Speziell im Primarbereich scheinen außerdem Fachkräfte nicht im Fokus der schulischen Personalentwicklung zu stehen. Vor dem Hintergrund, dass die OGS trotz der organisatorisch geteilten Verantwortlichkeit von Schulleitung und Träger als eine Schule zu sehen ist, sind an dieser Stelle Handlungsbedarfe zu konstatieren.

Auf Seiten der Lehr- und Fachkräfte sind es vor allem die Lehrkräfte, die von teils erheblichen Defiziten in ihrem Know-how berichten. Diese sind besonders gravierend, wenn es um die rechtlichen Rahmenbedingungen des Ganztags und um das Thema Kooperation, sei es schulintern in multiprofessionellen Teams oder auch mit externen Partnern aus dem Sozialraum, geht (vgl. Kap. 5). Darüber hinaus stellt der

Bereich der inhaltlich-konzeptionellen Arbeit, der u.a. die Weiterentwicklung der Hausaufgabenpraxis sowie die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichem Bereich umfasst, die Lehr- und Fachkräfte vor große Herausforderungen. Damit sind es die Personen, die alltäglich in diesem Bereich tätig sind, die sich auf ihre Aufgaben – anders als die Leitungs- und damit Steuerungsebene – nicht ausreichend vorbereitet fühlen. Erheblich besser fühlen sie sich für den Bereich der pädagogischen Arbeit (z.B. ganzheitliche Förderung der Schüler/-innen) gerüstet, wenngleich sich für die Beschäftigten im Primarbereich eine größere Sicherheit feststellen lässt als für diejenigen in der Sekundarstufe I.

Für die Weiterentwicklung der Ganztagschule und die Sicherung ihrer pädagogischen Qualität ist in einem ersten Schritt zu prüfen, wie es besser gelingen kann, dass die Leitungspersonen der Schulen ihr Know-how an die Lehr- und Fachkräfte weitergeben. Darüber hinaus ist es unumgänglich, ganztagsrelevante Themen umfassend in der Ausbildung der einzelnen Disziplinen zu verankern. Nicht zuletzt gilt es, Schulleitungen, Lehr- und Fachkräfte fachlich zu begleiten und durch bedarfsangemessene Fort- und Weiterbildungsangebote zu unterstützen. Die gemeinsame Teilnahme von Lehrkräften und Fachkräften an Weiterbildungsangeboten (sogenannte Tandem-Fortbildungen) ist weiter voranzutreiben.

9.4 Begabungsförderung im Ganztag

Ganztagschulen haben zum Ziel, allen Kindern und Jugendlichen die Chance auf Bildungserfolg zu ermöglichen. Dies gilt auch für besonders begabte Schüler/-innen, die ihr Potenzial nicht immer auch in Schulerfolge ummünzen können. Wenn unterstützende Rahmenbedingungen fehlen und Lernschwächen, mangelnde Motivation oder Unterforderung Lernerfolge verhindern, werden besonders Begabte häufig nicht erkannt und sogar als sozial auffällig wahrgenommen.

Die BiGa NRW hat im aktuellen Erhebungsjahr erste Eindrücke vom Umgang der Ganztagschulen mit besonderen Potenzialen und Förderkonzepten gewonnen und kann diesbezügliche Empfehlungen an die Landesregierung sowie Institutionen der Lehreraus- und -fortbildung formulieren.

Lehrkräfte initiieren den Prozess der Begabungsdiagnostik – Fortbildungsbedarfe auf Seiten der Lehrkräfte

Hinsichtlich der Begabungsdiagnostik lässt sich erkennen, dass sich Schulen schulstufenübergreifend zunächst auf das Urteil der Lehrer/-innen stützen (vgl. Kap. 6). Infolge des ersten Eindrucks der Lehrkraft wird ein Prozess angestoßen, der sukzessive das Kollegium, Eltern sowie externe Testverfahren einbezieht. Zu bedenken ist allerdings, dass Lehrer/-innen nachweislich dazu neigen, entweder besonders leistungsstarke oder verhaltensauffällige Schüler/-innen und weniger eher unauffällige Schüler/-innen als begabt einzuschätzen.

