



Bildungsbericht Ganztagsschule NRW 2014

Nicole Börner, Andrea Conraths, Ute Gerken,
Ramona Steinhauer, Janina Stötzel, Agathe Tabel

BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG
GANZTAGSSCHULE NRW
EMPIRISCHE DAUERBEOBACHTUNG

BiGa
NRW



Forschungsbund
tu+djl
Deutsches Jugendinstitut
Technische Universität Dortmund

Vorwort

Die Sichtweisen der Eltern und der Schülerinnen und Schüler stehen im Mittelpunkt des vierten Berichts der Bildungsberichterstattung Ganzttag.

Der Bericht stellt fest, dass Eltern ebenso wie Schülerinnen und Schüler die Einführung von Lernzeiten an Stelle von Hausaufgaben schätzen. Lernzeiten schaffen für Kinder und Jugendliche mehr Freiräume und Freizeit. Leider gibt es jedoch auch noch viele Ganzttagsschulen, in denen Hausaufgaben den Alltag bestimmen.

Ein zweites bemerkenswertes Ergebnis ist die noch unzureichende Beteiligung der Schülerinnen und Schüler. Während sich für die Eltern erste Schritte zu einer Beteiligungskultur abzeichnen, fehlt dies weitgehend für die Kinder und Jugendlichen. In der Regel werden die Angebote noch von Erwachsenen geplant, ohne dass Kinder und Jugendliche ausreichend Gelegenheit hätten mitzuzentscheiden.

Ganzttagsschulen sorgen für mehr Multiprofessionalität und für eine bessere Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. Allerdings gibt es auch hier noch viel zu tun. Wünschenswert wäre mancherorts eine aktivere Rolle der Jugendämter.

In Schulen und der Jugendhilfe ist derzeit aus verschiedenen Gründen vieles in Bewegung. Anlass bieten beispielsweise der nordrhein-westfälische Schulkonsens oder das Konzept einer einmischenden Jugendpolitik. Der Ganzttag bietet gute Rahmenbedingungen für gemeinsames Aufwachsen und gemeinsames Lernen. Er hat den Grundstein für eine systematische und dauerhafte Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe gelegt, die Kindern und Jugendlichen perspektivisch angemessene Freiräume zur Entdeckung ihrer Interessen und Ausgestaltung ihrer unterschiedlichen Begabungen bieten kann. An dieser guten Ausgangslage gilt es bei der Weiterentwicklung anzuknüpfen.

Wir bedanken uns bei allen, die an diesem vierten Bericht zur Ganzttagsschule in Nordrhein-Westfalen mitgewirkt haben und wünschen allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre.



SYLVIA LÖHRMANN

Ministerin für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



UTE SCHÄFER MDL

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

Impressum

Herausgeber

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

Beteiligte Institute

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, Andrea Conraths, Ute Gerken,
Ramona Steinhauer, Janina Stötzel, Agathe Tabel

Redaktion

Sandra Fendrich, Nicole Börner, Agathe Tabel

Layout

Mathias Wortmann, IP Next, Osnabrück

Bilder

Fotolia.com: © Christian Schwier, © Sergey Novikov, © emuck

Druck

LECHTE GmbH, Hollefeldstraße 5-7, 48282 Emsdetten

ISBN 978-3-9816920-0-6

Verlag

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

Dortmund, Dezember 2014

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
VERÖFFENTLICHUNGEN
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 Bedarfsmomente 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:
Forschungsverbund **isa** **tu-dortmund**
Ministerium für Bildung und Wissenschaft
Ministerium für Familie, Frauen, Jugend und Senioren
Landesministerium für Bildung und Wissenschaft

Inhalt

1.	Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW 2013/14	4
1.1	Aktuelle Entwicklungen in Nordrhein-Westfalen	4
1.2	Entwicklungen auf Bundesebene	5
1.3	Die 4. Erhebungswelle der BiGa NRW	5
2.	Profile und Strukturen der Ganztagschulen	7
2.1	Finanzielle Ressourcen	7
2.2	Entwicklung des Ganztagsausbaus	9
2.3	Personal im Ganztag	10
2.4	Angebotsstruktur	12
3.	Die Träger der OGS – Entwicklungslinien und ihre Rolle in der Kommune	14
3.1	Entwicklungslinien im Trägergeschäft der OGS	14
3.2	Die Einbindung der OGS-Träger in kommunale Bildungslandschaften	18
4.	Elternakzeptanz in der Entwicklung – zum Status quo der Ganztagschule aus Elternsicht	22
4.1	Teilnahme und Zugang zum Ganztagsbetrieb	22
4.2	Zufriedenheit von Eltern mit der Ganztagschule	24
5.	Verbesserungsbedarfe aus Sicht der Akteure	28
5.1	Handlungsbedarfe in der offenen Ganztagschule im Primarbereich	28
5.2	Handlungsbedarfe in der Sekundarstufe I	33
5.3	Fazit	35
6.	Wie viel Zeit bleibt Ganztagschüler(inne)n für außerschulische Freizeit?	36
6.1	Nach Schulschluss – Lernen und Hausaufgaben gehören auch für Ganztagschüler/-innen zum Alltag	37
6.2	Haben Ganztagschüler/-innen „genügend“ Freizeit? – subjektive Sichtweisen	38
6.3	Fazit	41
7.	Die Ganztagschule aus Sicht der Schüler/-innen – empirische Befunde der Schülerbefragung des 7. Jahrgangs	43
7.1	Untersuchungsdesign und Eckdaten	43
7.2	Aktivitäten von Schüler(inne)n in der Mittagspause – Peergroup am wichtigsten, Mensa weniger genutzt	44
7.3	(Haus-)Aufgaben und Lernzeiten – zwischen Regeln, Fairness und dem Wunsch nach mehr Zeit	45
7.4	Arbeitsgemeinschaften/Kurse – Schüler/-innen fühlen sich wohl, aber haben wenige Beteiligungsmöglichkeiten	47
7.5	Freie Zeiten in der Schule – Entscheidungsfreiheit in zu wenigen (Frei-)Räumen	49
7.6	Fazit – Ganztag <i>für</i> Schüler/-innen heißt Ganztag <i>mit</i> Schüler(inne)n gestalten	49
8.	Interessenförderung in der Ganztagschule	51
8.1	Untersuchungsdesign	52
8.2	Ansatzpunkte der Interessenförderung in der Ganztagschule	52
8.3	Was braucht es für eine erfolgreiche Interessenförderung bei Schüler(inne)n?	53
8.4	Grenzen der Interessenförderung	54
8.5	Was der „Ganztag“ möglich macht – Potenziale der Ganztagschule für Interessenförderung	55
8.6	Die Perspektive der Schüler/-innen	56
8.7	Fazit	57
9.	Resümee und Entwicklungsbedarfe	59
	Literatur	63
	Abkürzungen	65

1. Bildungsberichterstattung Ganztagsschule NRW 2013/14

Mit diesem Bericht legen der Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V./Technische Universität Dortmund und das Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA) den 4. Bildungsbericht Ganztagsschule NRW vor. Anknüpfend an die vergangenen Jahre wird der Anspruch verfolgt, die Befunde der zurückliegenden Erhebungswelle 2013/14 konzentriert, praxisnah und leserfreundlich aufzubereiten und damit systematisches Orientierungs- und Steuerungswissen für die Weiterentwicklung der Ganztagsschullandschaft zur Verfügung zu stellen. Neben der Fortschreibung allgemeiner Eckdaten werden einzelne Fragestellungen – zum Teil im Spiegel der Bilanzierung zum Ende der aktuellen Förderphase der BiGa NRW – umfassend beleuchtet.

Alle Ergebnisse des Berichts werden ergänzend in einem Tabellenanhang dokumentiert. Dieser steht auf der Website www.bildungsbericht-ganztag.de zum Download bereit.

1.1 Aktuelle Entwicklungen in Nordrhein-Westfalen

Für das Schuljahr 2013/14 wurden in NRW 2.928 offene Ganztagsschulen im Primarbereich¹ und 949 gebundene Ganztagsschulen in der Sekundarstufe I² ausgewiesen (vgl. MSW NRW 2014a). In der Sekundarstufe I sind dies 297 Hauptschulen (56%), 127 Realschulen (22%), 156 Gymnasien (25%), 274 Gesamtschulen (98%), 83 Sekundarschulen (99%) und 12 Gemeinschaftsschulen (100%).³ Die Entwicklung seit dem Schuljahr 2010/11 zeigt, dass sich vor allem die Zahl der Sekundar- und Gesamtschulen mit Ganztagsbetrieb im Vergleich stärker erhöht hat, während eine Reduzierung von Ganztagsgrundschulen sowie -hauptschulen zu beobachten ist, die auf Schulschließungen zurückgeht. In Grundschulen ist gleichwohl eine Zunahme der Schülerzahlen im offenen Ganztags zu verzeichnen.

Erhöhung der Landesmittel

Der Landtag Nordrhein-Westfalens hat im November 2014 eine Erhöhung der Fördersätze für offene Ganztagsschulen im Primarbereich beschlossen. Im Jahr 2015 sollen die Fördersätze des Landes zunächst schrittweise um 3% steigen, ab 2016 ist darüber hinaus eine dynamische Steigerung von 1,5% jährlich vorgesehen. Für das Jahr 2015 bedeutet dies eine Erhöhung der Landesförderung um 30 Euro auf

dann 730 Euro pro Kind und Schuljahr bzw. für Kinder mit besonderem Förderbedarf um 56 Euro auf 1.456 Euro. Diese Erhöhung dient insbesondere der Finanzierung von Tarifsteigerungen des Personals im Ganztags. Damit wird der Stellenwert der OGS sowohl als wichtiges Bildungsangebot als auch als Beitrag zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf unterstrichen. Die Kommunalen Spitzenverbände begrüßen diese Erhöhung der Fördersätze. Die Übertragung der dynamischen Mittelhöhung auch auf die kommunalen Eigenanteile wird in Aussicht gestellt.⁴

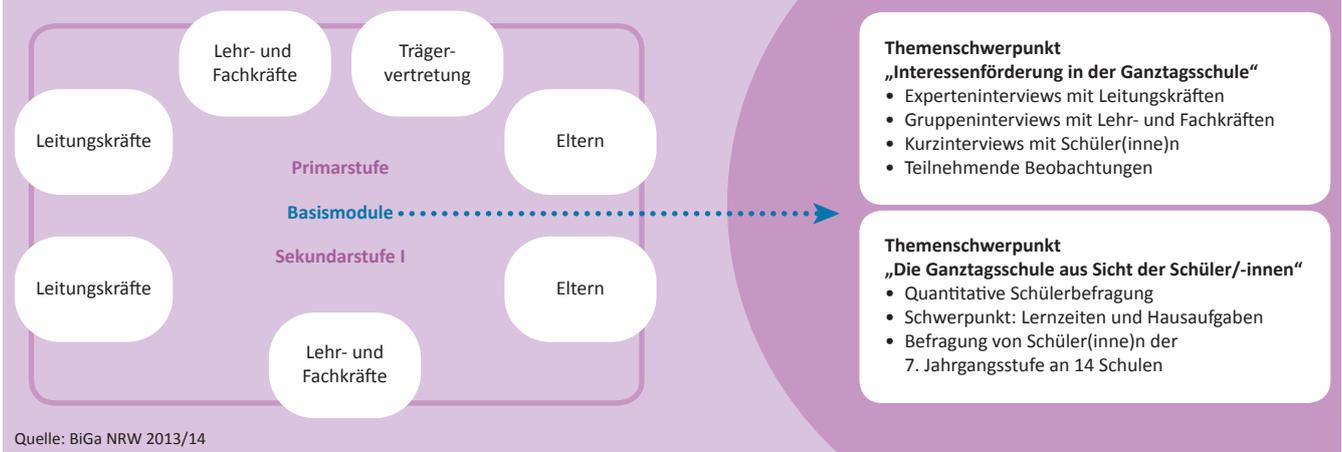
Änderung der Förderrichtlinien

Die Förderrichtlinien zur „Offenen Ganztagsschule im Primarbereich“ wurden mit Blick auf die inklusive Beschulung von Kindern auch ohne festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf an das 9. Schulrechtsänderungsgesetz angepasst. Dazu heißt es wie folgt: „Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem können auch Kinder ohne förmlich festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf mit erhöhten Fördersätzen berücksichtigt werden, wenn sie in den Grundschulen intensiv und umfassend sonderpädagogisch gefördert werden. Bei der Bemessung des Umfangs gilt als Richtschnur das Verhältnis zwischen Kindern in offenen Ganztagsschulen mit beziehungsweise ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auf Landesebene aus dem Schuljahr 2013/2014“ (MSJK NRW 2003). Darüber hinaus wurden sowohl diese als auch die Förderrichtlinien zum Programm „Geld oder Stelle“ bis zum 31.07.2019 verlängert.

Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen

Zum 01.12.2013 wurde die Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) gegründet. Das neue Landesinstitut berät und unterstützt das für Schule und Weiterbildung zuständige Ministerium und ist die vom Ministerium beauftragte zentrale Einrichtung für pädagogische Dienstleistungen insbesondere zur Unterstützung der Schulen bei der Wahrnehmung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages. Vor diesem Hintergrund und wegen seines hohen bildungspolitischen Stellenwerts ist der Ganztags in der Schule als eigenes Arbeitsfeld im QUA-LiS vertreten. Ziel ist u.a. die verstärkte systematische Einbindung des Themas in die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie in Aus- und Fortbildung. Ab 2015 arbeitet QUA-LiS NRW im Rahmen der BiGa NRW als neuer Partner mit.

ABB. 1.1 | UNTERSUCHUNGSDESIGN DER BIGA NRW IM UNTERSUCHUNGSJAHR 2013/14



1.2 Entwicklungen auf Bundesebene

Kooperationsverbot bleibt bestehen, kein neues Bundesprogramm zur Förderung von Ganztagschulen

Mit der Bundestagswahl im September 2013 und den sich anschließenden Koalitionsverhandlungen war aus nordrhein-westfälischer Sicht die Hoffnung verbunden, dass das Kooperationsverbot von Bund und Ländern in der Bildungspolitik gelockert bzw. aufgelöst wird. Bezüglich des Themas Ganztagschule sollte so z.B. der Weg zu einer Neuauflage eines Förderprogramms des Bundes für den Ganzttag geebnet werden. Diese Hoffnungen haben sich für den Schulbereich nicht erfüllt, vereinbart wurde jedoch eine Lockerung des Kooperationsverbots in der Wissenschaft, die im September 2014 auch den Bundesrat passiert hat. Den Ländern eröffnen sich insofern auch über Wissenschaft und Forschung hinaus neue Spielräume für die Finanzierung des Bildungsbereichs, als dass sie bei den Ausgaben für das BAföG entlastet werden und diese Mittel wieder in Bildung investieren sollen. NRW wirbt indes weiter für ein differenziertes Kooperationsgebot von Bund, Ländern und Gemeinden und benennt u.a. den Ganztagsausbau als eine der zentralen Herausforderungen.⁵

Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Ganztagschule

Im Vorfeld der Bundestagswahlen wurde im wissenschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Raum die Forderung nach einem Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Ganztagschule laut. So erachtet beispielsweise der 14. Kinder- und Jugendbericht die Einführung des Rechtsanspruchs als folgerichtig, nachdem ein solcher Anspruch im Elementarbereich und seit dem 01.08.2013 auch für unter dreijährige Kinder bereits besteht. Demnach kann der Ganzttag „dazu beitragen, Kinder aus allen sozialen Milieus zu erreichen und zu fördern“ (BMFSFJ 2013: 50). Insgesamt bleibt jedoch abzuwarten, wie diese Debatte in naher Zukunft geführt wird. Neben fachlichen Positionen wird hier sicher auch die Frage der Finanzierung maßgeblich sein.

Qualitätsentwicklung gefordert

Jenseits dieser strukturellen Debatten dominiert die Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen den Fachdiskurs. Vor dem Hintergrund der großen Heterogenität von Ganztagschulen und ihrer noch nicht vollständig ausgeschöpften Potenziale ist dabei mehrfach die Forderung nach einheitlichen pädagogischen Leitlinien und Standards formuliert worden, so zuletzt beispielsweise im Nationalen Bildungsbericht 2014 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014) und in einem Gutachten des Aktionsrats Bildung zur Zwischenbilanz von Ganztagsgrundschulen (vgl. vbw 2013).

1.3 Die 4. Erhebungswelle der BiGa NRW

Mit der BiGa NRW wird das Ziel verfolgt, empirisch fundierte Daten zur aktuellen Lage der Ganztagschulen und ihren Entwicklungsdynamiken in NRW abzubilden. Zu diesem Zweck werden im Rahmen von Basismodulen standardisierte Befragungen zentraler Akteure von Ganztagschulen

DIE GANZTAGSSCHULE IN NRW IM SPIEGEL DER FORSCHUNG

- StEG – bundesweite Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (Laufzeit der ersten Phase: 2004-2011, Laufzeit der 2. Phase: 2012-2015) (vgl. www.projekt-steg.de).
- Ganz In – mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganzttagsgymnasium 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-rlw.de/index.php/mID/8.1/lan/de).
- „Bildungsbenachteiligung“ als Topos pädagogischer Akteure in Ganztagschulen (Laufzeit: 2013-2015) (vgl. www.uni-siegen.de/start/news/oeffentlichkeit/510062.html).
- Ganztagschulen in Deutschland: Die Ausbaudynamik ist erlahmt (2014) (vgl. www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-988BAD50-7359FFA6/bst/xcms_bst_dms_40015_40016_2.pdf).
- Entwicklungsstand der Offenen Kinder- und Jugendarbeit am Beispiel von 4 Kommunen in NRW (Laufzeit: 2012-2014) (vgl. <http://soz-kult.fh-duesseldorf.de/forschung/forschungsprojekte>).

1] Einschließlich Freie Waldorfschulen, Förderschulen und Sonstige

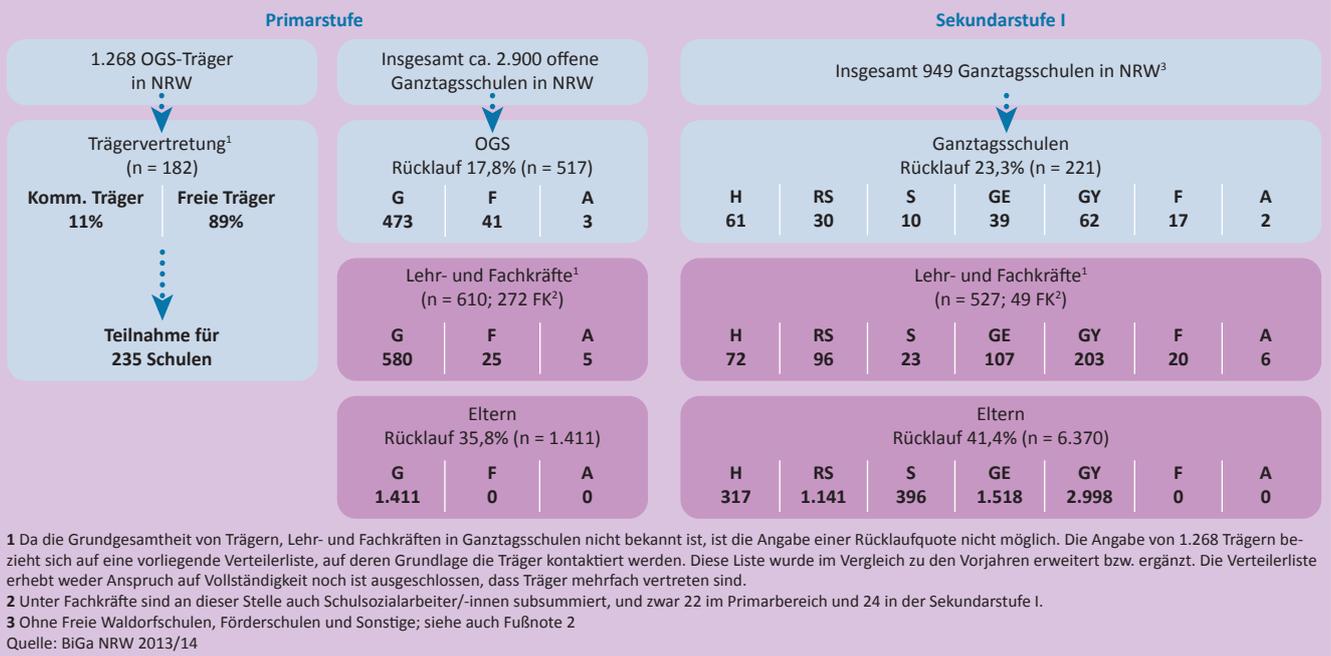
2] Ohne Freie Waldorfschulen und Förderschulen. Es gibt 23 Freie Waldorfschulen und 230 Förderschulen mit gebundenem Ganztagsbetrieb, der Schulstatistik ist jedoch nicht zu entnehmen, ob es sich um Schulen des Primarbereichs oder der Sekundarstufe I handelt (vgl. MSW NRW 2014a). Hinzu kommen je eine Volks- und „PRIMUS“-Schule.

3] Die Werte in Klammern geben den Anteil der Schulen mit Ganztagsbetrieb an allen Schulen der jeweiligen Schulform wieder.

4] Vgl. www.nrw.de/landesregierung/ministerin-loehrmann-erfolgsgeschichte-der-offenen-ganztagsgrundschule-systematisch-staerken-16334/ (Zugriff: 29.11.2014)

5] Vgl. www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/2014_-16_-Legislaturperiode/PM20140919/index.html (Zugriff: 25.09.2014)

ABB. 1.2 | RÜCKLÄUFE DER ERHEBUNGSWELLE 2013/14 (Erhebungszeitraum: 02.12.2013 bis 14.02.2014)



durchgeführt. Komplettiert wird das Konzept durch Schwerpunktmodule, in denen ausgewählte Fragestellungen vertiefend untersucht werden. Das Untersuchungsdesign für das Erhebungsjahr 2013/14 ist in Abb. 1.1 (siehe S. 5) dargestellt.

Zur Teilnahme an der 4. Befragungswelle der BiGa NRW wurden alle Ganztagsschulen⁶ in NRW eingeladen. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich vom 02.12.2013 bis zum 14.02.2014. Die Angaben der Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en, Lehr- und Fachkräfte sowie der Träger im Primarbereich wurden im Rahmen von Online-Erhebungen erfasst, während die Befragung der Eltern schriftlich erfolgte.

Zudem wurden 2 Schwerpunktthemen untersucht: Ausgewählte Ergebnisse der schriftlichen Schülerbefragung in der Jahrgangsstufe 7 mit dem Schwerpunkt Lernzeiten und Hausaufgaben sind in Kapitel 7 dargestellt. Kapitel 8 widmet sich dem 2. Themenschwerpunkt einer qualitativen Studie zur Interessenförderung in der Ganztagsschule.

In Abb. 1.2 sind die Rückläufe der 4. Erhebungswelle nach Schulstufen, Schulformen und Zielgruppen differenziert abgebildet. Im Primarbereich konnten im aktuellen Erhebungsjahr 517 (18%) der offenen Ganztagsschulen für die Teilnahme an der BiGa NRW gewonnen werden, während im Sekundarbereich I 221 Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en (23%) für ihre Schule geantwortet haben. In beiden Schulstufen fällt die Teilnahmebereitschaft geringer aus als im Vorjahr. In der Sekundarstufe I ist dieser Rückgang möglicherweise sowohl durch neu gegründete Ganztagsschulen zu erklären, die (noch) nicht für die Untersuchung gewonnen werden konnten, als auch durch Schulschließungen oder -fusionen.

An der Befragung von Lehr- und Fachkräften haben im Primarbereich 610 Personen teilgenommen, darunter 338 Lehrkräfte (55%) und 272 Fachkräfte (45%). Für die Sekundarstufe I liegen Rückmeldungen von 527 Beschäftigten vor, davon 478 Lehrer/-innen (91%) und 49 Fachkräfte (9%). Im Vergleich zu den Vorjahren ist die Teilnahmebereitschaft des Personals in beiden Schulstufen rückläufig.

Analog zur Erhebung im Jahr 2011/12 wurde in der 4. Erhebungswelle die Elternbefragung als schriftliche Befragung auf der Grundlage einer Stichprobe der Gesamtelternschaft durchgeführt.⁷ Während zuvor lediglich Eltern der Jahrgangsstufen 1 bis 7 befragt wurden, fand aktuell eine Erweiterung auf die Jahrgangsstufen 8 und 9 statt. Insgesamt haben sich 18 Schulen im Primarbereich und 39 in der Sekundarstufe I zu einer Teilnahme bereit erklärt. Im Primarbereich haben 1.411 von 3.947 Eltern einen Fragebogen beantwortet, was einem Rücklauf von 36% entspricht. In der Sekundarstufe I wurde eine Rücklaufquote von 41% erreicht, 6.370 von 9.802 Eltern haben sich an der Befragung beteiligt.⁸

Der Rücklauf bei den Trägern des Ganztags im Primarbereich liegt für das Erhebungsjahr 2013/14 in absoluten Zahlen etwa gleichauf mit dem des Vorjahres: 182 Trägervorteiler/-innen haben für insgesamt 235 Schulen geantwortet.

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

2. Profile und Strukturen der Ganztagsschulen

2.1 Finanzielle Ressourcen

Die finanziellen Rahmenbedingungen der Träger im Jahresvergleich: Stagnation der Budgets für die OGS

Im Schuljahr 2013/14 wurden die Träger im Rahmen der BiGa NRW um Angaben zu dem Budget gebeten, das ihnen für den offenen Ganztag zur Verfügung steht. Dabei sollten der Grundfestbetrag des Landes, die kommunalen Eigenmittel und ggf. weitere finanzielle Mittel berücksichtigt werden. Im Jahr 2013/14 zeichnen sich dabei 3 größere Trägergruppen ab: Die größte Gruppe bilden mit rund 25% die Träger, die über ein Gesamtbudget von 1.600 bis 1.800 Euro pro Kind pro Schuljahr verfügen (vgl. Tab. 2.1). Gleichzeitig gab jeweils ein Fünftel an, über mehr als 2.000 Euro bzw. über weniger als 1.400 Euro zu verfügen. Damit scheint die Verteilung der Budgets unter den Trägern auch im Jahr 2013/14 sehr heterogen zu sein. Werden die Angaben zum Budget im Jahresvergleich betrachtet, zeigen sich leichte Tendenzen: So scheinen die beiden Trägergruppen, die über ein eher geringes Gesamtbudget verfügen (bis 1.400 bzw. bis 1.600 Euro), über die letzten 4 Erhebungswellen hinweg etwas

kleiner geworden zu sein, während die Trägergruppen mit einem eher höheren Gesamtbudget (ab 1.800 Euro) leicht größer geworden sind. Zudem zeigt auch ein Blick auf das durchschnittliche Gesamtbudget der Träger im Jahresvergleich, dass sich die finanzielle Ausstattung der OGS kaum verändert hat.

Der kommunale Anteil ist in den letzten Jahren augenscheinlich von durchschnittlich 670 Euro auf 790 Euro gestiegen (vgl. Tab. 2.2). Allerdings ist diese Entwicklung statistisch nicht signifikant. Ob diese Erhöhung etwa auf einem erhöhtem Elternbeitragsaufkommen, einem freiwillig erhöhten kommunalen Eigenanteil oder auf einer anderen Quelle beruhen könnte, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden.

Zusammengenommen haben sich die finanziellen Rahmenbedingungen der OGS-Träger in NRW in den letzten Jahren nicht bedeutsam verändert. Unter gleichbleibenden Bedingungen wäre zu erwarten, dass die finanzielle Situation der Träger sich zukünftig weiter verschärft. Vor allem Personalkosten werden weiter ansteigen, insbesondere wenn das Personal tariflich bezahlt und längerfristig beschäftigt ist. Um Tarifsteigerungen aufzufangen, hat der

TAB. 2.1 | GESAMTBUDGET DER TRÄGER DER OFFENEN GANZTAGS-GRUNDSCHULEN PRO KIND UND SCHULJAHR IM ZEITVERGLEICH (Trägerangaben; in %)¹

Gesamtbudget für den offenen Ganztag	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Bis 1.400 Euro	28,5	26,9	22,9	20,4
Bis 1.600 Euro	18,0	16,3	16,8	15,9
Bis 1.800 Euro	24,4	28,1	18,3	24,8
Bis 2.000 Euro	16,3	12,5	20,6	17,2
Mehr als 2.000 Euro	12,8	16,3	21,4	21,7
Ø Gesamtbudget Euro	≈1.650 Euro	≈1.650 Euro	≈1.750 Euro	≈1.750 Euro
n	172	160	131	157

¹ Der Teil der Lehrerstellenanteile, der nicht kapitalisiert werden konnte bzw. auf Entscheidung der Schulen oder Schulträger nicht kapitalisiert worden ist, ist in den Angaben nicht enthalten.

Quelle: BiGa NRW 2010/11, 2011/12, 2012/13, 2013/14 – Trägerbefragung Primarstufe

TAB. 2.2 | HÖHE DER KOMMUNALEN EIGENANTEILE PRO KIND UND SCHULJAHR IM ZEITVERGLEICH (Trägerangaben; in %)^{1,2}

Höhe des kommunalen Eigenanteils	2011/12	2012/13	2013/14
Bis 400 Euro	10,1	10,5	19,4
Bis 600 Euro	42,9	47,4	30,6
Bis 800 Euro	15,1	7,4	9,2
Bis 1.000 Euro	23,5	18,9	21,4
Mehr als 1.000 Euro	8,4	15,8	19,4
Ø kommunaler Anteil	≈670 Euro	≈700 Euro	≈790 Euro
n	119	95	98

¹ Für 2010/11 liegen keine Angaben vor.

² Der Anteil von Elternbeiträgen an den kommunalen Eigenanteilen lässt sich auf der Grundlage der vorhandenen Daten nicht identifizieren.

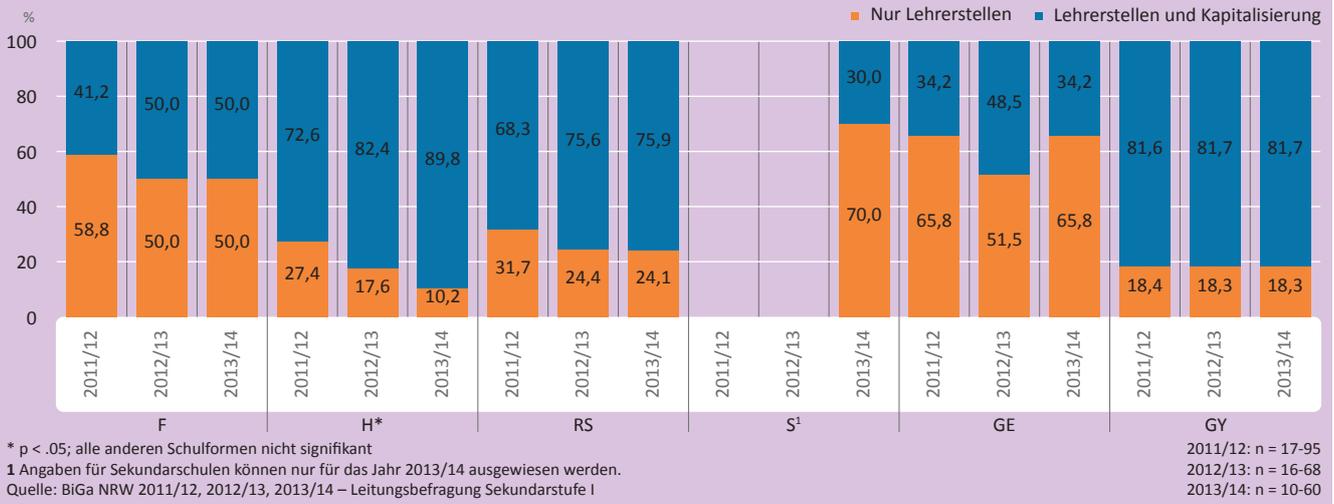
Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2012/13, 2013/14 – Trägerbefragung Primarstufe

6] Förderschulen mit den Schwerpunkten Sprache, Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung

7] In den Erhebungsjahren 2010/11 und 2012/13 wurden dagegen gewählte und in (Ganztags-)Gremien aktive Elternvertretungen onlinebasiert befragt.

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

ABB. 2.1 | ANTEIL VON SCHULEN ZUR INANSPRUCHNAHME VON LEHRERSTELLEN UND KAPITALISIERUNG IN DER SEKUNDARSTUFE I NACH SCHULFORM IM ZEITVERGLEICH (Leitungsangaben; in %)



nordrhein-westfälische Landtag im Dezember 2014 eine dauerhafte und dynamische Erhöhung der Fördersätze für die OGS ab dem Jahr 2015 beschlossen (vgl. Kap. 1). Inwieweit die Träger ihre Kosten für den offenen Ganzttag unter diesen auch langfristig verbesserten Rahmenbedingungen decken werden, ist abzuwarten.

Die finanziellen Rahmenbedingungen in der Sekundarstufe I
 Der Grundlagenerlass zur Ganzttagsschule eröffnet Schulen die Möglichkeit, den mit der Ganztagsorganisation verbundenen Lehrerstellenzuschlag zu kapitalisieren, d.h. in Barmittel umzuwandeln. Die Entscheidung über die Inanspruchnahme von Lehrerstellen oder Barmitteln obliegt den jeweiligen Schulen (vgl. MSW NRW 2010).

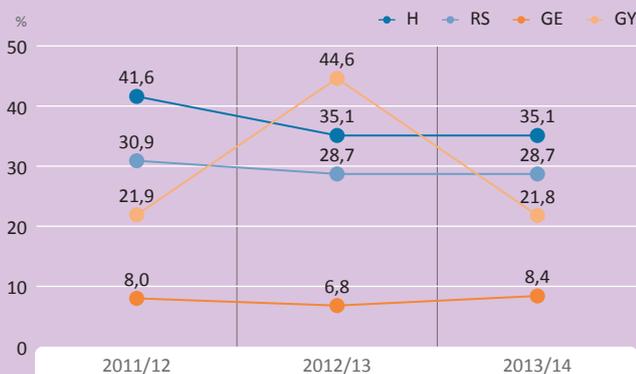
Ob eine Schule ausschließlich Lehrerstellen oder eine Kombination aus Lehrerstellen und zusätzlichen Barmitteln in Anspruch nimmt, variiert je nach Schulform (vgl. Abb. 2.1). Während vor allem Gymnasien, aber auch Haupt- und Realschulen mehrheitlich zumindest anteilig kapitalisieren, überwiegt in Gesamt- und Sekundarschulen der Ansatz,

ausschließlich Lehrerstellen zu nutzen. Diese Präferenzen zeigen sich auch im Zeitvergleich weitgehend stabil. Eine statistisch signifikante Entwicklung ist ausschließlich für Hauptschulen zu beobachten, die trotz der bereits hohen Quote noch zunehmend auf die Kapitalisierung von Lehrerstellen setzen. Auf der Basis der vorliegenden Daten scheint es im Schuljahr 2013/14 nur noch wenige Hauptschulen zu geben, die den Ganztagszuschlag in Form zusätzlicher Lehrerstellen nutzen.

Wird die durchschnittliche Höhe der kapitalisierten Lehrerstellenanteile zum durchschnittlich verfügbaren Lehrerstellenzuschlag ins Verhältnis gesetzt, dann wird sichtbar, dass Hauptschulen im Vergleich den größten Anteil des Stellenzuschlags in Barmittel umwandeln (vgl. Abb. 2.2).⁹ Der Anteil kapitalisierter Lehrerstellen liegt aktuell bei 35% und damit deutlich über den Werten von Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien. Im Vergleich zum Jahr 2011/12 ist dieser Anteil zwar leicht gesunken, zeigt sich zuletzt jedoch stabil. Gesamtschulen kapitalisieren insgesamt auf einem sehr niedrigen Niveau, was vermutlich auf die Tradition dieser Schulform zurückzuführen ist. Bis zur Einführung des Programms „Geld oder Stelle“ zum Schuljahr 2009/10 hatten Gesamtschulen nicht die Möglichkeit, Lehrerstellen in Barmittel umzuwandeln. Es ist davon auszugehen, dass sie nun trotz dieser neuen Möglichkeiten überwiegend an ihrem Konzept festhalten – nicht zuletzt vermutlich auch, weil sonst fest etablierte Lehrerstellen aufgegeben werden müssten. Wodurch sich schließlich der „Knick“ im Zeitverlauf der Gymnasien erklären lässt, bleibt an dieser Stelle offen.

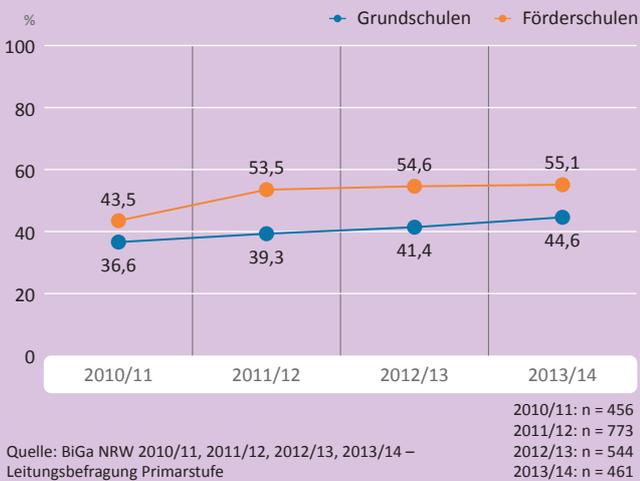
Schulen, die die Kapitalisierungsoption bislang nicht nutzen, streben dies mehrheitlich auch in Zukunft nicht an. Der Anteil der Schulen, die perspektivisch Lehrerstellen in Barmittel umwandeln möchten, liegt im Jahr 2013/14 bei 28%, der der Ablehnung bei 72%. Im Zeitvergleich sind keine nennenswerten Verschiebungen dokumentiert. Als Gründe für die Ablehnung der Kapitalisierung führen die befragten Leitungskräfte an, dass sie im außerunterrichtlichen Bereich

ABB. 2.2 | ANTEIL KAPITALISierter LEHRERSTELLENANTEILE AM LEHRERSTELLENZUSCHLAG INSGESAMT NACH SCHULFORM¹ IM ZEITVERGLEICH (Leitungsangaben; in %²)



1 Aufgrund kleiner Fallzahlen werden die Werte für Förder- und Sekundarschulen nicht ausgewiesen.
 2 eigene Berechnungen
 Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2012/13, 2013/14 – Leitungsbefragung Sekundarstufe I

ABB. 2.3 | TEILNAHMEQUOTEN AM OFFENEN GANZTAG IM PRIMARBEREICH FÜR GRUND- UND FÖRDERSCHULEN IM ZEITVERGLEICH (Leitungsangaben; in %)



bewusst nur Lehrkräfte einsetzen möchten und/oder mit ehrenamtlichen Personen (z.B. Eltern) arbeiten und dadurch die Barmittel nicht benötigen.

Die frühere Annahme, dass Ganztagschulen in der Sekundarstufe I im Zuge des Ganztagschulenausbaus zukünftig stärkeren Gebrauch von den Kapitalisierungsmöglichkeiten machen (vgl. Börner u.a. 2012), scheint sich bislang nicht zu bestätigen.

2.2 Entwicklung des Ganztagsausbaus

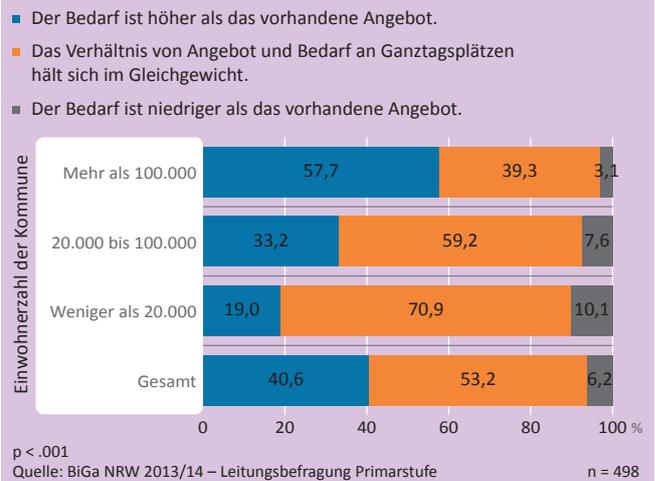
2.2.1 Primarstufe

Steigende Teilnahme, vor allem in Großstädten jedoch weiterer Ausbaubedarf

Die amtliche Schulstatistik zeigt, dass der Anteil offener Ganztagschulen im Primarbereich an allen Grundschulen¹⁰ auch im Jahr 11 nach seiner Einführung ebenso weiter ansteigt wie Anzahl und Quote der teilnehmenden Schüler/-innen (vgl. Kap. 1).¹¹ Dieses Bild spiegelt sich auch in der Befragung von Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en der Erhebungswelle 2013/14 wider. Danach ist der Anteil der Schüler/-innen, die am Ganzttag einer Schule teilnehmen, seit dem Schuljahr 2010/11 kontinuierlich von durchschnittlich 37% auf 45% angestiegen (vgl. Abb. 2.3). In Förderschulen fällt die Teilnahme mit 55% höher aus.

Viele Leitungskräfte sind trotz der insgesamt steigenden Teilnahmequoten der Ansicht, dass weiterer Ausbaubedarf besteht. So geben aktuell 41% an, dass der Bedarf an Ganztagsplätzen an ihrer Schule höher ist als das vorhandene Angebot (vgl. Abb. 2.4). An 53% der Schulen halten sich Angebot und Bedarf im Gleichgewicht und bei 6% ist der Bedarf niedriger als das Angebot. Im Vergleich der letzten Erhebungsjahre sind diese Werte weitgehend stabil. Allerdings

ABB. 2.4 | VERHÄLTNISS VON ANGEBOT UND BEDARF AN GANZTAGSPLÄTZEN IM PRIMARBEREICH NACH KOMMUNENGRÖSSE (Leitungsangaben; in %)



sind bezüglich des Verhältnisses von Angebot und Bedarf an Ganztagsplätzen massive Schwankungen in Abhängigkeit von der Größe der Kommune zu beobachten. Vor allem in Großstädten mit mehr als 100.000 Einwohner(inne)n ist der Bedarf an Ganztagsplätzen höher als das vorhandene Angebot, dort liegt der Anteil der Schulen, auf die das zutrifft, bei 58% und betrifft damit die Mehrzahl der Schulen. In kleineren Kommunen dagegen entspricht das vorhandene Angebot deutlich häufiger dem Bedarf an Ganztagsplätzen.

Teilnahme ungleich verteilt – Betreuungsbedarf und Vereinbarkeitsfragen sind maßgebend

Nachfrage und Bedarf an Ganztagsplätzen variieren mit den Jahrgangsstufen bzw. dem Alter der Kinder. In dieser Hinsicht dokumentieren die Daten, dass die Teilnahme am offenen Ganzttag im Laufe der Grundschulzeit zurückgeht, ältere Kinder nehmen seltener am Ganzttag teil als jüngere. Dieser Trend hat auch in der Zeitreihe Bestand und deckt sich im Wesentlichen mit den Angaben von Eltern zur Ganzttagsteilnahme ihrer Kinder. Für Förderschulen gilt das Ergebnis nur in stark abgeschwächter Form, Umbrüche sind hier erst später zu beobachten.