Es scheint daher angeraten, die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Bereich des Erkennens von Begabungen weiterzuentwickeln, um allen besonders begabten

Schüler(inne)n gleiche Chancen auf Förderung eröffnen zu können.

Förderung in der Primarstufe variantenreicher – Ungleichgewichte in der Sekundarstufe I

In beiden Schulstufen haben ca. ein Drittel der Schulen eine Person abgestellt, die für Schüler/-innen mit besonderen Fähigkeiten zuständig ist, und mehr als jede zweite OGS bietet spezielle Förderangebote für diese Zielgruppe an (vgl. Kap. 6). Durchgeführt werden diese jedoch häufiger von Lehr- als von Fachkräften. Deutlich wird, dass diese Form der Talentförderung an Gymnasien stärker verbreitet ist als an Haupt- und Realschulen.

Inhaltlich gesehen konzentrieren sich die Förderkonzepte in beiden Schulstufen auf individualisierende Angebote der inneren und äußeren Differenzierung und knüpfen somit nahtlos an die bekannten Konzepte individueller Förderung an. In der OGS wird zudem verstärkt auch mit Maßnahmen des beschleunigten Lernens gearbeitet: Fast alle Schulen praktizieren das „Überspringen“ von Klassen oder die vorzeitige Einschulung. Bezogen auf die konkreten Förderangebote zeigt sich, dass Schulen beider Schulstufen sich vorrangig auf AGs, Projektarbeit sowie Wettbewerbe stützen. Die OGS bietet zudem in hohem Maße Förderkurse an, um besondere Neigungen und Fähigkeiten zu fördern.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Lehr- und Fachkräfte aufgrund des intensiven Kontakts mit ihren Schüler(inne)n die Chance haben, besondere Talente erkennen und Fördermaßnahmen einleiten zu können. Nun gilt es, sie darin zu unterstützen, dies gemeinsam, professionell und unabhängig vom Auftreten der Schüler/-innen zu tun. Als kritisches Ergebnis muss die ungleiche Förderung von Begabungen an der Sekundarstufe I gewürdigt werden. Gymnasien verfügen offenbar über mehr Spielräume zur Begabungsförderung als Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Ein Ausbau dieser Möglichkeiten würde ein wichtiges Zeichen im Sinne der angestrebten Chancengleichheit an Ganztagschulen setzen.

9.5 Betreuungsbedarfe von Eltern

Die Trias Bildung, Betreuung und Erziehung ist rahmengebend für das Gesamtkonzept von Ganztagschulen. Eltern setzen dabei je nach Interesse und Lebenslage eigene Schwerpunkte. So konnte im Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2011 bereits gezeigt werden, dass für Eltern im Primarbereich der Betreuungsaspekt vordergründig ist, während Eltern an Ganztagschulen der Sekundarstufe I an erster Stelle Bildungsansprüche formulieren (vgl. Börner u.a. 2011). Anhand der aktuellen Daten wurde untersucht, inwieweit die OGS im Primarbereich den Betreuungsbedarfen von Eltern gerecht wird. Neben vielen positiven Aspekten lassen sich auch Entwicklungspotenziale feststellen, die besonders für Kommunen, Schulen und Träger als Gestalter vor Ort relevant sind.