Erkenntnisse dazu, welche Faktoren jenseits des Alters Einfluss auf die Teilnahme von Kindern am offenen Ganzttag haben, sind auf der Grundlage von weiterführenden Analysen der Elterndaten möglich.¹² Diese schließen an die Fragestellung an, inwieweit die Teilnahme am Ganzttag sozial selektiv erfolgt. Im Ergebnis ist zunächst festzuhalten, dass die Teilnahme in hohem Maße mit der Berufstätigkeit von Eltern korrespondiert, d.h. Kinder besuchen die OGS eher, wenn beide Elternteile vollzeitberufstätig sind. In der Zusammenschau mit der mit zunehmendem Alter sinkenden Teilnahme ist also darauf zu schließen, dass es vor allem Betreuungsbedarfe bzw. Aspekte der Vereinbarkeit von Familie

9| Ausführliche Angaben zur Höhe der Lehrerstellenzuschläge sowie der kapitalisierten Lehrerstellenanteile sind im Tabellenanhang zu diesem Bericht dokumentiert.

10| Der Anteil der Schulen steigt trotz zuletzt sinkender absoluter Anzahl der Schulen mit Ganztagsbetrieb. Dies ist auf die Schließung von Schulen zurückzuführen, die zum Rückgang der Schulzahl insgesamt führt.

11| Grundlage der Berechnungen sind die amtlichen Schuldaten Nordrhein-Westfalens zu den Schuljahren 2010/11 bis 2013/14 (MSW NRW 2011, 2012, 2013, 2014).

12| Die Analysen, die Grundlage der folgenden Ausführungen sind, hat Prof. Dr. Ivo Züchner (Philipps-Universität Marburg) durchgeführt, dem unser herzlicher Dank gilt.

TAB. 2.3 | ANTEIL GANZTÄGIG ORGANISierter JAHRGÄNGE IN GANZTAGSSCHULEN DER SEKUNdarSTUFE I IM ZEITVERGLEICH¹ (Leitungsangaben; in %)²

	2011/12	2012/13	2013/14	p
Jahrgang 5	95,0	90,9	89,9	n.s.
Jahrgang 6	94,6	92,9	92,1	n.s.
Jahrgang 7	81,9	91,5	92,2	**
Jahrgang 8	72,0	84,0	90,6	***
Jahrgang 9	61,5	75,1	78,3	***
Jahrgang 10 ³	65,5	71,7	78,7	**

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

¹ Daten für das Erhebungsjahr 2010/11 werden aufgrund einer veränderten Form der Erfassung und der daraus resultierenden Grenzen der Vergleichbarkeit nicht ausgewiesen.

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

³ Ohne Gymnasien, dort beinhaltet die Sekundarstufe I nur die Jahrgangsstufen 5 bis 9

Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2012/13, 2013/14 – Leitungsbefragung Sekundarstufe I

2011/12: n = 191-257

2012/13: n = 144-214

2013/14: n = 129-200

und Beruf sind, die über eine Teilnahme entscheiden. Entlastung bietet der Ganzttag zudem Mehrkinderfamilien, so nehmen Familien mit 2 und mehr Kindern das Angebot häufiger in Anspruch als Einkindfamilien. Mit Blick auf eine mögliche soziale Selektivität der Teilnahme sind die Ergebnisse zurückhaltend zu interpretieren. Sichtbar wird zum einen, dass Kinder aus Familien, in denen ein Elternteil einen Migrationshintergrund hat, eher am Ganzttag teilnehmen als Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund oder aus Familien, in denen beide Eltern einen Migrationshintergrund haben. Ein Effekt des sozialen Status von Familien auf die Ganzttagsteilnahme kann dagegen nicht pauschal konstatiert werden. Zwar scheint es Tendenzen in die Richtung zu geben, dass Kinder aus Familien mit niedrigem sozialem Status etwas seltener am Ganzttag teilnehmen als aus Familien mit mittlerem oder hohem sozialem Status. Dies ist allerdings nicht für offene Ganzttagsschulen insgesamt verallgemeinerbar, sondern eher für einzelne Schulen zu beobachten. Effekte eines möglichen Alleinerziehendenstatus sowie durch einen höheren Bildungsgrad von Eltern¹³ sind nicht zu belegen. Auf struktureller Ebene ist schließlich festzustellen, dass Kinder, die Schulen in Großstädten mit mehr als 100.000 Einwohner(inne)n besuchen, häufiger am Ganzttag teilnehmen. Dies überrascht insofern nicht, als dass der Ausbaustand von Ganzttagsschulen in Großstädten – trotz der oben dargestellten weiteren Bedarfe – höher ist. Die Berufstätigkeit von 2 Elternteilen kommt in Großstädten ebenfalls häufiger vor, während im ländlichen Bereich stärker ein traditionelleres Familienbild dominiert, in welchem die Betreuung von Kindern möglichst familienintern organisiert wird.

2.2.2 Sekundarstufe I: Ganzttag in höheren Jahrgangsstufen angekommen

Auch in der Sekundarstufe I schreitet der Ausbau der Ganzttagsschulen voran (vgl. Kap. 1). Bezüglich der Einordnung dieser Entwicklungen sind mehrere Faktoren zu berücksichtigen, die nicht allein dem tatsächlichen Ausbau des

Ganztags geschuldet, sondern vielmehr auf verschiedene schulpolitische Entscheidungen und Entwicklungsprozesse in NRW zurückzuführen sind (siehe Infokasten).

Die konzeptionelle Entwicklung von Ganzttagsschulen in der Sekundarstufe I konzentrierte sich in den vergangenen Jahren hauptsächlich auf die unteren Jahrgangsstufen.¹⁴ In Tab. 2.3 ist zu sehen, dass der Ganzttag inzwischen fast flächendeckend auch in den höheren Jahrgangsstufen angekommen ist. Im Schuljahr 2013/14 sind in 91% der Ganzttagsschulen die Jahrgangsstufe 8 sowie in jeweils fast 80% die Jahrgangsstufen 9 und 10 ganztätig organisiert.¹⁵ Die leicht zurückgehenden Anteile der Ganzttagsorganisation in den Jahrgangsstufen 5 und 6 sind vermutlich auf auslaufende Schulen zurückzuführen, in erster Linie Hauptschulen. Zusammengenommen lässt sich aus der Tabelle die Schnittmenge von Schulschließungen auf der einen sowie Schulen im Aufbau auf der anderen Seite ablesen. Als Schnittmenge ergeben sich die Jahrgangsstufen 7 und 8, in denen ein hoher Verbreitungsgrad sowie fortschreitender Ausbau zusammentreffen.

Mit Blick auf die qualitative Weiterentwicklung des Ganztags und seiner außerunterrichtlichen Angebote sind die Bedarfe von älteren Schüler(inne)n, die den Übergang in die Pubertät bzw. die Lebensphase Jugend bewältigen müssen bzw. bereits bewältigt haben, besonders zu berücksichtigen (vgl. Kap. 4, 7, 8).

2.3 Personal im Ganzttag

Die Untersuchungen der BiGa NRW konnten in den zurückliegenden Jahren umfassende Erkenntnisse zur Personalstruktur von Ganzttagsschulen in NRW aufzeigen (vgl. Börner u.a. 2011, 2012, 2013). Daraus geht hervor, dass sich offene Ganzttagsschulen im Primärbereich durch einen hohen Grad an Interdisziplinarität auszeichnen, wobei Erzieher/-innen die größte Beschäftigtengruppe darstellen. In der Sekundarstufe I wird der außerunterrichtliche Bereich dagegen überwiegend von Lehrkräften gestaltet. Daneben ist dort vor allem nicht einschlägig pädagogisch qualifiziertes Personal einbezogen (vgl. Börner u.a. 2013).¹⁶

(GANZTAGS-)SCHULENTWICKLUNG IN DER SEKUNdarSTUFE I

- Der Ausbau des Ganztags in der Sekundarstufe I ist aufbauend angelegt, d.h. der Ganzttag „wächst“ schuljahresweise.
- Hauptschulen werden zunehmend geschlossen, sodass sich ihre Zahl insgesamt als auch solcher mit Ganztagsbetrieb stetig reduziert. Die Schließung erfolgt dabei i.d.R. nicht ad hoc, sondern schuljahresweise auslaufend.
- Der Ganzttagsoffensive für die Sekundarstufe I folgte zunächst ein rasanter Anstieg von Ganzttagsrealschulen und -gymnasien. Zuletzt stieg die Zahl „neuer“ Ganzttagsschulen in diesen Schulformen jedoch nur noch geringfügig an.
- Bei den seit dem Schuljahr 2010/11 neu hinzugekommenen Schulen handelt es sich in den meisten Fällen um Schulneugründungen von Gesamtschulen und Sekundarschulen, die i.d.R. in Ganztagsform organisiert sind und ebenfalls schuljahresweise „heranwachsen“.

Aufgrund dieser schulstufenspezifisch unterschiedlichen Personalstrukturen stehen vor allem jene der Primarstufe sowohl unter dem Gesichtspunkt der Qualitätsentwicklung als auch personalpolitisch seit dem Beginn des Ganztagsausbaus unter besonderer Beobachtung. Im Zuge der Debatte um einen möglichen Fachkräftemangel im Primarbereich ist dies aktueller denn je (vgl. Börner u.a. 2013). Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden die Personalsituation offener Ganztagschulen im Primarbereich anhand der Beschäftigungsbedingungen der dort tätigen Fachkräfte und daran anschließend mit Blick auf das Thema Fachkräftemangel untersucht.

Beschäftigungsbedingungen stabil – sichere Arbeitsplätze bei niedriger Vollzeitquote

Werden die Sozialversicherungspflicht sowie die Beschäftigungsdauer als Indikatoren herangezogen, dann können die Beschäftigungsverhältnisse der Fachkräfte im Primarbereich als sicher gelten. Mehr als 80% der befragten Fachkräfte gehen im Ganztage einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung nach und drei Viertel verfügen über ein unbefristetes Arbeitsverhältnis (vgl. Tab. 2.4). Während der Anteil sozialversicherungspflichtig Beschäftigter über die letzten Jahre auf einem stabilen Niveau liegt, zeichnet sich ein Anstieg unbefristeter Beschäftigungsverhältnisse ab. Möglicherweise tragen die Träger damit der zunehmenden Konkurrenz durch andere Arbeitsfelder Rechnung und schaffen ihrem Personal attraktivere Perspektiven, obwohl die Mittelzuweisung für offene Ganztagschulen weiterhin jährlich erfolgt. Werden ausschließlich Erzieher/-innen betrachtet, dann stellt sich die Beschäftigungssituation zudem positiver dar, diese sind aktuell zu 93% sozialversicherungspflichtig und zu 78% unbefristet beschäftigt.

Weniger positiv fällt das Bild bezüglich des Beschäftigungsumfangs aus. Vollzeitbeschäftigung stellt in offenen Ganztagschulen im Primarbereich auch weiterhin eine Ausnahme dar (vgl. Tab. 2.4). Der Anteil der vollzeitbeschäftigten Fachkräfte in der OGS liegt aktuell bei 9%, weitere 7% sind vollzeitnah mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von 35 bis unter 38,5 Stunden tätig. Der Beschäftigungsumfang der Fachkräfte zeigt sich über die zurückliegenden Jahre weitgehend stabil. Zum Vergleich: Im Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung in NRW sind zur gleichen Zeit 55% der Fachkräfte vollzeitbeschäftigt und weitere 5% vollzeitnah.¹⁷ Hinzu kommt, dass 41% der teilzeitbeschäftigten Fachkräfte¹⁸ in der OGS sich einen höheren Beschäftigungsumfang wünschen. Dieser Anteil liegt damit deutlich über dem von pädagogischen Fachkräften insgesamt (20%; vgl. Fuchs-Rechlin 2011). Angesichts der Konkurrenz, in der die OGS mit anderen

TAB. 2.4 | BESCHÄFTIGUNGSBEDINGUNGEN DER FACHKRÄFTE IN GANZTAGSSCHULEN IM PRIMARBEREICH NACH SOZIALVERSICHERUNGSPFLICHT, BEFRISTUNG UND BESCHÄFTIGUNGSUMFANG IM ZEITVERGLEICH (Fachkräfteangaben; in %)

	2011/12	2012/13	2013/14
Sozialversicherungspflicht¹			
Sozialversicherungspflichtig beschäftigt	82,6	77,1	83,8
Geringfügig beschäftigt (450,- Euro-Job) ²	13,2	21,7	14,2
Auf Honorarbasis beschäftigt	4,3	1,2	2,0
n	304	323	247
Befristung³			
Unbefristet beschäftigt	63,8	70,3	75,7
Auf mehr als ein Jahr befristet beschäftigt	4,9	4,9	3,2
Auf ein Jahr befristet beschäftigt	28,9	22,6	17,0
Unter einem Jahr befristet beschäftigt	2,3	2,1	4,0
n	304	327	247
Beschäftigungsumfang⁴			
Teilzeit mit weniger als 20 Stunden/Woche	24,3	31,6	26,5
Teilzeit mit 20 bis 34 Stunden/Woche	62,0	57,9	57,6
Vollzeitnah mit 35 bis unter 38,5 Stunden/Woche	5,5	5,7	7,1
Vollzeit mit 38,5 Stunden und mehr pro Woche	8,2	4,7	8,8
n	292	316	238

¹ p < .01

² Die Verdienstgrenze für eine geringfügige Beschäftigung wurde zum 01.01.2013 von 400 Euro auf 450 Euro angehoben. Die Angaben der Erhebungsjahre 2011/12 und 2012/13 beziehen sich aufgrund des Erhebungszeitpunktes auf die Einkommensgrenze von 400 Euro, die des Erhebungsjahres 2013/14 auf 450 Euro.

³ p < .05

⁴ nicht signifikant

Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2012/13, 2013/14 – Fachkräftebefragung Primarstufe

Arbeitsfeldern um qualifiziertes Personal steht, könnte der Beschäftigungsumfang bei der Wahl des Arbeitsfeldes ein wichtiges Entscheidungskriterium für Fachkräfte sein.

Fachkräftemangel im Primarbereich besteht weiterhin

Zum 01.08.2013 ist der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für unter dreijährige Kinder in Kraft getreten. In diesem Zusammenhang hat sich als eine der zentralen Herausforderungen für offene Ganztagschulen im Primarbereich das Thema Fachkräftemangel herauskristallisiert (vgl. Börner u.a. 2013). Diese Wahrnehmung der Träger hat sich auch ein gutes halbes Jahr nach Inkrafttreten des Rechtsanspruchs nicht grundsätzlich verändert. Weiterhin gibt die

13| Akademikerstatus ja oder nein

14| Ausnahmen bilden wiederum Gesamtschulen.

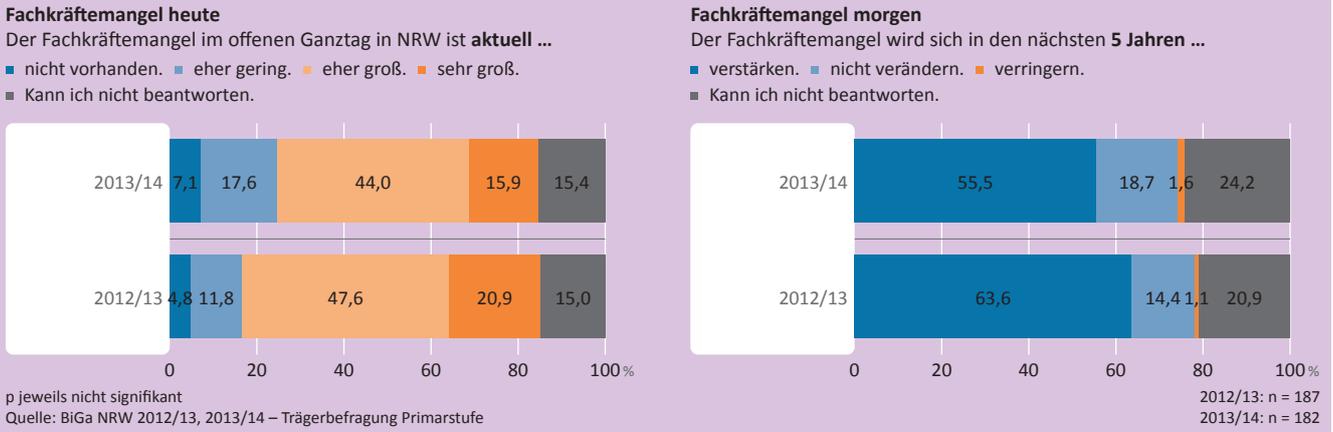
15| Bei Angaben für die Jahrgangsstufe 10 sind Gymnasien nicht berücksichtigt, da sich die Sekundarstufe I im Zuge des achtjährigen Gymnasiums (G8) nur auf die Jahrgangsstufen 5 bis 9 erstreckt.

16| Angaben zur Verbreitung der Berufs- und Personengruppen insgesamt können für das Schuljahr 2013/14 nicht ausgewiesen werden. Die angestrebte Schärfung des Befragungsinstruments für das Schuljahr 2013/14 hat sich in der Praxis nicht bewährt. Vor diesem Hintergrund ist die Validität der Daten infrage zu stellen.

17| Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder sowie statistisches Bundesamt, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2014, Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund (AKJStat)

18| Berücksichtigt wurden Fachkräfte mit einem Beschäftigungsumfang unterhalb von 38,5 Stunden pro Woche.

ABB. 2.5 | SUBJEKTIVE WAHRNEHMUNG ZUM AKTUELLEN UND ZUKÜNFTIGEN FACHKRÄFTEMANGEL IN DER OGS IM ZEITVERGLEICH (Trägerangaben; in %)



Mehrheit der Träger an, einen eher oder sogar sehr großen Fachkräftemangel zu beobachten, dies trifft zusammengenommen auf rund 60% zu (vgl. Abb. 2.5). Und auch mit Blick auf die Zukunftsaussichten ist die Stimmung recht konstant, die Mehrheit der Träger befürchtet weiterhin eine Verstärkung des Fachkräftemangels. Im Zeitvergleich zeigt sich, dass der Anteil der Träger, die die Situation als dramatisch einschätzen, sich etwas reduziert hat. Diese Entwicklung ist jedoch statistisch nicht signifikant. Jenseits dieser Einschätzung hat rund ein Drittel der Träger angegeben, dass die Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für unter Dreijährige sich direkt auf sie auswirke.¹⁹

Trotz einer leichten Entschärfung ist eine Entspannung der Personalsituation in der OGS (noch) nicht in Sicht. Der Fachkräftemangel wird für offene Ganztagschulen in NRW

zumindest in naher Zukunft ein wichtiges Thema bleiben. Davon ausgehend, dass die Träger unter den derzeitigen Rahmenbedingungen nur geringe Spielräume haben, ihren Fachkräften einen höheren Beschäftigungsumfang zu ermöglichen, stellt sich die Frage, welche Strategien die Träger im Umgang mit dieser Situation finden und in welcher Form perspektivisch Auswirkungen auch auf die Qualität der OGS zu befürchten sind.

2.4 Angebotsstruktur

Die BiGa NRW zeigt, dass das Angebotsspektrum im außerunterrichtlichen Bereich vielfältig ist. Es lässt sich in inhaltliche Schwerpunkte einteilen, die von Förder- und Fachangeboten bis hin zu Erholungs- und sozialen Angeboten reichen

TAB. 2.5 | AUSSERUNTERRICHTLICHE ANGEBOTE AN GANZTAGSSCHULEN NACH SCHULSTUFE IM ZEITVERGLEICH (Leitungsangaben; in %)

	Primarstufe			Sekundarstufe I			
	2010/11	2013/14	p	2010/11	2013/14	p	
Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung	99,8	99,4	n.s.	91,0	90,8	n.s.	
Förder- und Fachangebote	Förderangebote bei Lernschwierigkeiten	83,9	88,4	*	92,9	96,7	n.s.
	Unterrichts- und fachbezogene Angebote	84,9	85,3	n.s.	87,1	89,6	n.s.
	Förderangebote bei Erziehungsschwierigkeiten	65,8	69,5	n.s.	55,2	80,3	***
	Förderangebote für begabte Schüler/-innen	62,9	63,1	n.s.	60,8	82,0	***
	Sprachbildende Angebote (z.B. Deutsch als Fremdsprache)	55,0	60,3	n.s.	60,5	74,7	**
Erholungs- und soziale Angebote	Bewegungsorientierte Angebote	99,6	98,6	n.s.	95,5	97,6	n.s.
	Betreuung beim Mittagessen	99,4	97,6	*	95,6	96,7	n.s.
	Soziale Angebote (z.B. Gruppenspiele, soziales Lernen)	97,2	95,1	n.s.	94,1	95,0	n.s.
	Betreuung in der freien, unverplanten Zeit	97,4	94,8	*	79,6	84,2	n.s.
	Entspannungsangebote	90,3	93,5	n.s.	70,9	87,3	***
Kulturelle und kreative Angebote	Angebote für Eltern (z.B. Elterncafé, Sprechstunden)	89,5	89,7	n.s.	n.e.	82,6	
	Kreative Angebote (z.B. Kunst, Werken)	99,3	98,4	n.s.	94,8	97,6	n.s.
	Kulturelle Angebote (z.B. Musik, Tanz, Theater)	96,3	96,4	n.s.	96,1	94,4	n.s.
Angebote zur Berufswahlvorbereitung	n.e.	3,6		85,5	86,5	n.s.	

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; n.s. = nicht signifikant; n.e. = nicht erhoben
Quelle: BiGa NRW 2010/11, 2013/14 – Leitungsbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

PS 2010/11: n = 445-463, PS 2013/14: n = 412-510
Sek. I 2010/11: n = 139-158, Sek. I 2013/14: n = 188-216

(vgl. Tab. 2.5). Bereits im ersten Bildungsbericht Ganztagschule NRW wurde das gesamte Spektrum des außerunterrichtlichen Bereichs aufgezeigt (vgl. Börner u.a. 2011). Es stellt sich nun die Frage, wie sich dieses Spektrum in den zurückliegenden Jahren entwickelt hat.

Vergleicht man die beiden Schulstufen im Schuljahr 2013/14 miteinander, zeichnen sich in unterschiedlichen Bereichen auffällige Differenzen ab. Primarschulen bieten etwas häufiger Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung, Betreuung in der freien, unverplanten Zeit sowie Entspannungsangebote an, gleichwohl letztere in der Sekundarstufe I in den letzten Jahren spürbar an Bedeutung gewonnen haben. Schulen in der Sekundarstufe I sind hingegen bei den Förderangeboten quantitativ besser aufgestellt. Hier zeigen sich deutliche Unterschiede zum Primarbereich, die sich allerdings erst im zeitlichen Verlauf ergeben haben.

Ausbau der außerunterrichtlichen Angebote schreitet in der Sekundarstufe I voran

Mit Blick auf die Entwicklung zwischen 2010/11 und 2013/14 zeichnen sich wesentliche Veränderungen in der Sekundarstufe I ab, während die Entwicklung im Primarbereich in den meisten Angeboten relativ konstant ist (vgl. Tab. 2.5).²⁰ Die Verbreitung der Erholungsangebote und sozialen Angebote, der Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung sowie der Angebote im kulturellen und kreativen Bereich bewegte sich im Primarbereich im Schuljahr 2010/11 bereits auf einem hohen Niveau. Bei den Schulen in der Sekundarstufe I spiegelt sich vor allem ein deutlicher Ausbau bei den Förderangeboten wider. Signifikante Unterschiede zeigen sich dort für Angebote bei Erziehungsschwierigkeiten, für begabte Schüler/-innen sowie in der Sprachbildung. Es erfolgte zwar der stärkste Ausbau dieser Förderschwerpunkte in Hauptschulen, gleichwohl bleiben andere Schulformen von Entwicklungen in dem Bereich nicht unberührt. Förderangebote für begabte Schüler/-innen haben sich in den letzten 4 Jahren auch an Realschulen weiter verbreitet (von 64% auf 89%). An Gymnasien wurde vor allem der Förderbereich bei Erziehungsschwierigkeiten deutlich ausgebaut: 2010/11 gab es dieses Angebot an jeder 5. Schule, im Schuljahr 2013/14 hielten 2 von 3 Ganztagsgymnasien dieses Angebot vor. Ebenfalls deutlich angestiegen ist in dem besagten Zeitraum der Anteil der Schulen in der Sekundarstufe I, die Entspannungsangebote haben (+16 Prozentpunkte). Für diese Entwicklung zeichnen sich vor allem die Gymnasien (von 61% auf 84%) verantwortlich.

19| Umfangreichere Ergebnisse zum Thema Fachkräftemangel wurden im Rahmen eines Vortrags auf dem 15. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag vorgestellt, der unter www.bildungsbericht-ganztag.de (unter: Downloads/Präsentationen) einsehbar ist.

20| Genannt werden hier ausschließlich die Unterschiede zwischen den Schuljahren 2010/11 und 2013/14, die statistisch signifikant sind.

3. Die Träger der OGS – Entwicklungslinien und ihre Rolle in der Kommune

Mit der Einführung der OGS im Jahr 2003 hat sich in NRW das sogenannte Trägermodell entwickelt und inzwischen an nahezu allen offenen Ganztagschulen im Primarbereich in NRW etabliert (vgl. Abb. 3.1). Schule und Jugendhilfe arbeiten seither im Rahmen der OGS kontinuierlich zusammen und setzen in der Schule ein gemeinsames Gesamtkonzept von formellem und informellem Lernen um. Die Kooperation von Trägern und OGS bzw. von Jugendhilfe und Schule kann in diesem Kontext zum Kernstück eines abgestimmten Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung werden (vgl. Maykus 2009). Hier wird „im Kleinen“ bereits umgesetzt, was „im Großen“ als kommunales System der Vernetzung gedacht ist. Gelingende Kooperationsbeziehungen von Schule und Jugendhilfe können dadurch eine Motorfunktion für kommunale Bildungslandschaften übernehmen (vgl. ebd.).

Die BiGa NRW beschäftigt sich im nachfolgenden Kapitel sowohl mit der Kooperation „im Kleinen“ als auch „im Großen“. Dabei steht bei beiden Blickwinkeln die Perspektive der Träger im Vordergrund. Im ersten Teil werden diesbezüglich Entwicklungslinien in der OGS betrachtet. Im 2. Teil steht dagegen die Kooperation in der Kommune im Fokus. Hier geht es insbesondere um die Frage, ob und in welcher Form Träger inzwischen im Rahmen kommunaler Bildungslandschaften einbezogen werden.

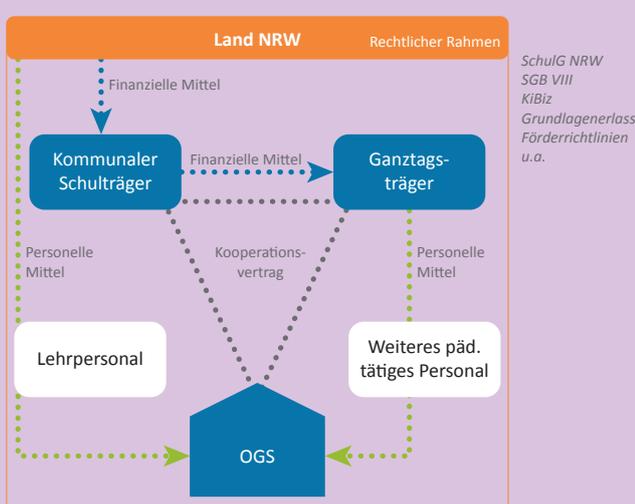
3.1 Entwicklungslinien im Trägergeschäft der OGS

Die Träger des offenen Ganztags sind zentrale Kooperationspartner der offenen Ganztagschulen im Primarbereich in NRW. Sie bringen neben formalen Kompetenzen hinsichtlich der Finanz- und Personalverwaltung insbesondere Erfahrungen mit non-formalen und informellen Bildungsprozessen mit und können somit den Ganztags organisatorisch sowie inhaltlich bereichern. Auch verfügen viele Träger durch ihre Verortung im System der Kinder- und Jugendhilfe über einen hohen Grad an Professionalität und können sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen beitragen (vgl. Börner u.a. 2012). Trotz der hohen Jugendhilfequote unter den OGS-Trägern bleibt jedoch nicht nur die Trägerlandschaft sehr heterogen, sondern auch das Trägergeschäft und die Alltagspraxis gestalten sich an jeder Schule unterschiedlich. Nachfolgend wird daher untersucht, ob und inwieweit sich in diesem Kontext Veränderungen und Entwicklungslinien abbilden lassen. Neben den Leistungen der Träger im Bereich der Qualitätsentwicklung geht es dabei auch um die Umsetzung ganztagsrelevanter Ziele sowie Entwicklungen in der Lehr- und Fachkräftekooperation.

3.1.1 Entwicklungen in der Trägerlandschaft: Vielfalt erhalten und Anzahl der OGS-Trägerschaften ausbauen

Wird zunächst ein Blick auf die Trägerlandschaft geworfen und diese in den Jahren 2010/11 sowie 2013/14 miteinander verglichen, so lassen sich folgende Entwicklungen im Bereich der OGS-Trägerschaften festmachen: Gaben die Träger im Jahr 2010/11 noch an, durchschnittlich für 4,8 OGS zuständig zu sein, so ist diese Zahl im Jahr 2013/14 auf durchschnittlich 5,5 OGS angestiegen (vgl. Tab. 3.1). Mit Blick auf die Trägerprofile lassen sich dabei Unterschiede identifizieren: So sind es im Jahr 2013/14 vor allem Träger mit Anschluss an einen Dachverband und anerkannte Jugendhilfeträger, die für noch mehr OGS die Trägerschaft übernehmen. Jedoch ist dieses Ergebnis für die genannten Trägergruppen im Jahresvergleich nicht signifikant. Aus statistischer Sicht lässt sich die Entwicklung stärker auf die Fördervereine und Elterninitiativen zurückführen, die im Schuljahr 2013/14 oftmals nur noch Träger einer einzigen OGS waren und somit die Zuständigkeit für einzelne Schulen abgegeben haben.

ABB. 3.1 | TRÄGERMODELL IN NRW



Quelle: eigene Darstellung

TAB. 3.1 | DURCHSCHNITTLICHE OGS-ANZAHL DER TRÄGER NACH TRÄGERGRUPPE¹ IM ZEITVERGLEICH (Trägerangaben; Mittelwerte)

	2010/11	2013/14	p	Trend
Träger mit Dachverband	6,3	7,7	n.s.	
Anerkannte Jugendhilfeträger	5,3	6,4	n.s.	
Freie Träger	4,6	5,5	*	▲
Förder- und Elternvereine	1,6	1,0	***	▼
Gesamt	4,8	5,5	*	▲

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; n.s. = nicht signifikant
 1 Überschneidungen zwischen den Gruppen möglich
 Quelle: BiGa NRW 2010/11, 2013/14 – Trägerbefragung Primarstufe
 2010/11: n ≈ 220
 2013/14: n ≈ 140

Insgesamt kann also davon ausgegangen werden, dass die Trägervielfalt über die vergangenen 4 Erhebungswellen erhalten geblieben ist, jedoch große und professionelle Trägergruppen durch den Rückzug von kleineren Eltern- und Fördervereinen ein noch stärkeres Gewicht bekommen haben.

3.1.2 Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung im offenen Ganzttag: Mehr Fortbildungen und Fachberatung für das Trägerpersonal

Frühere Untersuchungen der BiGa NRW haben gezeigt, dass es den Trägern ein wichtiges Anliegen ist, ihr Personal im offenen Ganzttag zu unterstützen und die Qualitätsentwicklung voranzutreiben (vgl. Börner u.a. 2012). Im Jahresvergleich 2010/11 und 2013/14 zeigt sich, dass inzwischen mehr Träger entsprechende Maßnahmen ergreifen (vgl. Abb. 3.2).

Signifikant gestiegen ist dabei die Anzahl der Träger, die ihrem Personal in der OGS eine Unterstützungsstruktur, wie z.B. Fortbildungen und Fachberatung, anbieten. Eine rückläufige Entwicklung zeigt sich ausschließlich in der Form, dass im Jahr 2013/14 weniger Träger ein Verfahren zur Überprüfung der Arbeit in der OGS anbieten als noch im Jahr 2010/11.

Überdies kann die Gremien- und Netzwerkarbeit der Träger als Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der OGS verstanden werden. Dabei ist die Anzahl der Träger, die die kommunalen Qualitätszirkel (rund 68%), die Arbeitsgemeinschaft nach

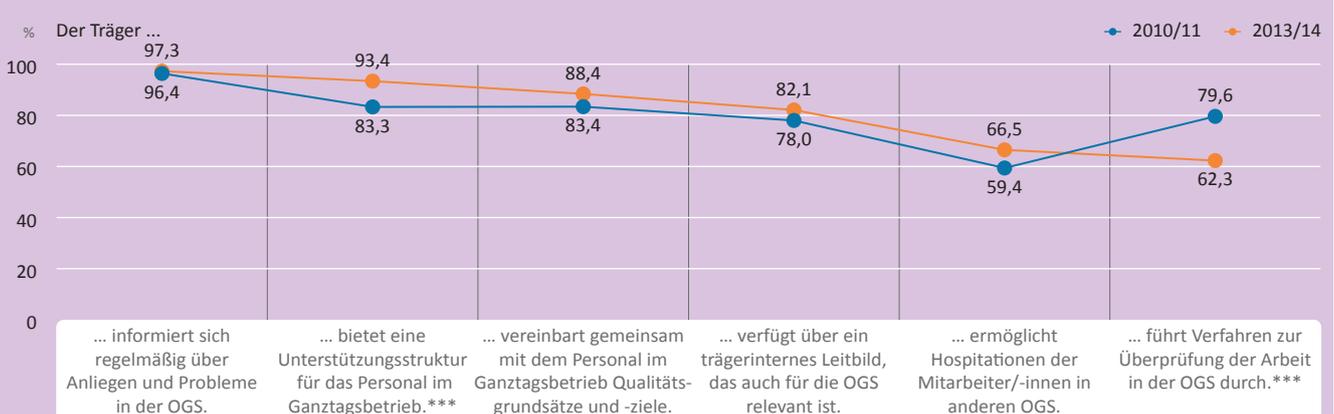
§ 78 SGB VIII (rund 53%) oder sozialraumorientierte Gremien, wie z.B. eine Stadtteil-AG oder einen Präventionsrat (rund 47%), besuchen in etwa gleich geblieben. Der Nutzen dieser aufgeführten Netzwerke wird jedoch, auf einer vierstufigen Skala von 1 = sehr wenig bis 4 = sehr hoch, höher eingestuft als noch im Jahr 2010/11. Besonders der kommunale Qualitätszirkel (MW 2010/11 = 2,7; MW 2013/14 = 3,0) und die Arbeitsgemeinschaft nach § 78 SGB VIII (MW 2010/11 = 2,4; MW 2013/14 = 2,7) werden dabei von den Trägern besser bewertet und scheinen somit einen größeren Einfluss auf die Qualitätsentwicklung für den Träger und die OGS zu haben.

3.1.3 Umsetzung ganztagsschulbezogener Ziele: Betreuung verlässlich – Förderung von Schulleistungen und Talenten aus Trägersicht eher rückläufig

Mit der OGS gehen seit jeher hohe arbeitsmarkt- und bildungspolitische Zielsetzungen einher. Jede Schule legt darüber hinaus für sich fest, welche besonderen Ziele und Schwerpunkte sie im Einzelnen hervorheben möchte. Seit dem Schuljahr 2011/12 hat die BiGa NRW die Akteure im Ganzttag nach der Bewertung der Umsetzung ihrer ganztagsschulbezogenen Ziele gefragt. Dabei lassen sich signifikante Entwicklungen zwischen den Jahren 2011/12 und 2013/14 verzeichnen (vgl. Tab. 3.2, S. 16).

Aus der Trägerperspektive fällt auf, dass die Bewertung der Umsetzung des Ziels „Verbesserung der Schulleistung“ zwischen den Erhebungsjahren merkbar gesunken ist. Damit hat sich die Bewertung der Träger bezüglich dieser Zielsetzung an die Einschätzung der übrigen Befragten angenähert. Die „Verbesserung der Schulleistungen“ ist somit ein Ziel, das aktuell aus Sicht aller Akteursgruppen am wenigsten im offenen Ganzttag gelingt (Mittelwerte zwischen 2,4 – eher wenig und 2,8 – eher stark). Die Gründe, warum Träger einen „Bewertungsabstieg“ konstatieren, nicht aber die Leitungen und Lehr- und Fachkräfte, müssten ggf. in einer tiefergehenden Untersuchung erhoben werden. Positiv sticht dagegen heraus, dass alle befragten Akteure über die 4 Erhebungswellen konstant den Eindruck haben, dass sich das Ziel der verlässlichen Betreuung in der OGS sehr gut umsetzen lässt.

ABB. 3.2 | QUALITÄTS- UND UNTERSTÜTZUNGSLEISTUNGEN DER TRÄGER IM ZEITVERGLEICH (Trägerangaben; in %)



* p < .05; ** p < .01; *** p < .001
 Quelle: BiGa NRW 2010/11, 2013/14 – Trägerbefragung Primarstufe
 2010/11: n = 220
 2013/14: n = 140

TAB. 3.2 | UMSETZUNG DER GANZTAGSSCHULBEZOGENEN ZIELE IM ZEITVERGLEICH (Träger-, Leitungs- und Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte)¹

	Träger				Leitung				Lehr- und Fachkräfte			
	2011/12	2013/14	p	Trend	2011/12	2013/14	p	Trend	2011/12	2013/14	p	Trend
Verlässliche Betreuung	3,9	3,8	n.s.		3,9	3,9	n.s.		3,6	3,6	n.s.	
Verbesserung der Schulleistungen	3,2	2,8	***	▼	3,0	2,8	n.s.		2,4	2,4	n.s.	
Förderung und Stärkung sprachlicher Fähigkeiten	3,1	2,9	n.s.		3,1	3,0	*	▼	2,6	2,6	**	(▼) ²
Förderung und Stärkung von Talenten und Fähigkeiten	3,3	3,1	***	▼	3,2	3,1	*	▼	2,8	2,8	n.s.	
Förderung von Sozialkompetenzen	3,5	3,4	n.s.		3,4	3,5	n.s.		3,0	3,0	*	(▼) ²
Förderung der Persönlichkeitsentwicklung	3,4	3,3	*	▼	3,4	3,4	n.s.		2,9	2,9	*	(▼) ²
n≈	325	220			776	445			920	550		

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

² Anstieg unter 0,1

Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2013/14 – Trägerbefragung, Leitungsbefragung und Lehr- und Fachkräftebefragung Primarstufe

Da die verlässliche Betreuung ein zentrales arbeitsmarktpolitisches Ziel bei der Einführung der OGS bildete, ist dieses konstante Ergebnis als erfreulich anzusehen.

Ein 3. bedeutsames Ergebnis bezieht sich auf die Umsetzung des Ziels „Förderung und Stärkung von Talenten und Fähigkeiten“ in der OGS, das eine leicht negative Entwicklung aufzeigt. Gemeint sind hier besonders motorische, kreative und kulturelle Begabungen, die bei den Schüler(inne)n gefördert werden. Vor allem die Trägervertreter/-innen, aber auch die Leitungen bewerten die Umsetzung dieses Ziels im Jahr 2013/14 zwar nur leicht, aber dennoch signifikant schlechter als noch im Jahr 2011/12. Die Einschätzung der Lehr- und Fachkräfte fällt diesbezüglich im Jahresvergleich unverändert aus. In diesem Zusammenhang kann darüber hinaus auch die Einschätzung der Eltern herangezogen werden (vgl. Kap. 4): Auch sie sehen am ehesten Nachholbedarfe mit Blick auf die gezielte Förderung der Stärken und Begabungen der Kinder in der OGS. Zwar stufen alle befragten Zielgruppen die Umsetzung des Ziels mit einem Mittelwert zwischen 2,8 und 3,1 noch eher positiv ein, dennoch stellt sich die Frage, warum diese Entwicklung stagniert bzw. aus Träger- und Leitungssicht rückläufig ist und ob fehlende Ressourcen oder andere Ziel- und Schwerpunktsetzungen im Konzept der Schule dabei mögliche Erklärungen sein können. In diesem Zusammenhang wurde auch bereits im Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2013 der benötigte Ausbau von „Begabungsförderung an allen Schulformen mit Ganztagsbetrieb“ herausgestellt (vgl. Börner u.a. 2013).

3.1.4 Kooperation von Lehr- und Fachkräften: Allgemeine Kooperationsaktivitäten nehmen ab – nach wie vor wenig inhaltliche Zusammenarbeit

Abschließend soll die Kooperationspraxis zwischen dem Trägerpersonal (hier bezeichnet als Fachkräfte) und den Lehrkräften der OGS auf mögliche Entwicklungslinien hin betrachtet werden. Diesbezüglich wurden bereits im Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012 Aspekte der Lehr- und Fachkräftekooperation tiefergehend untersucht.

Daran anschließend soll nun geprüft werden, wie sich die Zusammenarbeit seither entwickelt hat. In Anlehnung an die vergangene Untersuchung werden die einzelnen Kooperationsaktivitäten der Lehr- und Fachkräfte erneut zu folgenden 3 Kooperationsbereichen²¹ zusammengefasst: (1) allgemeine Kooperation²², (2) inhaltliche Kooperation²³ und (3) gemeinsame Teilnahme an Schul- bzw. Lehrerkonferenzen²⁴. Im Jahresvergleich zeigen sich in diesem Kontext einige Entwicklungen, die ähnliche, kritische Tendenzen unter den Befragten aufweisen (vgl. Tab. 3.3): Hier ist insbesondere die rückläufige Entwicklung allgemeiner Kooperationsaktivitäten (z.B. kontinuierlicher Austausch, gemeinsame Elterngespräche) sowohl aus Trägerperspektive als auch aus Sicht der Schulleitungen zu nennen. Aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte stagniert die Kooperation in diesem Bereich im Jahresvergleich, allerdings wurde die allgemeine Zusammenarbeit von dieser Zielgruppe ohnehin stets weniger positiv bewertet als von Trägern und Leitung. Inwieweit die Einschätzungen von Trägern und Leitungskräften eine tatsächliche Verschlechterung der Kooperation abbilden, wäre im Zuge zukünftiger Befragungen vertiefend zu untersuchen.

Weiterhin nähern sich die Einschätzungen der Befragten auch im Bereich der inhaltlichen Kooperation an (z.B. Planung gemeinsamer Lernsituationen oder gegenseitige Hospitationen). Alle Befragten stufen die Zusammenarbeit auf inhaltlicher Ebene mit Mittelwerten zwischen 1,8 und 1,9 als eher gering ein. Dabei geben die Schulleitungen im Jahresvergleich eine tendenziell negativere und die Lehr- und Fachkräfte eine tendenziell positivere Bewertung ab. Insgesamt erscheint jedoch besonders dieser Kooperationsbereich auch im Jahr 2013/14 noch sehr ausbaufähig zu sein. Im Rahmen des 3. Kooperationsbereichs „Schul- und Lehrerkonferenzen“ lässt sich aus der Trägerperspektive ebenfalls eine statistisch bedeutsame Entwicklung verzeichnen: So haben die Träger den Eindruck, dass die gemeinsame Teilnahme von Lehr- und Fachkräften an den Schul- und Lehrerkonferenzen abnimmt, wenngleich sie mit einem Mittelwert von 2,7 zumindest

TAB. 3.3 | DIE LEHR- UND FACHKRÄFTEKOOPERATION IM ZEITVERGLEICH (Träger-, Leitungs- und Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte)¹

	Träger				Leitung				Lehr- und Fachkräfte			
	2011/12	2013/14	p	Trend	2011/12	2013/14	p	Trend	2011/12	2013/14	p	Trend
Allgemeine Kooperation	2,8	2,5	***	▼	2,8	2,7	***	▼	2,5	2,5	n.s.	
Inhaltliche Kooperation	2,1	1,9	n.s.		2,0	1,9	***	▼	1,8	1,8	***	(▼) ²
Gemeins. Konferenzteilnahme	3,0	2,7	***	▼	2,7	2,7	n.s.		2,5	2,5	n.s.	
n≈	316	226			774	472			1.520	1.000		

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

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

2 Anstieg unter 0,1

Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2013/14 – Trägerbefragung, Leitungsbefragung und Lehr- und Fachkräftebefragung Primarstufe

noch „eher stark“ stattfindet. Auch hier nähert sich damit im Jahr 2013/14 die Bewertung der Träger den Einschätzungen der weiteren Befragten an.