Hohe Zufriedenheit mit Öffnungszeiten – Elternwunsch nach mehr Flexibilität

Die Kernöffnungszeiten der offenen Ganztagschule liegen fast immer zwischen 7:00 Uhr oder 8:00 Uhr am Morgen und 15:00 Uhr bis 17:00 Uhr am Nachmittag. Aus Sicht der meisten Eltern reicht dieser Zeitrahmen aus, das spiegeln die hohen Zufriedenheitswerte im Hinblick auf die Betreuungszeiten in der Schulzeit wider. Allerdings formuliert auch jede fünfte Familie den Bedarf, die Betreuungszeiten zu verlängern, vor allem in den Nachmittag oder Abend hinein (vgl. Kap. 7). Ein größerer Teil der Eltern – Tendenz steigend – wünscht sich darüber hinaus eine flexiblere Handhabung der Öffnungszeiten. Es hat sich allerdings gezeigt, dass der Wunsch der Eltern nach einer flexibleren Handhabung der Öffnungszeiten geringer ausfällt, wenn sie die Qualität des Ganztags bzw. der pädagogischen Angebote als hoch einschätzen.

Für Ganztagschulen liegt die Herausforderung in der Ausbalancierung von Elternbedarfen auf der einen und der Aufrechterhaltung pädagogischer Qualität auf der anderen Seite. Die Qualitätsentwicklung innerhalb der OGS stellt dafür einen grundlegenden Ansatz dar. Darüber hinaus sind Kompromisse – innerhalb der im Grundlagenerlass vorgegebenen Gestaltungsspielräume – unausweichlich. Um den verschiedenen Akteuren und Ansprüchen gerecht zu werden, ist es wichtig, dass die Beteiligten vor Ort – Eltern, Schule und Träger – miteinander ins Gespräch kommen und gemeinsam an einer für alle möglichst optimalen Lösung arbeiten. Dabei ist es ebenso wichtig, dass Eltern und Schule wechselseitig Verständnis füreinander aufbringen, wie transparente Regelungen zu Öffnungs-, Bring- und Abholzeiten sowie zur Teilnahme der Schüler/-innen zu vereinbaren. Ziel darf indes nicht sein, grenzenlose Flexibilität und Beliebigkeit zu ermöglichen, insbesondere nicht im Sinne der Kinder.

9.6 Vielfalt als Herausforderung, Diversity als Chance

Im Projektjahr 2012/13 hat die BiGa NRW einen Schwerpunkt auf das Thema „Vielfalt als Herausforderung, Diversity als Chance“ gelegt. Diesbezüglich können folgende Ergebnisse und Handlungsempfehlungen abgebildet werden:

Heterogenität von Schüler(inne)n wird unterschiedlich wahrgenommen – Vielfalt begegnen heißt Vielfalt gestalten

Die Befunde der qualitativen Studie zeigen, dass Schulen die Vielfalt ihrer Schüler/-innen unterschiedlich wahrnehmen. Vielfalt wird zum einen als Chance betrachtet, die sich als gewinnbringend für die Persönlichkeitsbildung und als Vorbereitung für die Zukunft von Kindern und Jugendlichen erweisen kann. Zum anderen stellt Vielfalt Schulen aber auch häufig vor Herausforderungen, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen in belastenden Lebenslagen (vgl. Kap. 8). Hier zeigt sich, wie wichtig es ist, diese unterschiedlichen Seiten

von Vielfalt zu reflektieren und gemeinsam zu kommunizieren, wie etwa mithilfe von festen Teamstrukturen, in Supervisionen oder Mitarbeitergesprächen für das Kollegium. So kann die Vermittlung eines „Heterogenitäts-Bewusstseins“ erfolgen, das eine wichtige Voraussetzung für einen konstruktiven Umgang mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen darstellt.