Die vorliegenden Daten zeigen, dass sich die Wahrnehmungen der befragten Zielgruppen mit Blick auf die verschiedenen Bereiche der Lehr- und Fachkräftekooperation immer stärker angleichen. Im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) wurde zwar von 2005 bis 2009 eine leichte Intensivierung der multiprofessionellen Zusammenarbeit in der Primarstufe festgestellt (vgl. Tillmann 2011), jedoch lagen auch hier die Mittelwerte in den einzelnen Untersuchungswellen jeweils zwischen 2,4 und 2,6 (1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft voll zu). Somit liegen die Einschätzungen der Lehr- und Fachkräfte zu ihren gemeinsamen Kooperationsaktivitäten sowohl in der bundesweiten StEG-Studie als auch in der landesweiten BiGa NRW-Befragung insgesamt dicht beieinander. Unter Qualitätsgesichtspunkten sollte daher die Lehr- und Fachkräftekooperation auch in Zukunft im Blick behalten und gestärkt werden.

3.1.5 Fazit: Die Träger im Blickwinkel der OGS

Mit Blick auf das Trägergeschäft und die Kooperationspraxis zwischen Trägern und OGS konnte die BiGa NRW sowohl positive als auch negative Entwicklungslinien identifizieren. In den letzten Jahren haben besonders große und professionelle Träger (Jugendhilfeträger, Träger mit Anschluss an Dachverbände) an Bedeutung gewonnen, auch bedingt dadurch, dass viele kleinere Eltern- und Fördervereine ihre Trägerschaften reduziert haben. Diese Entwicklung begünstigt scheinbar die Qualitätsentwicklung im Ganzttag, indem es u.a. mehr Träger gibt, die die Möglichkeit haben, ihrem Personal in der OGS eine Unterstützungsstruktur z.B. in Form von Fortbildungen und Fachberatung anbieten zu können. Mit Blick auf das praktische Geschehen in den OGS ließen sich dagegen auch leicht kritische Befunde feststellen: So kann im Rahmen der ganztagschulbezogenen Zielsetzungen zwar nach wie vor besonders die „verlässliche Betreuung“

gewährleistet werden, jedoch sind aus Trägersicht die „Verbesserung von schulischen Leistungen“ sowie aus Träger- und Schulleitungssicht die „Stärkung von Talenten und Fähigkeiten der Schüler/-innen“ Ziele, deren Umsetzung zunehmend weniger gelingt, als noch vor einigen Jahren. In diesem Zusammenhang kann nur spekuliert werden, ob sich die Akteure in der OGS stärker auf andere Bedarfe, wie z.B. Leistungsschwächen oder erzieherische Förderbedarfe der Schüler/-innen, konzentrieren (müssen) und dies zulasten der oben aufgeführten Zielsetzungen geschieht.

Zuletzt weist auch die Kooperation des Trägerpersonals mit den Lehrkräften in der OGS kritische Entwicklungen auf: Neben den rückläufigen allgemeinen Kooperationsaktivitäten (z.B. kontinuierliche Zusammenarbeit, gemeinsame Elterngespräche) ist nach wie vor die Zusammenarbeit auf inhaltlicher Ebene (z.B. gemeinsame Lernsituationen, gegenseitige Hospitation) schwach ausgeprägt und beinhaltet somit Intensivierungspotenzial. Im Sinne eines gemeinsamen Systems von „Bildung, Betreuung und Erziehung“ im Rahmen der OGS ist eine gelingende und intensive Zusammenarbeit der Akteure aus Schule und Jugendhilfe bzw. Schule und Träger jedoch zwingend erforderlich. Nur so lassen sich neben betreuungsorientierten Zielen auch bildungsbezogene Aspekte der Schüler/-innen im offenen Ganzttag fördern. Besonders die im Rahmen der BiGa NRW aufgeführten kritischen Ergebnisse mit Blick auf die Zielerreichung und Kooperationsaspekte in der OGS sollten daher im Blick behalten werden, damit sich die OGS stärker in Richtung eines Miteinanders anstelle eines Nebeneinanders der Systeme Jugendhilfe und Schule entwickelt.

21| Die 3 aufgeführten Bereiche stammen aus den Analysen aus dem Jahr 2011/12 und werden auch im Jahr 2013/14 durch eine Faktorenanalyse ausgehend von den Trägerdaten bestätigt.

22| Dieser Bereich umfasst die Items: kontinuierlicher Austausch, regelmäßige Zusammenarbeit (z.B. über Projekte), gemeinsame Elterngespräche, gemeinsame Teilnahme an Fortbildungen, gemeinsame Beteiligung an der Weiterentwicklung des Ganztags (Cronbach's Alpha = .80).

23| Dieser Bereich umfasst die Items: Hospitation von Fachkräften im Unterricht, Hospitation der Lehrkräfte in Angeboten der Fachkräfte, Teilnahme der Lehrkräfte an den Teamsitzungen der Fachkräfte, gemeinsame Planung von außerunterrichtlichen Angeboten, gemeinsame Planung von Lernsituationen, die in den Unterricht integriert werden (Cronbach's Alpha = .84).

24| Dieser Bereich umfasst die beiden Items: gemeinsame Teilnahme an Lehrerkonferenzen, gemeinsame Teilnahme an Schulkonferenzen (Cronbach's Alpha = .71).

3.2 Die Einbindung der OGS-Träger in kommunale Bildungslandschaften

Lernen und Bildung finden nicht nur in der (Ganztags-)Schule statt, sondern sollten in ein Gesamtkonzept von Bildung, Erziehung und Betreuung vor Ort integriert sein (vgl. BMFSFJ 2005). Ein solcher Ansatz wird im Rahmen der Jugend- und Bildungspolitik u.a. unter dem Leitbild „kommunaler Bildungslandschaften“ diskutiert (vgl. u.a. Deutscher Städtetag 2007, 2012), welches bereits vor Ort in Städten und Gemeinden verfolgt wird.²⁵ Ziel einer kommunalen Bildungslandschaft ist es, die Lern- und Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen in einer Kommune zu verbessern. Dafür sollen die vorhandenen Bildungsangebote der unterschiedlichen Bildungsakteure in einer Kommune so verzahnt werden, dass die Angebote sich ergänzen und aufeinander aufbauen können (vgl. Greskowiak/Stefan 2011). Vor diesem Hintergrund können dann, möglichst unter Federführung der Kommune, zwischen den an Bildung, Erziehung und Betreuung beteiligten Institutionen und Akteuren nachhaltige Kooperationen etabliert und die Bildungsangebote vor Ort gemeinsam abgestimmt werden. Dies kann vor allem in einer verbindlichen, transparenten Struktur und durch ein systematisches Bildungsmanagement vor Ort erreicht werden (vgl. ebd.; Deutscher Verein 2009). Damit einher geht ein umfassendes Verständnis von Bildung, das neben der formalen Bildung, die vor allem im Rahmen des schulischen Unterrichts erfolgt, auch non-formale und informelle Bildungsprozesse beinhaltet, wie sie z.B. in Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe oder der kulturellen Bildung stattfinden (vgl. BMFSFJ 2005). Mit Blick auf die ganztägigen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote einer Kommune kommt den Schulen und den Trägern somit eine hohe Bedeutung zu. Inwieweit eine Einbindung der Träger im Rahmen kommunaler Bildungslandschaften aus ihrer Sicht erfolgt, wurde im Rahmen der BiGa NRW im Jahr 2013/14 erstmalig thematisiert. Dabei stellen die vorliegenden Ergebnisse nur einen ersten Einblick in die Thematik dar und geben ausschließlich die Sichtweise

der Träger auf die Situation der Kommunen, in denen sie tätig sind, wieder. Für den Fall, dass die Träger in mehreren Kommunen aktiv sind, wurden sie gebeten Angaben für die Kommune zu machen, in der sie für die meisten OGS zuständig sind.²⁶

3.2.1 Hoher Stellenwert des Themas „Bildung“ in den Kommunen beobachtet

Insgesamt ist festzuhalten, dass aus Sicht vieler Träger das Thema „Bildung“ einen hohen Stellenwert in ihren Kommunen einnimmt. Knapp zwei Drittel der OGS-Träger geben an, dass der politische Stellenwert des Themas „Bildung“ in ihrer jeweiligen Kommune als „eher hoch“ (62%) und bei weiteren 16% sogar als „sehr hoch“ eingestuft wird. Dieses Ergebnis verwundert nicht, denn Kommunen sehen es zunehmend als ihre Pflicht, die Bildungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in ihrer Stadt oder Gemeinde zu sichern und zu erweitern (vgl. Hebborn 2008). Kommunen verbinden damit u.a. die Ziele, sowohl bildungsorientierte Familien anzusprechen als auch Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Familien zu fördern. Sie hoffen dadurch nicht nur langfristig ihre Ausgaben für den Sozialtransfer zu verringern und sich für den demografischen Wandel zu rüsten, sondern sich darüber hinaus auch Standortvorteile zu verschaffen (vgl. Bleckmann/Durdel 2009).

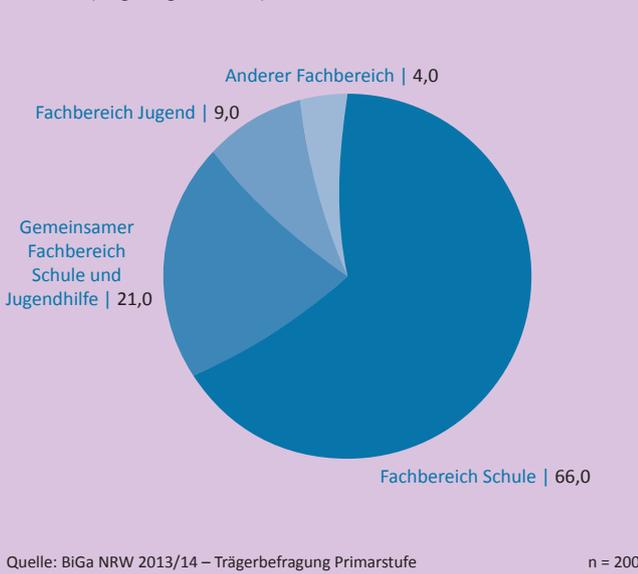
3.2.2 Träger häufig an der Entwicklung des kommunalen Bildungsleitbildes beteiligt – auch für den Ganzttag relevant

Es ist allerdings nicht ausreichend sich das Thema Bildung lediglich auf die Fahne zu schreiben. Um eine kommunale Bildungsinfrastruktur zu entwickeln, bedarf es, laut des Zwölften Kinder- und Jugendberichtes der Bundesregierung, einer kommunalen Bildungsplanung in Form einer integrierten Fachplanung (vgl. BMFSFJ 2005). Dieser sollten die Entwicklung eines übergreifenden Planungsverständnisses sowie eines kommunalen Leitbildes vorausgehen, welche den konkreten Planungsprozessen ein fachliches Ziel vorgeben (vgl. Olk 2008). Das Leitbild kann Themen wie z.B. Chancengleichheit, individuelle Förderung, Übergangsgestaltung im Rahmen der Bildungsbiografie beinhalten. Im Rahmen der Befragung der BiGa NRW gibt jeder 2. Träger an, dass in seiner Kommune vonseiten der zuständigen Verwaltung ein Bildungsleitbild entwickelt und veröffentlicht worden sei. Die Inhalte dieser Leitbilder gehen aus den Daten nicht hervor. Mehr als drei Viertel der Träger äußern jedoch, dass das kommunale Bildungsleitbild auch für ihre Arbeit mit den Ganztagschulen wichtig ist bzw. wäre.²⁷ Nur rund 23% der OGS-Träger erklären, dass dieses Leitbild wenig bis gar keine Relevanz für die Arbeit im Ganzttag hätte. Sofern vorhanden waren 2 von 3 Trägern an der Entwicklung des Bildungsleitbildes ihrer Kommune beteiligt.

3.2.3 Träger sehen sich in bildungsrelevanten Steuerungsgruppen vertreten

In NRW sind inzwischen – nicht zuletzt durch den Aufbau von Regionalen Bildungsnetzwerken seit 2008 – vermehrt bildungsbezogene Planungs- und Steuerungsstrukturen zur Umsetzung kommunaler Bildungslandschaften entstanden.

ABB. 3.3 | FACHBEREICH, IN DEM THEMEN DES GANZTAGS BEARBEITET WERDEN (Trägerangaben; in %)



TAB. 3.4 | BETEILIGUNG VON PERSONENGRUPPEN AN DER STEUERUNGSGRUPPE, DIE THEMEN DER BILDUNG IN DER KOMMUNE ABSTIMMT (Trägerangaben; in %)

	Beteiligt
Schulleitungen	65,9
Unser Träger	62,2
Weitere Trägervertreter aus der Jugendhilfe	43,9
Abteilungsleitungen	40,2
Amtsleitungen	37,8
Planungsfachkräfte	36,6
Schulaufsicht	31,7
Weitere Personen/Einrichtungen	9,8
Dezernent(inn)en	8,5
n	82

Quelle: BiGa NRW 2013/14 – Trägerbefragung Primarstufe

Hierzu zählt u.a. die Einrichtung von sogenannten Bildungskommissionen und Lenkungsgruppen, um sich über gemeinsame Bildungsziele zu verständigen und eine bildungspolitische Steuerung zu erleichtern (vgl. Greskowiak/Stefan 2011). In diesem Zusammenhang sind außerdem in den beteiligten Kreisen und kreisfreien Städten regionale Bildungsbüros zur Organisation und zum Management der Zusammenarbeit geschaffen worden. Diese Ansätze spiegeln sich auch in den Angaben der Träger wider: So geben knapp 7 von 10 Trägern an, dass in ihren Kommunen eine Steuerungsgruppe zwischen den beiden Verwaltungseinheiten von Schule und Jugendhilfe existiert, die Themen der Bildung abstimmt. An dieser Steuerungsgruppe sind häufig Schulleitungen, aber auch die befragten Träger beteiligt (vgl. Tab. 3.4). Um welche Gremien es sich dabei konkret handelt und aus welchen Fachbereichen beispielsweise Abteilungsleitungen oder Dezernent(inn)en stammen, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Vielmehr geben die Daten einen Eindruck davon wieder, welche Funktionsträger/-innen und Hierarchien dem Wissen der Träger nach vertreten sind.

Darüber hinaus geben 61% der Träger an, dass es in ihrer Kommune eine Fachstelle auf Verwaltungsebene gibt (z.B. ein Bildungsbüro), die zentral die Planung von Angeboten zu Bildung, Erziehung und Betreuung durchführt und deren Vernetzung initiiert. Aus Trägersicht sind in diesen Fachstellen vor allem Vertreter/-innen der öffentlichen Jugendhilfe (63%), der Schule (57%) sowie in wenigen Fällen auch Vertreter/-innen der freien Jugendhilfe (16%) oder andere Personen (10%) beschäftigt. Fast drei Viertel der Träger

empfinden diese Fachstelle als „eher“ bis „sehr wichtig“ für die Arbeit ihres Trägers mit den Ganztagschulen. In welcher Form und zu welchem Grad die Vernetzung innerhalb der Kommune stattfindet bzw. durch die Kommune initiiert wird und welche Aufgaben diesen Stellen konkret zukommen, sind Fragen, denen in weiterführenden Untersuchungen nachzugehen ist. Mit Blick auf die OGS könnten dort z.B. die Koordination eines Qualitätszirkels oder die Durchführung von Fachberatungen, Fortbildungen und Elternberatungen stattfinden. Auch könnte durch die Einrichtung solcher Schnittstellen das Zusammenwachsen von Jugendhilfe und Schule im Rahmen der OGS begleitet werden.

3.2.4 Regelmäßige Kooperation der Ressorts Jugendhilfe und Schule – „Ganztag“ jedoch meistens nur im Fachbereich Schule verortet

Die Zusammenführung der bildungsrelevanten Ressorts in einen Fachbereich und die Bildung gemeinsamer Planungsgruppen stellen wichtige organisatorische Rahmenbedingungen für integrierte Planungsprozesse dar (vgl. Greskowiak/Stefan 2011). Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule kann dadurch auf kommunaler Ebene weiterentwickelt, Entscheidungen gemeinsam vorbereitet, Themengebiete stärker miteinander verzahnt und die Zusammenarbeit insgesamt erleichtert werden. Mit Blick auf den Ganzttag im Primarbereich, welcher im Zuge des Trägermodells an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule angesiedelt ist, erklären 66% der Träger, dass Themen des „Ganztags“ in ihrer Kommune ausschließlich im Schulverwaltungsamt bearbeitet werden (vgl. Abb. 3.3). Nur etwa 30% geben an, dass dies in einem anderen Amt (z.B. Jugendamt) bzw. in einem gemeinsamen Amt von Jugend und Schule geschieht. Auf die Frage, inwieweit die Verwaltungseinheiten von Schule und Jugendhilfe kooperieren²⁸, antworten mehr als die Hälfte der Träger, dass dies aus ihrer Sicht kontinuierlich und in einem regelmäßigen Zyklus sowie teilweise in strukturell abgesicherter Form geschieht (z.B. auf der Grundlage eines schriftlichen Konzepts zur Zusammenarbeit). 46% der Träger beschreiben eine anlass- bzw. themenbezogene Kooperation.

Knapp 60% der Träger geben außerdem an, dass es in der Kommunalverwaltung eine Stabsstelle²⁹ gebe, die explizit Fragen der Bildung in der Kommune bearbeitet. Diese ist jedoch meist im Bereich Schule angesiedelt (64%) und seltener im Bereich Jugendhilfe (23%) oder in einem anderen Bereich (11%).³⁰ Ein Blick auf diese Ergebnisse vermittelt den

25| In diesem Zusammenhang gibt es bereits eine Vielzahl an (Modell-)Projekten, die die Einrichtung einer kommunalen Bildungslandschaft unterstützen, wie z.B. die Programme „Lernen vor Ort“ oder „Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW beugen vor“. Zudem hat das Land NRW mit 51 von 53 kreisfreien Städten und Kreisen in NRW Kooperationsvereinbarungen geschlossen, die der landesweiten Einführung von „Regionalen Bildungsnetzwerken“ dienen (vgl. Rolff 2013; www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de).

26| Da die Angaben der Träger zu den Kommunen anonym erfolgten, können ggf. Kommunen doppelt berücksichtigt worden sein. Dies muss bei der Interpretation der Ergebnisse bedacht werden. Um dennoch einen Überblick darüber zu erhalten, aus wie vielen Kommunen die Träger stammen, wurde versucht, diese über die Schulen, in denen sie tätig sind, zu rekonstruieren. Auf dieser Grundlage ist davon auszugehen, dass die befragten Träger aus mindestens 80 Kommunen in NRW stammen, die über alle Regierungsbezirke verteilt sind.

27| Die Fragestellung lautete: „Wie wichtig ist bzw. wäre ein solches Leitbild für Ihre Arbeit mit den Ganztagschulen?“

28| Mehrfachantworten möglich

29| Die Stabsstellen sind von den o.a. Fachstellen zu unterscheiden. Stabsstellen sind spezialisierte Einheiten mit fachspezifischen Aufgaben außerhalb der klassischen Hierarchien – also ohne Weisungskompetenz und Unterbau. Eine Stabsstelle kann direkt bei der Verwaltungsspitze angesiedelt werden. Mit ihr sind konzeptionelle, strategische Arbeiten möglich (vgl. Bogumil 2007).

30| Mehrfachantworten möglich

Eindruck, dass viele Kommunen die Themen „Ganztag“ und „Bildung“ von Kindern und Jugendlichen stärker im Schulbereich als im Jugendhilfebereich verorten.

3.2.5 Gemeinsame Gremien und Planungsprozesse von Jugendhilfe und Schule vorhanden – einzelne Trägervertreter/-innen im Schulausschuss vertreten

Kommunale Ressourcen lassen sich effizient und gezielt einsetzen, wenn die Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung systematisch integriert werden (vgl. Hebborn 2008). Auch die Verzahnung kommunaler Gremien, wie z.B. des Kinder- und Jugendhilfeausschusses und des Schulausschusses, können hilfreich sein (vgl. Olk 2008). Zwar erklären fast 57% der Träger, dass die Schulentwicklungs- und die Jugendhilfeplanung getrennt voneinander stattfinden. Weitere 36% der Träger geben jedoch an, dass die Planungsprozesse zumindest aufeinander abgestimmt würden und 8% erklären, dass sie bereits integriert stattfinden.

Mit Blick auf die Verknüpfung beider Gremien äußern 46% der Träger, dass der Schulausschuss und der Jugendhilfeausschuss keine gemeinsamen Sitzungen haben. Immerhin 36% erklären aber, dass die Ausschüsse zumindest anlass- bzw. themenbezogen und rund 18%, dass die Ausschusssitzungen sogar regelmäßig gemeinsam stattfinden würden. Eine Verknüpfung kann z.B. auch erfolgen, indem der bestehende Jugendhilfeausschuss durch weitere Mitglieder aus dem Schulbereich erweitert wird oder umgekehrt (vgl. ebd.). Die Trägervertreter/-innen geben hierzu an, dass nahezu jeder 2. Träger am Jugendhilfeausschuss und fast jeder 3. Träger am Schulausschuss teilnehmen würde. Die Trägeraussagen vermitteln daher den Eindruck, dass im Jahr 2013/14 gemeinsame Gremien und Planungsprozesse zwischen Jugendhilfe und Schule zwar nicht flächendeckend etabliert sind, jedoch auch keine Ausnahme darstellen.

3.2.6 Träger wünschen sich kommunalen Bildungsbericht

Für eine fachlich-konzeptionelle Verzahnung von Planungsprozessen im Bildungsbereich sind aussagekräftige Struktur- und Entwicklungsdaten hilfreich (vgl. Gnahs u.a. 2011). Hier spielen sozialraumbezogene Daten ebenso eine Rolle wie schul- und bildungsbezogene Daten (vgl. Olk 2008). Auf dieser Grundlage können gemeinsam Ziele und Maßnahmen im Rahmen einer kommunalen Bildungslandschaft zwischen den Akteuren entwickelt werden. Eine mögliche Form zur Dokumentation dieser Planungsdaten sind kommunale Bildungsberichte. In diesem Zusammenhang geben rund 42% der Träger an, dass ein solcher Bericht in ihrer Kommune erschienen sei und 6%, dass ein Bericht geplant wäre. Die übrigen 52% der Träger erklären, dass bislang kein kommunaler Bildungsbericht erschienen und ihres Wissens auch in Zukunft nicht geplant ist. Gut drei Viertel der Trägervertreter/-innen äußern jedoch, dass ein Bildungsbericht für die Arbeit in den OGS „eher“ bis „sehr wichtig“ ist bzw. wäre. Bezogen auf den aus ihrer Sicht vorhandenen Verbreitungsgrad richten die Träger damit einen Appell zur Erarbeitung kommunaler Bildungsberichte an ihre Kommunen.

ABB. 3.4 | BETEILIGUNG DER TRÄGER AN KOMMUNALEN BILDUNGSVORHABEN (Trägerangaben; offene Antworten)



3.2.7 Jeder 3. Träger in aktuelle Vorhaben der Kommune zur Bildungsplanung involviert

Jenseits von festen Organisations- und Planungsstrukturen, die zur Umsetzung einer kommunalen Bildungslandschaft eingerichtet wurden, ist im Rahmen der BiGa NRW auch nachgefragt worden, ob bzw. inwiefern die Träger an aktuellen Vorhaben der Bildungsplanung in ihrer Kommune beteiligt sind. In diesem Kontext antworteten 34% der Träger, dass eine Beteiligung aktuell stattfindet. Anhand der offenen Antworten der Träger lässt sich dabei eine breite Palette an Vorhaben und entsprechenden Beteiligungsmöglichkeiten erkennen (vgl. Abb. 3.4). So geben die Träger z.B. an, an Plänen und Konzepten zur inklusiven Bildung sowie an der Entwicklung von Qualitätsstandards beteiligt zu sein. Auch das Thema „Sprachbildung“ sowie die Gestaltung der Übergänge zwischen Kita, Grundschule und weiterführender Schule scheinen Bereiche zu sein, bei denen die Träger mitwirken.

3.2.8 Fazit: Die Träger im Blickwinkel der Kommunen

Da die dargestellten Ergebnisse ausschließlich auf den Kenntnissen, Einschätzungen und Sichtweisen von Trägern basieren, geben sie kein repräsentatives Abbild über den Ausbaustand der nordrhein-westfälischen Kommunen zur Umsetzung einer kommunalen Bildungsinfrastruktur bzw. Bildungslandschaft wieder. Sie geben dennoch erste Hinweise zum Thema Bildung in der Kommune sowie auf die Einbindung der Träger selbst.

Insgesamt vermitteln die befragten OGS-Träger den Eindruck, dass kommunale Bildungslandschaften oder andere Konzepte kommunaler Bildungsnetzwerke in NRW bislang nicht flächendeckend verbreitet sind, sodass die Träger auf uneinheitliche bildungspolitische Entwicklungen treffen. Dennoch lassen sich auf dieser Grundlage Anzeichen zur Umsetzung von kommunalen Bildungsinfrastrukturen bzw.

Bildungslandschaften auch unter Beteiligung der Träger erkennen. Demnach scheint das Thema „Bildung“ nicht nur in kommunalen Leitbildern verankert zu sein. Vielmehr wurden Organisationsstrukturen und Gremien geschaffen, bei denen über die Verwaltungseinheiten von Schule und Jugendhilfe hinaus weitere bildungsrelevante Akteure, wie z.B. die Träger, zumindest teilweise eingebunden werden. Die Ergebnisse zeigen jedoch auch, dass das Thema „Bildung“ mit Blick auf die zuständigen Fachbereiche, Stabsstellen oder auch Bildungsbüros häufig vor allem im Schulbereich verankert ist. Dies schließt an die Befunde der Evaluation der Regionalen Bildungsnetzwerke an (vgl. Rolff 2013).

Abschließend muss betont werden, dass die Träger der OGS – insbesondere die Jugendhilfeträger – für Kinder, Jugendliche und Familien ein vielfältiges Erziehungs-, Bildungs- und Beratungsangebot in den Kommunen bereitstellen. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass bei den Trägern ein klarer Partizipationswunsch bei der Planung und Umsetzung von kommunalen Bildungsinfrastrukturen besteht. Aus diesem Grund sollte nicht nur ein transparenter Prozess der bildungspolitischen Steuerung bestehen, sondern auch ein Austausch und eine Mitwirkung seitens der Träger auf Augenhöhe stattfinden. Dabei spielt ebenfalls das Zusammenwirken von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung eine wichtige Rolle. Wie sich die Mitwirkung zukünftig in den Kommunen entwickeln wird und ob bzw. wann freie Träger als integraler Bestandteil von kommunalen Bildungslandschaften bezeichnet werden können, ist daher in Zukunft erneut in den Blick zu nehmen.

Diese Frage wäre – u.a. auch hinsichtlich der unterschiedlichen Beteiligungsmöglichkeiten und -formen in kreisfreien Städten, Kreisen und Gemeinden mit und ohne eigenes Jugendamt – an anderer Stelle, z.B. in einer repräsentativen Befragung von Kommunen zu klären.

4. Elternakzeptanz in der Entwicklung – zum Status quo der Ganztagschule aus Elternsicht

Das Gelingen einer Schulreform wie die Einführung der Ganztagschule hängt nicht unwesentlich auch davon ab, wie Eltern Veränderungen oder neue Angebote annehmen. Aus diesem Grund wird dem Stimmungsbild der Eltern stets besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Der allgemeine Tenor im Hinblick auf Ganztagschulen lautet derzeit, dass die Akzeptanz von Eltern auf einem hohen Niveau liege und gleichzeitig das vorhandene Angebot den Bedarf von Eltern mindestens auf lange Sicht nicht decken kann. Hintergrund ist, dass der Wunsch nach Ganztagsplätzen deutlicher ausfällt als es die Schülerzahlen in Ganztagschulen widerspiegeln (vgl. Tillmann 2014; Klemm 2014).

Innerhalb der BiGa NRW wurde die Akzeptanz von Eltern zuletzt im Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2011 untersucht. Zu diesem Zeitpunkt war der Ganztagsbetrieb nach einer langen Phase des vor allem quantitativen Ausbaus in einer Phase von Konsolidierung und Qualitätsentwicklung angelangt, während viele Ganztagschulen der Sekundarstufe I gerade mit den Herausforderungen des Ausbaus konfrontiert waren. Die erneute Beleuchtung der Elternakzeptanz soll eine Beschreibung des aktuellen Status quo in NRW erlauben. Als Indikatoren werden Teilnahme und Zugang zum Ganztagsbetrieb (vgl. Kap. 4.1) sowie die Zufriedenheit von Eltern (vgl. Kap. 4.2) herangezogen.³¹

4.1 Teilnahme und Zugang zum Ganztagsbetrieb

Aufgrund der unterschiedlichen Konzepte zum Ganztagsbetrieb im Primarbereich und in der Sekundarstufe I ist es sinnvoll, bezüglich Teilnahme und Zugang schulstufenspezifische Fragen zu stellen. Während es im Primarbereich um die Frage geht, wie sich Teilnahmequoten entwickeln und aus welchen Gründen Eltern sich auch gegen den Ganztagsbetrieb entscheiden, geht es für die Sekundarstufe I um die Frage, welche Rolle der Ganztagsbetrieb der Schule bei der Schuwahl gespielt hat.

4.1.1 Ganztagsbetrieb im Primarbereich – steigende Nachfrage bei begrenztem Angebot?

Der offene Ganztagsbetrieb ist ein Angebot, das Eltern und Schüler(inne)n die Entscheidung für und wider eine Inanspruchnahme lässt. Die Nachfrage nach Ganztagsplätzen

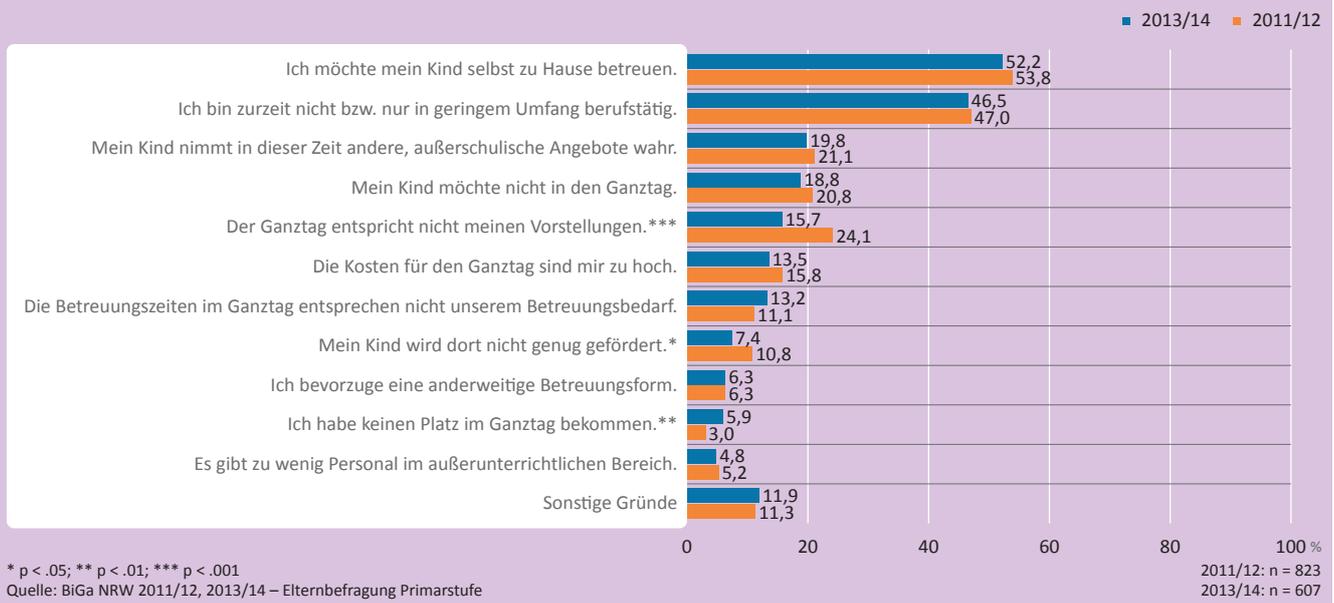
allgemein sowie die Zahl der Schüler/-innen, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen, steigen auch mehr als 10 Jahre nach Einführung dieses Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebots weiter an (vgl. Kap. 2; Tillmann 2014). Gleichzeitig entscheiden sich auch weiterhin Eltern gegen eine Teilnahme ihres Kindes an diesem Angebot.

Die Gründe dafür liegen hauptsächlich in dem individuellen Wunsch von Eltern, das Kind lieber selbst zu Hause zu betreuen, sowie darin, dass mindestens ein Elternteil nicht oder nur in geringem Umfang berufstätig ist und somit kein Betreuungsbedarf besteht (vgl. Abb. 4.1). Damit schließen die aktuellen Daten an frühere Untersuchungsergebnisse an (vgl. Behr u.a. 2007; Börner u.a. 2010, 2011). Alle anderen Argumente, die beispielsweise Qualität und Struktur des Ganztags oder aber die Bedürfnisse der Schüler/-innen betreffen, folgen erst mit großem Abstand und sind bis auf einzelne Ausnahmen auch in der zeitlichen Entwicklung recht konstant. Eine solche Ausnahme sind die Angaben zu den in der OGS verfügbaren Platzkapazitäten: Zwar wird der Grund, keinen Platz im Ganztagsbetrieb bekommen zu haben, nur von einer kleinen Zahl der Eltern genannt. Allerdings hat sich dieser Anteil in der Zeit von 2011/12 bis 2013/14 von 3% auf 6% verdoppelt, die Steigerung ist signifikant. Auch insgesamt handelt es sich über alle im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung zur Ganztagschule in NRW hinweg durchgeführten Elternbefragungen um den höchsten Wert (vgl. Behr u.a. 2005, 2007; eigene Auswertungen). Mit Bezug auf die Angaben der Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en ist von einer höheren Dunkelziffer auszugehen, die allerdings über die letzten Jahre stabil zu sein scheint (vgl. Kap. 2). Interessant ist auch der Umstand, dass Eltern deutlich seltener angeben, dass der Ganztagsbetrieb nicht ihren Vorstellungen entspreche. Dies deutet auf eine insgesamt größere Akzeptanz dieses Angebots bei Eltern hin, die z.B. auf die Anerkennung seiner qualitativen Weiterentwicklung oder veränderte Erwartungen seitens der Eltern zurückgeführt werden könnten.

4.1.2 Ganztagsbetrieb in der Sekundarstufe I – noch einmal?!

Anders als im Primarbereich wird die Entscheidung für oder gegen den Ganztagsbetrieb in der Sekundarstufe I mit der Wahl der Schule getroffen. Dies ist auf das gebundene Organisationsmodell zurückzuführen, bei dem alle Schüler/-innen einer Schule verpflichtend am Ganztagsbetrieb teilnehmen. Aus

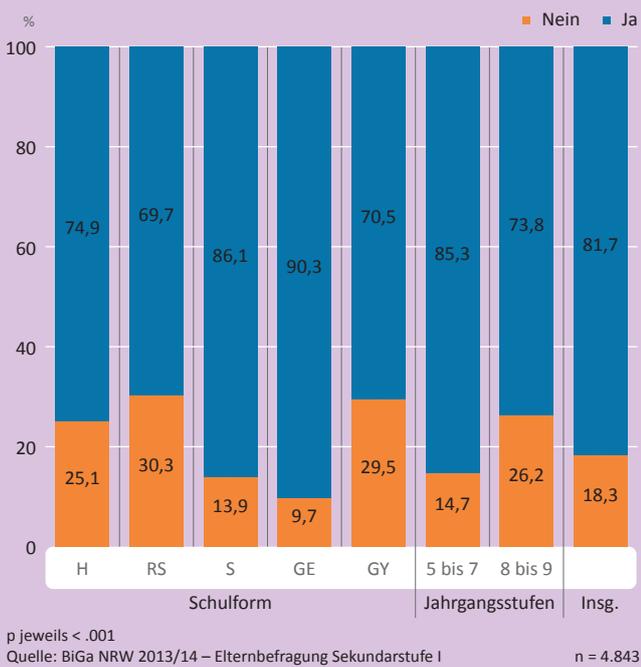
ABB. 4.1 | NICHTANMELDEGRÜNDE ZUM GANZTAG VON ELTERN IM PRIMARBEREICH IM ZEITVERGLEICH (Elternangaben; in %; Mehrfachantworten möglich)



diesem Grund wurden die Eltern der untersuchten Schulen rückblickend dazu befragt, inwieweit der Ganztagsbetrieb der Schule wichtig für die Schulwahl war.³² Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich die Elternschaft gleichmäßig in 2 Gruppen aufteilt, denen der Ganztagsbetrieb entweder eher (26%) bzw. sehr wichtig (24%) war oder andersherum eher nicht (29%) bzw. gar nicht wichtig (22%). Im Vergleich zum Erhebungsjahr 2011/12 hat die Bedeutung des

Ganztagsbetriebs marginal abgenommen. Rückblickend hat die Ganztagsorganisation der Schule vor allem bei Eltern mit Kindern in den Jahrgangsstufen 5 bis 7 eine Rolle gespielt; die Eltern älterer Schüler/-innen relativieren dessen Bedeutung dagegen etwas. Im Vergleich der Schulformen spielte der Ganztagsbetrieb an Gesamtschulen sowie an Realschulen eine relativ gesehen größere Rolle bei der Schulwahl, während er für Eltern von Hauptschüler(inne)n und Gymnasiast(inn)en von geringerer Bedeutung war.

ABB. 4.2 | ANTEIL VON ELTERN DER SEKUNDARSTUFE I, DIE SICH ERNEUT FÜR DIE GANZTAGSSCHULE ENTSCHEIDEN WÜRDEN, NACH SCHULFORM UND JAHRGANGSSTUFEN (Elternangaben; in %)



Dass der Ganztage sich aus Elternsicht auch in der Sekundarstufe I erfolgreich entwickelt hat, wird an der Frage sichtbar, ob die Eltern sich, wenn sie noch einmal vor der Entscheidung stünden, erneut für die Ganztage-schule entscheiden würden.³³ Etwa 4 von 5 befragten Eltern bejahen dies, was mindestens eine Grundzufriedenheit der großen Mehrheit von Eltern impliziert (vgl. Abb. 4.2). Fast ein Fünftel der Befragten würde sich beim nächsten Mal jedoch nicht wieder für die Ganztage-schule entscheiden, innerhalb der Gruppe von Eltern der Acht- und Neuntklässler(inne)n trifft dies sogar auf etwa jede/-n Vierte/-n zu. Dort fällt der Anteil derjenigen, die sich umentscheiden würden, damit nahezu doppelt so hoch aus wie in den Jahrgangsstufen 5 bis 7. In Bezug auf eine erneute Entscheidung für den Ganztage zeigen sich zudem Gymnasial- und Realschuleltern kritischer.

Perspektivisch ist zu untersuchen, welche Faktoren Eltern dazu bewegen, ihre einmal getroffene Entscheidung für eine Ganztage-schule zu revidieren. Welche Erwartungen haben sie an ihre Schule im Allgemeinen sowie an eine Ganztage-schule im Besonderen? Welche Erwartungen werden nicht erfüllt und womit sind Eltern eher unzufrieden? Dabei sind vor allem die vergleichsweise kritischen Eltern der

31| Es werden die Ergebnisse der Befragungen 2011/12 sowie 2013/14 herangezogen, denen eine Stichprobe der Gesamtelternschaft zugrunde liegt. Die Befragungen von Elternvertretungen werden im Sinne der maximalen Vergleichbarkeit der Daten nicht berücksichtigt.

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

33| Diese Frage wurde in der Befragung 2013/14 erstmals gestellt, sodass eine zeitliche Entwicklung nicht darstellbar ist.

Gymnasiast(inn)en und Realschüler/-innen sowie diejenigen von Schüler(inne)n in höheren Jahrgangsstufen in den Blick zu nehmen.

4.2 Zufriedenheit von Eltern mit der Ganztagschule

Die Zufriedenheit der Eltern soll weitere Hinweise auf den Status quo der Akzeptanz liefern. Exemplarisch werden hierzu eher allgemeine Einschätzungen zu den zentralen Handlungsfeldern von Ganztagschulen, ihren Rahmenbedingungen sowie der Förderung der Schüler/-innen betrachtet. Abschließend richtet sich der Blick auf das elterliche Gesamturteil zur Ganztagschule ihres Kindes.

4.2.1 Handlungsfelder von Ganztagschulen – das Mittagessen in der Kritik

Als zentrale Handlungsfelder von Ganztagschulen gelten jenseits des Unterrichts Mittagspause und Mittagessen, Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung, Freizeit-, Lern- und Förderangebote sowie die freie, unverplante Zeit von Schüler(inne)n. Die Eltern hatten diesbezüglich die Möglichkeit, verschiedene Qualitätsmerkmale zu beurteilen.³⁴ In jedem Frageblock war jeweils ein Item enthalten, das als Gesamtbewertung des einzelnen Handlungsfeldes gelten kann. Diese Gesamtbewertungen sind Gegenstand der folgenden Ausführungen.

Im Urteil der Eltern schneidet die Qualität der Freizeit-, Lern- und Förderangebote aktuell am besten ab, dies gilt sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe I (vgl. Abb. 4.3). Während die Schüler/-innen sich in der Einschätzung ihrer Eltern auch in der Mittagspause wohlfühlen, erfährt die Qualität des Mittagessens dagegen eine deutlich kritischere Bewertung und rangiert für beide Schulstufen auf

dem letzten Platz der Reihenfolge. Mit Mittelwerten von 2,8 im Primarbereich und 2,6 in der Sekundarstufe I empfinden Letztgenannte die Qualität noch einmal als schlechter. Die Wahrnehmung der Eltern diesbezüglich deckt sich auch mit der der Schüler/-innen (vgl. Kap. 7). Große Unterschiede zwischen beiden Schulstufen treten schließlich mit Blick auf den Umfang freier und unverplanter Zeit für Kinder und Jugendliche im Laufe des Schultages zutage. Während Eltern im Primarbereich sich hiermit insgesamt zufrieden äußern (MW = 3,2), sind Eltern der Sekundarstufe I (MW = 2,8) und hier ganz besonders Gymnasialeltern (MW = 2,6) zurückhaltender (vgl. auch Kap. 7). Diese Einschätzungen sind sicher auch auf die unterschiedlichen Stundentafeln beider Schulstufen zurückzuführen, die in der Sekundarstufe I und dort besonders im achtjährigen Gymnasium wesentlich umfangreicher ausfallen als in der Primarstufe.

In der Zusammenschau der Ergebnisse sind 2 Punkte festzuhalten: Erstens bewerten Eltern im Primarbereich die Mehrzahl der Handlungsfelder besser als diejenigen der Sekundarstufe I. Besonders kritisch – alle Bewertungen fallen signifikant schlechter aus – sind dabei Eltern von Schüler(inne)n in den Jahrgangsstufen 8 und 9. Diese negativeren Beurteilungen sind zudem dafür verantwortlich, dass die Gesamtwerte der Sekundarstufe I in der zeitlichen Entwicklung im Jahr 2013/14 trotz insgesamt (eher) positiver Einschätzungen in vielen Bereichen schlechter ausfallen als noch im Jahr 2011/12.

4.2.2 Rahmenbedingungen des Ganztags

Die Bewertung der Rahmenbedingungen wird als 2. Indikator für die elterliche Zufriedenheit herangezogen. Aus früheren Studien ist bekannt, dass Eltern im Primarbereich und in der Sekundarstufe I unterschiedliche Erwartungen an die Ganztagschulen stellen, insbesondere mit Blick auf den Betreuungsaspekt (vgl. Börner u.a. 2011, 2013). Darüber hinaus

ABB. 4.3 | BEWERTUNG DER ZENTRALEN HANDLUNGSFELDER VON GANZTAGSSCHULEN NACH SCHULSTUFE IM ZEITVERGLEICH (Elternangaben; Mittelwerte)¹

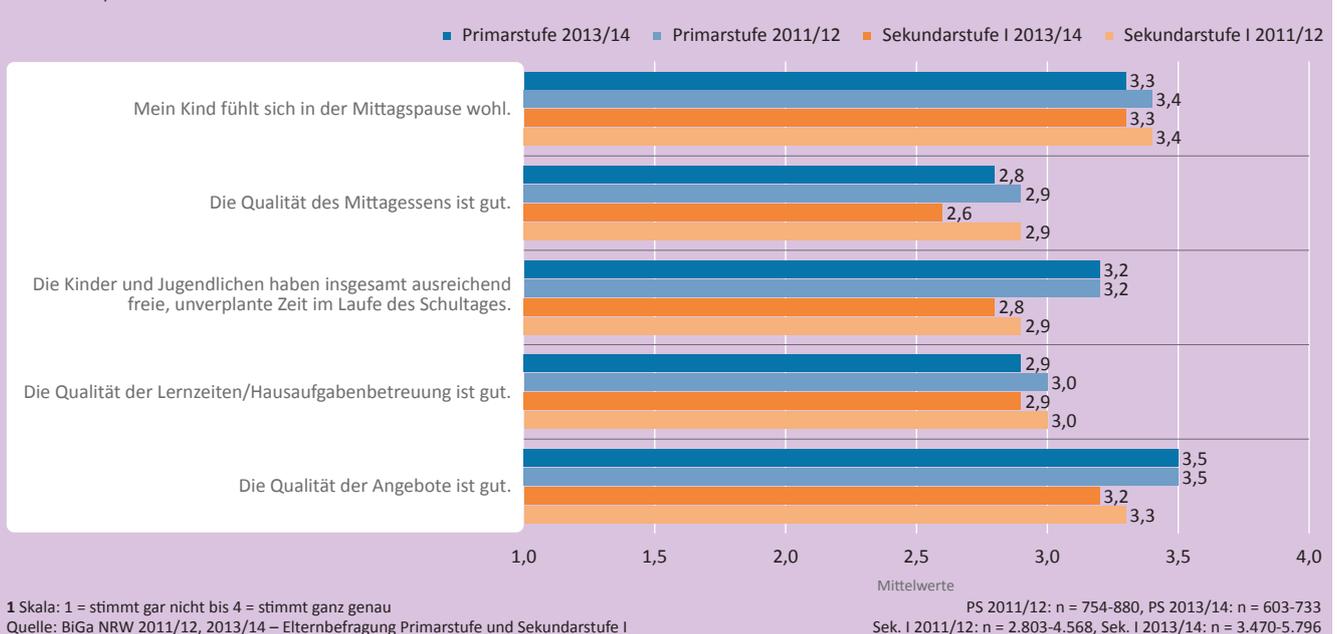
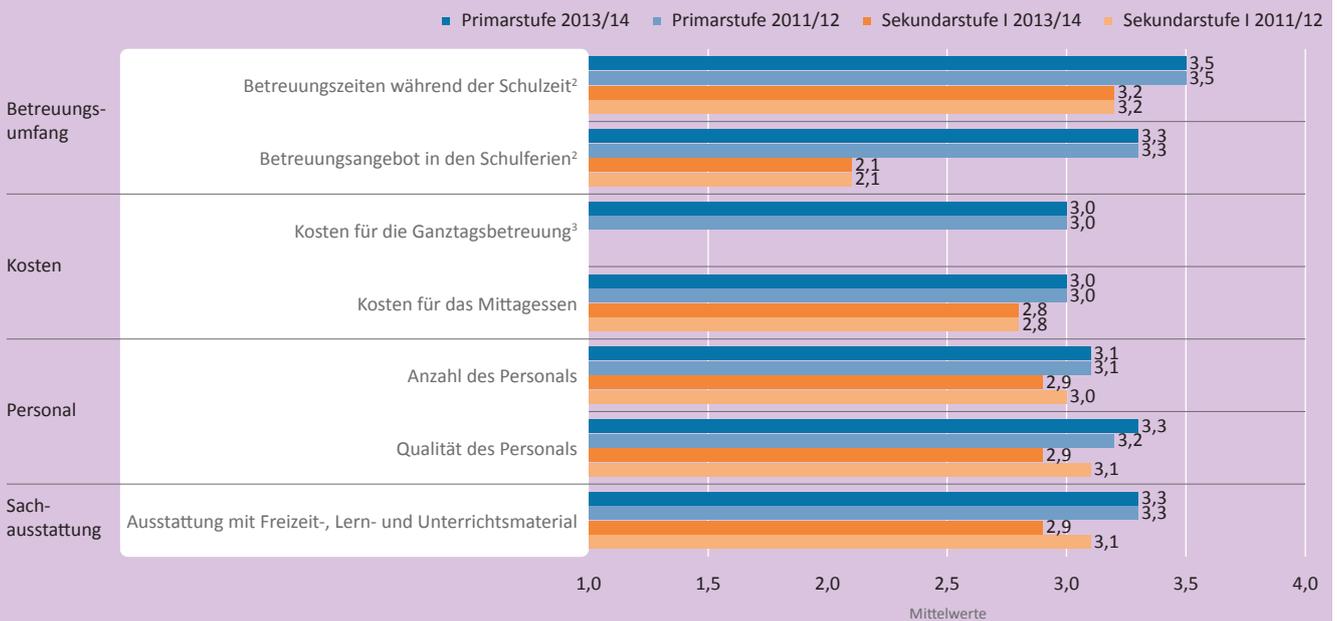


ABB. 4.4 | ZUFRIEDENHEIT MIT DEN RAHMENBEDINGUNGEN DES GANZTAGS NACH SCHULSTUFE IM ZEITVERGLEICH (Elternangaben; Mittelwerte)¹

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

² Die Zufriedenheit mit den Betreuungszeiten wurde in der Sekundarstufe I nicht in den Jahrgangsstufen 8 und 9 erfasst.

³ Die Zufriedenheit mit den Kosten der Ganztagsbetreuung wurde nur im Primarbereich erfasst, da der gebundene Ganztags in der Sekundarstufe I kostenfrei ist.

Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2013/14 – Elternbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

PS 2011/12: n = 822-956, PS 2013/14: n = 660-767

Sek. I 2011/12: n = 2.053-4.208, Sek. I 2013/14: n = 1.838-5.121

sind es besonders die organisatorischen Rahmenbedingungen der Schulstufen bzw. des offenen und gebundenen Ganztags, die sich unterscheiden. Die abgefragten Merkmale lassen sich den 4 Dimensionen Betreuungsumfang, Kosten, Personal sowie Sachausstattung zuordnen.³⁵

Primarstufe: Rahmenbedingungen etabliert und bedarfsgerecht

Eltern im Primarbereich sind mit allen abgefragten Aspekten eher oder sogar sehr zufrieden (Mittelwerte zwischen 3,0 und 3,5), allen voran mit den Betreuungszeiten (vgl. Abb. 4.4). Wird die Zufriedenheit mit den Kosten für die Ganztagsbetreuung herausgegriffen, dann liegt diese zwar mit einem Mittelwert von 3,0 gut im positiven Bereich, allerdings gleichauf mit den Kosten für das Mittagessen am Ende des Rankings. Etwas mehr als 20% der Eltern äußern sich in dieser Hinsicht explizit unzufrieden. Die These, dass dieses Urteil mit dem sozioökonomischen Status, der Erwerbssituation, der Kinderzahl oder der Familienform korrespondiert, konnte nicht bestätigt werden. Die soziale Staffelung der Beiträge scheint hier zu greifen, sodass Eltern im Rahmen der OGS im Primarbereich nicht systematisch mit unverhältnismäßigen Kosten konfrontiert sind. Vielmehr weisen erste Analysen darauf hin, dass die Bewertung der Kosten mit der subjektiven Einschätzung der Ganztagschulqualität zusammenhängt. Vereinfacht könnte man sagen, für entsprechende Qualität sind Eltern auch bereit, die derzeit geltenden Beiträge zu bezahlen (unter Berücksichtigung der Regelungen zu sozialen Staffelungen). Diese Ergebnisse wären im Rahmen weiterführender Analysen zu bestätigen.

Auch im Zeitvergleich liegt die Bewertung der Rahmenbedingungen auf einem stabilen Niveau, nennenswerte Veränderungen sind nicht zu beobachten. Eine Ausnahme bildet die Zufriedenheit der Eltern mit der Qualität des Personals, welche von 2011/12 bis 2013/14 leicht zugenommen hat. Für den Primarbereich lässt sich festhalten, dass die Rahmenbedingungen sich in den letzten 10 Jahren etabliert haben und den Bedarfen von Eltern mehrheitlich zu entsprechen scheinen. Aus Elternsicht grundlegend kritisch einzuschätzende Merkmale sind für den Primarbereich nicht zu beobachten.

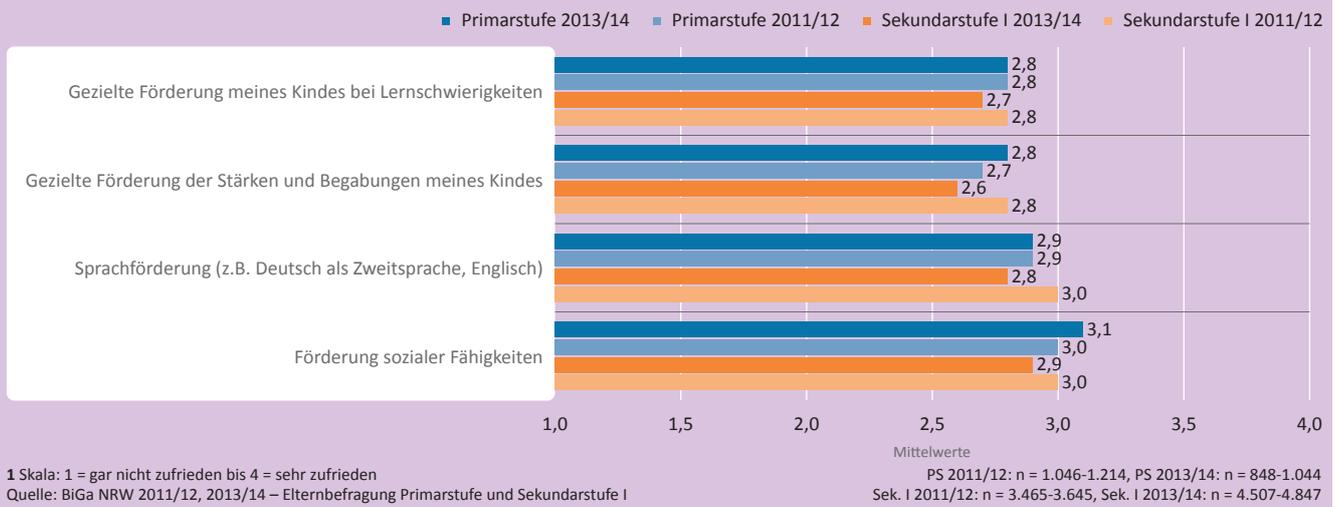
Sekundarstufe I: Rahmenbedingungen bergen Optimierungsbedarfe

In der Sekundarstufe I sind die Eltern in allen Bereichen weniger zufrieden als jene im Primarbereich, lediglich die Betreuungszeiten in der Schulzeit erreichen im Erhebungsjahr 2013/14 einen Mittelwert größer als 3,0 (vgl. Abb. 4.4). Die Eltern äußern sich dagegen äußerst unzufrieden mit dem Betreuungsangebot in den Schulferien, was durch den mit großem Abstand niedrigsten Zufriedenheitswert von 2,1 abgebildet wird. Dieser lag bereits zum Zeitpunkt der Erhebung 2011/12 auf dem gleichen Niveau. Es ist also davon auszugehen, dass eine Anpassung an die elterlichen Betreuungsbedarfe in Ganztagschulen der Sekundarstufe I bislang nicht stattgefunden hat. Eltern höherer Jahrgangsstufen äußern sich zu allen abgefragten Aspekten deutlich weniger zufrieden. So schneiden die Kosten für das Mittagessen im Urteil der Eltern mit einem Mittelwert von 2,6 z.B. erheblich schlechter ab und liegen aus dieser Sicht nur knapp im als

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

35| Skala: 1 = gar nicht zufrieden bis 4 = sehr zufrieden

ABB. 4.5 | ZUFRIEDENHEIT MIT DER FÖRDERUNG VON SCHÜLER(INNE)N IN DER GANZTAGSSCHULE NACH SCHULSTUFE IM ZEITVERGLEICH (Elternangaben; Mittelwerte)¹



positiv zu interpretierenden Bereich der Skala.³⁶ Hintergrund sind hier möglicherweise andere Ansprüche an die Qualität des Essens.

Unter dem Gesichtspunkt der zeitlichen Entwicklung fällt die Zufriedenheit mit der Anzahl und Qualität des Personals sowie mit der Ausstattung an Freizeit-, Lern- und Unterrichtsmaterial im Jahr 2013/14 geringer aus als noch 2011/12, die Mittelwerte sind um 0,1 bis 0,2 Punkte gesunken. Die Veränderungen bleiben auch dann signifikant bestehen, wenn nur Eltern der Jahrgangsstufen 5 bis 7 berücksichtigt werden, die insgesamt etwas zufriedener sind als die Eltern des 8. und 9. Jahrgangs. Perspektivisch sind sowohl diese Aspekte als auch die Betreuungsangebote in den Schulferien in der Sekundarstufe I aufmerksam zu beobachten und bei der strukturellen Weiterentwicklung von Ganztagschulen zu berücksichtigen.

4.2.3 Förderung der Schüler/-innen in der Ganztagschule: Eltern sehen Optimierungsbedarf

Ein für Eltern wesentliches Kriterium für die Qualität einer Schule ist die Förderung der Schüler/-innen. Vor diesem Hintergrund wurden sie dazu befragt, wie zufrieden sie mit 4 verschiedenen Bereichen der Förderung sind.³⁷ Anders als die vorausgehenden Qualitätsdimensionen ist für den Aspekt der Förderung im Primarbereich der Vergleich von Eltern mit und ohne Kinder im offenen Ganztage möglich.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Förderung in Ganztagschulen im Vergleich mit den oben abgebildeten Aspekten (Handlungsfelder, Rahmenbedingungen) aus Sicht der Eltern am schlechtesten abschneidet, gleichwohl auch hier unabhängig von der Schulstufe alle Werte im positiven Bereich verortet sind (vgl. Abb. 4.5). Am besten gelingt Ganztagschulen demnach die Förderung sozialer Fähigkeiten, darin sind sich Eltern im Primarbereich und in der Sekundarstufe I einig, wenngleich sich Differenzen in den Zufriedenheitswerten abbilden. Nachholbedarfe sehen die Eltern dagegen mit Blick auf die gezielte Förderung der Schüler/-innen bei Lernschwierigkeiten oder aber auch von Stärken und Begabungen.³⁸ Diese Ergebnisse schließen im

Wesentlichen auch an frühere Ergebnisse an, die besagen, dass die individuelle Förderung der Schüler/-innen in Ganztagschulen die Erwartungen von Eltern nicht erfüllt bzw. dass diese dort die größten Verbesserungsbedarfe sehen (vgl. Kap. 5; Tillmann 2014).

In der zeitlichen Entwicklung fällt auf, dass die Einschätzungen von Eltern im Primarbereich unverändert sind, während die Zufriedenheit in der Sekundarstufe I tendenziell abnimmt. Dies hat zur Folge, dass die Förderung der Schüler/-innen für die Primarstufe erstmals besser bewertet wird als für die Sekundarstufe I.

Werden schließlich einzelne Subgruppen innerhalb der Schulstufen genauer in den Blick genommen, dann zeigt sich für den Primarbereich, dass Eltern mit und ohne Kinder im offenen Ganztage mit der Förderung der Schüler/-innen ähnlich zufrieden sind, nennenswerte Unterschiede liegen nicht vor. Für die Sekundarstufe I wird erneut die kritischere Haltung von Eltern mit Schüler(inne)n in höheren Jahrgangsstufen deutlich. Mit Blick auf die Schulformen sind es Realschul- und Gymnasialeltern, die mit der Förderung ihrer Kinder am wenigsten zufrieden sind, die Werte für die gezielte Förderung von Lernschwächen sowie Stärken und Begabungen liegen hier mit Mittelwerten von jeweils 2,4 sogar im negativen Bereich der Skala und können als eher unzufrieden interpretiert werden. Etwas bessere Werte erzielen Hauptschulen und auch Sekundarschulen. Bilanzierend bleibt die individuelle Förderung der Schüler/-innen somit eine der zentralen Herausforderungen in der Qualitätsentwicklung von (Ganztags-)Schulen.

4.2.4 Ganztagschulen: Gesamturteil positiv

Zum Ende der Befragung wurden die Eltern jeweils um eine abschließende Bewertung ihrer Ganztagschulen gebeten und gefragt: „Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit der Schule Ihres Kindes?“ In der Primarstufe hatten die Eltern zudem die Möglichkeit, gezielt den Ganztage zu bewerten.³⁹

Das Ergebnis ist positiv: Im Primarbereich und in der Sekundarstufe I liegt die Zufriedenheit von Eltern mit der Schule ihres Kindes mit Mittelwerten von 3,3 (PS) und 3,1 (Sek. I) insgesamt auf einem hohen und auch im Zeitvergleich stabilen Niveau. Dies gilt im Primarbereich unabhängig von der Teilnahme eines Kindes am offenen Ganztage. In der Sekundarstufe I sind kleinere Differenzen zwischen den Schulformen zu beobachten. So fällt die Zufriedenheit in Realschulen mit einem Mittelwert von 2,9 etwas geringer und in Gesamtschulen mit einem Mittelwert von 3,2 etwas höher als durchschnittlich aus. Darüber hinaus setzt sich auch an dieser Stelle der Trend fort, dass Eltern der 8. und 9. Jahrgangsstufe etwas weniger zufrieden sind als diejenigen der Jahrgangsstufen 5 bis 7. In der Primarstufe fällt schließlich die Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb ebenso positiv aus wie die mit der Schule insgesamt.

dazu auch Kap. 7; Haenisch 2014; Kanevski/Salisch 2011) sowie eine bessere Ausschöpfung der Förderpotenziale von Ganztagschulen zu richten. Innerhalb der Schulformen sind es vor allem Realschulen und teilweise Gymnasien, die durch eine größere Skepsis der Eltern auffallen.

4.2.5 Fazit: Besondere Bedarfe von Jugendlichen in den Blick nehmen

Im Primarbereich ist die Akzeptanz des Ganztags seitens der Eltern auf einem hohen Niveau. Steigende Teilnahmequoten sowie rundum recht hohe Zufriedenheitswerte lassen diesen Schluss zu. Der Vergleich mit der zurückliegenden Erhebungswelle macht deutlich, dass der Ganztage sich konsolidiert hat und in naher Zukunft keine grundlegenden Veränderungen im allgemeinen Stimmungsbild der Eltern zu erwarten sind. Wenn Verbesserungsbedarfe identifiziert werden sollen, dann betreffen diese vor allem die Qualität des Mittagessens sowie die Förderung der Schüler/-innen.

In der Sekundarstufe I dagegen liegt die Akzeptanz insgesamt auf einem etwas niedrigeren Niveau als im Primarbereich. Die anhaltende Ausbauphase insbesondere in den höheren Jahrgangsstufen mag dazu beitragen, dass sich eine Konstanz wie im Primarbereich derzeit nicht abzeichnet. Die teilweise sinkenden Zufriedenheitswerte sind dabei nicht unbedingt Verschlechterungen von Qualität und Rahmenbedingungen zuzuschreiben, sondern können auch dem Nachlassen einer gewissen „Anfangseuphorie“ geschuldet sein. Eine andere Erklärung liegt in der besonderen Situation der Jahrgangsstufen 8 und 9, deren Eltern sich grundlegend skeptischer äußern als die Eltern von Fünft- bis Siebtklässler(inne)n. Es besteht Grund zu der Annahme, dass dies sowohl auf die geringeren Erfahrungen vieler Schulen mit der Gestaltung des Ganztags für höhere Jahrgangsstufen als auch auf die geringeren Gestaltungsspielräume durch ein höheres Unterrichtsvolumen gepaart mit höheren Anforderungen in diesen Jahrgangsstufen zurückzuführen ist. Unabhängig davon wird jedoch die Frage aufgeworfen, inwieweit der Ganztage sich mit den Bedarfen Jugendlicher deckt bzw. wie ein den Herausforderungen und Bedürfnissen von Jugendlichen entsprechender Ganztage gestaltet sein kann. Besondere Aufmerksamkeit gilt es dabei – aus den Angaben der Eltern schließend – auf den Umfang sowie die Gestaltungsmöglichkeiten freier und unverplanter Zeitkapazitäten innerhalb des Schultages (vgl.

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

37| Skala: 1 = gar nicht zufrieden bis 4 = sehr zufrieden

38| Diese kritische Sicht deckt sich mit den Angaben von Trägern und Leitungskräften im Primarbereich (vgl. Kap. 3).

39| Skala: 1 = gar nicht zufrieden bis 4 = sehr zufrieden

5. Verbesserungsbedarfe aus Sicht der Akteure

Durch den Wandel des Bildungsbegriffs und die Konzentration auf das ganztägige und umfassende Lernen ergeben sich in der Praxis von Ganztagsschulen verstärkt Entwicklungsbedarfe, die je nach Sichtweise verschiedene Schwerpunkte beinhalten können.

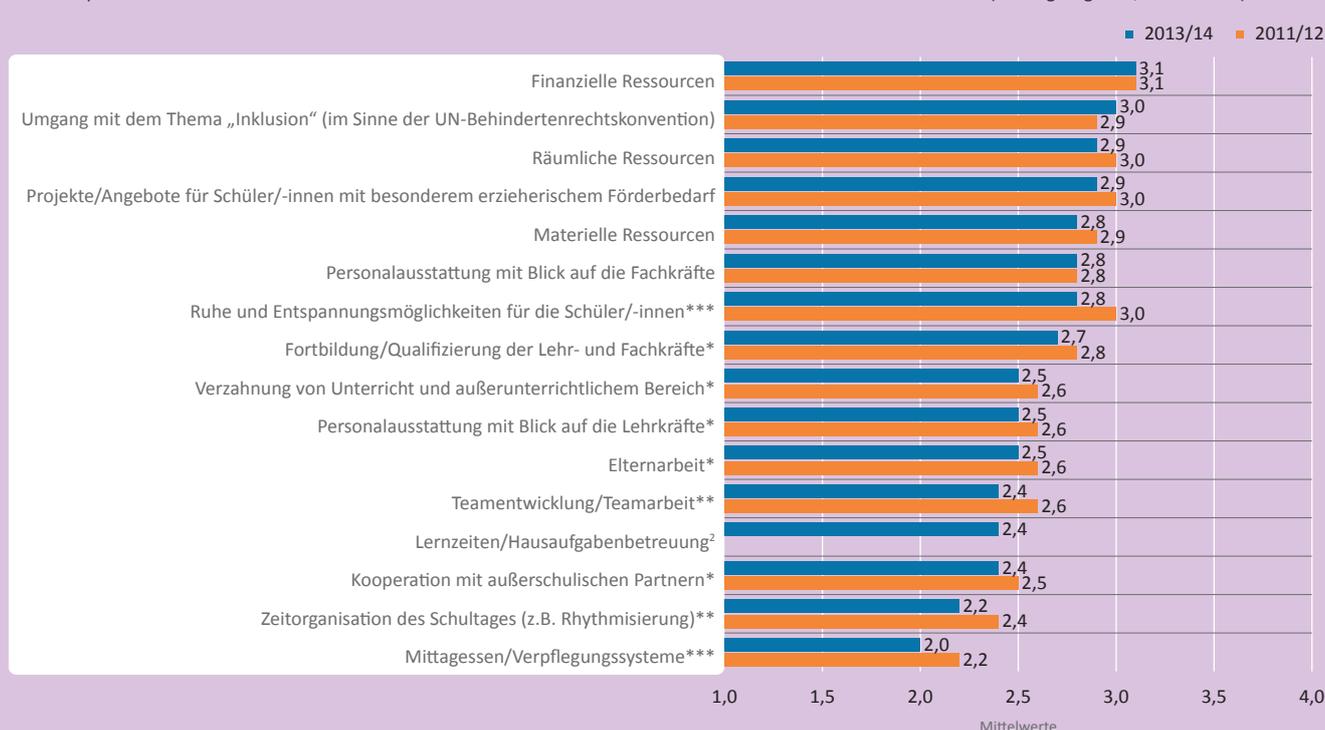
Zum Abschluss der aktuellen Förderphase der BiGa NRW bietet sich der Blick auf die direkte Sicht der Akteure der Ganztagsschulen Nordrhein-Westfalens an: Welche Verbesserungsbedarfe sehen sie im Ganztag? Welche Themen haben auch im Zeitverlauf an Bedeutung gewonnen oder sind stattdessen in den Hintergrund gerückt? Welche Entwicklungen der Ganztagsschullandschaft lassen sich so nachzeichnen? Auch ergibt sich die Frage, ob und wie sich die Perspektiven verschiedener Akteursgruppen sowie zwischen Primarbereich und Sekundarstufe I unterscheiden.

Im Folgenden wird getrennt nach Schulstufen dargelegt, welche Handlungsbedarfe die unterschiedlichen Zielgruppen sehen. Verglichen werden dabei die Angaben der Befragten in den Erhebungswellen 2011/12 und 2013/14, um mögliche Entwicklungen nachvollziehen zu können.⁴⁰ Die unterschiedlichen Zielgruppen konnten ihre Einschätzungen zu Handlungsbedarfen bezüglich verschiedener Gestaltungsfelder auf einer Skala von 1 = gar kein Bedarf bis 4 = sehr viel Bedarf abgeben.

5.1 Handlungsbedarfe in der offenen Ganztagschule im Primarbereich

Im Primarbereich sind in beiden hier einbezogenen Erhebungsjahren Leitungskräfte, Lehr- und Fachkräfte sowie Trägervertretungen des offenen Ganztags bis hin zu den

ABB. 5.1 | VERBESSERUNGSBEDARFE AUS SICHT DER LEITUNGSKRÄFTE IN DER PRIMARSTUFE IM ZEITVERGLEICH (Leistungsangaben; Mittelwerte)¹



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

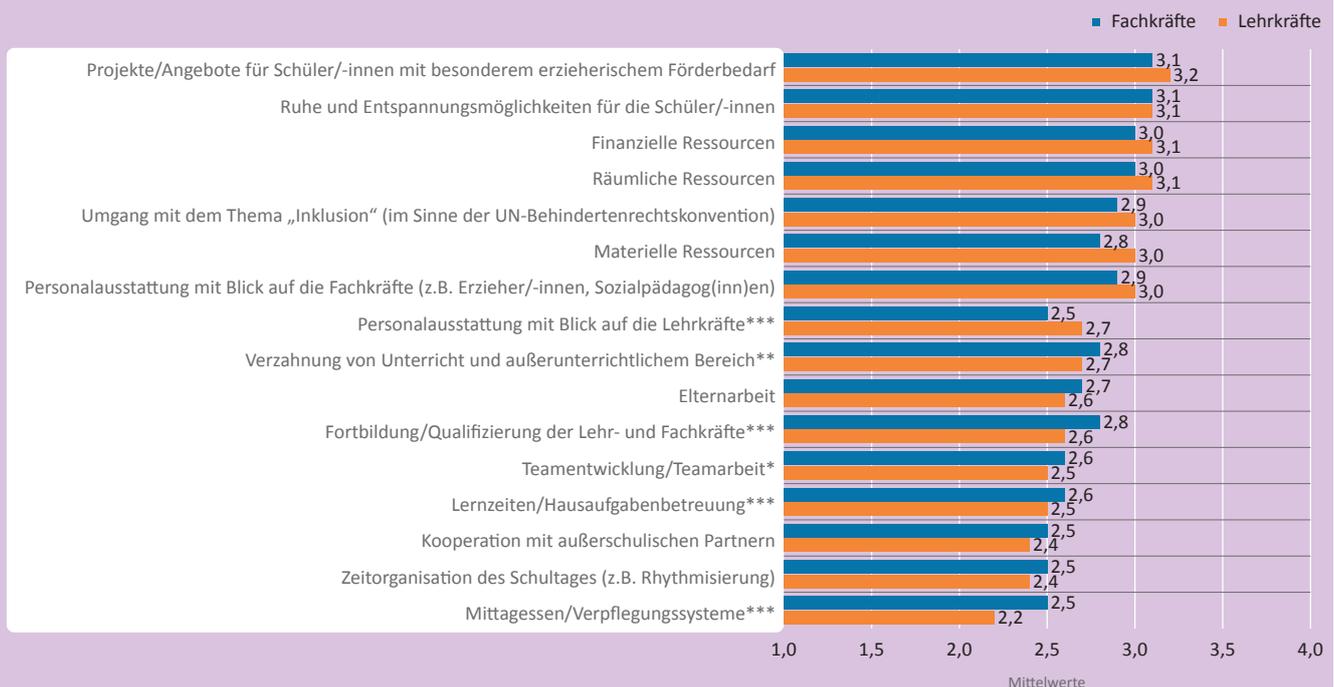
¹ Skala: 1 = gar kein Bedarf bis 4 = sehr viel Bedarf

² Das Item „Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung“ wurde nur im Jahr 2013/14 erhoben.

Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2013/14 – Leitungsbefragung Primarstufe

2011/12: n = 770

2013/14: n = 460

ABB. 5.2 | VERBESSERUNGSBEDARFE AUS SICHT DER LEHR- UND FACHKRÄFTE IN DER PRIMARSTUFE (Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte)¹

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

1 Skala: 1 = gar kein Bedarf bis 4 = sehr viel Bedarf

Quelle: BiGa NRW 2013/14 – Lehr- und Fachkräftebefragung Primarstufe

Lehrkräfte: n = 305

Fachkräfte: n = 230

Eltern der Schüler/-innen dazu befragt worden, welche Handlungsbedarfe sie für ihre Ganztagschule sehen. Für jede Befragtengruppe werden zunächst die Ergebnisse in der zeitlichen Entwicklung betrachtet, um anschließend die Einschätzungen der einzelnen Gruppen vergleichend gegenüberzustellen.

5.1.1 ... aus Sicht der Leitungskräfte

Bei Betrachtung der Handlungsbedarfe aus der Perspektive der Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en (SL/GK) lässt sich Folgendes festhalten: Die Rangfolge der benannten Bedarfe hat sich zwischen den beiden hier betrachteten Erhebungszeitpunkten nur unwesentlich verändert (vgl. Abb. 5.1).⁴¹ Alle Ergebnisse haben sich im Jahresvergleich positiv in Form geringer werdender Verbesserungsbedarfe entwickelt, z.B. im Bereich der Mittagsverpflegung (2011/12: MW = 2,2; 2013/14: MW = 2,0) und der zeitlichen Organisation des Schultages (2011/12: MW = 2,4; 2013/14: MW = 2,2). In beiden Bereichen war der Verbesserungsbedarf allerdings auch schon zuvor auf einem niedrigen Niveau. Einzig die Bewertung des Items Ruhe- und Entspannungsmöglichkeiten, das im Schuljahr 2011/12 noch mit einem Mittelwert von 3,0 auf dem 2. Platz stand und somit einen eher hohen Handlungsbedarf deutlich machte, ist im Ranking auf einen mittleren Platz gesunken (vgl. Abb. 5.1). Leitungskräfte sehen demnach einen geringeren Handlungsbedarf in der Schaffung von Ruhe- und Entspannungsmöglichkeiten als zuvor. Den größten Verbesserungsbedarf sehen die Leitungskräfte nach wie vor bei der Ausstattung mit finanziellen (2011/12: MW = 3,1; 2013/14: MW = 3,1) bzw. räumlichen Ressourcen

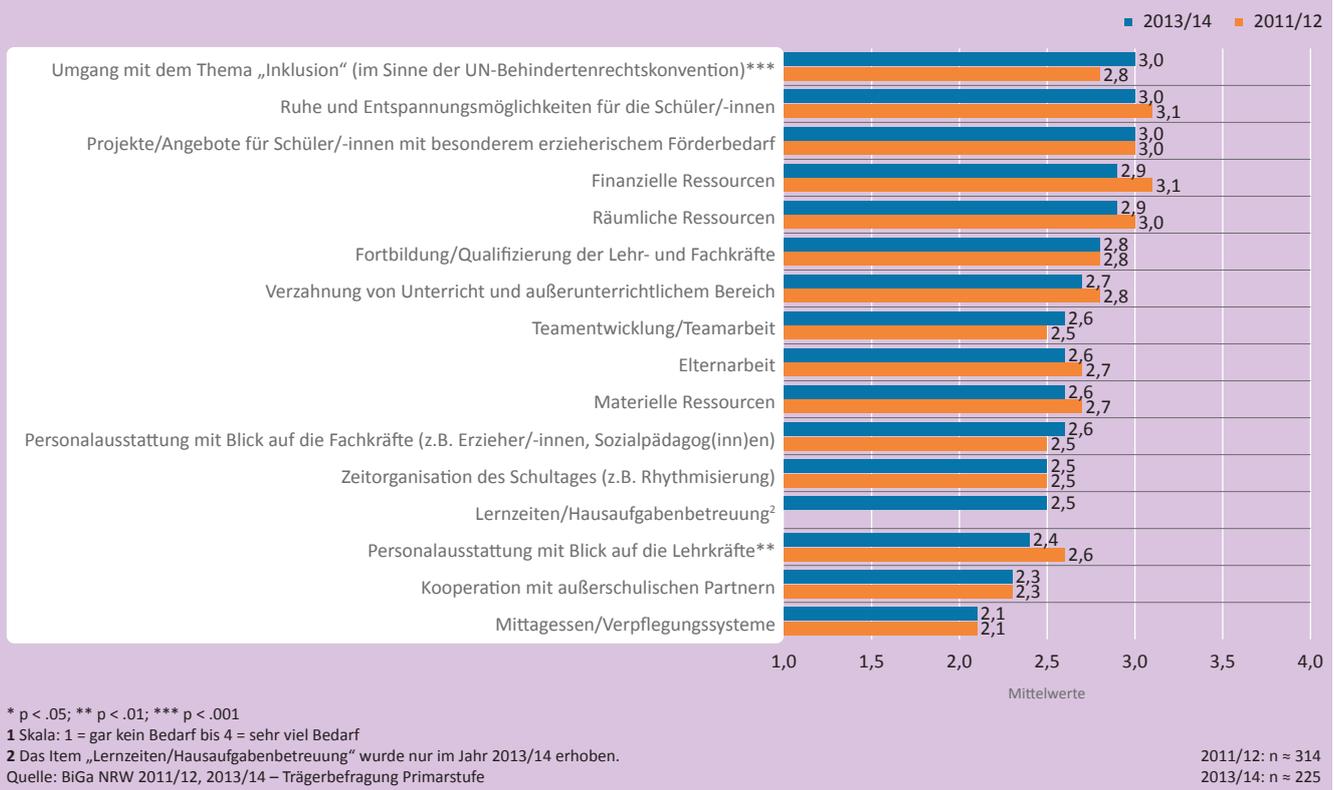
(2011/12: MW = 3,0; 2013/14: MW = 2,9). Die aktuellen Zahlen reihen sich in die Ergebnisse der letzten Erhebungsjahre der BiGa NRW ein und zeigen, dass die Verbesserung der finanziellen und räumlichen Ressourcen bereits über längere Zeit und auch zukünftig eine große Herausforderung für die Ganztagschulen darstellt (vgl. Kap. 2.1; Börner u.a. 2011, 2013). Dies wird auch durch die bundesweite Schulleitungsbefragung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) bestätigt. Dort gaben knapp 50% der Schulleitungen im Primarbereich an, dass sie Probleme in der Ausgestaltung ihrer Ganztagskonzepte aufgrund fehlender Ressourcen haben (vgl. StEG 2013). Ebenfalls nahezu unverändert ist der hohe Wert bei dem Umgang mit dem Thema „Inklusion“ (2011/12: MW = 2,9; 2013/14: MW = 3,0). Hier zeigt sich, dass das Inkrafttreten des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen seine Schatten weit vorausgeworfen zu haben scheint und Inklusion zu einem Bereich mit den drängendsten Entwicklungsnotwendigkeiten nicht nur, aber auch in Ganztagschulen gehört.

5.1.2 ... aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte

Lehr- und Fachkräfte beschreiben größtenteils ähnliche Handlungsbedarfe und benennen an erster Stelle Angebote für Schüler/-innen mit besonderem erzieherischem Förderbedarf (LK: MW = 3,2; FK: MW = 3,1; vgl. Abb. 5.2). Die Werte haben sich im Jahresvergleich nicht signifikant verändert, zeigen einen gleichbleibend hohen Stellenwert an und weisen somit auf die gewünschte Verbesserung im Rahmen der erzieherischen Förderung hin. Schon im Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2011 wurde darauf hingewiesen, dass

40| Da die Frage nach den Verbesserungsbedarfen in der ersten Erhebungswelle 2010/11 offen gestellt wurde, erfolgt der Vergleich zwischen der 2. und 4. Welle.

41| Unterschiedliche Balkenlängen bei gleichem Mittelwert ergeben sich durch die 2. Nachkommastelle, die nicht dargestellt wird. Für die Interpretation ist der „Mittelpunkt“ der Skala ausschlaggebend: Werte, die größer als 2,5 sind, beschreiben eher viel, kleinere Werte eher wenig Handlungsbedarf.

ABB. 5.3 | VERBESSERUNGSBEDARFE AUS SICHT DER TRÄGERVERTRETER/-INNEN IN DER PRIMARSTUFE IM ZEITVERGLEICH (Trägerangaben; Mittelwerte)¹

bisherige Kooperationen und Angebote der erzieherischen Förderung als gut bezeichnet wurden, gleichzeitig aber wurde auch der Bedarf an weiteren Angeboten betont (vgl. Börner u.a. 2011). Dies kann auch durch die Untersuchung des Belastungserlebens von Lehr- und Fachkräften bekräftigt werden, die zeigt, dass diese sich durch Verhaltensauffälligkeiten von Schüler(inne)n im Vergleich am stärksten belastet fühlen (vgl. Börner u.a. 2012).

Zudem fällt auf, dass sowohl Lehr- als auch Fachkräfte aus Ganztagschulen des Primarbereichs beim Umgang mit dem Thema „Inklusion“ eher großes Entwicklungspotenzial sehen (LK: MW = 3,0; FK: MW = 2,9). Dabei ist die unterschiedliche Beurteilung der Lehr- und Fachkräfte im Jahresvergleich hervorzuheben: Während der Handlungsbedarf aus Sicht der Lehrkräfte seit 2011/12 (MW = 3,0) stabil auf dem gleichen Niveau liegt, formulieren Fachkräfte aktuell einen höheren Bedarf als noch vor 2 Jahren (2011/12: MW = 2,7; 2013/14: MW = 2,9). Diese Befunde machen deutlich, wie wichtig es für Ganztagschulen im Primarbereich ist, Unterstützung im Umgang mit Inklusion zu erhalten, sowohl im unterrichtlichen als auch im außerunterrichtlichen Bereich. Diese kann z.B. in Form von Fortbildungen erfolgen, die sich an Tandems aus Schulleitung und Ganztagskoordination oder Lehr- und Fachkraft richten. Neben der Vermittlung von Basiswissen zum Thema Inklusion ist es auch sinnvoll, die Teamentwicklung voranzutreiben und die Ganztagschulen zu befähigen, Inklusion als eine gemeinsame Aufgabe aller Beteiligten zu verstehen und umsetzen zu wollen.

Ebenfalls als „eher hoch“ eingestuft wird der Handlungsbedarf bei der Ausstattung mit finanziellen, räumlichen und materiellen Ressourcen. Mit Blick auf die im Zeitvergleich unveränderten Werte scheint es sich bei der Ausstattung mit Ressourcen auch aus Sicht des Personals um einen „Dauerbrenner“ (Stötzel/Gerken 2014: 171) zu handeln. Der Schaffung von Ruhe- und Entspannungsmöglichkeiten für die Schüler/-innen wird seitens der Lehr- und Fachkräfte ebenfalls ein vergleichsweise hoher Entwicklungsbedarf zugeschrieben (2011/12: MW = 3,1; 2013/14: MW = 3,1). Dabei fällt allerdings auf, dass dieser Bedarf aus Sicht der Fachkräfte über die Jahre gesunken ist (2011/12: MW = 3,3; 2013/14: MW = 3,1). So wird der Handlungsbedarf zwar immer noch als „eher hoch“ eingestuft, lässt allerdings gleichzeitig die Schlussfolgerung zu, dass sich die Entspannungs- und Erholungsmöglichkeiten an Ganztagschulen im Primarbereich leicht verbessert haben oder andere Handlungsbedarfe wie z.B. der Umgang mit dem Thema „Inklusion“ in den Vordergrund gerückt sind.