Es ist auch deutlich geworden, dass Schulen im Umgang mit Vielfalt auf unterschiedliche Strategien der Gestaltung zurückgreifen. Der Ganztag bietet dafür besondere Möglichkeiten: Er schafft für Kinder und Jugendliche u.a. die Gelegenheit, sich informell mit Gleichaltrigen, aber auch mit erwachsenen Personen auszutauschen und Beziehungen zu knüpfen, unterschiedliche Neigungen zu entfalten oder auch neue Lernorte und -wege zu erkunden, die auf ihre individuellen Bedürfnisse zugeschnitten sind. Ferner bietet der Ganztag mit seinen vielfältigen Angeboten und pädagogischen Ansätzen eine andere Form der Wertschätzung, die gerade Kindern und Jugendlichen aus belastenden Lebenslagen zugutekommen kann. Kooperationspartner erhöhen dabei die Vielfalt in der Ganztagschule – mit ihren Angeboten und Kompetenzen, aber auch in Form von unterschiedlichen Persönlichkeiten. Diese Strategie lässt sich als „Vielfalt mit Vielfalt begegnen“ beschreiben. Im Rahmen der Untersuchung wird deutlich, dass es seitens der Schulen als wichtig erachtet wird, insbesondere mit Blick auf das Personal und die Kooperationspartner Vielfalt bewusst zu gestalten. An dieser Stelle ist auch die Rolle der Schule als Akteur im Sozialraum von großer Bedeutung. Für einen gelingenden Umgang mit Vielfalt gilt es eine gezielte Organisation und Koordination im Sinne eines Diversity Managements zu praktizieren.

Als Fazit der diesjährigen Erhebung lässt sich festhalten, dass auch für das Schuljahr 2012/13 umfangreiche Bewegungen in der Ganztagschullandschaft in NRW auszumachen sind. Und auch wenn die Weiterentwicklung sich an manchen Stellen in kleinen Schritten vollzieht, so ist die Ganztagschule mit all ihren Akteuren auf einem guten Weg. Es zeichnen sich jedoch 2 zentrale Herausforderungen ab: Einerseits wird es darum gehen, Strategien zur Gewinnung und längerfristigen Bindung von Fachkräften zu entwickeln. Zum anderen ist die Aus- und Fortbildung der Lehrer/-innen bezüglich des Themas Ganztag voranzutreiben und auszubauen. Denn: Die Akzeptanz des Ganztags steigt mit seiner Qualität. Und diese wiederum hängt eng mit den personellen Ressourcen und damit zusammen, wie die Chancen einer multiprofessionellen Zusammenarbeit erkannt und genutzt werden. Letztlich steht die individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen im gesamten Spektrum ihrer Vielfalt im Mittelpunkt.

Wissenschaftlicher Kooperationsverbund

Dortmund und Münster, Juni 2013

► Weitere Informationen und tabellarische Darstellungen zu den im Bericht aufgeführten Ergebnissen aus dem Projekt „Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW – Empirische Dauerbeobachtung“ finden Sie auf www.bildungsbericht-ganztage.de.

Literatur

- Appius, S./Steger-Vogt, E./Kansteiner-Schänzlin, K. (2012): Personalentwicklung an Schulen – Eine Bestandsaufnahme. In: Empirische Pädagogik, Heft 1, S. 123-139
- Arnoldt, B./Rauschenbach, T./Stolz, H.-J. (2010): Ganztagschulen und außerschulische Partner. Kooperationen lohnen sich. In: Buchen, H./Horster, L./Rolf, H. G. (Hrsg.): Ganztagschule – Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe. Stuttgart, S. 95-110
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld
- Bartscher, M./Boßhammer, H./Kreter, G./Schröder, B. (2010): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Rahmenkonzeption für die konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern in Ganztagschulen. Der GanztTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 18. Münster
- Behr, K./Fuchs-Rechlin, K. (2013): Wie atypisch und prekär sind die Beschäftigungsverhältnisse in den sozialen Berufen? Eine Analyse des Mikrozensus 2009. In: Schilling, M./Gängler, H./Züchner, I./Thole, W. (Hrsg.): Soziale Arbeit quo vadis? Programmatische Entwürfe auf empirischer Basis. Weinheim und Basel
- Behr, K./Haenisch, H./Hermens, C./Liebig, R./Nordt, G./Schulz, U. (2005): Offene Ganztagschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München
- Behr, K./Haenisch, H./Hermens, C./Nordt, G./Prein, G./Schulz, U. (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2012): Ganztagschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand. Gütersloh
- Beutel, S.-I. (2009): Heterogenität in innovativen Schulen. In: Hinz, R./Walther, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Weinheim und Basel, S. 202-211
- Bleckmann, P./Durdel, A. (Hrsg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden
- Bleckmann, P./Schmidt, V. (Hrsg.) (2012): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2009): Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer. In: www.dghk.de/literatur/literaturliste-eine-auswahl/download/bmbf-broschuere (Zugriff: 30.04.2013)
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2001): Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. In: www.bmbf.de/pub/b_Kinder.pdf (Zugriff: 30.04.2013)
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2013): Vierzehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Bestrebungen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2012): Zeit für Familie. Familienzeitpolitik als Chance einer nachhaltigen Familienpolitik. Achter Familienbericht. 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
- Börner, N. (2013): Ganztagschulen sind ein Gewinn für Familien. In: Boßhammer, H./Heinrich, D./Schröder, B. (Hrsg.): 10 Jahre offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen. Bilanz und Perspektiven. Münster
- Börner, N./Eberitzsch, S./Grothues, R./Wilk, A. (2011): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2011. Dortmund
- Börner, N./Steinhauer, R./Stötzel, J./Tabel, A. (2012): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012. Dortmund
- Bruchhagen, V./Koall, I. (2009): Managing Gender & Diversity: Sozialwissenschaftliche Aspekte von Heterogenität als Herausforderung pädagogischen Handelns. In: Hinz, R./Walther, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Weinheim und Basel, S. 32-47
- Buhren, C. G. (1997): Community Education. Münster u.a.
- Buhren, C. G./Rolf, H.-G. (2006): Personalmanagement. In: Buchen, H./Rolf, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim und Basel, S. 450-545
- Burgdorff, F. (2012): Schule und Stadt – Facetten der Zusammenarbeit. In: Schneider, V.-L./Adelt, E./Beck, A./Decka, O. (Hrsg.): Materialien zum Schulbau. Pädagogische Architektur und GanztTag, Teil 1. Der GanztTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 23. Münster, S. 33-34
- Busse, S./Helsper, W. (2008): Schule und Familie. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 469-494
- Deinet, U. (2008): Sozialraumorientierung und Raumaneignung. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 724-731
- Dinzing, V./Fussangel, K./Böhm-Kasper, O. (2011): Lehrer/in sein an der Ganztagschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15, S. 43-63
- DKJS – Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2005): Verstehen und Fördern: Von der Diagnostik zum pädagogischen Handeln. Themenheft 01. In: www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/th-01.pdf (Zugriff: 22.02.2013)