5.1.3 ... aus Sicht der Trägervertretungen

Projekte und Angebote für Schüler/-innen mit besonderem erzieherischem Förderbedarf, Ruhe- und Entspannungsmöglichkeiten und der Umgang mit dem Thema „Inklusion“ führen die Rangliste der Träger an, d.h. die Träger sehen in diesen Bereichen eher viel Handlungsbedarf (vgl. Abb. 5.3). Vor allem der Umgang mit dem Thema „Inklusion“ hat im Laufe der Erhebungsjahre, wie auch bereits aus Sicht der Fachkräfte, an Bedeutung gewonnen (2011/12: MW = 2,8; 2013/14: MW = 3,0)⁴². Sowohl Fachkräfte als auch die Träger, die überwiegend im außerunterrichtlichen Bereich der OGS tätig sind, nähern sich in ihren Einschätzungen den

ABB. 5.4 | VERBESSERUNGSBEDARFE AUS SICHT DER UNTERSCHIEDLICHEN AKTEURE IN GANZTAGSSCHULEN DES PRIMARBEREICHS NACH RANGFOLGE (Leitungs-, Lehr- und Fachkräfte-, Träger- und Elternangaben; Mittelwerte)¹

Rang	Leitungskräfte (n ≈ 460)	Lehrkräfte (n ≈ 305)	Fachkräfte (n ≈ 234)	Träger (n ≈ 225)	Eltern (n ≈ 754)	
Höchste Werte ↑	1	Finanzielle Ressourcen (3,0)	Projekte/Angebote für Schüler/-innen mit besonderem erzieherischem Förderbedarf (3,2)	Projekte/Angebote für Schüler/-innen mit besonderem erzieherischem Förderbedarf (3,1)	Umgang mit dem Thema „Inklusion“ (3,0)	Bessere individuelle Förderung der Schüler/-innen (2,6)
	2	Umgang mit dem Thema „Inklusion“ (3,0)	Räumliche und finanzielle Ressourcen (3,1)	Ruhe und Entspannungsmöglichkeiten für die Schüler/-innen (3,1)	Projekte/Angebote für Schüler/-innen mit besonderem erzieherischem Förderbedarf (3,0)	Bessere Qualität der Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung (2,6)
	3	Projekte/Angebote für Schüler/-innen mit besonderem erzieherischem Förderbedarf (2,9)	Ruhe und Entspannungsmöglichkeiten für die Schüler/-innen (3,1)	Räumliche und finanzielle Ressourcen (3,0)	Ruhe und Entspannungsmöglichkeiten für die Schüler/-innen (3,0)	Mehr Fachkräfte in den Ganztagsangeboten (2,6)
...						
Niedrigste Werte ↓	3	Kooperation mit außerschulischen Partnern (2,4)	Zeitorganisation des Schultages (z.B. Rhythmisierung) (2,4)	Zeitorganisation des Schultages (z.B. Rhythmisierung) Personalausstattung mit Blick auf die Lehrkräfte (2,5)	Personalausstattung mit Blick auf die Lehrkräfte (2,4)	Mehr Freizeit- und Förderangebote (2,3)
	2	Zeitorganisation des Schultages (z.B. Rhythmisierung) (2,2)	Kooperation mit außerschulischen Partnern (2,4)	Kooperation mit außerschulischen Partnern (2,5)	Kooperation mit außerschulischen Partnern (2,3)	Mehr Freiraum für die Schüler/-innen (2,1)
	1	Mittagessen/Verpflegungssysteme (2,0)	Mittagessen/Verpflegungssysteme (2,2)	Mittagessen/Verpflegungssysteme (2,5)	Mittagessen/Verpflegungssysteme (2,1)	Verlängerung der Öffnungszeiten (1,9)

¹ Skala: 1 = gar kein Bedarf bis 4 = sehr viel Bedarf

Quelle: BiGa NRW 2013/14 – Leitungsbefragung, Lehr- und Fachkräftebefragung, Trägerbefragung und Elternbefragung Primarstufe

Leitungskräften sowie Lehrer(inne)n an und verorten den Handlungsbedarf im Bereich Inklusion inzwischen auf beinahe dem gleichen Niveau. Dies deutet darauf hin, dass das Thema zunehmend auch für den Ganztag bzw. die Akteure der Kinder- und Jugendhilfe an Bedeutung gewinnt.

Während die finanziellen Ressourcen im Jahr 2011/12 noch den größten Bedarf darstellten, rücken diese nun hinter die oben benannten Themen zurück. Dennoch wird hier auch weiterhin eher viel Verbesserungsbedarf gesehen (2011/12: MW = 3,1; 2013/14: MW = 2,9). Diese Einschätzung schließt an die Angaben der Träger zu den Finanzbudgets der Träger im Ganztag an, welches sich in den letzten Jahren nur geringfügig verändert hat. Es kann also bilanziert werden, dass die finanzielle Ausstattung zu den größten Handlungsbedarfen im Bereich offener Ganztagschulen zählt (vgl. Kap. 2).

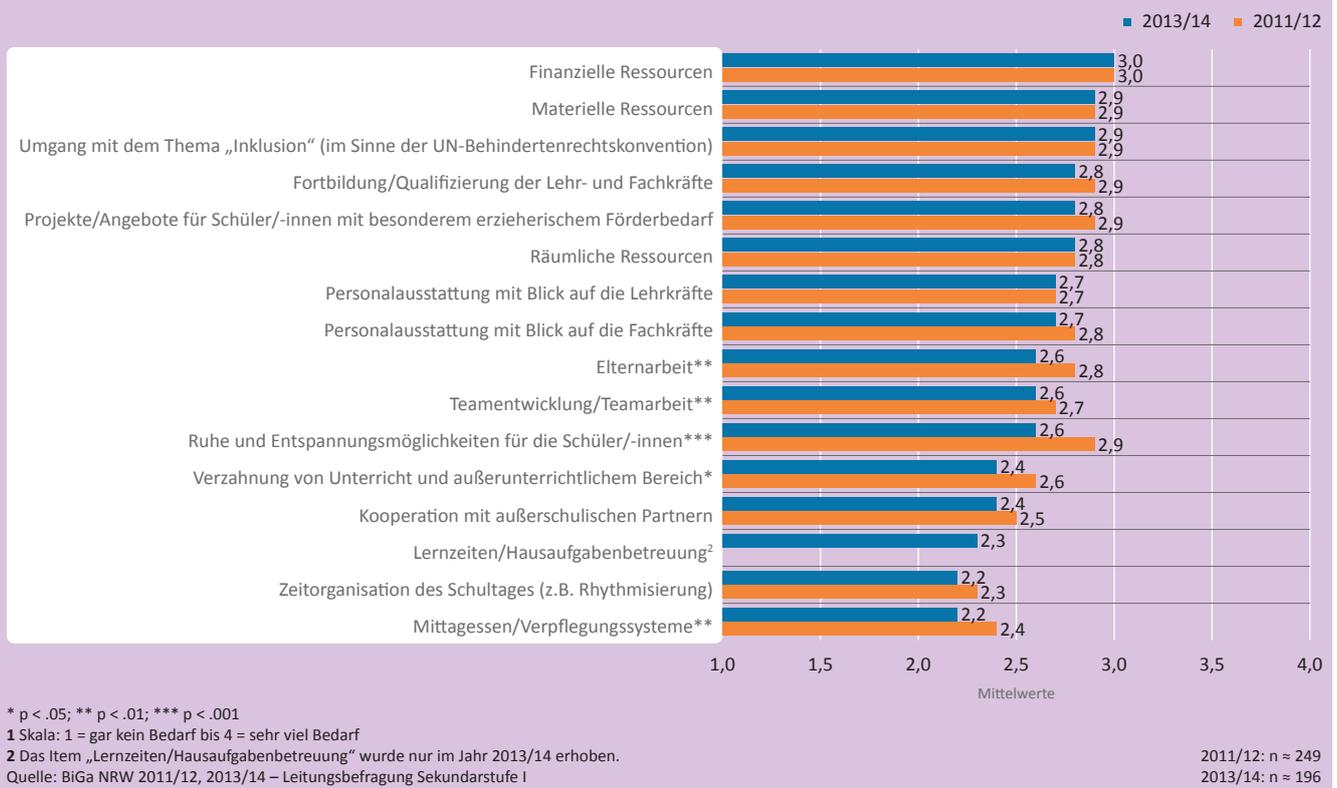
5.1.4 ... aus Sicht der Eltern

Auch die Eltern der Schüler/-innen, die an den außerunterrichtlichen Angeboten des offenen Ganztags teilnehmen, sind dazu befragt worden, in welchen Bereichen sie Verbesserungsbedarfe an ihrer Schule sehen. Insgesamt betrachtet sehen Eltern eher wenig Notwendigkeit zur Verbesserung, nahezu alle Mittelwerte liegen unter der gedachten Mitte von 2,5. So geben Eltern eine hohe und stabile Zufriedenheit

mit der Ganztagschule im Primarbereich an (vgl. Kap. 4). Die einzigen Bereiche, die auf „eher viel“ Bedarf hinweisen, beziehen sich 1. auf eine Verbesserung der Maßnahmen zur individuellen Förderung (2011/12: MW = 2,7; 2013/14: MW = 2,6), 2. auf die zu steigernde Qualität von Lernzeiten und der Angebote zur Hausaufgabenbetreuung (2011/12: n.e.; 2013/14: MW = 2,6) und 3. die Verbesserung der Personalsituation, unterschieden nach den Lehrkräften im Ganztag (2011/12: MW = 2,6; 2013/14: MW = 2,6) und den dort tätigen pädagogischen Fachkräften (2011/12: n.e.; 2013/14: MW = 2,5). Anders als die anderen Gruppen wurden die Eltern hierbei nicht zur Einschätzung des Mittagessens befragt, äußerten sich allerdings an anderer Stelle weniger zufrieden mit dessen Qualität (vgl. Kap. 4).

5.1.5 ... im Vergleich

Um die Einschätzungen der befragten Gruppen zu den aktuellen Handlungsbedarfen zu vergleichen, werden jeweils die 3 Bedarfe mit den höchsten (Top) und niedrigsten (Low) Mittelwerten des Erhebungsjahres 2013/14 dargestellt (vgl. Abb. 5.4). Innerhalb der höchsten als auch der niedrigsten Handlungsbedarfe der Leitungs-, Lehr- und Fachkräfte und Träger sind sehr ähnliche Themen vertreten. Auffällig ist, dass Eltern insgesamt deutlich weniger Verbesserungsbedarf sehen als die anderen Akteure, die die Ganztagschule

ABB. 5.5 | VERBESSERUNGSBEDARFE AUS SICHT DER LEITUNGSKRÄFTE IN DER SEKUNDARSTUFE I IM ZEITVERGLEICH (Leitungsangaben; Mittelwerte)¹

prägen und gestalten, denn die Top-Handlungsbedarfe der Eltern erreichen nur ca. den Zahlenwert der Low-Bereiche anderer Akteure (vgl. Abb. 5.4).⁴³

Vergleichsweise zufrieden scheinen die einzelnen Akteursgruppen mit dem Mittagessen/Verpflegungssystem vor Ort, zumindest äußern sie diesbezüglich die geringsten Verbesserungsbedarfe (SL/GK: MW = 2,0; LK: MW = 2,2; FK: MW = 2,5; T: MW = 2,1). Interessant ist jedoch, dass einerseits Fachkräfte den Optimierungsbedarf höher einschätzen als die anderen Gruppen, und dass andererseits Eltern gerade mit der Qualität des Mittagessens weniger zufrieden sind (vgl. Kap. 4). Im Vergleich äußern sich also diejenigen Gruppen kritischer, die stärker mit der Situation des Mittagessens in Berührung kommen. Dies sollte bei der Interpretation der Befunde berücksichtigt werden.

Weiterhin werden auch die Themenfelder Kooperation mit außerschulischen Partnern und die Zeitorganisation des Schultages von den Leitungs-, Lehr- und Fachkräften sowie den Trägern als Bereiche mit vergleichsweise wenig Verbesserungspotenzial eingestuft. Da diese Felder auch im Zeitvergleich stets im unteren Bereich der Bedarfsrangfolge liegen, ist anzunehmen, dass die Befragten mit den Strukturen vor Ort zufrieden sind. Die Personalausstattung mit Blick auf die Lehrkräfte rangiert bei den Fachkräften und den Trägervertreter(inne)n auf den hinteren Plätzen der Bedarfsanalyse (FK: MW = 2,5; T: MW = 2,4). Dieser Befund kann darauf zurückgeführt werden, dass das Wirkungsfeld der Fachkräfte und Träger oft im außerunterrichtlichen Bereich liegt und sie daher eher in anderen Bereichen Veränderungsbedarfe sehen. Auch die Einschätzungen der

übrigen Akteure erreichen in etwa den gleichen Zahlenwert, sind aber nicht unter den niedrigsten Bedarfen verortet (SL/GK: MW = 2,5; LK: MW = 2,7).

Auch bei den Top-Bedarfen sind größtenteils homogene Ergebnisse vorhanden. Hierbei sticht der Bedarf an Projekten und Angeboten für Schüler/-innen mit besonderem erzieherischem Förderbedarf heraus, der von allen befragten Ganztagschulakteuren als hoch eingestuft wird (vgl. Abb. 5.4). Auch der Umgang mit dem Thema „Inklusion“ wird von allen Akteuren mit einem Mittelwert von 3,0 als verbesserungswürdig bezeichnet und somit im Durchschnitt eher hoch bewertet. Bei den befragten Leitungskräften und den Trägervertreter(inne)n ist dieser sogar unter den Top 3 vertreten (vgl. Abb. 5.4). Im Bereich der Ressourcen nannten Leitungs-, Lehr- und Fachkräfte vor allem die Finanzen und Räumlichkeiten als verbesserungswürdig. Dies zeigt, dass das Thema der finanziellen und räumlichen Ressourcen weiterhin aktuell ist.

Alles in allem kann man sagen, dass im Zielgruppenvergleich die 3 am stärksten bzw. schwächsten bewerteten Bereiche hinsichtlich der Verbesserungsbedarfe ähnlich eingeschätzt werden. Vor allem Ressourcenfragen, erzieherische Förderung, Ruhe- und Entspannungsmöglichkeiten und der Umgang mit dem Thema „Inklusion“ kristallisieren sich als Bereiche heraus, in denen sich zielgruppenübergreifend die größten Optimierungsbedarfe zeigen.

5.2 Handlungsbedarfe in der Sekundarstufe I

Auch in der Sekundarstufe I sind in den beiden hier betrachteten Erhebungsjahren 2011/12 und 2013/14 Leitungs-, Lehr- und Fachkräfte sowie die Eltern um eine Einschätzung zu Verbesserungsbedarfen in der Ganztagschule befragt worden. Im Folgenden werden zunächst, gegliedert nach den Befragten Gruppen, die Ergebnisse in der zeitlichen Entwicklung betrachtet, bevor im Anschluss daran ein Vergleich der aktuellen Handlungsbedarfe aus Sicht der Zielgruppen abgebildet wird.

5.2.1 ... aus Sicht der Leitungskräfte

In der Sekundarstufe I ergibt sich bei den Leitungskräften ein ganz ähnliches Bild wie in der Primarstufe. Die angegebenen Mittelwerte erreichen ein ähnlich hohes Niveau und auch die Rangfolge hat sich in den beiden Vergleichsjahren nur geringfügig verändert.

Die Situation der verfügbaren Ruhemöglichkeiten scheint sich verbessert zu haben (vgl. Abb. 5.5). Zwar besteht auch weiterhin Verbesserungsbedarf, dieser fällt aktuell jedoch geringer aus und befindet sich nur noch auf einem eher niedrigen Niveau (2011/12: MW = 2,9; 2013/14: MW = 2,6). Haenisch macht in diesem Zusammenhang allerdings darauf aufmerksam, dass insbesondere die Schüler/-innen höherer Jahrgänge zu „Fluchttendenzen“ (Haenisch 2014: 62) neigen und in der Pause das Schulgelände verlassen – auch weil sie für sich wenig Möglichkeiten sehen, sich zurückzuziehen (vgl. Kap 8). Den räumlichen Gegebenheiten und der Mitbestimmung der Schüler/-innen kommt demzufolge eine große Bedeutung zu, um den Schulalltag für alle Schüler/-innen gelingend zu gestalten (vgl. Haenisch 2014). Dies wird auch an den Ergebnissen der schriftlichen Schülerbefragung deutlich, die eine wesentlich kritischere Bewertung der Raumsituation insgesamt sowie den Wunsch nach mehr Räumen, die nicht beaufsichtigt werden, widerspiegeln (vgl. Kap. 7). Abschließend kann also festgehalten werden, dass die Ausstattung mit Ruhe- und Entspannungsmöglichkeiten sich zwar verbessert zu haben scheint. Allerdings sind für die räumliche Situation insgesamt und aus Sicht der Schüler/-innen vor allem bezüglich unbeaufsichtigter Rückzugsmöglichkeiten erhöhte Verbesserungsbedarfe zu verzeichnen.

Die finanziellen Ressourcen spielen analog zum Primarbereich auch in der Sekundarstufe I die größte Rolle und liegen in beiden Jahren mit einem Mittelwert von 3,0 auf Platz 1 der abgefragten Veränderungsbedarfe (vgl. Abb. 5.5). Dem folgen materielle Ressourcen mit einem Mittelwert von 2,9 in beiden Jahren. Dies zeigt, dass Ressourcen unabhängig von der Schulstufe knapp sind und einen ebenso stetig aktuellen wie gewichtigen Verbesserungsbedarf darstellen. Im Unterschied zur Primarstufe wird dem Bereich der Fortbildung und Qualifikation von Lehr- und Fachkräften in der Sekundarstufe I ein eher großes Entwicklungspotenzial attestiert und an

4. Stelle der abgefragten Verbesserungsbedarfe genannt (2011/12: MW = 2,9; 2013/14: MW = 2,8). Dem Bedarf an Fortbildung von Lehr- und Fachkräften schließen sich auch die Ergebnisse des Bildungsberichts Ganztagschule NRW 2013 zu den Kompetenzen und dem Können der Akteure an. Dabei zeigte sich ebenfalls, dass den Lehr- und Fachkräften verstärkt bedarfsorientierte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Verfügung gestellt werden müssen und dabei auch verstärkt gemeinsame (sogenannte „Tandem“-Fortbildungen) angeboten werden sollten (vgl. Börner u.a. 2013).

5.2.2 ... aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte

Anders als in der Analyse der Handlungsbedarfe im Primarbereich, kann in der Sekundarstufe I nicht zwischen Lehr- und Fachkräften unterschieden werden, da die Datenlage zu gering bzw. zu unterschiedlich ausfällt.⁴⁴ Allerdings können Aussagen über die Gruppe der Lehr- und Fachkräfte im Jahresvergleich gezogen werden.

Verglichen mit den weiteren abgefragten Themenfeldern sehen die Lehr- und Fachkräfte, wie auch bereits in der Primarstufe, den niedrigsten Handlungsbedarf im Bereich der Zeitorganisation des Schultages, der Kooperation mit außerschulischen Partnern und der Versorgung mit Mittagessen bzw. Verpflegung (vgl. Abb. 5.6, S. 34). Im Jahresvergleich sinken die Bedarfe hinsichtlich der Kooperation mit außerschulischen Partnern und der Verpflegungssysteme von dem ursprünglich bereits niedrigen Niveau erneut signifikant. Dies kann bedeuten, dass andere Bedarfe, wie z.B. der Umgang mit dem Thema „Inklusion“, in den Vordergrund gerückt sind, denn es zeigt sich eine signifikante Veränderung bei der Bewertung des Themas Inklusion. Hierbei steigt der empfundene Bedarf im Jahresvergleich an (2011/12: MW = 2,8; 2013/14: MW = 3,0). Auch hier ist wieder auf die möglichen frühen Auswirkungen des Inkrafttretens des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes und den veränderten Bedarfen von Ganztagschulen hinzuweisen (vgl. Kap. 5). Der Wunsch nach Angeboten für Schüler/-innen mit besonderem erzieherischem Förderbedarf ist über die Jahre auf einem ähnlichen Niveau geblieben und zeigt somit auch in der aktuellen Erhebungsphase einen eher hohen Bedarf an, obgleich das Angebot an Förderangeboten bei Erziehungsschwierigkeiten in der Sekundarstufe I erheblich ausgeweitet wurde (vgl. Kap. 2). Gleichbleibend hohen Handlungsbedarf sieht das Lehr- und Fachkräftepersonal im Bereich der räumlichen, finanziellen und materiellen Ressourcen (2011/12: MW = 3,2; 2013/14: MW = 3,2). Auch hier ergeben sich kaum Unterschiede zwischen den Ergebnissen beider Schulstufen (vgl. Kap. 5.1.2).

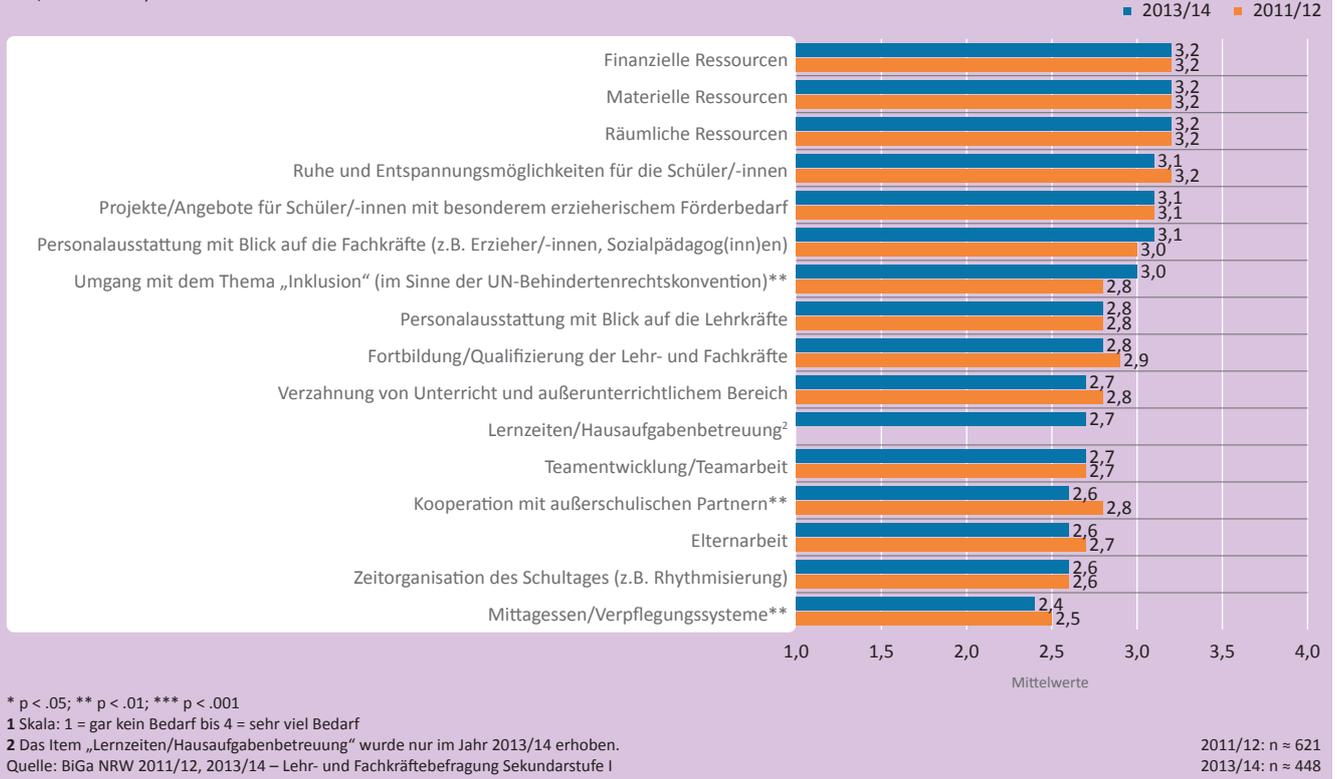
5.2.3 ... aus Sicht der Eltern

Die Zufriedenheit der Eltern mit der Ganztagschule ihres Kindes ist in der Sekundarstufe I auf einem hohen Niveau. Die Angaben der Eltern zu den Verbesserungsbedarfen liegen in keinem der Bereiche über dem Wert von 2,5 – allein für das

43| Bezüglich inhaltlicher Schwerpunktsetzungen ist zu berücksichtigen, dass den Eltern eine andere Fragebatterie vorgelegt wurde, welches ihrer besonderen Perspektive als Nutzer/-innen des Ganztags Rechnung trägt. Ergänzend zu Verbesserungsbedarfen wurden Eltern zudem umfassend zu ihrer Zufriedenheit befragt, woraus weitere Handlungsempfehlungen abzuleiten sind (vgl. Kap. 4).

44| Lehrkräfte: n = 425; Fachkräfte: n = 24

ABB. 5.6 | VERBESSERUNGSBEDARFE AUS SICHT DER LEHR- UND FACHKRÄFTE IN DER SEKUNDARSTUFE I IM ZEITVERGLEICH (Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte)¹



Item „Bessere individuelle Förderung der Schüler/-innen“ wird über die Jahre ein gleichbleibender und vergleichsweise hoher Bedarf (2011/12: MW = 2,8; 2013/14: MW = 2,8) gesehen. Insbesondere der verbesserte Umgang mit Lernschwierigkeiten und die Förderung von Stärken und Begabungen werden vonseiten der Eltern benannt (vgl. Kap. 4).

Signifikant gesunken sind die Verbesserungsbedarfe im Bereich der Verlängerung der Öffnungszeiten, der besseren Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten, dem Wunsch nach mehr Freizeit- und Förderangeboten sowie der stärkeren Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern. Auch mit Blick auf die Personalausstattung ist der Handlungsbedarf bezüglich des stärkeren Einsatzes von Schulsozialarbeiter(inne)n signifikant von 2,5 (2011/12) auf 2,4 (2013/14) gesunken. Dies lässt sich möglicherweise in Verbindung mit den über das Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) zusätzlich eingestellten Schulsozialarbeiter(inne)n setzen, die in den letzten Jahren verstärkt auch Aufgaben der Elternarbeit übernommen haben (vgl. Börner u.a. 2013). Diese Präsenz in der Arbeit mit Eltern, z.B. in der Beratung, kann zur steigenden Zufriedenheit der Eltern mit dem Einsatz von Schulsozialarbeiter(inne)n geführt haben.

5.2.4 ... im Vergleich

Wie auch für den Primarbereich soll im Folgenden ein zielgruppenübergreifender Vergleich der Handlungsbedarfe erfolgen. Dazu werden jeweils die höchsten (Top) und die niedrigsten (Low) Werte der Zielgruppen dargestellt und miteinander verglichen (vgl. Abb. 5.7).

Im Top-Bereich der Leitungs-, Lehr-, und Fachkräfte liegt vor allem die Verbesserung der finanziellen und materiellen Ressourcen, was sich auch im Jahresvergleich nicht verändert hat. Die Lehr- und Fachkräfte geben, neben den finanziellen und materiellen Ressourcen, auch den Bedarf an weiteren Räumlichkeiten für die praktische Arbeit an. Dabei liegt die Vermutung nahe, dass vor allem Lehr- und Fachkräfte, die tagtäglich mit den Schüler(inne)n in den Räumlichkeiten arbeiten, verstärkt Engpässe und den Wunsch nach einer besseren Raumausstattung sehen. Im Zusammenspiel der Bedarfe von Leitung-, Lehr- und Fachkräften der Sekundarstufe I zeigen sich somit die Allgegenwärtigkeit der weiterhin benötigten Ressourcen und die zentrale Bedeutung des Themas durch verschiedene Professionen und Anstellungsebenen hindurch.

Im unteren Bereich der Handlungsbedarfe sehen sowohl die Leitungs- als auch Lehr- und Fachkräfte die Zeitorganisation des Schultages und die Kooperation mit außerschulischen Partnern. Interessant bleibt hierbei die unterschiedliche Wahrnehmung zu den Verpflegungssystemen. Während die Leitungs-, Lehr- und Fachkräfte dieses im unteren Bereich der Verbesserungsbedarfe sehen, geben Schüler/-innen einen hohen Verbesserungsbedarf an (vgl. Kap. 7). Da auch die Eltern eher unzufrieden mit der Qualität des Mittagessens sind (vgl. Kap. 4), scheint es dabei einen Transfer der direkten Erfahrungen der Schüler/-innen auf die Eltern zu geben. Auch geben die Schüler/-innen an anderer Stelle an, dass sie kaum Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Menüplanung haben (vgl. Kap. 4). Zur Verbesserung erscheint es hierbei sinnvoll,

ABB. 5.7 | VERBESSERUNGSBEDARFE AUS SICHT UNTERSCHIEDLICHER AKTEURE IN GANZTAGSSCHULEN DER SEKUNDARSTUFE I NACH RANGFOLGE (Leitungs-, Lehr- und Fachkräfte- und Elternangaben; Mittelwerte)¹

Rang	Leitungskräfte (n ≈ 198)	Lehr- und Fachkräfte (n ≈ 446)	Eltern (n ≈ 5.717)
Höchste Werte 1	Finanzielle Ressourcen (3,0)	Räumliche Ressourcen (3,2)	Bessere individuelle Förderung der Schüler/-innen (2,8)
2	Materielle Ressourcen (2,9)	Finanzielle Ressourcen (3,2)	Mehr Freizeit- und Förderangebote (2,5)
3	Umgang mit dem Thema „Inklusion“ (2,9)	Materielle Ressourcen (3,2)	Mehr Fachkräfte in der Ganztagschule (2,5)
...			
Niedrigste Werte 3	Kooperation mit außerschulischen Partnern (2,4)	Zeitorganisation des Schultages (z.B. Rhythmisierung) (2,6)	Verbesserung der Personalausstattung (2,4)
2	Zeitorganisation des Schultages (z.B. Rhythmisierung) (2,2)	Kooperation mit außerschulischen Partnern (2,6)	Flexiblere Handhabung der Öffnungszeiten (1,8)
1	Mittagessen/Verpflegungssysteme (2,2)	Mittagessen/Verpflegungssysteme (2,4)	Verlängerung der Öffnungszeiten (1,6)

1 Skala: 1 = gar kein Bedarf bis 4 = sehr viel Bedarf

Quelle: BiGa NRW 2013/14 – Leitungsbefragung, Lehr- und Fachkräftebefragung und Elternbefragung Sekundarstufe I

die Schüler/-innen in dem Bereich stärker partizipieren zu lassen und somit unter Umständen auch eine Verbesserung der Elternbedarfe bewirken zu können.

Bezüglich der Angaben der Eltern ist – wie im Primärbereich – auf die allgemein niedrigen Mittelwerte hinzuweisen, die zahlenmäßig im Top-Bereich teilweise im Low-Bereich der Beurteilungen der übrigen Zielgruppen liegen (vgl. Abb. 5.7).⁴⁵ Die Eltern benennen Freizeit- und Förderangebote und die individuelle Förderung im höchsten Bereich. Dies zeigt die unterschiedliche Schwerpunktsetzung von Akteuren direkt im Schulalltag, die zumeist monetäre und räumliche Verbesserungsbedarfe sehen und den Eltern, die einen Fokus auf die Verbesserung von Förderangeboten legen. Zufrieden sind bzw. wenig Handlungsbedarf sehen die Eltern mit der Länge und Flexibilität der Öffnungszeiten.⁴⁶

5.3 Fazit

Im Primärbereich fällt vor allem der Bedarf an Projekten und Angeboten für Schüler/-innen mit besonderem erzieherischem Förderbedarf auf. Dieser wird von allen befragten Akteuren der Ganztagschule hoch bewertet und zeigt, dass in der Zukunft bei der Entwicklung des Ganztags verstärkt auf Angebote zur erzieherischen Förderung, wie z.B. soziale Gruppenarbeit oder der Einbezug von Erziehungsberatung, Wert zu legen ist. Dabei ist es wichtig, dass eine Verknüpfung der Regelförderung und den erzieherischen Hilfen stattfinden muss und dabei die Schule ihre Position als Unterstützungsort im Sozialraum stärkt (vgl. Börner u.a. 2011). Die Analyse der Ergebnisse zeigt, dass die befragten Akteure in

der Ganztagschullandschaft an einigen Punkten, wie z.B. den Öffnungszeiten und dem Verpflegungssystem, weniger bzw. sinkende Verbesserungsbedarfe formulieren, aber insbesondere die Bereiche der pädagogischen Arbeit wie die individuelle und erzieherische Förderung und das Thema Inklusion bislang noch nicht als zufriedenstellend betrachtet werden.

Einig sind sich Leitung-, Lehr- und Fachkräfte des Primar- und Sekundarbereichs I vor allem darin, dass ein Bedarf an weiteren Ressourcen besteht. Insbesondere finanzielle Ressourcen sind ein wichtiger Teil des Fundaments für die Gewährleistung von qualitativer pädagogischer Arbeit und Ausgestaltung von Ganztagschulen. Angesichts aktueller (pädagogischer) Herausforderungen, wie z.B. das Gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung oder einer optimierten individuellen Förderung, wird der Anspruch an das Fundament in der Zukunft nicht kleiner, sondern erwartungsgemäß gleich bleiben – wenn nicht sogar weiter ansteigen. Die Ganztagschulen befinden sich somit in einem Zwiespalt zwischen vorhandenen Ressourcen und weiter steigenden pädagogischen Anforderungen – wie das anspruchsvolle Thema der Inklusion – der ohne weitere Ressourcen kaum bewältigbar scheint. Um diesen Anforderungen Rechnung zu tragen, genügt es allerdings nicht, allein die Ressourcen zu erhöhen. Vielmehr besteht eine zentrale Stellschraube in der Aus-, Fort- und Weiterbildung aller Beteiligten, d.h. der Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en ebenso wie der Lehrkräfte und Fachkräfte. Nur so ist die – auch pädagogische – Qualität von Ganztagschulen zu sichern und weiterzuentwickeln.

45| Zu methodischen Hinweisen bezüglich der Verbesserungsbedarfe aus Sicht der Eltern vgl. Kap. 5.1.3

46| Angaben zu Öffnungszeiten liegen nur von Eltern vor, deren Kinder die Jahrgangsstufen 5 bis 7 besuchen, nicht jedoch für die Jahrgangsstufen 8 und 9.

6. Wie viel Zeit bleibt Ganztagschüler(inne)n für außerschulische Freizeit?

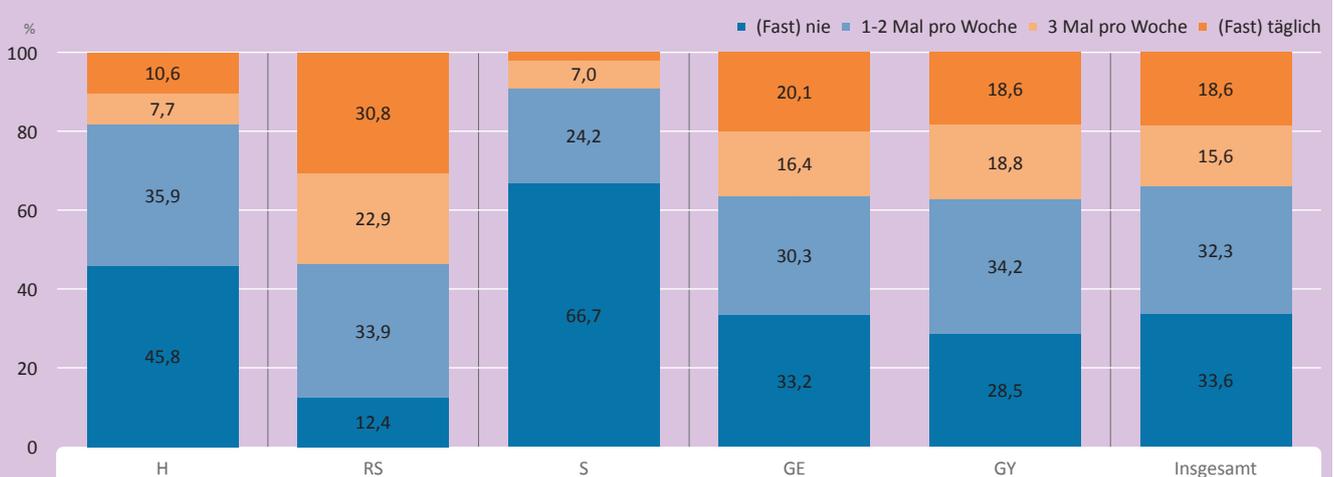
Mit dem Ausbau der Ganztagschulen in Deutschland hat der zeitliche Umfang der institutionellen schulischen Tagesgestaltung zugenommen. Kindern und Jugendlichen steht weniger „disponible Zeit (...) außerhalb und abseits von Schule“ (BMFSFJ 2013: 42) zur Verfügung. Ganztagschule hat sich für Kinder und Jugendliche verstärkt von einer reinen Bildungsinstitution zum Lebensraum gewandelt. Der Weg des Ganztagschulenausbaus wurde dabei von vielfältigen Hoffnungen und Befürchtungen gesäumt. Eine der großen Befürchtungen war und ist, dass Kindern und Jugendlichen mit dem Besuch von Ganztagschulen nicht mehr genügend freie Zeit bleibt, die sie zur Erholung nutzen, mit Gleichaltrigen oder etwa mit Aktivitäten und Engagement in Vereinen, Verbänden oder anderen Bereichen organisierter Freizeit verbringen können (vgl. Züchner 2013; Lange/Wehmeyer 2014). Das Thema Zeit oder besser freie Zeit von Kindern und Jugendlichen wird aktuell aber auch jenseits der Ganztagschuldebatte wieder vermehrt aufgegriffen; gesprochen wird z.B. von einer „Beschleunigung und Verdichtung der Bildungsbiographien mit einer stärkeren Zeitregulierung des Alltags Jugendlicher“ (BMFSFJ 2011: 1).

Vorliegende Studienergebnisse zur freien Zeit von Ganztagschüler(inne)n sind widersprüchlich: So sind auf der Grundlage der StEG-Studie keine grundsätzlichen Differenzen

zwischen Halbtags- und Ganztagschüler(inne)n bezüglich der Freizeitkapazitäten, Freundschaftsgefüge oder Vereins- und Verbandsaktivitäten zu erkennen (vgl. Züchner 2013). In 2 qualitativ ausgerichteten Studien beschreiben Ganztagschüler/-innen Zeit hingegen recht unterschiedlich. Während einige eine zeitliche Verdichtung ihres Alltags beschreiben, nehmen andere dies nicht wahr und äußern teilweise sogar zeitliche Vorteile gegenüber Halbtagschüler(inne)n (vgl. Soremski 2013; Haenisch 2014). Die Bewertung von zeitlichen Ressourcen unterliegt letztlich der subjektiven Wahrnehmung, die je nach Schüler/-in variiert (vgl. Soremski 2013).

Die freie Zeit von Kindern und Jugendlichen außerhalb der Ganztagschule ist im Anschluss an diese Debatte auch Thema innerhalb der BiGa NRW. Dabei geht es nicht um potenzielle Veränderungen in der Freizeit Jugendlicher. Ziel ist vielmehr eine Situationsbeschreibung zum Stellenwert von Hausaufgaben und Lernen außerhalb der Schulzeit (vgl. Kap. 6.1) sowie zur subjektiven Wahrnehmung der Freizeitressourcen (vgl. Kap. 6.2). Grundlage der folgenden Ausführungen sind die Elternbefragung der Erhebungswelle 2013/14 sowie eine Befragung von Schüler(inne)n der 7. Jahrgangsstufe.

ABB. 6.2 | HÄUFIGKEIT VON HAUSAUFGABEN, DIE ZU HAUSE ZU ERLEDIGEN SIND, AN SCHULTAGEN IN DER SEKUNDARSTUFE I NACH SCHULFORM (Elternangaben; in %)

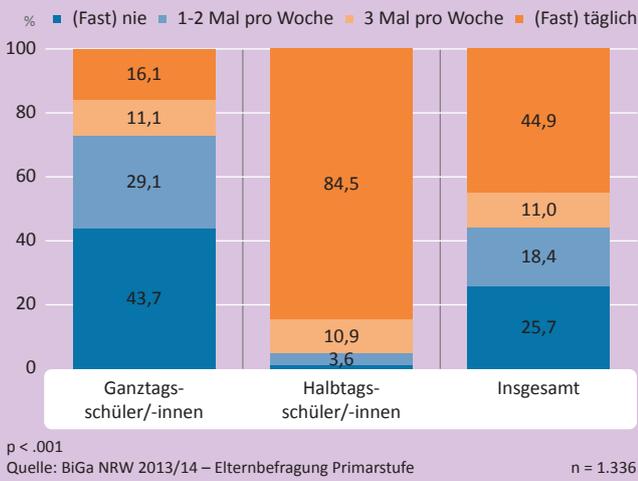


p < .001

Quelle: BiGa NRW 2013/14 – Elternbefragung Sekundarstufe I

n = 6.254

ABB. 6.1 | HÄUFIGKEIT VON HAUSAUFGABEN, DIE ZU HAUSE ZU ERLEDIGEN SIND, AN SCHULTAGEN IM PRIMARBEREICH NACH GANZTAGSTEILNAHME (Elternangaben; in %)



6.1 Nach Schulschluss – Lernen und Hausaufgaben gehören auch für Ganztags-schüler/-innen zum Alltag

Der Schultag endet für Kinder und Jugendliche häufig nicht mit dem Schulschluss oder ist auf die am Ort Schule verbrachte Zeit begrenzt. Auch darüber hinaus spielen Aktivitäten mit Schulbezug eine Rolle und bündeln Zeitressourcen, z.B. Schulwegzeiten und Nachhilfeangebote. Im Fokus der Aufmerksamkeit stehen aber vor allem Hausaufgaben und weitere Lernaktivitäten, z.B. in Vorbereitung auf Klassenarbeiten, zum Verfestigen des Gelernten oder zur Aufarbeitung von Defiziten oder Versäumnissen. Beides sind traditionell obligatorische Bestandteile von Schule. Gleichwohl sollen Ganztags-schulen „Hausaufgaben in das Gesamtkonzept des Ganztags integrieren, sodass es möglichst keine Aufgaben mehr gibt, die zu Hause erledigt werden müssen“ (Kultusministerium NRW 1974). Die bisher vorliegenden Studien der Bildungsberichterstattung Ganztags-schule NRW zeigen jedoch, dass diese Vorgabe noch nicht an allen Ganztags-schulen vollständig umgesetzt wird (vgl. Börner u.a. 2012; Tabel 2014). Bestätigung finden diese Ergebnisse aktuell auch in den Angaben der Schüler/-innen (vgl. Kap. 7). Aber wie viel Zeit verbringen sie tatsächlich mit Hausaufgaben und Lernen außerhalb der Schule?

Zeitaufwand für Hausaufgaben und Lernen im Primarbereich

In einem ersten Schritt wurden Eltern allgemein gefragt, ob ihr Kind an Schultagen noch zu Hause Hausaufgaben zu bearbeiten hat. Für den Primarbereich lassen die Angaben der Eltern den Schluss zu, dass es offenen Ganztags-schulen bereits an vielen Stellen gelingt, Hausaufgaben in die Schule zu integrieren (vgl. Abb. 6.1): 44% der Eltern, deren Kinder am Ganztagsbetrieb teilnehmen, geben an, dass ihr Kind nach der Schule keine Hausaufgaben mehr zu erledigen hat. Handlungsbedarf besteht dennoch: Trotz Ganztags-teilnahme hat knapp ein Drittel der Schüler/-innen zumindest 1 bis 2 Mal pro Woche zu Hause Hausaufgaben zu erledigen, 11% 3 Mal und 16% sogar (fast) täglich. In der Gruppe der

Eltern, deren Kinder nicht am offenen Ganztags teilnehmen, machen 85% der Halbtags-schüler/-innen (fast) täglich zu Hause Hausaufgaben.