- Endepohls-Ulpe, M. (2010): Einflussfaktoren auf die Identifikation hochbegabter Schüler durch Lehrkräfte. In: Labyrinth, Heft 4, S. 18-20
- Ermel, N. (2011): Schulsozialarbeit in Bewegung. In: Jugendhilfe & Schule inform, Heft 2, S. 56-58
- Feger, B. (2000): Begabte Schüler und die Schule: Wo ist das Problem? In: Wagner, H. (Hrsg.): Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis. Bad Honnef, S. 25-38
- Feldhoff, T./Meetz, F. (2009): Steuergruppen als Adressaten und Gestalter von Personalentwicklung. Eine Bestandsaufnahme aus dem Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen. 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. 273-284
- Floerecke, P. (2010): Ganztagschule im benachteiligten Stadtteil. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Ganztagschule – Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe. Stuttgart, S. 111-124
- Fuchs-Rechlin, K. (2011): Wachstum mit Nebenwirkung, oder: Nebenwirkung Wachstum? Die Beschäftigungsbedingungen des Personals in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Rauschenbach, T./Schilling, M. (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfereport 3. Bilanz der empirischen Wende. Weinheim, S. 45-67
- Fuchs-Rechlin, K. (2010): Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Sonderauswertung des Mikrozensus. Frankfurt a.M.
- Gemeinhardt, E. (2007): Begabung: Modelle und Konzeption. In: Hahn, H./Möller, R./Carle, U. (Hrsg.): Begabungsförderung in der Grundschule. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde. Hohengehren, S. 25-30
- Giesecke, H. (2012): Sozialarbeit – ein Berufsfeld mit Zukunft? In: Sozial Extra, Heft 3-4, S. 29-31
- Grothues, R. (2010): Träger der offenen Ganztagsangebote im Primarbereich in NRW – Kooperation im Kontext von Qualitätsanspruch und Rahmenbedingungen. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Kooperation im Ganztage. Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS. Der Ganztage in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 14. Münster, S. 17-30
- Haeder, M. (2010): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden
- Haenisch, H. (2011): Gebundene Ganztagschule – Ansätze zur Gestaltung. Eine qualitative Studie zu ersten Erfahrungen in gebundenen Ganztagsrealschulen und -gymnasien. Der Ganztage in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 19. Münster
- Haenisch, H. (2010): Lern- und Förderumgebungen im offenen Ganztage. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule. Weinheim und München, S. 67-129
- Hahn, H./Möller, R./Carle, U. (2007): Begabungsförderung in der Grundschule. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde. Hohengehren
- Heller, K. A./Perleth, C. (2007): Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland. In: Heller, K. A./Ziegler, A. (Hrsg.): Begabt sein in Deutschland. Münster, S. 139-170
- Hocke, N. (2012): Gewinnung und Förderung von Fachkräften im sozialen Feld. In: Forum Jugendhilfe, Heft 2, S. 83-86
- Jurczyk, K. (2009): Familienzeit – knappe Zeit? Rhetorik und Realitäten. In: Heitkötter, M./Jurczyk, K./Lange, A./Meier-Gräwe, U. (Hrsg.): Zeit für Beziehungen? Zeit und Zeitpolitik in Familien. Opladen und Farmington Hills, S. 37-66
- Krapp, A./Ryan, R. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessenstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, S. 54-83
- Kutscher, N. (2008): Heterogenität. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 61-70
- Landeselternschaft Grundschulen Nordrhein-Westfalen e.V. (2012): Mitglieder-Info 2012-2. Betreuungsformen in der Grundschule – Anspruch und Wirklichkeit. Bochum
- Leygraf, J. (2012): Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Eine bundesweite Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). Frankfurt a.M.
- Lindau, A. (2009): Verhandelte Vielfalt. Die Konstruktion von Diversity in Organisationen. Wiesbaden
- Mack, W. (2008): Bildungslandschaften. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 741-749
- Maykus, S. (2012): Grenzen der Ganztagschulentwicklung. Anlass für eine Kinder- und Jugendhilfe als kommunale Sozialpädagogik. In: Unsere Jugend, Heft 11/12, S. 450-457
- Maykus, S. (2011): Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013): Statistik-Telegramm 2012/13. Schuleckdaten 2012/13. Düsseldorf
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012): Individuelle Förderung. Handlungsrahmen für die Umsetzung des § 4 AO-GS. Redaktionell überarbeitete Fassung. In: www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Schuleingangsphase/Handlungsrahmen_ueberarbeitung_2012.pdf (Zugriff: 02.05.2013)
- 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 (Zugriff: 06.04.2013)
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011b): 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 (Zugriff: 06.04.2013)

- 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 01.07.2012)
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010b): 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 (2010c): 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 (2008): Handlungsfelder und Schlüsselkompetenzen für das Leitungshandeln in eigenverantwortlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen. Endfassung. RdErl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW v. 17.06.2008. In: www.schulleitung.schulministerium.nrw.de/Leitbild/sl_handlungsfelder_schluesselkompetenzen.pdf (Zugriff: 06.05.2013)
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006): Jedes Kind mitnehmen! Das neue Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf
- Oelkers, J. (2011): Expertise zum Thema: „Ganztagschule“ in der Ausbildung der Professionen. Im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. In: www.ganztaegig-lernen.de/media/web/download/Expertise_Oelkers.pdf (Zugriff: 06.05.2013)
- Prenzel, A. (2009): Differenzierung, Individualisierung und Methodenvielfalt im Unterricht. In: Hinz, R./Walther, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Weinheim und Basel, S. 168-187
- Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden
- Prenzel, A. (2004): Spannungsfelder, nicht Wahrheiten – Heterogenität in pädagogisch-didaktischer Perspektive. In: Becker, G./Lenzen, K.-D./Stäudel, L./Tillmann, K.-J./Werning, R./Winter, F. (Hrsg.): Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Seelze, S. 44-46
- Prognos AG (2012): Fiskalische Wirkungen des Ganztags in Nordrhein-Westfalen. Eine bildungsökonomische Studie. Berlin
- 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./Strunz, E. (2012): Der U3-Ausbau im Endspurt – und danach. In: Kom^{pat} Jugendhilfe, Heft 3, S. 1-7
- Reinhardt, K. (1992): Öffnung der Schule: Community Education als Konzept für die Schule der Zukunft? Weinheim
- Rollett, W./Lossen, K./Jarsinski, S./Lüpschen, N./Holtappels, H.-G. (2011): Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagschulen. In: Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschule (StEG). Weinheim und Basel, S. 76-96
- Schenz, C. (2013): Breiter fördern. Aber wie? In: Hingucker. Das Talentmagazin, Heft 1, S. 18-21
- Schier, M./Jurczyk, K. (2007): „Familie als Herstellungsleistung“ in Zeiten der Entgrenzung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 34, S. 10-17
- Schilling, M. (2013): Aktualisierungen der landesspezifischen Betreuungsbedarfe für unter 3-Jährige sowie der sich daraus ergebenden Personalbedarfe (Stand: Februar 2013). In: www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Analysen/Kita/Fachkraeftebedarf_ge-maess_landesspezifischer_Betreuungsbedarfe_2012.pdf (Zugriff: 25.04.2013)
- 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
- Schnurnberger, M. (2009): Heterogenität bewegt – durch Stockkampfkunst zum Dialog. In: Hinz, R./Walther, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Weinheim und Basel, S. 228-239
- Schratz, M./Pant, H. A./Wischer, B.: (2012): Was für Schulen! Vom Umgang mit Vielfalt – Beispiele guter Praxis. Seelze
- Schröder, S. (2010): Bildungsförderung im offenen Ganztage aus Sicht der Leitungskräfte. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule. Weinheim und München, S. 11-66
- Schulmanagement NRW – Landeszentrum für Schulleitungsqualifizierung (2011): Gesamtkonzept Leitungsqualifizierung. Rahmenkonzept. In: www.schulleitung.schulministerium.nrw.de/Leistungsqualifizierung/curriculum_lq_stand_maerz_2011.pdf (Zugriff: 06.05.2013)
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, S. 28-54
- Sell, S. (2006): Das Management von ganztägigen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen – neue Anforderungen an das Leitungspersonal. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2006. Schulkoperationen. Schwalbach a. Taunus, S. 108-118
- Speck, K. (2010): Qualifikation, Professionalität und pädagogische Eignung des Personals an Ganztagschulen. In: Der pädagogische Blick, Heft 1, S. 13-21
- Speck, K. (2008): Schulsozialarbeit. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 340-348
- Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (2011): Multiprofessionelle Teams und sozialräumliche Vernetzung? Befunde zur Ganztagschulentwicklung. In: Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim und Basel, S. 7-28
- SPI – Stiftung „Walter May“ (2011): Vielfalt gestaltet. Handreichung zu Diversity in Schule und Berufsvorbereitung. Berlin