Gut 29% der Ganztags-schüler/-innen wenden wöchentlich bis zu einer Stunde auf, 42% bis zu 3 Stunden. Gut ein Fünftel der Befragten sagt, dass ihr Kind pro Woche trotz Ganztags-teilnahme mehr als 3 Stunden für Hausaufgaben und Lernen investiert. Zum Vergleich: 12% der Halbtags-schüler/-innen wenden bis zu einer, 43% bis 3 Stunden und 44% mehr als 3 Stunden für Hausaufgaben und Lernen auf. Ganztags-schüler/-innen investieren im Primarbereich somit außerhalb der Schule weniger Zeit für Hausaufgaben und Lernen als Halbtags-schüler/-innen, ohne kommen sie dennoch nicht aus. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Hausaufgaben und zusätzliche Lern- und Übungsphasen bei Ganztags-schüler(inne)n zu einer Tageszeit anfallen, zu der Leistungs- und Konzentrationsfähigkeit in der Regel bereits abgenommen haben (vgl. Scheuerer 2013).

Zeitaufwand für Hausaufgaben und Lernen in der Sekundarstufe I

In der Sekundarstufe I hat ein etwas höherer Anteil der Ganztags-schüler/-innen noch zu Hause Aufgaben zu erledigen als im Primarbereich (vgl. Abb. 6.2). So liegt der Anteil derer, auf die das (fast) nie zutrifft, bei einem Drittel, etwa ein weiteres Drittel bearbeitet 1 bis 2 Mal pro Woche zu Hause noch Aufgaben für die Schule. Hier besteht Anlass zu vermuten, dass die entsprechenden Schulen nach dem Konzept arbeiten, nur an den sogenannten „kurzen“ Tagen Hausaufgaben zu geben (vgl. Haenisch 2014; Börner u.a. 2012). Das letzte Drittel der Angaben entfällt auf die Kategorien 3 Mal pro Woche und (fast) täglich. Diese Schüler/-innen haben somit auch an langen Schultagen noch zu Hause Hausaufgaben zu bearbeiten und können damit als besonders belastet gelten. Diese Praxis steht dem aktuellen Hausaufgabenerlass entgegen, der vorgibt, „an Tagen mit Nachmittagsunterricht (...) keine Hausaufgaben für den Unterricht des folgenden Tages“ (Kultusministerium NRW 1974) zu stellen.

Die Differenzen zwischen den einzelnen Schulformen sind signifikant (vgl. Abb. 6.2). Danach gehören Hausaufgaben insbesondere an Realschulen häufiger zum Alltag von Schüler(inne)n (vgl. auch Kap. 7). Hauptschulen und Sekundarschulen arbeiten dagegen deutlich seltener mit Hausaufgaben. An Gesamtschulen und Gymnasien sind gut 3 von 10 Schüler(inne)n (fast) nie mit Hausaufgaben konfrontiert, gleichzeitig trifft dies auf jeweils jede/-n 5. Schüler/-in aber auch (fast) täglich zu.

14% der Schüler/-innen in der Sekundarstufe I benötigen dafür bis zu eine Stunde wöchentlich, 40% bis zu 3 Stunden und 25% bis zu 5 Stunden. Gut 16% der Schüler/-innen in der Sekundarstufe I investieren wöchentlich mehr als 5 Stunden in Hausaufgaben und Lernen, einige von diesen Schüler(inne)n sogar 10 Stunden und mehr. Wenngleich der Anteil der derart hoch belasteten Schüler/-innen nicht sehr groß ist, so ist diese Gruppe dennoch kritisch im Blick zu behalten.

Einflussfaktoren auf den zeitlichen Umfang von Lernen und Hausaufgaben in der freien Zeit

Der zeitliche Umfang, den Kinder und Jugendliche mit Hausaufgaben und Lernen jenseits der Schule verbringen, variiert stark, sodass potenzielle positive oder negative Einflussfaktoren untersucht wurden. Die Analysen wurden separat für den Primarbereich und die Sekundarstufe I durchgeführt.⁴⁷

Im Primarbereich ist die Teilnahme am Ganzttag eine zentrale Einflussgröße: Eltern, deren Kinder am Ganztagsangebot teilnehmen, berichten von geringeren Zeiten, die ihre Kinder für Hausaufgaben und Lernen aufbringen, als Eltern von Halbtagschüler(inne)n. Mit Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung, die ein grundlegendes Gestaltungselement offener Ganztagschulen sind und an denen rund 95% der Schüler/-innen teilnehmen, gelingt es damit – zumindest teilweise –, dass Schüler/-innen (Haus-)Aufgaben verstärkt in der Schule statt zu Hause bearbeiten. Dies kann als erster Erfolg gewertet werden, wenngleich der Anspruch an Ganztagschulen über eine reine „Verlagerung“ von Aufgaben hinausreicht und vielmehr integrierte Gesamtkonzepte gefordert werden, die mit der Entwicklung von Unterricht und Gestaltung von Lernarrangements zur individuellen Förderung einhergehen. Ein weiterer Befund besagt: Je besser Eltern die Schulleistungen ihrer Kinder beurteilen, desto weniger beschäftigen sich diese zu Hause mit Hausaufgaben und Lernen. Demnach ist zu vermuten, dass leistungsstärkere Schüler/-innen einerseits besser mit dem jeweiligen Arrangement von Aufgaben und zur Verfügung stehender Zeit zurechtkommen und dass andererseits leistungsschwächere Schüler/-innen mehr Zeit in die Vertiefung von Wissen und Aufarbeitung von Leistungsdefiziten investieren. Diese These wird dadurch bestärkt, dass für die elterliche Bewertung der Angemessenheit von Hausaufgaben im Hinblick auf Umfang, Schwierigkeitsgrad und Verständlichkeit und der aufgebrauchten Zeit kein Zusammenhang festzustellen ist. Je mehr Eltern allerdings von sich selbst angeben, sich in das schulische Lernen ihrer Kinder einzubringen – z.B. in Form von Durchsicht oder aktiver Hilfe bei den Hausaufgaben, gemeinsamem Üben oder Gesprächen über Unterrichtsthemen und Schulprobleme –, desto mehr Zeit investieren Schüler/-innen für Hausaufgaben und Lernen. Es scheint also, dass Eltern selbst den Zeitaufwand für Hausaufgaben und schulisches Lernen beeinflussen, z.B. durch individuelle Ansprüche, das Empfinden von Leistungsdruck oder eigene Leistungsaspirationen (vgl. Börner 2011; Kaufmann 2013).

In der Sekundarstufe I werden schulformspezifische Differenzen im Zeitaufwand für Hausaufgaben und Lernen aufseiten der Schüler/-innen sichtbar. Wird die Schulform Gesamtschule als Referenzgruppe⁴⁸ zugrunde gelegt, dann wenden Schüler/-innen an Haupt- und Sekundarschulen signifikant weniger Zeit für Hausaufgaben und Lernen auf als diejenigen an Gesamtschulen, während der Zeitaufwand für Gymnasiast(inn)en und mehr noch für Realschüler/-innen steigt. Schüler/-innen, die an Lernzeiten oder der Hausaufgabenbetreuung teilnehmen, verbringen außerhalb der Schule eher weniger Zeit mit Hausaufgaben und Lernen. Übereinstimmend mit den Ergebnissen für den

Primarbereich bestätigt sich hier die Wirksamkeit dieses Angebots. Allerdings – und dies deckt sich nicht mit den oben ausgeführten Primarstufenergebnissen – sinkt der Zeitaufwand der Schüler/-innen auch, je angemessener Eltern Umfang, Schwierigkeitsgrad und Verständlichkeit der Hausaufgaben bewerten. Zusammengenommen scheinen durch die Schule vorgegebene Rahmenbedingungen (z.B. Lernzeitenangebote, Aufgabenqualität) ebenso Einfluss auf den von Schüler(inne)n erbrachten Zeiteinsatz zu haben wie das elterliche Engagement. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das schulbasierte elterliche Engagement in der Sekundarstufe I insgesamt zurückgeht (vgl. Soremski/Lange 2010; Sacher 2012). Ein Zusammenhang zu den Schulleistungen ist nicht erkennbar.

Für beide Schulstufen wurden hinsichtlich des Zeitaufwands für Hausaufgaben und Lernen außerhalb der Schule auch der soziale und kulturelle Hintergrund der Familien als Einflussgrößen geprüft. Während kein Zusammenhang zum sozioökonomischen Status der Familien feststellbar ist, zeigt sich, dass Schüler/-innen aus Familien, in denen beide Elternteile einen Migrationshintergrund haben, zu Hause mehr Zeit für Hausaufgaben und Lernen aufbringen.

6.2 Haben Ganztagschüler/-innen „genügend“ Freizeit? – subjektive Sichtweisen

Die Bewertung, ob die zur Verfügung stehende Zeit ausreichend ist, hängt nicht nur damit zusammen, wie viel Zeit Kinder und Jugendliche objektiv mit schulbezogenen Aktivitäten verbringen, sondern auch mit subjektiven Bedürfnissen, Erwartungen, Wahrnehmungen und Gestaltungsmöglichkeiten. Eltern und Schüler/-innen (vgl. Kap. 7) wurden deshalb um ihre Einschätzung dazu gebeten, ob Schüler/-innen genügend Zeit für Freizeit und Erholung haben und welche Gründe dazu führen, dass diese Zeitressourcen gegebenenfalls nicht ausreichen.

Prinzipiell besitzen die Selbstauskünfte der Schüler/-innen gegenüber der eher indirekten Sichtweise von Eltern mehr Aussagekraft. Gleichwohl liegt der Fokus der folgenden Ausführungen im Schwerpunkt auf der Sichtweise der Eltern, die Schülerperspektive wird anschließend hinzugezogen. Dies spiegelt nicht die Gewichtung beider Zielgruppen wider, sondern ist in der Beschaffenheit der Stichproben sowie methodischen Aspekten begründet: Zum einen sind auf der Grundlage der Elternbefragung Angaben zu Schüler(inne)n der Jahrgangsstufen 1 bis 9 möglich, während die Schülerbefragung auf die 7. Jahrgangsstufe und eine kleinere Stichprobe begrenzt ist. Die Ergebnisse der Elternbefragung haben damit eine insgesamt größere Reichweite. Zum anderen birgt die Datengrundlage der Elternbefragung ein größeres Analysepotenzial, insbesondere im Hinblick auf verfügbare Kontextmerkmale zur Identifikation komplexerer Zusammenhänge.

6.2.1 Genügend Zeit für Freizeitaktivitäten und Erholung?

Eine große Mehrheit der befragten Eltern im Primarbereich gibt an, dass ihr Kind außerhalb der Schule aus ihrer Sicht insgesamt genügend Zeit für Erholung und Freizeitaktivitäten hat. So sind 37% der Auffassung, dass dies sehr häufig zutrefte und 50% geben an, dass dies eher häufig zutrefte. Dem entgegen stehen 13% der Eltern, die das zeitliche Ausmaß für Freizeitaktivitäten und Erholung eher selten oder (fast) nie als genügend wahrnehmen. Im Vergleich sind Eltern von Kindern, die das offene Ganztagsangebot in Anspruch nehmen, seltener der Ansicht, dass die Freizeit ihrer Kinder ausreicht. Die Mehrheit empfindet den Freizeitumfang aber auch in dieser Gruppe als ausreichend.

In der *Sekundarstufe I* zeichnet sich ein anderes Bild ab: Zwar ist auch hier ein größerer Teil der Eltern der Ansicht, dass die Zeit, die ihrem Kind für Freizeitaktivitäten und Erholung zur Verfügung steht, grundsätzlich ausreicht. Allerdings liegt der Anteil dieser Eltern zusammengenommen bei 57%, wovon 14% auf die Kategorie „sehr häufig“ und 43% auf die Kategorie „eher häufig“ entfallen. 38% der Eltern sehen ausreichend Zeit für Freizeit dagegen eher selten als gegeben an und 6% (fast) nie. Eltern von Schüler(inne)n der Sekundarstufe I haben signifikant häufiger den Eindruck, dass die ihren Kindern zur Verfügung stehende Zeit für Freizeitaktivitäten und Erholung nicht ausreicht, als Eltern im Primarbereich.

Wodurch wird der Freizeitumfang beeinflusst?

In weiterführenden Analysen wurde untersucht, welche Einflussfaktoren sich für eine größere oder geringere Zufriedenheit von Eltern mit den zur Verfügung stehenden Zeitressourcen von Kindern und Jugendlichen identifizieren lassen.⁴⁹ Aufgrund der eher geringen Streuung der Ergebnisse im Primarbereich – wie eben berichtet spielen knappe Freizeitressourcen dort nur eine untergeordnete Rolle – werden folgend vor allem die Ergebnisse für die Sekundarstufe I erläutert.

Es lassen sich Hinweise auf folgende Zusammenhänge feststellen:

- Wird die *Schulform* Gesamtschule als Referenzgruppe gesetzt, dann ist die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler/-innen aus Sicht der Eltern über zu wenig Zeit für Freizeitaktivitäten und Erholung verfügen, an Gymnasien 3 mal so hoch wie an Gesamtschulen. Dort gibt mehr als die Hälfte der Eltern an, dass ihr Kind eher selten oder sogar (fast) nie genügend Zeit für Freizeitaktivitäten und Erholung hat. Auch Schüler/-innen aus Sekundarschulen und Hauptschulen haben seltener genügend Freizeit, für Realschulen zeichnet sich dagegen kein signifikanter Effekt ab.

- Je mehr *Zeit* Kinder und Jugendliche der Sekundarstufe I pro Woche in der Schule (inklusive Ganztagsangebote) verbringen und außerhalb der Schule für Hausaufgaben und Lernen, Nachhilfe sowie ihre Schulwege aufwenden, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die ihnen zur Verfügung stehende Zeit für Freizeitaktivitäten und Erholung ausreicht.
- Eine zeitlich entlastende Wirkung scheint die Teilnahme von Schüler(inne)n an *Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung* zu haben: Wenn Schüler/-innen an diesem Angebot partizipieren, dann ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass der zur Verfügung stehende Zeitrahmen für Freizeit und Erholung genügt. Dieses Ergebnis korrespondiert auch mit dem Befund, dass die Teilnahme an Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung zu einem geringeren Zeitaufwand für Hausaufgaben und Lernen außerhalb der Schule beiträgt (vgl. Kap. 6.1).
- Je schwächer zudem die *Schulleistungen* ausfallen, desto geringer ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass die zur Verfügung stehende Freizeit als ausreichend empfunden wird. Für die Teilnahme an Freizeit-, Lern- und Förderangeboten ist dagegen kein Zusammenhang feststellbar. Diese Angebote sowie die Förderpotenziale von Ganztagschulen können folglich den zusätzlichen Lernaufwand gerade leistungsschwächerer Schüler/-innen bislang nicht auffangen.
- Abschließend wurden *soziodemografische Merkmale* von Familien in die Analysen einbezogen. Hier zeigt sich ausschließlich für Schüler/-innen aus Familien, in denen beide Elternteile einen Migrationshintergrund haben, ein Zusammenhang. Diese Eltern erachten die zur Verfügung stehenden Zeitkapazitäten eher als ausreichend als Eltern, bei denen nur ein oder kein Elternteil einen Migrationshintergrund hat.

Für den Primarbereich wurden die gleichen Zusammenhänge geprüft wie in der Sekundarstufe I. Hier haben sich lediglich der wöchentliche Zeitverbleib in der Schule, die für Hausaufgaben und Lernen außerhalb der Schule aufgebrauchte Zeit sowie die Schulleistungen als signifikante Einflussvariablen herauskristallisiert. Die Zusammenhänge gestalten sich wie in der Sekundarstufe I und werden deshalb an dieser Stelle nicht erneut berichtet.

6.2.2 Wenn die freie Zeit nicht ausreicht – ein Blick auf die Gründe

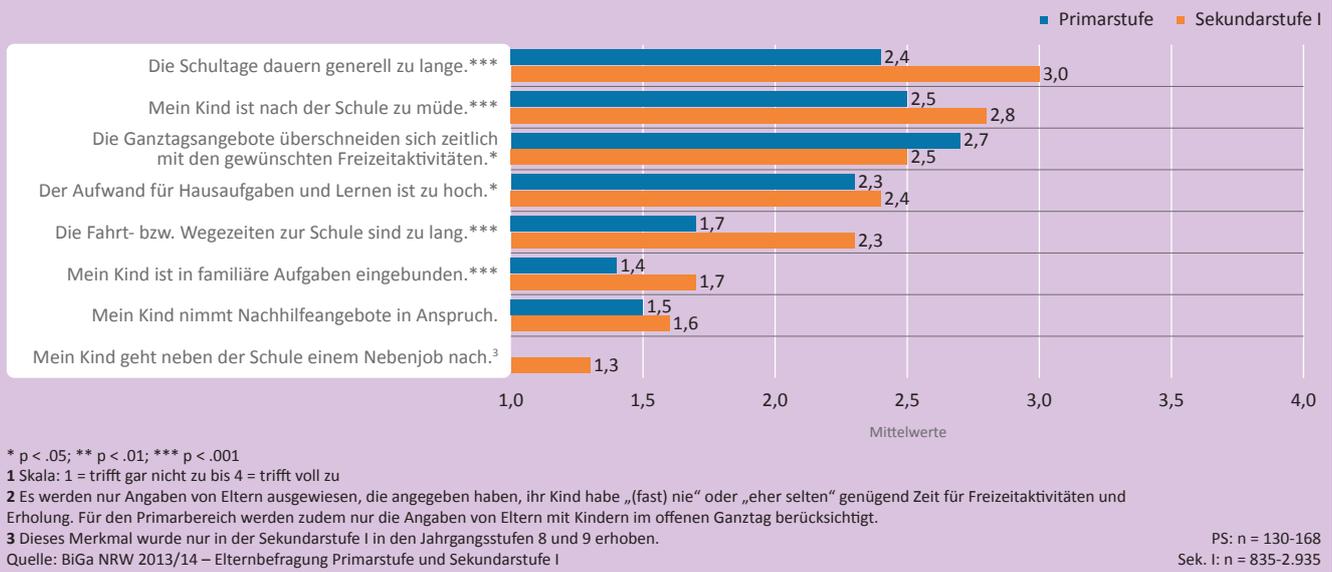
Wenn die Kindern und Jugendlichen zur Verfügung stehende Zeit für Freizeitaktivitäten und Erholung außerhalb der Schule nicht ausreicht, dann kann dies unterschiedliche Ursachen haben. Ein direkter Zusammenhang mit Schulzeiten und schulischem Lernaufwand ist ebenso möglich wie die starke

47| Als Untersuchungsmethode kamen lineare Regressionsmodelle zum Einsatz.

48| Aus statistischen Gründen ist bei den durchgeführten Analysen beim Vergleich verschiedener Teilgruppen die Festlegung einer Referenzgruppe erforderlich. Die Ergebnisse sind stets in diesem Bezug zu interpretieren.

49| Für die Analysen wurden jeweils die Kategorien „(Fast) nie“ und „Eher selten“ sowie „Eher häufig“ und „Sehr häufig“ zusammengefasst, um auf dieser Grundlage jeweils für die Primarstufe und die Sekundarstufe I separate binär-logistische Regressionsanalysen durchzuführen.

ABB. 6.3 | GRÜNDE FÜR UNZUREICHENDE ZEITEN FÜR FREIZEIT UND ERHOLUNG VON GANZTAGSSCHÜLER(INNE)N NACH SCHULSTUFE AUS ELTERN-SICHT (Elternangaben; Mittelwerte)^{1, 2}

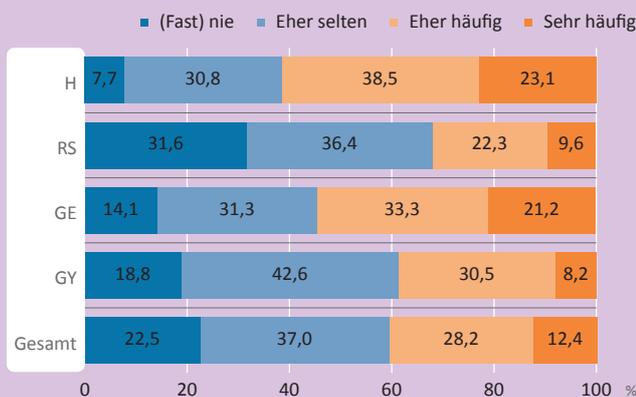


Einbindung in andere außerschulische Aktivitäten, familiäre Aufgaben oder Wegezeiten. Hinweise dazu geben bereits die oben ausgeführten Ergebnisse. Die Eltern wurden ergänzend gefragt, welche Gründe dazu führen, dass ihr Kind gegebenenfalls nicht genügend Zeit für Erholung und Freizeitaktivitäten hat.⁵⁰ Für die folgenden Ergebnisdarstellungen werden nur die Angaben von Eltern herangezogen, deren Kinder (fast) nie oder eher selten genügend Freizeit haben. Darüber hinaus werden für den Primarbereich an dieser Stelle ausschließlich Angaben von Eltern ausgewiesen, deren Kinder am Ganztags teilnehmen.⁵¹

Auf den Plätzen 1 bis 3 rangieren in beiden Schulstufen (bei unterschiedlicher Gewichtung und Reihenfolge) die zeitliche Überschneidung von Ganztagsangeboten und gewünschten Freizeitaktivitäten, die generell zu lange Dauer der Schultage sowie die Angabe, dass das Kind nach der Schule zu müde sei (vgl. Abb. 6.3). Im Primarbereich kommt der zeitlichen

Überschneidung von Ganztagschule und Freizeitangeboten das höchste Gewicht zu. Das ist auch die einzige Antwortoption, die im Primarbereich (MW = 2,7) mehr Bedeutung hat als in der Sekundarstufe I (MW = 2,5). Dies ist vermutlich zum einen darauf zurückzuführen, dass der Ganztags im Primarbereich einen größeren Zeitumfang hat als in der Sekundarstufe I (vgl. MSW NRW 2010; Börner u.a. 2012). Zum anderen sind zumindest organisierte Freizeitaktivitäten in Vereinen und Verbänden, in kulturellen Einrichtungen oder auch in Jugendzentren, die sich an Kinder im Grundschulalter richten, zu einer früheren Tageszeit verortet als Angebote für ältere Kinder und Jugendliche (vgl. Schmidt 2011). In der Sekundarstufe I beklagen Eltern insbesondere, dass die Schultage generell zu lange dauern (MW = 3,0), dicht gefolgt von der Wahrnehmung, dass die Kinder und Jugendlichen nach der Schule zu müde für weitere Freizeitaktivitäten seien (MW = 2,8). Ein zu hoher Aufwand für Hausaufgaben und Lernen sowie zu lange Fahrt- und Wegezeiten spielen in der Sekundarstufe I insgesamt eine größere Rolle als im Primarbereich. Die eher niedrigen Mittelwerte täuschen etwas darüber hinweg, dass immerhin ein nicht unerheblicher Anteil von 47% die Aussage „Der Aufwand für Hausaufgaben und Lernen ist zu hoch.“ als eher oder sehr zutreffend erachten – dies gilt mit großem Abstand insbesondere für Realschulen und Gymnasien. Für mehr als 40% der Eltern spielen zudem die Wegezeiten eine eher oder sehr große Rolle, allen voran an Gesamtschulen. Die Inanspruchnahme von Nachhilfeangeboten besitzt keine Bedeutung. Dies ist vor dem Hintergrund, dass mit 11% im Primarbereich und 22% in der Sekundarstufe jeweils insgesamt nur ein kleinerer Teil der Schüler/-innen entsprechende Angebote nutzt, erklärbar.

ABB. 6.4 | DIE SICHT VON SCHÜLER(INNE)N DER 7. JAHGANGSSTUFE ZU DER FRAGE, WIE HÄUFIG SIE NACH DER SCHULE GENÜGENDE ZEIT FÜR ERHOLUNG UND FREIZEITAKTIVITÄTEN HABEN, NACH SCHULFORM (Schülerangaben; in %)¹

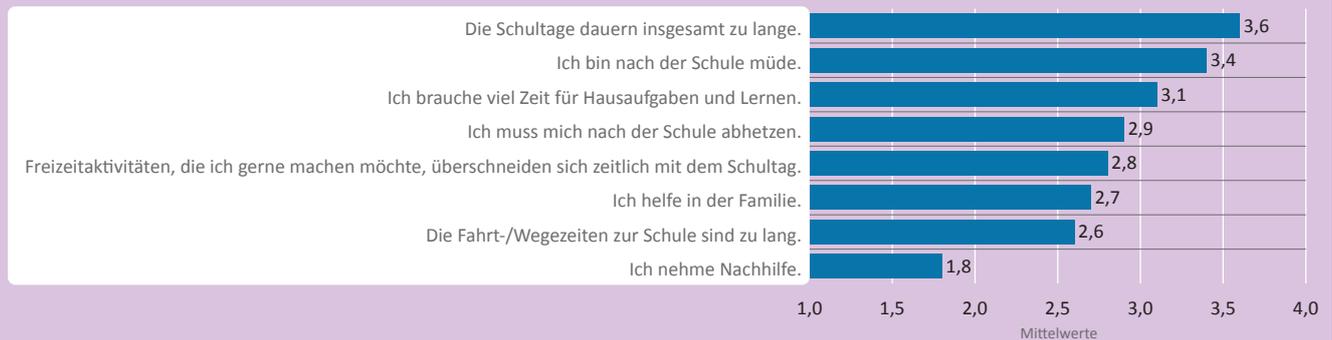


1 Die Schulform Sekundarschule war in der Befragung nicht vertreten. Bei der Interpretation der Ergebnisse für Hauptschulen sind die niedrigen Fallzahlen von n = 39 zu berücksichtigen.
 Quelle: BiGa NRW 2013/14 – Schülerbefragung 7. Jahrgangsstufe
 n = 873

6.2.3 Die Sicht von Schüler(inne)n der 7. Jahrgangsstufe – kritischer als Eltern

Im Erhebungsjahr 2013/14 wurde im Bereich der Schwerpunktmodule eine standardisierte Befragung von Schüler(inne)n durchgeführt, die die 7. Jahrgangsstufe von

ABB. 6.5 | GRÜNDE FÜR UNZUREICHENDE ZEITEN FÜR FREIZEIT UND ERHOLUNG VON GANZTAGSSCHÜLER(INNE)N AUS SCHÜLERSICHT (Schülerangaben; Mittelwerte)^{1,2}



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

2 Es werden nur Angaben von Schüler(inne)n ausgewiesen, die angegeben haben, „(fast) nie“ oder „eher selten“ genügend Zeit für Freizeitaktivitäten und Erholung zu haben.

Quelle: BiGa NRW 2013/14 – Schülerbefragung 7. Jahrgangsstufe

n = 460-502

Ganztagschulen besuchen (vgl. Kap. 7). Die freie Zeit außerhalb der Schule wurde dort mittels der Elternbefragung vergleichbarer Kategorien untersucht. Die Ergebnisse sollen daher als Spiegel, zur Einordnung und gegebenenfalls als Korrektiv betrachtet werden.

Die befragten Schüler/-innen selbst zeigen sich teilweise recht kritisch, wenn es darum geht, ob die ihnen zur Verfügung stehende Zeit außerhalb der Schule für Freizeitaktivitäten und Erholung ausreicht (vgl. Abb. 6.4). So haben 37% die Antwortoption „eher selten“ ausgewählt. Zusätzlich gibt mit 23% mehr als jede/-r Fünfte an, (fast) nie genügend Zeit für Freizeitaktivitäten und Erholung zu haben. Die Antwort „sehr häufig“ haben dagegen nur 12% der Befragten ausgewählt. Ein großer Teil der Schüler/-innen empfindet die Zeit, die ihnen außerhalb der Ganztagschule zur freien Gestaltung zur Verfügung steht, als zu gering, besonders bedenklich stimmt dabei der hohe Anteil der Schüler/-innen, auf die dies (fast) nie zutrifft.

Ein schulformdifferenzierter Blick offenbart, dass sich insbesondere Realschüler/-innen in ihrer Freizeit eingeschränkt fühlen (vgl. Abb. 6.4): Fast jede/-r 3. Schüler/-in gibt an, (fast) nie genügend Zeit für Erholung und Freizeitaktivitäten zu haben. Dementgegen haben nur 10% das Gefühl, dass die Zeit, die ihnen zur freien Gestaltung zur Verfügung steht, sehr häufig ausreicht. Schüler/-innen aus Gymnasien berichten ebenfalls, dass ihnen eher zu wenig Zeit zur Verfügung steht, wenngleich ihre Wahrnehmung etwas weniger extrem ausfällt als die von Realschüler(inne)n. Haupt- und Gesamtschüler/-innen haben dagegen häufiger genügend Zeit für Erholung und Freizeitaktivitäten.

Im Anschluss an diese allgemeine Einschätzung wurden die Schüler/-innen zu den Gründen befragt, aus denen sie nicht genügend Freizeit haben.⁵² Wenn Schüler/-innen der 7. Jahrgangsstufe angeben, dass sie eher selten oder (fast) nie genügend Zeit für Freizeitaktivitäten und Erholung

haben, dann sehen sie die Ursachen dafür in erster Linie in den insgesamt zu lange dauernden Schultagen sowie in der Müdigkeit nach der Schule (vgl. Abb. 6.5). Auf Platz 3 folgt der hohe Zeitaufwand für Hausaufgaben und Lernen. Die Inanspruchnahme von Nachhilfe spielt dagegen keine Rolle.

Werden die subjektiven Wahrnehmungen der Schüler/-innen der 7. Jahrgangsstufe zu denen der Eltern in Beziehung gesetzt, dann ist eine im Hinblick auf den Freizeitumfang deutlich kritischere Haltung aufseiten der befragten Schüler/-innen zu beobachten. Sie sind zum einen häufiger der Ansicht, dass sie nicht genügend Zeit für Freizeitaktivitäten und Erholung haben als Eltern der Sekundarstufe I.⁵³ Zum anderen messen sie auch den verschiedenen Ursachen, die zu einer Reduktion der Freizeit führen können, ein größeres Gewicht bei. Übereinstimmung liegt bezüglich der beiden meistgenannten Faktoren vor, nämlich der Länge der Schultage sowie einer großen Müdigkeit nach der Schule.

In der Zusammenschau stimmen vor allem die Aspekte bedenklich, die auf die Gestaltung von Ganztagschulen hinweisen: Wenn Kinder und Jugendliche nach der Schule zu müde für weitere Freizeitaktivitäten sind, dann deutet dies auf unzureichende Entspannungsphasen im Laufe des Schultags hin. Und auch im Hinblick auf den Aufwand für Hausaufgaben und Lernen außerhalb der Schule besteht großer Handlungsbedarf, wenn man die Zielsetzung der Ganztagschule ernst nimmt und die Potenziale dieser Organisationsmodelle nutzen sowie Kinder und Jugendliche zeitlich entlasten möchte.

6.3 Fazit

Die hier dargestellten Erkenntnisse zeigen, dass den zeitlichen Ressourcen, die Kindern und Jugendlichen außerhalb der Ganztagschule zur Verfügung stehen, auch zukünftig Aufmerksamkeit zu widmen ist. Viele Ganztagschüler/-innen

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

51| Aus diesem Vorgehen folgt auch, dass sich die Anzahl der gültigen Antworten stark reduziert.

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

53| Die Differenz bleibt auch bestehen, wenn nur die Angaben von Eltern mit Kindern der Jahrgangsstufen 5 bis 7 berücksichtigt werden.

investieren zusätzlich zum Besuch der Ganztagschule mit ihrem erweiterten Zeitrahmen einen nicht unerheblichen Teil ihrer Freizeit in schulbezogene Aktivitäten wie Hausaufgaben und Lernen. Infolgedessen nehmen vor allem Eltern von Schüler(inne)n der Sekundarstufe I die ihren Kindern zur Verfügung stehende Freizeit als eher unzureichend wahr. Freier Zeit, sei es innerhalb oder außerhalb der Schule, kommt jedoch eine hohe Bedeutung im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zu (vgl. Kap. 7). Neben der Erholungsfunktion schaffen freie Zeiten den Rahmen beispielsweise für Peerbeziehungen und außerschulisch organisierte Aktivitäten (z.B. Sportverein, Musikschule, Kinder- und Jugendarbeit), die u.a. wichtige Sozialisations- und Bildungsfunktionen haben (vgl. Züchner 2013). Zusätzlich können Stress und schulischer Druck „die psychosoziale Entwicklung und das physische und psychische Wohlbefinden negativ beeinflussen“ (BMFSFJ 2009: 108).

Dies soll indes kein Plädoyer dafür sein, die Anwesenheitszeiten von Kindern und Jugendlichen in Ganztagschulen zu reduzieren, das wäre eine vermeintlich zu einfache Lösung. Zudem zeigen auch die Ergebnisse der BiGa NRW, dass es nicht vornehmlich die tatsächlich in der Schule verbrachte Zeit ist, die zu der subjektiven Wahrnehmung eingeschränkter Freizeit führt. Die Einschätzungen von Eltern im Primarbereich unterstreichen dies, beklagen sie doch trotz längerer Anwesenheitszeiten in der Ganztagschule seltener unzureichende Freizeitressourcen als Eltern und Schüler/-innen in der Sekundarstufe I. Es ist davon auszugehen, dass die höhere Unterrichtsbelastung in der Sekundarstufe I hier eine zentrale Einflussgröße ist. Die Potenziale von Ganztagschule werden somit nicht vollständig ausgeschöpft, der Weg liegt also in ihrer konzeptionellen Weiterentwicklung. 3 Strategien sind an dieser Stelle besonders hervorzuheben:

- Die flächendeckende Einführung und Qualitätsentwicklung von Lernzeiten einhergehend mit der Abkehr von tradierten Hausaufgabenkonzepten sind weiter voranzubringen. Beides wird indes nur dann erfolgreich zu praktizieren sein, wenn parallel Unterrichtsentwicklungsprozesse angestoßen werden.
- Der Schultag ist durch die Schaffung zusätzlicher Entspannungsphasen sowie eine veränderte Gewichtung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten innerhalb des Schultages zu entzerren, Stichwort „Rhythmisierung“. Der große Anteil der Kinder und Jugendlichen, vor allem in der Sekundarstufe I, die nach der Schule zu müde für Freizeitaktivitäten sind, macht dies ebenso dringend wie der nicht unerhebliche Anteil von Eltern und Schüler(inne)n, die explizit einen unzureichenden Umfang freier Zeiten innerhalb des Schultages beklagen (vgl. Kap. 4, 7).
- Die individuelle Förderung in Ganztagschulen ist weiter zu verbessern. Schulleistungen – insbesondere im Falle leistungsschwächerer Schüler/-innen – haben sich als Schlüssel für Freizeitressourcen herauskristallisiert. Das heißt, die genannten Schülergruppen wenden auch

nach der Ganztagschule mehr Zeit für Hausaufgaben und Lernen auf. Darüber hinaus hat sich schulstufenübergreifend gezeigt, dass auch Schüler/-innen aus Familien, in denen beide Elternteile einen Migrationshintergrund haben, mehr Zeit in Hausaufgaben und Lernen investieren. Gezielte Förderangebote z.B. für leistungsschwächere Schüler/-innen oder im Bereich der Sprachförderung könnten potenziell zur Entlastung der Schüler/-innen beitragen.

All dies sind Ansätze, die in der Ganztagschulentwicklung seit Langem verfolgt werden und dennoch in der Praxis bislang nicht zufriedenstellend angekommen sind.

Aufgrund der aus den Erhebungen herauszulesenden stärkeren Belastungen von Realschüler(inne)n und Gymnasiast(inn)en sind diese beiden Schulformen genauer in den Blick zu nehmen. Die Situation, dass der Ganztagsbetrieb sich eben an diesen Schulformen noch im Aufbau befindet, ist dabei ebenso zu berücksichtigen wie die durch G8 verdichtete Schulzeit von Gymnasiast(inn)en.

7. Die Ganztagschule aus Sicht der Schüler/-innen – empirische Befunde der Schülerbefragung des 7. Jahrgangs

Durch die zeitliche Ausdehnung des Schultags und die damit verbundenen Möglichkeiten, neue Lernarrangements zu verwirklichen und Schule nicht nur als Lern-, sondern auch als Lebensort zu gestalten, nimmt die Ganztagschule einen besonderen Stellenwert in der Lebenswelt vieler Schüler/-innen ein (vgl. Althoff u.a. 2012). Der (schulische) Alltag von Ganztagschüler(inne)n gestaltet sich vielschichtiger, ist viel mehr als Unterricht, ist geprägt durch andere Zeiten und Formen des Lernens, durch „unterrichtsferne Settings, Lokalitäten und Aktivitäten (...): vor allem die Mensa, die Angebotsräume und das damit verbundene Treffen von Freunden usw.“ (Lange 2014: 143).

Es stellt sich somit die zentrale Frage, wie Schüler/-innen sich in der Ganztagschule fühlen, wie sie sie erleben, und das insbesondere im außerunterrichtlichen Bereich. Denn ihre Einschätzungen können Ganztagschulen auf den Prüfstand stellen und wichtige Hinweise für die Weiterentwicklung von innerschulischen Abläufen und Handlungsfeldern liefern: „Ob diese [Schüler/-innen, Anm. d. Verf.] sich mit ihrer Ganztagschule identifizieren, sich wohlfühlen und in der Ganztagschule Raum für ihre vielfältigen Bedürfnisse bekommen – dies ist eine hohe Messlatte zur Überprüfung der Qualität einer Ganztagschule“ (Althoff u.a. 2012: 11).

Vor diesem Hintergrund widmet sich ein Themenschwerpunkt der BiGa NRW gezielt der Sichtweise der Schüler/-innen auf die Ganztagschule. Dazu wurde eine standardisierte Befragung von Schüler(inne)n der 7. Jahrgangsstufe an ausgewählten Ganztagschulen durchgeführt. Die Zielgruppe der Befragung bildet insofern eine Besonderheit, als es sich um eine Altersgruppe handelt, die sich an der Schwelle von der Kindheit zur Jugend bzw. in der frühen Phase der Pubertät befindet. Die Ergebnisse können somit Informationen über Bedürfnisse, Interessen und Ansprüche der Jugendlichen bzw. Heranwachsenden geben. Folgt man z.B. der Studie von Haenisch (2014), dann verlieren gerade Schüler/-innen ab der Klasse 8 zunehmend Interesse an zusätzlichen Angeboten, sodass die Gestaltung des Ganztags für „ältere“ Schüler/-innen eine besondere Herausforderung von Ganztagschulen der Sekundarstufe I darstellt (vgl. Haenisch 2014; Kap. 4, 8.6).

Um eine differenzierte Betrachtung der Schülerperspektive auf die Ganztagschule einzuholen, nimmt das Kapitel die unterschiedlichen pädagogischen Gestaltungsfelder des außerunterrichtlichen Bereichs in den Blick. Nach einer Beschreibung des Untersuchungsdesigns in Kapitel 7.1 werden die 3 außerunterrichtlichen Kernbereiche – die Mittagszeit (vgl. Kap. 7.2), die Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung (vgl. Kap. 7.3) und die außerunterrichtlichen Freizeit-, Lern- und Förderangebote (vgl. Kap. 7.4) – aus Sicht der Schüler/-innen betrachtet. Nach der Bewertung der Handlungsfelder durch die Schüler/-innen wird der Blick auf die freie Zeit innerhalb der Schule gerichtet (vgl. Kap. 7.5). Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse unter der Perspektive des Weiterentwicklungsbedarfs für eine schülergerechte Gestaltung des Ganztags (vgl. Kap. 7.6).

7.1 Untersuchungsdesign und Eckdaten

Um ein umfangreiches „Stimmungsbild“ von Ganztagschüler(inne)n einzuholen, bezogen sich die Fragen u.a. auf die Erfahrungen der Schüler/-innen mit Ganztagsangeboten an ihrer Schule, die Bewertung dieser Angebote, ihre Beteiligungs- und Gestaltungsmöglichkeiten sowie mögliche Perspektiven zur Weiterentwicklung der Ganztagsangebote. Ein Schwerpunkt der Befragung liegt auf Hausaufgaben, Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung.

Als methodisches Vorgehen wurde eine standardisierte Befragung von Schüler(inne)n der 7. Jahrgangsstufe an 14 Ganztagschulen der Sekundarstufe I gewählt.⁵⁴ Die Auswahl der Schulen erfolgte über eine Stichprobenziehung, welche an die postalische Elternbefragung geknüpft wurde. Die Befragung fand an 4 Gymnasien, 6 Realschulen, 2 Hauptschulen und 2 Gesamtschulen statt (vgl. Tab. 7.1, S. 44). Schulspezifische Besonderheiten, wie z.B. unterschiedliche Bezeichnungen von Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung, wurden in der Befragung berücksichtigt. Die Bruttostichprobe umfasste 1.241 Schüler/-innen, von denen 954 Schüler/-innen an der Befragung teilgenommen haben. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 77%. Der Zeitraum der Erhebung war Februar/März 2014.

54| Aufgrund des Auswahlverfahrens ist die Stichprobe nicht repräsentativ für die Siebtklässler/-innen in Ganztagschulen in NRW.

TAB. 7.1 | RÜCKLAUF DER SCHÜLERBEFRAGUNG 2013/14 (absolute Werte)

Schulform	Anzahl der Schulen	Anzahl der Schüler/-innen
Hauptschule	2	43
Realschule	6	389
Gesamtschule	2	215
Gymnasium	4	307
Gesamt	14	954

Quelle: BiGa NRW 2013/14 – Schülerbefragung 7. Jahrgangsstufe

Das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen, die an der Befragung teilgenommen haben, ist nahezu ausgewogen (49%: Jungen, 51%: Mädchen). Der Großteil der Schüler/-innen ist in Deutschland geboren (95%). Gleichwohl geben 41% an, dass ihr Vater bzw. 35%, dass ihre Mutter im Ausland geboren ist.

7.2 Aktivitäten von Schüler(inne)n in der Mittagspause – Peergroup am wichtigsten, Mensa weniger genutzt

Die Mittagszeit ist für Schüler/-innen an Ganztagschulen ein wichtiger zeitlicher Rahmen im Laufe eines Schultages. Die Zeitspanne von meistens einer Zeitstunde soll Schüler(inne)n zum einen das Mittagessen ermöglichen, zum anderen bietet sie ihnen Raum zur Entspannung sowie der informellen Begegnung mit Gleichaltrigen zwischen Phasen des Lernens und der Anspannung (vgl. Haenisch 2011; Althoff u.a. 2009).

Nach ihren Aktivitäten gefragt, geben die Schüler/-innen vor allem an, dass sie häufig bzw. sehr häufig die Zeit während der Mittagspause mit ihren Freunden verbringen (93%) (vgl. Abb. 7.1). Als Mahlzeit favorisieren die Siebtklässler/-innen selbst mitgebrachtes Essen oder weichen auf Möglichkeiten des Mittagessens außerhalb der Schule aus (z.B. zu Hause oder in einem Imbiss). Lediglich 29% geben an, dass sie häufig oder sehr häufig die Mensa nutzen.