- Stange, E.-M. (2012): Ganztagschulen als lebendiger Partner lokaler Bildungslandschaften. Anmerkungen aus der Perspektive der Bildungspolitik. In: Bleckmann, P./Schmidt, V. (Hrsg.): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden, S. 274-281
- Stange, W./Krüger, R./Henschel, A./Schmitt, C. (Hrsg.) (2013): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden
- Stange, W./Krüger, R./Henschel, A./Schmitt, C. (Hrsg.) (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden
- StEG – Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (Hrsg.) (2010): Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010.
- Steiner, C. (2011): Teilnahme am Ganztagsbetrieb. Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte. In: Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschule (StEG). Weinheim und Basel, S. 57-75
- Stiftung Bildung (Hrsg.) (2007): Individuelle Förderung – Begabtenförderung. Beispiele aus der Praxis. In: www.stiftung-bildung.com/leitfaden.pdf (Zugriff: 12.02.2013)
- Stöbe-Blossey, S. (2010): Flexible Betreuungsformen im Bundesländervergleich – Rahmenbedingungen und Auswirkungen. In: Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.): Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung. Wiesbaden, S. 55-94
- Tabel, A./Stötzel, J. (2012): Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung in Ganztagschulen – eine Frage der Kommunikation. In: Schulverwaltung NRW. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht, Heft 11, S. 329-330.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden
- Vedder, G. (2011): Grundlagen von Diversity Management. In: Vedder, G./Göbel, E./Krause, F. (Hrsg.): Fallstudien zum Diversity Management. München und Mering, S. 3-17
- Vedder, G. (2009): Diversity Management – Grundlagen und Entwicklung im internationalen Vergleich. In: Andresen, S./Koreuber, M./Lüdke, D. (Hrsg.): Gender und Diversity – Albtraum oder Traum-paar? Wiesbaden, S. 111-131
- Wenning, N. (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Weinheim und Basel, S. 21-31
- Wernstedt, R./John-Ohnesorg, M. (2010): Die UN-Konvention und ihre Folgen. Berlin
- Wischer, B. (2009): Der Diskurs um Heterogenität und Differenzierung. Beobachtungen zu einem schulpädagogischen 'Dauerbrenner'. In: Wischer, B./Tillmann, K. J. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von den 1970er-Jahren bis heute. Weinheim und München, S. 69-96.
- Wustmann, C./Lenz, K./Bamler, V. (2008a): „*Öffnungszeiten in Kindertageseinrichtungen in der Stadt Dresden*“. Studie im Auftrag des Eigenbetriebs Kindertageseinrichtungen der Stadt Dresden. In: www.dresden.de/media/pdf/kitas/_KorrKiTa-Studie.pdf (Zugriff: 26.04.2013)
- Wustmann, C./Lenz, K./Bamler, V. (2008b): „*Flexible und passgenaue Öffnungszeiten in Kindertagesstätten*“. Studie im Auftrag des Eigenbetriebs Kindertageseinrichtungen der Stadt Dresden. In: www.tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibf/sp/kidf/news/abschlussbericht.pdf (Zugriff: 26.04.2013)
- Züchner, I. (2011a): Ganztagschulen und Familienleben. Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklungen, Wirkungen, Qualität. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und Basel, S. 291-311
- Züchner, I. (2011b): Ganztagschulentwicklung und Ganztagschulforschung. In: Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschule (StEG). Weinheim und Basel, S. 9-17

Abkürzungen

Abkürzung	Beschreibung
A	Andere (Schulform)
BiGa NRW	Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW
BuT	Bildungs- und Teilhabepaket
F	Förderschule
FK	Fachkräfte
FT	Freie Träger
G	Grundschule
GE	Gesamtschule
GTS	Ganztagschule
GY	Gymnasium

Abkürzung	Beschreibung
H	Hauptschule
Kita	Kindertagesbetreuung
LFK	Lehr- und Fachkräfte
LK	Lehrkräfte
MW	Mittelwert
OGS	Offene Ganztagschule im Primarbereich
PS	Primarstufe
RS	Realschule
Sek. I	Sekundarstufe I
StEG	Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen



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 "Ganztägig lernen" Nordrhein-Westfalen
Friesenring 32/34, 48147 Münster
www.isa-muenster.de, www.ganztag-nrw.de

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

IDEEN FÜR MEHR!
ganztägig lernen.