TAB. 7.2 | EINSCHÄTZUNGEN ZUM MITTAGESSEN IN DER MENSA (Schülerangaben; Mittelwerte)¹

Beim Mittagessen kann ich mit meinen Freunden reden.	3,5
Ich habe genügend Zeit zum Mittagessen.	3,0
Beim Mittagessen ist genügend Platz für alle.	2,7
Ich werde beim Mittagessen satt.	2,6
In der Mensa ist die Lautstärke angenehm.	2,3
Das Mittagessen schmeckt mir.	2,3
Ich esse gerne in der Schule das Mittagessen.	2,1
Ich kann Vorschläge zum Menüplan machen.	1,7

¹ Skala: 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt ganz genau
Quelle: BiGa NRW 2013/14 – Schülerbefragung 7. Jahrgangsstufe

n = 608

Die Schüler/-innen, die die Mensa nutzen, bewerten die Rahmenbedingungen wie die zur Verfügung stehende Zeit (MW = 3,0) oder die Platzkapazitäten eher positiv (MW = 2,7) (vgl. Tab. 7.2).⁵⁵ Auch stimmen sie der Aussage eher zu, beim Mittagessen satt zu werden (MW = 2,6). Darüber hinaus geben die Schüler/-innen an, dass sie beim Mittagessen mit ihren Freund(inn)en reden können (MW = 3,5). Allerdings wird gleichzeitig die Lautstärke als eher unangenehm beschrieben sowie die Qualität des Essens bemängelt. Schüler/-innen verweisen ferner indirekt darauf, dass das Essen nicht ihren Vorstellungen entspricht. Das Merkmal „Ich kann Vorschläge zum Menüplan machen.“ wird mit einem Mittelwert von 1,7 besonders negativ bewertet. Insgesamt essen Schüler/-innen eher nicht gerne in der Schule zu Mittag (MW = 2,1). In Prozent ausgedrückt, stimmen lediglich ein Drittel der Schüler/-innen eher oder ganz genau der Aussage zu, dass sie gerne in der Schule das Mittagessen essen (vgl. auch Kap. 8.6; Haenisch 2014).

In der Zusammenschau der Ergebnisse zur Mittagszeit zeigt sich, dass Schüler/-innen die Zeit während der Mittagspause vor allem gerne mit ihren Freund(inn)en verbringen. Deutlich wird, dass der soziale Aspekt bei Heranwachsenden großgeschrieben wird. Gerade in der regenerativen Zeit, die die Mittagspause ausmacht, kommt freundschaftlichen Beziehungen bzw. Peergroups eine besondere Rolle zu (vgl.

ABB. 7.1 | AKTIVITÄTEN VON SCHÜLER(INNE)N IN DER MITTAGSPAUSE (Schülerangaben; in %)

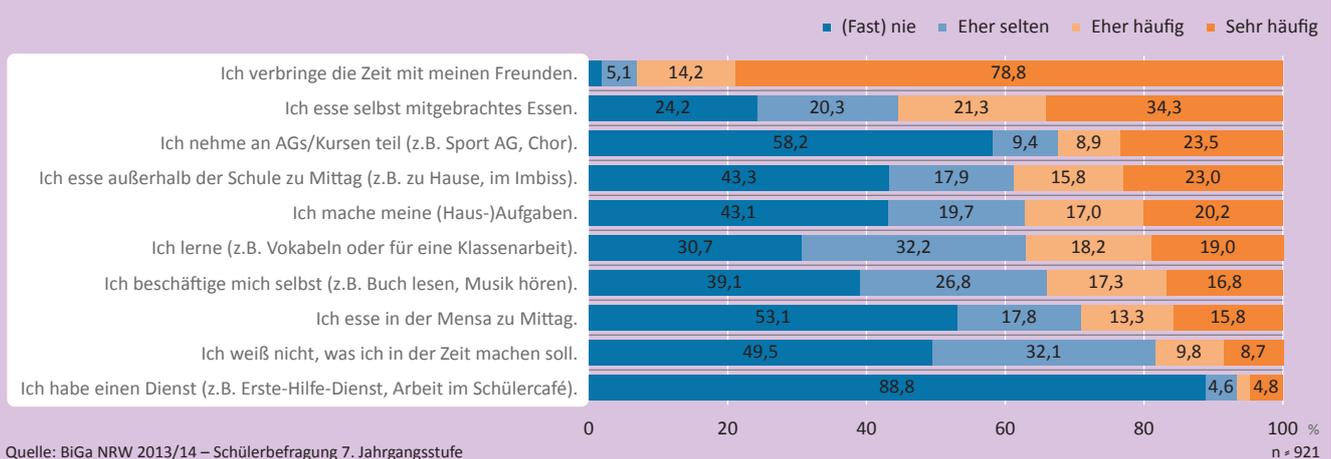
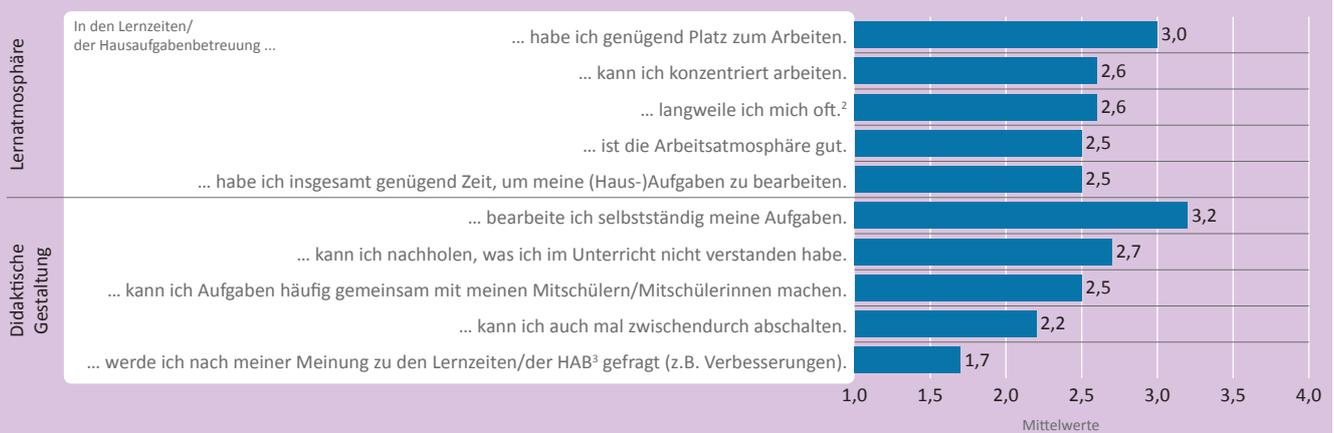


ABB. 7.2 | EINSCHÄTZUNGEN VON ASPEKTEN ZU LERNZEITEN/HAUSAUFGABENBETREUUNG (Schülerangaben; Mittelwerte)¹

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

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

3 Hausaufgabenbetreuung

Quelle: BiGa NRW 2013/14 – Schülerbefragung 7. Jahrgangsstufe

n = 790

Kap. 8; Salisch 2013). Die Mittagspause spiegelt demnach eine Art „Kontrastprogramm zu den sonstigen Aktivitäten des Tages“ (Haenisch 2011: 32) wider, in der Schüler/-innen sowohl soziale Eingebundenheit als auch Selbstbestimmung erleben. Auch in der Mensa können Schüler/-innen den Austausch mit ihren Freund(inn)en pflegen, gleichwohl erhält das Mittagessen in der Schule ein negatives Urteil. Hier formuliert sich ein erheblicher Handlungsbedarf, der auch aus Sicht der Eltern zusätzlich bestätigt wird (vgl. Kap. 4).

7.3 (Haus-)Aufgaben und Lernzeiten – zwischen Regeln, Fairness und dem Wunsch nach mehr Zeit

Im Rahmen der Schülerbefragung lag der Schwerpunkt auf Hausaufgaben, Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung, weil dieses Handlungsfeld nicht nur das „Herzstück der zusätzlichen Elemente des gebundenen Ganztags“ (Haenisch 2011: 17) ist, sondern dessen Ausgestaltung mit großen Herausforderungen, wie z.B. der Verzahnung mit dem Unterricht, individuelle Förderung etc., verbunden ist (vgl. Börner u.a. 2012). Hausaufgaben sollen zudem in das Gesamtkonzept von Ganztagschulen integriert sein, sodass es nach Möglichkeit keine Aufgaben mehr gibt, die zu Hause zu erledigen sind (vgl. MSW NRW 2010; Nordt 2013).

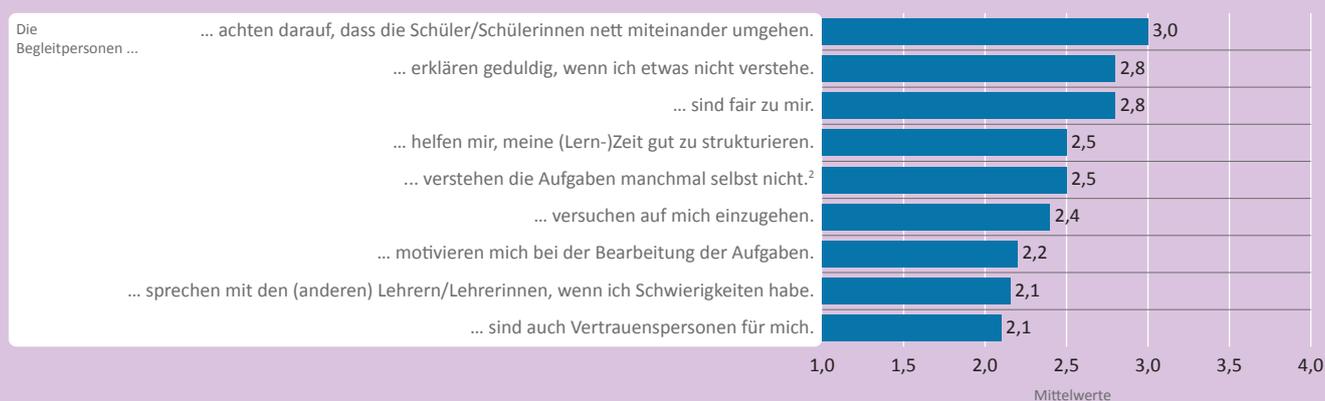
Im Rahmen der BiGa NRW wurde dieses Handlungsfeld im Projektjahr 2012/13 bereits schwerpunktmäßig behandelt und in diesem Kontext die Bedeutung der Lernzeiten „als ein Puzzlestück für eine ganzheitliche, individuelle Förderung“ (Börner u.a. 2012: 56) herausgearbeitet. Die Schülerbefragung im Projektjahr 2013/14 knüpft daran an und nimmt wesentliche Aspekte dieses Handlungsfeldes, wie z.B. Rahmenbedingungen, individuelle Förderung, Begleitpersonen, in den Blick.

Orte und Zeiten zur Erledigung von (Haus-)Aufgaben

Die Schüler/-innen wurden danach gefragt, zu welcher Zeit sie ihre (Haus-)Aufgaben erledigen.⁵⁶ Mehr als die Hälfte gibt dazu an, die Angebote der Lernzeiten zu nutzen. Allerdings sagt das Gros der Schüler/-innen mit 78%, dass sie ihre (Haus-)Aufgaben (auch) nach der Schule zu Hause machen (vgl. auch Kap. 6). Auf die Frage, wie oft sie diese zu Hause machen, geben knapp 30% der Schüler/-innen – und damit der größte Teil – im Durchschnitt 3 Mal pro Woche an. Jeweils ca. ein Viertel gibt entweder 1 bis 2 Mal oder 4 bis 5 Mal pro Woche an. Etwa jede/-r 5. Schüler/-in sagt, dass er bzw. sie (fast) nie (Haus-)Aufgaben zu Hause zu bearbeiten hat. Betrachtet man dieses Ergebnis differenziert nach den Schulformen, zeichnen sich deutliche Unterschiede ab. Während mehr als die Hälfte der Hauptschüler/-innen sowie etwa jeweils ein Drittel der Gesamtschüler/-innen und Gymnasiast(inn)en angibt, (fast) nie (Haus-)Aufgaben zu haben, machen bloß 7% der Realschüler/-innen diese Angabe. Dagegen sagen mehr als 70% der Realschüler/-innen, dass sie 3 bis 5 Mal pro Woche Aufgaben zu Hause zu erledigen haben. Im Vergleich dazu liegt der Anteil bei den anderen Schulformen unter 40%. Die Realschüler/-innen sind auch diejenigen, die über zu viele (Haus-)Aufgaben klagen: Mehr als 70% stimmen eher oder genau der Aussage zu, dass sie häufig zu viele (Haus-)Aufgaben haben. Dass die befragten Hauptschüler/-innen mehrheitlich kaum Aufgaben zu Hause zu bearbeiten haben, ist auf die konzeptionelle Ausrichtung der beiden untersuchten Schulen zurückzuführen. Diese haben die Aufgaben vollständig in den Unterricht integriert und halten auch kein Angebot von Lernzeiten oder Hausaufgabenbetreuung vor. Vor diesem Hintergrund sind im Folgenden, wenn es um die Einschätzung der Schüler/-innen zu Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung geht, keine Angaben der teilnehmenden Hauptschulen enthalten.

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

56| Mehrfachantworten möglich

ABB. 7.3 | EINSCHÄTZUNGEN ZU DEN BEGLEITPERSONEN DER LERNZEITEN/HAUSAUFGABENBETREUUNG (Schülerangaben; Mittelwerte)¹

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

² Das Item stellt mit einem relativ hohen Wert im Vergleich zu den anderen Items ein negatives Ergebnis dar.

Quelle: BiGa NRW 2013/14 – Schülerbefragung 7. Jahrgangsstufe

n = 747

Lernatmosphäre und didaktische Gestaltung

Die Schüler/-innen wurden nach ihrer Einschätzung zu bestimmten Aspekten in den Lernzeiten/der Hausaufgabenbetreuung gefragt, die den Dimensionen Lernatmosphäre sowie didaktische Gestaltung zugeordnet werden können. Bei der Betrachtung der Lernatmosphäre stimmen die Schüler/-innen am meisten der Aussage zu, dass sie genügend Platz zum Arbeiten haben. Auf einer Skala von 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt ganz genau wird ein Mittelwert von 3,0 dafür ausgewiesen (vgl. Abb. 7.2, S. 45). Dagegen werden Aspekte wie die Arbeitsatmosphäre und der zeitliche Umfang (jeweils MW = 2,5) sowie die Tatsache, dass Schüler/-innen konzentriert arbeiten können (MW = 2,6), deutlich schlechter bewertet.

Aspekte, die sich im engeren und weiteren Sinne auf die Didaktik innerhalb der Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung beziehen, werden ebenfalls unterschiedlich von den Schüler(inne)n eingeschätzt. Sichtbar wird, dass sie vor allem angeben, innerhalb dieser Zeit selbstständig ihre Aufgaben zu erledigen (MW = 3,2), womit eines der grundlegenden Ziele von Lernzeiten bestätigt wird (vgl. Tabel 2014; Boßhammer u.a. 2009). Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass an den beteiligten Schulen die Aufgabenerledigung gemeinsam mit Mitschüler(inne)n in einem weitaus geringeren Maße erfolgt (MW = 2,5) als die eigenständige Arbeit. Ein Feedback zu den Lernzeiten/der Hausaufgabenbetreuung wird aus Sicht der Schüler/-innen ebenfalls nicht eingeholt. Die Aussage „In den Lernzeiten/in der Hausaufgabenbetreuung werde ich nach meiner Meinung zu den Lernzeiten/der Hausaufgabenbetreuung gefragt (z.B. Verbesserungen).“ erhält mit 1,7 mit Abstand die geringste Zustimmung.

Begleitpersonen von Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung

Die Begleitpersonen im Rahmen der Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung spielen eine wichtige Rolle, da sie sowohl für die Lernatmosphäre als auch für die didaktische Gestaltung verantwortlich sind. An Ganztagschulen in der Sekundarstufe I werden die Lernzeiten bzw. die Hausaufgabenbetreuung hauptsächlich von Lehrkräften durchgeführt (vgl. Börner u.a. 2012). An den beteiligten Schulen geben dies ebenfalls 86% der Schüler/-innen an. Nach

ihrer Einschätzung zu den Begleitpersonen gefragt, sind die Schüler/-innen eher der Meinung, dass Lehrkräfte auf den Umgang miteinander – sei es unter den Schüler(inne)n (MW = 3,0) oder zwischen Lehrkraft und Schüler/-in (MW = 2,8) – Wert legen (vgl. Abb. 7.3).⁵⁷ Die Schüler/-innen stimmen auch eher der Aussage zu, dass sie von den Begleitpersonen Erklärungen erhalten, wenn sie etwas nicht verstehen (MW = 2,8). Allerdings fühlen sich Schüler/-innen weniger von den Begleitpersonen persönlich unterstützt, z.B. wenn es darum geht, auf sie einzugehen (MW = 2,4) oder in der Bearbeitung der Aufgaben motiviert zu werden (MW = 2,2). Insgesamt werden die Begleitpersonen auch nicht als Vertrauenspersonen eingeschätzt (MW = 2,1). Schließlich haben Schüler/-innen den Eindruck, dass sich die Begleitpersonen mit (anderen) Lehrer(inne)n eher nicht austauschen, wenn sie Schwierigkeiten haben (MW = 2,1). Dass der Austausch zwischen den Lehrkräften in Bezug auf die Lernzeiten bzw. die Hausaufgabenbetreuung grundsätzlich noch Entwicklungsbedarf aufzeigt, bestätigt auch die Perspektive von Lehr- und Fachkräften, die Lernzeiten bzw. die Hausaufgabenbetreuung durchführen. Das gilt z.B. mit Blick auf eine regelmäßige Abstimmung der Praxis der Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung zwischen ihnen und Lehrkräften des Unterrichts oder auch den Austausch über Schüler/-innen (vgl. z.B. ausführliche Ergebnisse für Ganztags gymnasien Tabel 2014).⁵⁸ Alles in allem sind die Ergebnisse als wenig positiv einzuschätzen; gerade bei der persönlichen Unterstützung spiegelt sich noch Verbesserungsbedarf wider.

Verbesserungsvorschläge zu den Lernzeiten/der Hausaufgabenbetreuung

Die Schüler/-innen wurden schließlich nach ihren Wünschen zur Verbesserung der Lernzeiten bzw. der Hausaufgabenbetreuung gefragt. Auf der Grundlage der Nennungen haben sich 5 wesentliche Verbesserungsvorschläge herauskristallisiert (vgl. Tab. 7.3). An erster Stelle wünschen sich die Schüler/-innen grundsätzlich mehr Zeit für die Aufgabenerledigung, sei es, dass die Lernzeiten am Tag länger andauern oder öfter stattfinden. In den beteiligten Schulen nehmen die Schüler/-innen zum Großteil (57%) an 1 bis 2 Tagen pro Woche an Lernzeiten/Hausaufgaben teil.

Ferner besteht der Wunsch, die Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung weniger zu reglementieren und den Schüler(inne)n Möglichkeiten zu gewähren, sich nach der Aufgabenerledigung zu unterhalten, sich zu bewegen oder das Handy zu nutzen (z.B. um Musik zu hören). Dass die Lernzeiten klare Regeln vorhalten, bestätigen die Schüler/-innen selbst. Mehr als 90% geben an, dass es Verhaltensregeln für die Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung gibt. Eine ebenfalls große Bedeutung nimmt für Schüler/-innen eine ruhige Atmosphäre während dieser Zeit ein. Dieser Wunsch wird fast genauso häufig genannt wie die Reduzierung von Regeln. Gerade vor dem Hintergrund der zunehmenden Komplexität von Aufgaben mit steigendem Alter gestaltet sich diese Rahmenbedingung als eine große Herausforderung für weiterführende Ganztagschulen (vgl. Haenisch 2014). Der sich daraus formulierende Handlungsbedarf wird zusätzlich durch die Tatsache unterstrichen, dass Schüler/-innen kaum Rückzugsmöglichkeiten haben, wo sie ungestört arbeiten können. Lediglich 25% geben an, diese Möglichkeiten während der Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung zu haben. Allerdings stellt sich für die Akteure schlussendlich die Frage, wie sie diese beiden Wünsche bzw. Bedürfnisse – einerseits weniger Reglementierung, andererseits mehr Ruhe – in Einklang bringen.

Die beiden letzten Verbesserungsvorschläge in der TOP 5-Liste beziehen sich zum einen auf die Begleitpersonen und zum anderen auf die Lernformen innerhalb der Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung. So wünschen sich die Siebtklässler/-innen grundsätzlich mehr Unterstützung durch die Begleitpersonen, wobei es sich hierbei nicht um eine fachliche Hilfestellung handelt. Vielmehr wünschen sich Schüler/-innen, persönlich mehr unterstützt, wertgeschätzt und motiviert zu werden. Diese Erfahrungen machen sie bislang eher weniger in diesem Handlungsbereich (vgl. Abb. 7.3). Darüber hinaus regen die Schüler/-innen die Schaffung von mehr Möglichkeiten kooperativer Lernformen an, z.B. in Form der Partner- oder Gruppenarbeit. Dass unterschiedliche Lernformen, z.B. in Form von verbindlichen Arbeitsphasen bzw. Lernritualen, noch nicht überall in den Lernzeiten/der Hausaufgabenbetreuung zum Einsatz kommen, bestätigen die vorherigen Ergebnisse zu den Erfahrungen der Schüler/-innen in diesem Handlungsfeld. Nur gut die Hälfte der Schüler/-innen gibt an, solche Arbeitsphasen in den Lernzeiten/der Hausaufgabenbetreuung zu haben.

Gesamteinschätzung

Bei der Gesamteinschätzung zu Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung spiegelt sich kein eindeutiges Bild wider. Die Hälfte der Schüler/-innen steht den Lernzeiten/der Hausaufgabenbetreuung positiv gegenüber und nimmt eher gern (37%) bzw. sehr gern (14%) daran teil. Jeweils etwa ein Viertel nimmt eher nicht oder gar nicht gern teil. Obwohl die Bewertung dieses Handlungsfeldes die Schülerschaft spaltet, besteht Konsens darüber, dass die (Haus-)Aufgabenerledigung in der Schule stattfinden soll. Lediglich ein Drittel der

Schüler/-innen meint, dass sie die (Haus-)Aufgaben lieber zu Hause machen würden. Knapp die Hälfte der Schüler/-innen hingegen würde sie nicht lieber zu Hause erledigen, 18% geben „teils/teils“ an. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass Schüler/-innen durchaus eine Aufgabenerledigung in der Schule befürworten, um womöglich Zeit für andere Sachen am Nachmittag zu haben (vgl. Kap. 8.6). Allerdings sind sie mit der Umsetzung dieses Handlungsfeldes zumindest zum Teil unzufrieden.

Die vorangegangenen Ergebnisse geben Hinweise auf Weiterentwicklungspotenziale von Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung. Aspekte der Selbst- und Mitbestimmung, z.B. durch eine Feedbackkultur und den Abbau von Regeln in den Lernzeiten/der Hausaufgabenbetreuung, stellen zentrale Bedürfnisse der Schüler/-innen dar. Gleichzeitig besteht genauso der Wunsch nach einer ruhigen Arbeitsatmosphäre, in der konzentriert gearbeitet werden kann, und vor allem nach ausreichend (Lern-)Zeit für die Aufgabenerledigung.

7.4 Arbeitsgemeinschaften/Kurse – Schüler/-innen fühlen sich wohl, aber haben wenige Beteiligungsmöglichkeiten

Schüler/-innen können an Ganztagschulen zusätzlich zum Fachunterricht und den Lernzeiten bzw. der Hausaufgabenbetreuung auch an unterschiedlichen Freizeit-, Lern- und Förderangeboten teilnehmen (vgl. Kap. 2.4). Das können Arbeitsgemeinschaften (AGs) oder spezielle Kurse, z.B. in den Bereichen Sport, Musik oder Kunst sein. Laut der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) können die außerunterrichtlichen Angebote an weiterführenden Ganztagschulen in fachnahe Angebote (z.B. Deutsch, Mathe, Naturwissenschaft), in fachungebundene Bildungs- und Freizeitangebote (z.B. Sport, Musik, Medien) und sonstige Angebote (z.B. Berufsorientierung, soziales Lernen, muttersprachliche Angebote) unterteilt werden (vgl. Züchner 2013). Die Teilnahme an den Angeboten kann auf freiwilliger Basis oder verpflichtend erfolgen (vgl. Börner u.a. 2011).

Zu ihren Erfahrungen in den Angeboten gefragt, stimmen die Schüler/-innen den Aussagen eher zu, in den Angeboten viel Spaß zu haben (MW = 3,1; Skala: 1 = stimmt gar nicht bis 4 =

TAB. 7.3 | TOP 5 DER VERBESSERUNGSVORSCHLÄGE ZU DEN LERNZEITEN/DER HAUSAUFGABENBETREUUNG (Schülerangaben; offene Angaben)

1. Mehr (Lern-)Zeit (23,2%)
2. Weniger Reglementierung (16,7%)
3. Ruhigere Atmosphäre (16,5%)
4. Mehr allgemeine Unterstützung seitens der Begleitpersonen (Wertschätzung/Motivation) (13,3%)
5. Mehr Möglichkeiten kooperativer Lernformen (12,5%)

Quelle: BiGa NRW 2013/14 – Schülerbefragung 7. Jahrgangsstufe

n = 647

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

58| Die Ergebnisse sind der Lehr- und Fachkräftebefragung der Erhebungswelle 2013/14 zu entnehmen.

TAB. 7.4 | ERFAHRUNGEN IN DEN AGS/KURSEN (Schülerangaben; Mittelwerte)¹

In den AGs/Kursen ...	Mittelwert
... habe ich viel Spaß.	3,1
... beschäftigen wir uns oft in der Gruppe.	3,0
... lerne ich interessante Dinge.	2,8
... kann ich Vieles einbringen, was ich außerhalb der Schule mache.	2,6
... kann ich über Themen oder Aktivitäten mitentscheiden.	2,6
... habe ich neue Freunde/Freundinnen kennen gelernt.	2,4
... habe ich ein neues Hobby für mich entdeckt.	2,4
... werden Unterrichtsinhalte aufgegriffen.	1,8

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

Quelle: BiGa NRW 2013/14 – Schülerbefragung 7. Jahrgangsstufe

n = 731

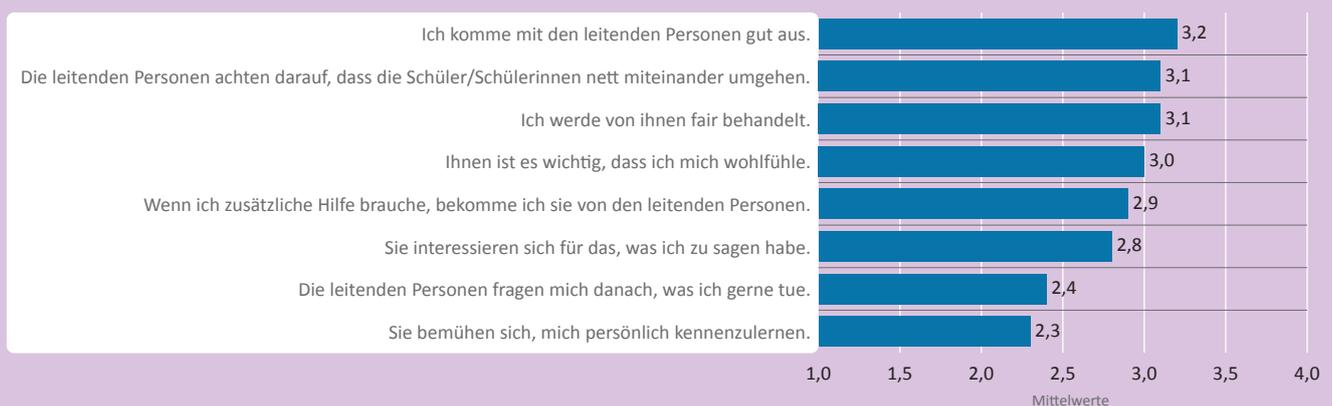
stimmt ganz genau), sich oft in der Gruppe zu beschäftigen (MW = 3,0) und interessante Dinge zu lernen (MW = 2,8) (vgl. Tab. 7.4). Es kommt weniger vor, dass sie dort neue Freundschaften schließen oder ein neues Hobby für sich entdecken (jeweils MW = 2,4). Besonders auffällig ist die Auffassung der Schüler/-innen, dass ein Aufgreifen von Unterrichtsinhalten in den Angeboten kaum stattfindet (MW = 1,8). Insofern sind AGs/Kurse offenbar auch eine Art „Kontrastprogramm“.

Mit Blick auf die Partizipationsmöglichkeiten von Schüler(inne)n in den Angeboten spiegeln sich Entwicklungspotenziale wider. Zwar zeigt sich, dass sie in den AGs/Kursen (MW = 2,6) eher über Themen oder Aktivitäten mitentscheiden können als beispielsweise im Unterricht. Hier liegt der Mittelwert bei lediglich 2,0. Auch haben sie in den AGs/Kursen (MW = 2,6) eher die Möglichkeit Vieles von dem einzubringen, was sie außerhalb der Schule machen, als im Unterricht (MW = 2,2). Allerdings liegt die Zustimmung bei beiden Items auch bezüglich der Angebote auf einem niedrigen Niveau. Ein erhebliches Defizit zeigt sich zudem auf der strukturellen Ebene der Angebote. Schüler/-innen haben kaum Möglichkeiten, Vorschläge für AGs/Kurse einzubringen (MW = 1,9).⁵⁹ Darüber hinaus können AGs und Kurse überwiegend nicht erst ausprobiert werden, bevor

die Schüler/-innen sich für ein Angebot entscheiden müssen (MW = 2,2). Das bedeutet, dass sie keine Möglichkeit haben zu erproben, ob ein Angebot ihren jeweiligen Interessen entspricht. Die Entscheidung für eine bestimmte AG wird somit erschwert. Dies unterstreicht ebenfalls das Ergebnis, dass es aus Sicht der Schüler/-innen zu wenige AGs/Kurse gibt, die sie interessieren (MW = 3,1).⁶⁰ Wenn sie sich jedoch für ein Angebot entscheiden, ist die Chance, daran teilzunehmen, eher groß. Der Aussage „Bislang konnte ich an jeder AG/jedem Kurs teilnehmen, die/den ich besuchen wollte.“ stimmen ca. 61% eher bzw. ganz genau zu (MW = 2,8).

Nach ihrer Einschätzung zu den leitenden Personen in den AGs/Kursen gefragt, fühlen sich die Schüler/-innen bei Bedarf von ihnen unterstützt (MW = 2,9; Skala: 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt ganz genau) und fair behandelt (MW = 3,1); sie kommen grundsätzlich gut mit ihnen aus (MW = 3,2) (vgl. Abb. 7.4). Die Defizite mit Blick auf die Unterstützung und Förderung von Beteiligung werden aber auch hier bestätigt: Zwar sind Schüler/-innen eher der Auffassung, dass die leitenden Personen in den AGs bzw. Kursen Wert auf ihre Meinung legen (MW = 2,8). Sie geben jedoch an, dass die leitenden Personen ihnen auf einer persönlichen Ebene kaum begegnen, sei es, dass sie danach fragen, was Schüler/-innen gerne tun (MW = 2,4) oder sich bemühen, sie persönlich kennenzulernen (MW = 2,3).

Fasst man die Ergebnisse zusammen, kann festgehalten werden, dass Schüler/-innen sich in den AGs/Kursen, an denen sie teilnehmen, wohlfühlen. Sie haben dort Spaß, verstehen sich mit den leitenden Personen gut, können mit Gleichaltrigen interessante Aktivitäten durchführen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass soziale Aspekte wie Aktivitäten in der Gruppe oder Fairness in den Angeboten großgeschrieben werden, wozu auch die leitenden Personen einen Beitrag leisten. Eine Partizipationskultur scheint aus Sicht der Schüler/-innen allerdings eher wenig vorhanden zu sein. Das gilt sowohl mit Blick auf ihre Beteiligungsmöglichkeiten als auch hinsichtlich der Rolle der leitenden Personen in den AGs/Kursen. Bezogen auf das Angebotsspektrum und die inhaltliche Ausrichtung der Angebote fühlen sich Schüler/-innen zudem wenig einbezogen.

ABB. 7.4 | EINSCHÄTZUNGEN ZU DEN LEITENDEN PERSONEN DER AGS/KURSE (Schülerangaben; Mittelwerte)¹

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

Quelle: BiGa NRW 2013/14 – Schülerbefragung 7. Jahrgangsstufe

n = 728

TAB. 7.5 | MÖGLICHKEITEN DER GESTALTUNG DER FREIEN ZEIT (Z.B. IN DEN PAUSEN) IN DER SCHULE (Schülerangaben; Mittelwerte)¹

Ich kann ...	Mittelwert
... Zeit mit meinen Freunden verbringen.	3,6
... mich bewegen.	3,4
... selbst entscheiden, wie ich die freie Zeit verbringen möchte.	3,2
... selbst entscheiden, wo ich mich aufhalte.	2,9
... mich entspannen.	2,8
... für mich sein.	2,3
... an AGs/Kursen teilnehmen.	2,2
... mich an Orten aufhalten, die nicht beaufsichtigt werden.	2,2

¹ Skala: 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt ganz genau
Quelle: BiGa NRW 2013/14 – Schülerbefragung 7. Jahrgangsstufe

n = 891

7.5 Freie Zeiten in der Schule – Entscheidungsfreiheit in zu wenigen (Frei-)Räumen

Ein Schultag an einer Ganztagschule beginnt in der Regel morgens um 8:00 Uhr und endet nachmittags um 15:00 Uhr oder 16:00 Uhr (vgl. MSW NRW 2010; Kap. 6). Während dieser Zeitspanne, die man von der Länge durchaus mit einem normalen Arbeitstag von Erwachsenen vergleichen kann, sind freie Zeiten zur eigenen Gestaltung und Erholung für Schüler/-innen wichtig (vgl. Althoff u.a. 2009). An den beteiligten Schulen bezog sich die freie Zeit vor allem auf die (Mittags-)Pausen.⁶¹

Die Schüler/-innen wurden nach ihren Gestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich der freien Zeit in der Schule gefragt. Es wird deutlich, dass Schüler/-innen vor allem angeben, dass sie die freie Zeit mit ihren Freund(inn)en verbringen (MW = 3,6; Skala: 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt ganz genau) und sich in der freien Zeit bewegen können (MW = 3,4) (vgl. Tab. 7.5). Darüber hinaus sind die Schüler/-innen eher der Meinung, dass sie die Möglichkeit haben zu entscheiden, wie und wo sie die Zeit verbringen möchten. Unbeaufsichtigte Orte zur Gestaltung der freien Zeit (MW = 2,2) oder Rückzugsmöglichkeiten, in denen Schüler/-innen für sich sein können (MW = 2,3), stehen ihnen allerdings eher nicht zur Verfügung.

Nach der Wahrnehmung ihrer freien Zeit gefragt, empfinden die Schüler/-innen den Umfang zwar mehrheitlich als eher genügend, gleichwohl liegt der Mittelwert mit 2,6 auf einer Skala von 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt ganz genau nur knapp im positiven Bereich. Es zeichnen sich zudem signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen ab. Erheblich mehr Schüler/-innen an Hauptschulen und Gesamtschulen geben an, dass sie genügend freie Zeit haben (jeweils MW = 2,9) als Gymnasiast(inn)en (MW = 2,5) und

Realschüler/-innen (MW = 2,4). Darüber hinaus sind die Schüler/-innen nicht der Meinung, dass es ausreichend Räume gibt, wo sie ihre freie Zeit verbringen können (MW = 2,2).

Hinsichtlich der Gestaltung ihrer freien Zeit in der Schule wünschen sich die Schüler/-innen mehr Möglichkeiten, diese zu nutzen (wie z.B. das Ausleihen von Sportgeräten) (MW = 2,9; Skala: 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt ganz genau). Besonders stark ist ihr Wunsch nach mehr Orten, die nicht beaufsichtigt werden (MW = 3,3).

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass in der freien Zeit, die sich meist auf die Pausen beschränkt, vor allem den Aspekten des sozialen Miteinanders, der Bewegung und Erholung eine hohe Bedeutung zukommt. Damit scheint das Ziel, mit der Mittagspause ein Zeitfenster zur Freizeitgestaltung während eines sonst sehr eng getakteten Schultages zu schaffen, eher umgesetzt zu werden (vgl. Verlemann/Zilske 2011). Schüler/-innen bewerten zwar den Umfang ihrer freien Zeit in der Schule insgesamt betrachtet als gerade eben positiv, sind in ihrer Einschätzung aber kritischer als die Eltern (vgl. Kap. 6.2.3). Darüber hinaus sind es eher Schüler/-innen der Gesamt- und Hauptschulen, die diese zeitlichen Kapazitäten als eher ausreichend einschätzen, während die Bewertung der Gymnasiast(inn)en und Realschüler/-innen tendenziell negativer ausfällt. Jedoch formulieren sie schulformunabhängig den starken Wunsch nach mehr Rückzugsmöglichkeiten ohne Beaufsichtigung. Hier spiegelt sich ein starkes Bedürfnis von Heranwachsenden wider, diese Zeitspanne selbstbestimmt zu gestalten, für sich zu sein bzw. die Zeit mit Gleichaltrigen zu verbringen und sich von der Erwachsenenwelt abzugrenzen (vgl. Kap 8; Haenisch 2014). Anders ausgedrückt: Freie Zeit bedeutet für Jugendliche auch „frei sein“ von Aufsicht und Kontrolle und die Möglichkeit zur Entfaltung jugendkultureller Praktiken zu haben (vgl. Soremski 2013). Gleichzeitig spiegeln die Ergebnisse das eingeschränkte Raumangebot der Schulen wider. Dass Schulen in diesen „Schlüsselfaktor für den Ganztag“ (Haenisch 2014: 58) noch investieren müssen, zeigen auch die Ergebnisse zu den Verbesserungsbedarfen von Ganztagschulen (vgl. Kap. 5).

7.6 Fazit – Ganztag für Schüler/-innen heißt Ganztag mit Schüler(inne)n gestalten

Mit fortschreitendem Alter werden Kinder und Jugendliche immer selbstbestimmter. Je älter sie werden, umso stärker formulieren sie das Bedürfnis, sich von der Erwachsenenwelt abzugrenzen, eigenständige Entscheidungen zu treffen, sich Freiräume zu erschließen. Dabei spielen Freundschaftsbeziehungen eine zentrale Rolle (vgl. Kanevski/Salisch 2011). Die Zielgruppe der Schülerbefragung – Siebtklässler/-innen – befindet sich gerade in dem Prozess des Eintritts in das Jugendalter, in dem der Wunsch nach sozialer Eingebundenheit und Autonomie zum Vorschein kommt. Diese Bedürfnisse und Wünsche spiegeln sich auch in den Ergebnissen zu den

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

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

61| Diese Information konnte den Studentafeln entnommen werden, die von den beteiligten Schulen für den 7. Jahrgang zur Verfügung gestellt wurden.

Handlungsbereichen des außerunterrichtlichen Bereichs wider. Gleichzeitig scheint es, dass die Ganztagschulen diesen Bedürfnissen bislang noch nicht gerecht werden.

Mittagszeit und freie Zeit

Die Mittagszeit ist für Schüler/-innen die Zeitspanne im Laufe des Schultages, die sie vor allem mit Gleichaltrigen verbringen. Der sozialintegrative und -fördernde Aspekt kommt hier zum Tragen. Gleichzeitig zeigt sich auch, dass Schüler/-innen für ihre freie Zeit während des Schultags verstärkt den Wunsch nach sozialen Orten äußern, die nicht beaufsichtigt werden. Diese sind gerade für Heranwachsende für den „Erwerb von Fähigkeiten zur Selbstorganisation als Vorbereitung auf ein selbstverantwortliches Handeln (...)“ (Kanevski/Salisch 2011: 212) sehr wichtig. Diese (Frei-)Räume gewinnen für Jugendliche mit zunehmendem Alter weiter an Bedeutung. Wird Ganztagschule auch als Lebensort für junge Menschen verstanden, müssen die schulischen Akteure durch die Schaffung von entsprechenden sozialen Räumen und Zeiten diesen jugendspezifischen Bedürfnissen zukünftig noch stärker Rechnung tragen (vgl. Kap. 8).

Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung

Mit Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung werden hohe Erwartungen verbunden. Ein wesentlicher Anspruch ist die Einbindung der Aufgaben in die Schule, damit nach Möglichkeit keine Aufgaben mehr zu Hause zu erledigen sind. Damit sollen Kinder und Jugendliche, aber auch Eltern am Nachmittag entlastet werden (vgl. Markert 2011). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass es diesbezüglich noch eine große Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit gibt. Mehr als die Hälfte der Schüler/-innen haben 3 bis 5 Mal die Woche noch Hausaufgaben, die zu Hause erledigt werden müssen; die befragten Siebtklässler/-innen wünschen sich vor allem mehr (Lern-)Zeit, um ihre Aufgaben in der Schule erledigen zu können. Die Angaben von Eltern zur außerschulischen Zeit ihrer Kinder zeigen zudem, dass Hausaufgaben und Lernen auch nach der Schule ein großes und dazu zeitlich belastendes Thema für Eltern und Schüler/-innen darstellen (vgl. Kap. 4; Kap. 8.6). Ganztagschulen sind demnach weiterhin gefordert – das gilt auch zunehmend für die Acht- und Neuntklässler/-innen –, über den angemessenen Zeitrahmen von Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung nachzudenken und dabei die Frage nach dem adäquaten Umfang der Aufgaben einzubeziehen (vgl. Haenisch 2014). Das schließt auch die Frage nach räumlichen Bedingungen mit ein, die förderlich für ein konzentriertes Arbeiten sind. Dass Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung kein Selbstläufer sind, sondern umfangreiche Planung, Organisation und ständige Reflexion erfordern, haben unterschiedliche Studien bereits gezeigt (vgl. Börner u.a. 2012; Haenisch 2011, 2014). Dieser selbst-reflexive Prozess zur Weiterentwicklung sollte aber auch die Sichtweisen der Adressat(inn)en einbinden (vgl. Börner u.a. 2012). Vor dem Hintergrund der Ergebnisse formuliert sich mit Blick auf Schülerbeteiligung noch ein erheblicher Handlungsbedarf.

Arbeitsgemeinschaften/Kurse

Die Bewertung der AGs bzw. Kurse durch Schüler/-innen fällt in vielen Punkten positiv aus. Das kann womöglich mit dem besonderen Stellenwert von sozialintegrativen Elementen zusammenhängen, der sich in der gruppenbezogenen Ausrichtung dieser Angebote widerspiegelt. Mit Blick auf die Beteiligungs- und Wahlmöglichkeiten zeigt sich zwar, dass in den AGs/Kursen mehr Beteiligungsspielräume vorhanden sind als im Unterricht – zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch StEG (vgl. Coelen u.a. 2013) – oder in den Lernzeiten bzw. der Hausaufgabenbetreuung. Von einer ausgeprägten Partizipationskultur kann jedoch keine Rede sein. Insbesondere auf der planerischen Ebene, d.h. (Vor-)Auswahl, Vorbereitung und Planung der Angebote, empfinden Schüler/-innen sich zu wenig beteiligt. Damit werden die Ergebnisse der qualitativen Studie zum gebundenen Ganztage von Haenisch (2011) bestätigt. Hier äußern Schüler/-innen den Wunsch nach einer stärkeren Beteiligung sowie Transparenz in der Planungsphase von Angeboten, in der sie nicht nur selbst Vorschläge zu Gestaltung und Inhalten von AGs und Kursen machen können, sondern auch die Möglichkeit des Ausprobierens in Form von „Schnupperkursen“ (Haenisch 2011: 40) erhalten (vgl. auch Kap. 8.3).

Die Ergebnisse zu den beschriebenen pädagogischen Handlungsfeldern der Ganztagschule verdeutlichen auf unterschiedliche Weise, dass es bei der Weiterentwicklung von Ganztagschulen vor allem darauf ankommt, in der Ausgestaltung nicht nur die Lebenswelt von Schüler(inne)n zu berücksichtigen, sondern sie als „Expertinnen und Experten für ihre eigene Lebenswelt“ (Kanevski/Salisch 2011: 212) zu betrachten und in innerschulische Aktivitäten und Planungsprozesse einzubinden (vgl. ebd.). Oder wie es im 14. Kinder- und Jugendbericht heißt:

„Eine Ganztageschule kann nur dann die Aufgabe der Bildung, Betreuung und Erziehung in einem umfassenden Sinne erfüllen, wenn die Kinder und Jugendlichen dabei selbst zu Akteuren und Ko-Produzenten werden, wenn Ganztageschulen also auf diese Weise einen Teil des bisher unbestimmten Lebensalltags von Kindern und Jugendlichen am Nachmittag als Gelegenheiten zur Selbstentfaltung, Selbsterprobung und zur Verantwortungsübernahme junger Menschen in den Raum der Ganztageschule integrieren“ (BMFSFJ 2013: 406).

Die Ergebnisse speziell zu den Beteiligungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Handlungsfeldern des Ganztags weisen darauf, dass dieser Anspruch bislang noch nicht zufriedenstellend in der Praxis umgesetzt wird. Die schulischen Akteure sind aufgefordert, ein Selbstverständnis von Partizipation der Kinder und Jugendlichen zu entwickeln, welches sich auf alle Bereiche des schulischen Lebens bezieht.

8. Interessenförderung in der Ganztagschule

Schule hat viele Funktionen und Aufgaben. Sie soll unter anderem für das Erwachsenenleben bilden, zu Mündigkeit und Demokratie erziehen, sie ist Teil der Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen und sie vergibt schließlich Berechtigungen für die spätere Berufskarriere, auf die sie systematisch vorbereiten soll. Ein zentraler Gesichtspunkt ist dabei, was Schüler/-innen über ihre eigenen Interessen und Stärken wissen und wie sie sie entdecken sowie im Verlauf ihrer Schulkarriere pflegen und entwickeln können. Krapp (2005) bezeichnet die „Interessen einer Person als entscheidende Antriebsfeder des lebenslangen Lernens“ (ebd.: 23). Ein weiteres Ziel ist es, die Schüler/-innen zur Selbstständigkeit zu erziehen, was kaum erreicht werden kann, „wenn das Lernen (...) ausschließlich fremdbestimmt motiviert ist“ (Hartinger 2005: 3). Nach der Selbstbestimmungstheorie besitzt der Mensch 3 Grundbedürfnisse, die für die Entwicklung entscheidend sind: 1. das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, 2. nach Autonomie- und 3. nach Kompetenzerleben (vgl. Deci/Ryan 1993). Es wird davon ausgegangen, dass das Individuum stets nach Weiterentwicklung und Erfüllung dieser Bedürfnisse strebt (vgl. ebd.). Dem kommt eine Orientierung an Interessen der Schüler/-innen entgegen, wenn sie die Möglichkeit bekommen, Interessengebiete zu benennen, sie im Rahmen verlässlicher Beziehungen und einer Atmosphäre der Anerkennung agieren und sich selbst als kompetent erleben (vgl. Nordt 2013). Die Berücksichtigung und Förderung von Interessen kann somit als zentrale Stellschraube zur Erreichung der oben genannten Ziele angesehen werden.⁶²

Studien belegen einen positiven Effekt der Interessenorientierung in der Schule: Die Beschäftigung mit individuellen Interessengebieten trägt zu einer Steigerung des Wohlbefindens bei – eine wichtige Voraussetzung erfolgreicher Lernprozesse (vgl. Fischer u.a. 2011; Behr u.a. 2007). Ferner ist erwiesen, dass ein persönliches Interesse an einem Thema oder Lerngegenstand die Lernmotivation erhöht (vgl. Krapp 2005; Hartinger 2005). Auch leistungssteigernde Effekte konnten bereits nachgewiesen werden: Es zeigt sich, dass „sich Angebote positiv auswirken, wenn sie so gestaltet sind, dass die Schülerinnen und Schüler sich aktiviert, motiviert und über Mitbestimmungsmöglichkeiten stärker autonom

und sozial eingebunden fühlen“ (Kuhn/Fischer 2011: 224f.), also die 3 Grundbedürfnisse erfüllt werden. Nach Schiefele u.a. (1993) wenden interessierte Lernende zudem komplexere Lernstrategien an, die Auseinandersetzung mit einem Gegenstand ist qualitativer und intensiver (vgl. ebd.; Krapp 2005).

In Nordrhein-Westfalen ist die Orientierung an den Interessen der Schüler/-innen und die Möglichkeit, diese aktiv in der Schule einzubringen ein deutlich formuliertes Qualitätsmerkmal von Schule (vgl. MSW NRW 2014b). Auch der Grundlagenerlass benennt als ein Ziel von Ganztagschule, die „individuelle ganzheitliche Bildung von Kindern und Jugendlichen, die Entwicklung ihrer Persönlichkeit, der Selbst- und Sozialkompetenzen, ihrer Fähigkeiten, Talente, Fertigkeiten und [ihren] Wissenserwerb (...) systematisch [zu stärken]“ (MSW NRW 2010); die „Förderung der Interessen der Schülerinnen und Schüler durch zusätzliche themen- und fachbezogene oder fächerübergreifende, auch klassen- und jahrgangsstufen-übergreifende Angebote und außerunterrichtliche Praktika“ (ebd.) gehört zu den explizit benannten Ganztagschul-Merkmalen.

Eine Interessenförderung von Kindern und Jugendlichen kann an vielen Orten, auch außerhalb der Schule stattfinden: beispielsweise in der Familie, in der Freizeit mit Freunden oder auch selbstorganisiert. Jedoch besitzt die Ganztagschule in diesem Zusammenhang ein besonderes Potenzial: Neben dem „klassischen“ Lernort Schule bietet sie die Chance, auch das Wohn- und Schulumfeld bzw. den Sozialraum in Unterricht und Angebote einzubeziehen und kann so dafür sorgen, dass Interessen und Hobbies der Schüler/-innen alltagsnah aufgegriffen werden und sie auch außerschulische Lernfelder für sich erschließen. Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern ermöglicht es außerdem, das Angebotsspektrum zu erweitern und so intensiver auf die Interessen der Schüler/-innen einzugehen (vgl. Vogel 2012). Auch können Schüler/-innen so Interessen entdecken, die ihnen womöglich ohne die Ganztagschule verschlossen blieben. Außerunterrichtliche Angebote und das „Mehr an Zeit“ können wiederum besondere Chancen für eine gezielte Interessenförderung im Unterricht bieten: Schulischem

62| Ansätze der Talent- und Begabungsförderung wurden im Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2013 bereits skizziert und werden hier aufgrund der Begriffsdiffusion im Bereich der Begabung ausgeblendet (vgl. Börner u.a. 2013). Wohl aber liegt die Annahme zugrunde, dass eine gezielte Förderung von Interessen dazu beitragen kann, Talente zu entfalten und zu festigen.

Personal kann der Zugang zu Schülerinteressen, ein Aufgreifen dieser im Unterricht und somit die Verknüpfung beider Bereiche erleichtert werden.

Nachdem die BiGa NRW im Erhebungsjahr 2012/13 die Förderung begabter Schüler/-innen betrachtet hat (vgl. Börner u.a. 2013), soll mit der inhaltlichen Ausrichtung dieses Untersuchungsvorhabens eine Perspektive auf die Potenziale von Ganztagschule eröffnet werden, in der *alle* Schüler/-innen eine gezielte Förderung ihrer Interessen und Stärken erhalten und davon profitieren können.

Die Studie hat zum Ziel, die eingangs beschriebenen Potenziale auszuloten und verschiedene Schlaglichter der Interessenförderung zu beleuchten, indem verschiedene Anknüpfungspunkte der Förderung individueller Interessen in Ganztagschulen vorgestellt werden. Anhand von 4 Beispielen „gelingender Praxis“ sollen konkrete Empfehlungen formuliert, aber auch Herausforderungen für eine interessenorientierte Ganztagspädagogik in den Blick genommen werden.

8.1 Untersuchungsdesign

Für die Untersuchung wurden gezielt Ganztagschulen ausgewählt, die sich auf der Basis von Expertenempfehlungen oder ihres Internetauftritts als Schulen herausstellten, die Schülerinteressen in besonderem Maße (z.B. basierend auf entsprechenden Konzepten bzw. Projekten) berücksichtigen. In die Untersuchung wurden beide Schulstufen einbezogen: Im Sample befanden sich 2 Grund- und 2 weiterführende Schulen (GY, RS). An den Schulen kamen verschiedene Forschungsmethoden zum Einsatz: Neben leitfadengestützten Experteninterviews mit Schulleitung und Ganztagskoordination, bei denen Strukturmerkmale und Basisinformationen zum Thema Interessenförderung ausgemacht werden sollten, wurden Gruppeninterviews mit Lehr- und Fachkräften zu Erfahrungen mit der Umsetzung geführt. Durch Kurzinterviews wurde die Sichtweise von Schüler(inne)n unterschiedlicher Jahrgangsstufen (2-4, 6, 9) in die Untersuchung einbezogen.⁶³ Die Feldphase fand im April und Mai 2014 statt.

8.2 Ansatzpunkte der Interessenförderung in der Ganztagschule

In welchen Bereichen und in welcher Form findet Interessenförderung in den Sample-Schulen statt? Geschieht sie systematisch oder eher willkürlich? Inwieweit gibt es Konzepte, die die Schulen umsetzen, um Schülerinteressen gezielt zu fördern? Diese Fragen nahmen im Rahmen der Untersuchung einen wesentlichen Raum ein.

In den Interviews gingen die Gesprächspartner/-innen auf unterschiedliche Ansatzpunkte der Interessenförderung ein. Für die Betrachtung wird eine Unterscheidung in den unterrichtlichen Bereich (1) und in den außerunterrichtlichen

Bereich (2) vorgenommen. In den Interviews waren diese beiden skizzierten Bereiche nicht immer deutlich voneinander zu trennen.

(1) In der Regel obliegt der Lehrkraft die Verantwortung für die Ausgestaltung dieses Bereichs. Als Beispiel der Orientierung an Schülerinteressen werden die Auswahl von (teils vorgegebenen) Themen durch die Schüler/-innen oder etwa projektorientierter Unterricht angesprochen. Allerdings sei die Möglichkeit der Interessenberücksichtigung insofern begrenzt, als dass der Lehrplan – insbesondere in der Sekundarstufe I – klare Vorgaben mache. Während im Primärbereich, auch aufgrund jahrgangsgemischter Klassen, Themen zieldifferent und über unterschiedliche Zugänge bearbeitet werden, scheint in der Sekundarstufe I eher „im Gleichschritt“ unterrichtet zu werden. Dort stellt jedoch der Wahlpflichtbereich eine strukturell fest verankerte Möglichkeit dar, sich im Laufe der Schullaufbahn zu spezialisieren und wahrgenommene Stärken weiter auszubauen.

(2) Der Bereich der außerunterrichtlichen Angebote bietet aus Sicht der Interviewten verschiedene Zugänge zu den Interessen der Schüler/-innen: zum einen durch Aktivitäten in unterschiedlichen Bereichen wie Sport, Kunst oder Musik, oder durch die Ausbildung zur Übernahme bestimmter Rollen an der Schule wie „Streitschlichter/-in“ oder „Schulsanitäter/-in“. Die Schüler/-innen haben im Rahmen des Angebotenen verschiedene Wahlmöglichkeiten. Die Angebote werden breit ausgefächert; so sei die Angebotspalette teils über Jahre „gewachsen“ und eher an den Interessen und Kompetenzen des Personals orientiert, sei teils aber auch mit den Wünschen der Schüler/-innen abgeglichen worden. Auch ist von einer „Klaviatur“ (P1_SL) die Rede, innerhalb der sich ein individuelles Interessengebiet der einzelnen Schüler/-innen wiederfindet: *„Es müssen die Lernangebote hier rumfliegen, damit [Schüler/-innen, Anm. d. Verf.] etwas finden, wo sie andocken können“ (ebd.)*. Zum anderen haben die Schüler/-innen auch innerhalb der Angebote gewisse Gestaltungsfreiheiten, die sie in der Form im Unterricht so oft nicht haben.

Den Schulen ist gemeinsam, dass sie ihren Schüler(inne)n Zeiten zur Verfügung stellen, in denen sie sich nach ihren Vorlieben beschäftigen bzw. inhaltlich spezialisieren können. 2 Schulen geben den Schüler(inne)n durch spezielle „Neigungsangebote“ außerhalb des Unterrichts einmal wöchentlich die Möglichkeit, schulfachliche Inhalte (z.B. Mathe, Schreiben) „von einer anderen Seite“, auf eher spielerische Art kennenzulernen. So werden neue Perspektiven auf Sachverhalte eröffnet und Unterrichtsinhalte mit anderen Lernformen und der Lebenswelt der Schüler/-innen stärker verknüpft. Als Effekte beschreiben die Pädagog(inn)en eine hohe Motivation und Neugier seitens der Schüler/-innen. Auf inhaltlicher und struktureller Ebene stellen diese Angebote ein Verknüpfungselement von unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Bereich dar. Sie können eine Entscheidungshilfe für den Wahlpflichtbereich in der Sekundarstufe I sein (der weitere Spezialisierungsmöglichkeiten bietet) bzw. hier bereits im Primärbereich erste Weichen stellen.

Eine Grundschule geht noch weiter: Sie öffnet regelmäßig ihren Unterricht und bietet den Kindern – ähnlich wie in einem Kurssystem – die Möglichkeit, Kurse frei zu wählen und zu besuchen. Zentral ist hier ebenfalls die spielerische Herangehensweise an Inhalte, – teils fachnah, aber auch orientiert an aktuellen Geschehnissen. Darüber hinaus – Grundlage hierfür war ein Beschluss des Schülerparlaments – legen die Kinder im vierwöchigen Rhythmus die Kursthemen selbst fest.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass neben eher unsystematischen Vorgehensweisen, wie z.B. dem Vorhalten einer bewährten Angebotspalette, bei der die Schüler/-innen aus einem bestehenden „Sortiment“ wählen können, das – überspitzt formuliert – *unter Umständen* mit den Interessengebieten der Schüler/-innen übereinstimmt, die untersuchten Schulen verschiedene Herangehensweisen an den Tag legen, um das Interesse der Schüler/-innen systematisch zu fördern.⁶⁴ Hierbei ist die aktive Beteiligung der Schüler/-innen (z.B. an Entscheidungen zur Angebotspalette, zu Unterrichtsthemen) eine entscheidende Stellschraube.

Die Förderung von Schülerinteressen in den unterschiedlichen, beschriebenen Bereichen ist wünschenswert und effektiv, darüber herrscht an den Sample-Schulen weitestgehend Konsens. Doch es stellt sich die Frage nach den Voraussetzungen für eine erfolgreiche Interessenförderung.

8.3 Was braucht es für eine erfolgreiche Interessenförderung bei Schüler(inne)n?

Im Rahmen der geführten Interviews mit Leitungs-, Lehr- und Fachkräften wurde gezielt nach Voraussetzungen für die Interessenförderung gefragt.

Ressourcenorientierte Grundeinstellung als Fundament

Eine wichtige Bedingung für die Förderung von Schülerinteressen ist aus Sicht einer Ganztagskoordinatorin eine stärkenorientierte Grundeinstellung: *„Nicht nur auf Schwächenabbau setzen, sondern Stärken rauskitzeln“* (S1_GK). Das Motto lautet hier: *„Jedes Kind hat mindestens ein Talent“* (ebd.). Es gehe nicht darum, Lernschwächen zu kompensieren, sondern allen Lernenden Raum für Entfaltung in den Bereichen zu bieten, die ihnen liegen. Ein Schulleiter gibt außerdem zu bedenken:

„Interessensfindung heißt nicht, dass wir Erwachsenen immer wissen, was das Beste für ein Kind ist (...), sondern wenn wir individualisieren, haben wir nur eine einzige Chance: dass das Kind sich selbst individualisiert. Das Kind selbst muss rausfinden, was es wissen will und was es kann und an was es arbeitet“ (P1_SL).

Die „Erwachsenen“ müssen hier eine beratende, begleitende Rolle einnehmen. Ferner benennt ein Schulleiter eine vertrauensvolle Beziehung als Grundlage von Interessenförderung und

„(...) dass ich anfangen lernen zu wollen, ist kein Automatismus. (...) Das muss entwickelt werden, da muss man die Atmosphäre für schaffen. Zu der Atmosphäre muss dann kommen, dass es Lerngelegenheiten gibt. (...) Atmosphäre, Lerngelegenheiten ohne Ende und dann etwas schaffen, was Sicherheiten schafft“ (ebd.).

Den Schüler(inne)n wird so verdeutlicht, dass ihre Belange ernst genommen werden und sie die Schule mitgestalten können. Ein zentrales Stichwort lautet Schülerpartizipation – ein Aspekt, der bereits oben anklang (vgl. Kap. 8.2). Häufig in Gremien (z.B. Klassenrat, Schülerparlament) institutionalisiert, bietet sie die Möglichkeit, eigene Interessen mitzuteilen. Denn wer die Vorlieben von Schüler(inne)n berücksichtigen will, muss sie auch befähigen und ihnen die Gelegenheit geben, ihre Wünsche mitzuteilen und gleichzeitig bereit sein, sich danach zu richten: *„Im Kunstunterricht mache ich manchmal Umfragen, was die schon alles gemacht haben, was sie gerne machen würden und der Lehrplan ist auch so offen geschrieben, dass man eigentlich alles machen kann. Und dann gehe ich auf die Wünsche der Schüler ein“* (S2_L). Wo diese Bereitschaft fehlt, sind einer Interessenförderung deutliche Grenzen gesetzt.

Interessenförderung im Kollegium als „Motor“

„Es braucht gelassene, engagierte Typen in der Lehrerschaft, die auch miteinander eine Vision nach vorne bringen können“ (P1_SL). Es bedarf also einer „Interessenförderung im Kollegium“ – etwa so lässt sich der Konsens aus den Interviews der 4 Sample-Schulen beschreiben. Auch Lehr- und Fachkräfte brauchen die Möglichkeit, ihre Interessen in der Schule unterzubringen. Denn, so der Schulleiter der Realschule des Samples, wenn sie *„(...) ihre Steckenpferde in den AGs verwirklichen können, sind sie hochmotiviert und die Identifikation mit der Schule ist sehr ausgeprägt“* (S2_SL). Wenn Möglichkeiten bestehen, Schwerpunkte und Zugänge selbst zu wählen, dann, so beschreiben es die Interviewpartner/-innen, *„(...) habe ich auch mehr Lust mich (...) darauf einzulassen und mir noch etwas Tolleres auszudenken. (...) Wir haben unglaublich viele engagierte Leute, die einfach von ihren eigenen Interessen her so brennen, dass sie das auch Schülern mitgeben und das wirkt zurück“* (S1_GK). Was die Interviewten beschreiben, ist auch wissenschaftlich belegt: Nur durch motivierte Personen kann auch ein Interesse geweckt werden. Ziegler (2013) bezeichnet die eigene Motivation als „natürliche Obergrenze“ (ebd.: 6) von dem, was man bei anderen auszulösen imstande ist. Und schließlich „[kann man]“, wie es eine Lehrkraft auf den Punkt bringt, die *„Begeisterung für eine Sache (...) nicht verordnen“* (S1_L).

63] Die Auswahl der Klassen für die Interviews erfolgte durch die Schulleitung. Es wurden ausschließlich Schüler/-innen befragt, die zu Interviews bereit waren; im Vorfeld wurden Einverständniserklärungen der Eltern eingeholt. Während in der Primarstufe nur vereinzelt Interviews (jahrgangsgemischt) stattfanden, wurden in den weiterführenden Schulen je mehrere Schülergruppen (Klassen 6 und 9) befragt, weshalb der Untersuchung mehr Datenmaterial zu den Äußerungen älterer Schüler/-innen zugrunde liegt.

64] Inwieweit an den im Rahmen dieses Vorhabens untersuchten Sample-Schulen für die Interessenförderung eine gezielte und individuelle Interessenförderung, z.B. durch geschultes Personal oder mit bestimmten Instrumenten, erfolgt, wurde seitens der Interviewteilernehmer/-innen nicht angesprochen und bleibt daher offen.

In diesem Kontext sieht ein Teil der befragten Lehr- und Fachkräfte eine wesentliche Verantwortung auf der Leitungsebene: Dort muss man von der Idee überzeugt sein, Gestaltungsspielräume zu gewähren. Wichtig sei zudem, die Arbeitsbelastung des Personals im Auge zu behalten, Überlastungen vorzubeugen und zu vermeiden, da diese Motivation und Engagement hemmt.

Schüler/-innen bei Interessenfindung unterstützen

Der Begriff der Interessenförderung impliziert bereits, dass dem Lehr- und Fachpersonal eine wichtige Rolle zukommt: Die Unterstützung der Schüler/-innen bei der Suche nach dem für sie passenden Angebot, Thema oder Lernweg. Schüler/-innen müssen zunächst lernen, Neigungen zu erkennen und Wege zu finden, Interessen zu vertiefen – das gilt insbesondere für den Primarbereich. Für eine Unterstützung sei es wichtig, sich bewusst Zeit zu nehmen und den Schüler(inne)n gut zuzuhören.

Informationen zu den Wahlmöglichkeiten sind Entscheidungsgrundlage

Die Interviewpartner/-innen (inkl. Schüler/-innen) betonen wie wichtig es ist, ausgiebig über die Möglichkeiten einer interessenorientierten Gestaltung zu informieren. So nimmt sich eine weiterführende Schule vor den Sommerferien Zeit, um den „neuen“ Schüler(inne)n Angebote vorzustellen und sie bei ihrer Wahl zu unterstützen: *„Dadurch, dass sich Schüler auch mit verschiedenen Dingen präsentieren, (...) werde ich ja auch wieder angeregt: ‚Ach guck mal, ach das könnte ja auch was für mich sein‘“ (S1_GK).*

Die Sample-Schulen berichten weiterhin von guten Erfahrungen mit „Schnupperangeboten“, die zunächst unverbindlich angewählt werden können, aber erst später einer verbindlichen Zusage bedürfen (vgl. auch Haenisch 2011; Vogel 2012). Es sei zwar wichtig Schüler(inne)n zu vermitteln, dass Entscheidungen gut überlegt werden sollten. Dennoch sollte – gerade in einer turbulenten Lebensphase wie der Pubertät – ihnen grundsätzlich auch die Möglichkeit zur Revidierung von Entscheidungen gegeben werden. Ergebnisse der schriftlichen Schülerbefragung zeigen jedoch auch, dass diese Schnupperangebote – zumindest im untersuchten Sekundarbereich – eher keine Verbreitung haben (vgl. Kap. 7.4).

Interessen der Schüler/-innen auch mal hinterfragen

Im Rahmen der Interviews wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass es neben einer guten Unterstützung auch bedeutsam ist, die geäußerten Vorlieben der Schüler/-innen zu hinterfragen, z.B. wenn *„(...) vermeintliches Interesse erst einmal besteht, das aber ganz andere Gründe hat, weil die Freundin XY auch das [Angebot, Anm. d. Verf.] gewählt hat und dann muss man auch (...) Grenzen aufzeigen (...)“ (S1_L).* Ferner sei nicht jedes Interesse ein Förderungswürdiges und auch wenn Schüler/-innen ein Angebot wählen, das ihr vermeintliches Interesse aufgreift, sei es wichtig, den *„(...) Schülern [zu, Anm. d. Verf.] vermitteln, dass nicht immer alles interessant ist. (...) Nicht alles ist immer ein Highlight (...) und nicht alles fördert mein Interesse“ (ebd.).* Ein Lehrer

betont die Wichtigkeit, *„Interessenförderung nicht mit Spiel und Spaß gleichzusetzen“ (ebd.).* Und hierzu gehöre auch, *„(...) dass wir nicht immer nur fragen: ‚Wofür interessierst du dich?‘ (...), sondern dass man sie auch mal anstupst, etwas zu machen, was sie vielleicht erst einmal nicht machen würden“ (ebd.).*

8.4 Grenzen der Interessenförderung

Bei allen Möglichkeiten, die Ganztagschulen für Interessenförderung bieten, werden von den Interviewpartner(inne)n auch Grenzen angesprochen, die es zu reflektieren gilt.

Lehrplan als wahrgenommenes „Korsett“

Seitens der Lehrkräfte der Sekundarstufe I wird für den Unterrichtsbereich der Lehrplan als eine Grenze der Interessenförderung benannt: Abhängig vom Fach seien Themen oft recht „eng“ vorgegeben und können nur geringfügig an die Schülerinteressen angepasst werden: *„Wenn man dann auch mal Sachen machen kann, die außerhalb des doch vorgegebenen Lehrplanes liegen – das geht in Kunst leichter (...) als in Geschichte –, das hat, glaube ich, jeder Lehrer, dass er nah an seinem Fach noch irgendetwas hat, wo er sagt: ‚Das möchte ich mal gerne machen‘“ (S2_L).*

Interessenlosigkeit im Teenageralter?!

In den Interviews mit den Leitungs-, Lehr- und Fachkräften der weiterführenden Schulen wird der Eindruck beschrieben, das Interesse an Schule und Angeboten erfahre in der Pubertät häufig einen Einbruch:

„Was die wirklich wollen und auch durchziehen, ist schon deutlich geringer, das Interesse der Schüler, was auch Anwesenheit und die Freiwilligenwahl der AGs anbetrifft. (...) Wenn die Schüler hier sein müssen, kommen die natürlich auch, haben die Möglichkeit ihren Interessen zu folgen, wenn sie es aber nicht müssen, dann tun das viele nicht“ (S2_SL).

Laut Krapp (2002) ist dies kein ungewöhnliches Phänomen, denn *„das Beibehalten und Verwerfen von Interessen in der Pubertät [hängt] entscheidend von der Selbstwahrnehmung ab und [ist] wichtig für den Entwicklungsprozess“ (ebd., zitiert nach Wieder 2009: 169).* So kann man von einer Umoorientierung sprechen: Weniger die Aktivität selbst, sondern vielmehr die Peers und soziale Aspekte der Freizeitgestaltung spielen eine zunehmend größere Rolle (vgl. Salisch 2013). Ein weiterer Erklärungsansatz ist die mangelnde Passung der eingangs beschriebenen Grundbedürfnisse mit der zunehmend leistungsorientierteren Schule (vgl. Deci/Ryan 1993; Brümmer u.a. 2011). Gerade im Teenageralter sei es wichtig, Jugendlichen (Zeit-)Räume, Territorien zum „Abhängen“ zu geben, die sie sich zu eigen machen und sich so gegenüber Jüngeren „abgrenzen“ können (vgl. Haenisch 2014). Eine Ausgestaltung der Mittagspause, die sensibel auf die unterschiedlichen Bedarfe und Interessen jüngerer wie auch älterer Schüler/-innen eingeht, wird von manchen Lehr- und Fachkräften als Herausforderung empfunden (vgl. auch Kap. 7.2).

Ressourcen als Grenzen der Umsetzbarkeit

Auch Ressourcenfragen werden wiederholt angesprochen. Immer wieder fehle es an Personal für AGs. Die oben genannte Notwendigkeit des Interessesbezugs der „Anbieter“ sorgt somit auch dafür, dass mit Personalwechseln auch immer wieder AG-Ausfälle einhergehen.

Manche Angebote erfordern ferner besondere räumliche oder finanzielle Ressourcen (z.B. Außengelände und Gerätschaften bei bestimmten Sportarten, Materialbedarf bei kreativen Angeboten etc.). Auch aufgrund der mangelnden Verfügbarkeit dieser Ressourcen ist die Umsetzung von Vorhaben oft nur eingeschränkt oder gar nicht möglich.

8.5 Was der „Ganztag“ möglich macht – Potenziale der Ganztagschule für Interessenförderung

Die Ganztagschule bietet spezifische Potenziale mit Blick auf eine (gezielte) Interessenförderung, die auch in den Interviews zum Tragen kommen und folgend umrissen werden sollen (vgl. Abb. 8.1).

Mehr Zeit und mehr Bezug zu den Schüler(inne)n

Die durch die Ganztätigkeit hinzugewonnene, gemeinsam mit Schüler(inne)n verbrachte Zeit ist ein im Rahmen der Interviews erwähnter Aspekt, der für einen ganzheitlicheren Blick auf die Schüler/-innen sorgt – insbesondere im Rahmen sozialer Projekte und der Angebote:

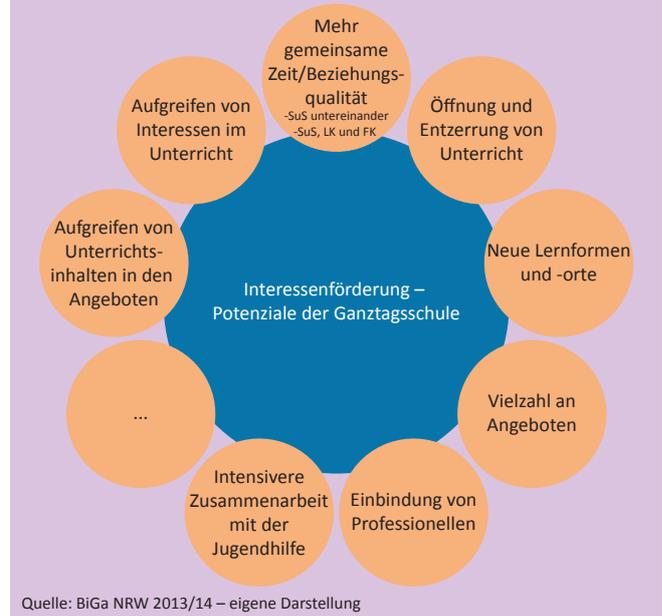
„Man lernt die Schüler (...) in anderen Situationen kennen; man kennt die auch besser. (...) Und das hilft natürlich auch im Unterricht, wenn man weiß: Der Schüler macht aber in seiner Freizeit noch das und das oder der ist bei mir noch im [Angebot, Anm. d. Verf.], der interessiert sich dafür – dann kann ich da auch ganz andere Förderangebote ermöglichen“ (S1_L).

Genau hier liegt ein großes Potenzial, wenn es um eine umfassende, ganzheitliche Interessenförderung in der Ganztagschule geht. Denn es bietet sich die Möglichkeit, Schüler/-innen über den ganzen Tag und in unterschiedlichen Settings – auch außerhalb des Schulgeländes – zu erleben und kennenzulernen und Förderung gezielter an Neigungen und Stärken auszurichten.

Entzerrung der Stundentafel und erleichterte Öffnung des Unterrichts

Ein weiterer, der Interessenorientierung zuträglicher Aspekt ist die „Entschlackung“ des Unterrichts. Die Interviewten erwähnen, mehr Zeit für den Stoff und mehr Gelegenheiten für fächerübergreifendes Lernen zu haben: „Die Ganztagschule ist fast eine Voraussetzung für die Interessenförderung, weil die Lehrpläne, ja oder die Stundentafel der Schulform ist ja fest und (...) die wirkliche Gestaltungsmöglichkeit bietet der Ganztag, weil das alles offen formuliert ist“ (S2_SL). Doch diese Voraussetzung ist nicht per se gegeben: Ein Schulleiter macht deutlich, dass die Umwandlung in eine

ABB. 8.1 | POTENZIALE DER GANZTAGSSCHULE FÜR DIE INTERESSENFÖRDERUNG



Ganztagschule immer auch eine umfassende Schul- und Unterrichtsentwicklung nach sich ziehen muss, wenn man ihre Potenziale ausschöpfen möchte. Seiner Ansicht nach

„(...) darf es nicht die Verlängerung des Vormittags in den Nachmittag sein, durch Erhöhung der Stundenzahl, das ist kein Konzept. Ganztag erfordert ein neues Denken ganz anderer Art des Lernens (...). Wenn Halbtagschulen darüber nachdenken, Ganztag zu werden, dann ist es eine gute Sache, wenn sie bereit sind, auch das Konzept entsprechend zu entwickeln“ (S1_SL).

Breiteres Angebotsspektrum, mehr außerschulische Partner und eine stärkere Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe
Eine große Chance der Ganztagschule hinsichtlich der Interessenförderung wird in der Möglichkeit gesehen, das Angebotsspektrum weiter auszufächern und so spezifische Interessen besser bedienen zu können. Die Realschule des Samples hat „(...) diesen Bereich (...) jetzt im Ganztag ausgebaut, sodass wir also eine Palette bestimmt von 20 AGs haben, die hauptsächlich für Klasse 9 und 10 gedacht sind“ (S2_SL). Doch darüber hinaus geht es auch darum, neue Entfaltungsräume zu eröffnen: „Insgesamt hat Ganztag hier bei uns auch ganz viele Angebote, wo die Kinder auch ihre Interessen finden können (...). Es ist immer schön, wenn Kinder für sich auch kreative oder musische Angebote entdecken, wo sie vielleicht erst einmal nicht ran wollen“ (P2_SL).

Eine besondere Chance der Ganztagschule sehen insbesondere 3 der 4 Sample-Schulen in der Möglichkeit einer stärkeren Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, durch die sie mehr Expertise, aber auch mehr „Leben“ in die Schule holen können. So beschäftigen beide Grundschulen Künstler/-innen; eine weiterführende Schule arbeitet mit einem Bundesliga-Sportler zusammen. Diese Partner faszinierten die Schüler/-innen durch ihr Können und die Beziehung zu ihrer Arbeit und können mit der eigenen Begeisterung

„anstecken“. Und oft sei es gar nicht notwendig, diese Professionellen von einer Kooperation zu überzeugen und „einzukaufen“; ein Schulleiter empfiehlt, sich gezielt im Umfeld der Schule umzusehen, „(...) weil ich weiß, welche Menschen hier leben und es sind eigentlich alle Themen da“ (P2_SL). Diese Vorgehensweise wird auch hinsichtlich des Umgangs mit einer vielfältigen Schülerschaft von Ganztagschulen als zielführend beschrieben (vgl. Stötzel 2013; Börner u.a. 2013).

Eine weiterführende Schule beschreibt die Initiierung der Zusammenarbeit mit einer Einrichtung der offenen Kinder- und Jugendarbeit durch die Umwandlung in eine Ganztagschule. Im Laufe der Jahre habe sich eine Zusammenarbeit intensiviert, im Rahmen derer Vertreter/-innen der Jugendhilfe immer mehr Aufgaben an der Schule übernommen haben – zuletzt die Rolle der Schulsozialarbeit. Neben dem Beratungs- und Unterstützungsangebot, verfügt die Jugendhilfe über umfassendes Know-how zu Maßnahmen des sozialen Lernens (z.B. Streitschlichtung, Schülerparlament). Gleichzeitig sind offene Angebotsstrukturen, das Prinzip der Freiwilligkeit sowie Partizipation von Kindern und Jugendlichen zentrale Merkmale der offenen Kinder- und Jugendarbeit. So können diese Angebote im doppelten Sinne auf die Schülerinteressen eingehen.

Ganztagschule als Ort des Wohlfühlens – aber auch neue räumliche Anforderungen

So zahlreich die Potenziale von Ganztagschule hinsichtlich der Interessenberücksichtigung sind, so wichtig ist es, diesen Raum zu geben – und zwar im wörtlichen Sinne. Mit der Umwandlung in eine Ganztagschule gibt es zahlreiche neue Anforderungen, die sich an Raumbefunktionen, aber auch an Schule als Aufenthaltsort insgesamt richten. Ein Lehrer ist der Ansicht: „Wenn der Lebensraum Schule im Zentrum [steht], (...) muss es auch Wohlfühlräume geben.“ (S2_L). Benötigt werden verstärkt Räume für Rückzug und Entspannung, Plätze zum Toben, Lernen und Arbeiten, zum gemeinsamen Essen. Hierzu passen die Befunde zum Raumbedarf aus Sicht der Schüler/-innen, die einen Mangel an Rückzugsräumen aufzeigen (Kap. 7.5).

8.6 Die Perspektive der Schüler/-innen

In einer Studie zu der Interessenförderung in der Ganztagschule darf die Sichtweise der Schüler/-innen nicht fehlen – vielmehr bietet sie Hinweise, an welchen Stellen Nachbesserungsbedarf besteht und kann so eine wichtige Orientierung bieten.

Lehrkräfte kennen eher fachbezogene Interessen der Schüler/-innen

In den Schülerinterviews wurde um eine Einschätzung gebeten, inwieweit die Lehrkräfte Interessen der Schüler/-innen kennen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Schüler/-innen sich bei der Gestaltung des Unterrichts aktiv einbringen können. Ein Neuntklässler macht hier aber deutliche Einschränkungen: Er beschreibt, dass dieses Wissen

um Interessen in Zusammenhang mit den unterrichteten Fächern steht: „Also ich glaube (...), dass meine Physiklehrerin schon gemerkt hat, dass ich mich für Physik ziemlich interessiere (...). Sonst können sie das nicht so gut einschätzen. Wenn ein Schüler jetzt nicht gerade so herausragt, dann merken sie das, glaube ich, nicht so“ (S2_J).

Schüler/-innen empfinden Orientierung an ihren Interessen als positiv und motivationssteigernd

Als positiv empfinden Schüler/-innen der 6. Klasse ihren Kunstunterricht, in dem die Lehrerin die Interessen berücksichtigt: „Und dann hat sie uns gefragt, was wir mögen und was wir so zu Hause gucken. (...) Und dann hatten wir viele Vorschläge und dann haben wir gewählt, was wir nehmen werden. Und jetzt haben wir Manga und es sind eigentlich auch alle damit einverstanden“ (S2_J). Dass Schüler/-innen es sehr schätzen, wenn man ihnen Wahlmöglichkeiten gewährt, bringt eine Sechstklässlerin zum Ausdruck: „Unser Musiklehrer hat uns auch erlaubt, unsere Lieblingslieder mitzubringen und dann haben wir die angehört und dann sollten wir noch etwas dazu erzählen (...) und das haben wir uns auch gewünscht, weil das ist immer langweilig, wenn man nur Mozart und so was hört“ (S1_M).

Ganztagschule bietet Raum für neue Hobbies und gemeinsame Aktivitäten mit Peers

Ganztagschule bietet die Chance, dass Schüler/-innen, gemeinsam mit Gleichaltrigen, neue Beschäftigungsformen und Aktivitäten ausprobieren und kennenlernen. Auf diese Weise, so zeigen es auch die Befunde von StEG, „[liefern] Ganztagsangebote Anregungsgehalt für die außerschulische Freizeit (...)“ (Züchner/Arnold 2011: 289). Manche der interviewten Schüler/-innen berichten, dass sie in der Schule ein neues Hobby für sich entdeckt haben, wie etwa neue Sportarten. Auch die Perspektive auf Schulfächer kann sich verändern:

„In der Grundschule war ich ganz schlecht in Kunst (...), ich fand es vorher langweilig, aber jetzt kriege ich irgendwie mehr Lust darauf, weil da macht man auch Neues, weil in der Grundschule ist das immer (...) dieses Blumen basteln und alles, und hier wird man ja auch gefragt, was man machen will“ (S2_J).

Dieses Zitat macht auch deutlich, dass Mitgestaltungsmöglichkeiten seitens der Schüler/-innen und Orientierung an den Interessen für mehr Freude an der Auseinandersetzung mit dem Fach sorgen.

Auch Schüler/-innen sehen Potenziale der Ganztagschule
Befragt nach der Besonderheit einer Ganztagschule bei der Berücksichtigung der Interessen nennt eine Sechstklässlerin die Erledigung der Aufgaben in der Schule (vgl. Kap. 7.3):

„Wenn es keine Ganztagschule wäre, wäre ich zwar früher zu Hause (...), aber dann hätte ich den ganzen Tag voll mit Hausaufgaben (...) und ich finde das auch gut, weil es gibt ja

auch diese AGs und dann könnte man z.B. was einem Spaß macht noch so machen, was man z.B. zu Hause nicht kann“ (S1_M).

Hier wird zudem der Aspekt des Kennenlernens neuer Hobbies angesprochen. Eine Neuntklässlerin glaubt, „(...) dass man durch den Ganztagsunterricht verstärkt auf die Interessen eingehen kann, weil einfach, wir haben mehr Zeit, die wir für uns nutzen können, und wir können auf Lehrer zugehen und die kommen auch auf uns zu, auch eben durch dieses breit gefächerte Angebot“ (S2_M).

Ältere Schüler/-innen fühlen sich mit ihren Interessen oft nicht gesehen

Insbesondere die Neigungen älterer Schüler/-innen stellen im Kontext der Interessenförderung eine Herausforderung dar: Wie oben erwähnt, sind sich manche Lehrer/-innen gar nicht so sicher, was die Älteren interessiert (vgl. Kap. 8.4). Allein mit einer Vielzahl an außerunterrichtlichen Angeboten trifft man offenbar nicht den Nerv der Jugendlichen. Sie scheinen sich abgrenzen und unter Ihresgleichen sein zu wollen und wünschen sich mehr Zeit mit ihren Freund(innen) (vgl. auch Salisch 2013). Manche Schulen gestatten älteren Schüler(inne)n für den Zeitraum der Mittagspause das Verlassen des Schulgeländes (vgl. Haenisch 2014) – so auch die beiden Sample-Schulen der Sekundarstufe I. Der überwiegende Teil der interviewten Neuntklässler/-innen befürwortet die neue „Freiheit“ hinsichtlich der Pausengestaltung: „Also wir haben das Glück, wir sind ja alt genug, wir dürfen schon rausgehen. Ich denke mal für die Kleineren ist es echt manchmal nervig hier zu sitzen“ (S2_J) (vgl. auch Kap. 7.2). Allerdings wird auch angesprochen, dass es für Ältere wenig Anreize und Alternativen der Beschäftigung in der Schule gebe. So sehen manche Schüler/-innen die lange Pause und die anschließenden Lernzeiten als „Zeitverschwendung“: Lieber würden sie auf die Pause verzichten, Lernzeiten vorziehen und früher zu Hause sein. Diese Befunde verdeutlichen steigende räumliche und zeitliche Ansprüche der Heranwachsenden. Wenn Zeiten zur freien Gestaltung und entsprechende Rückzugsräume in der Schule geschaffen werden – das Gymnasium berichtet positiv von der Einrichtung einer „Lounge“ für die Älteren –, wird der Aufenthalt für die Jugendlichen attraktiver. Hierbei ist zu bedenken, dass Ganztagschulen der Sekundarstufe I sich oft noch „im Aufbau“ befinden und aktuell erstmals in der Situation sind, im außerunterrichtlichen Bereich auf besondere Bedarfe der Jugendlichen eingehen zu müssen – hier attestieren Lehr- und Fachkräfte wie Schüler/-innen ihren Schulen einen Optimierungsbedarf (vgl. Haenisch 2014; Kap. 4, 7).

Eine vollkommen interessenorientierte Schule: Traumvorstellung, Chaos oder Ziel verfehlt?!

Die Frage „Was wäre, wenn ihr in der Schule den ganzen Tag Dinge machen könntet, die euch interessieren?“ wird seitens der Schüler/-innen unterschiedlich beantwortet. Manche befürchten Chaos oder ein übermäßiges Spielen mit Handys, andere würden den ganzen Tag Fußball spielen oder ihr Lieblingsfach machen. Doch auch wird eine Sinnhaftigkeit in den verschiedenen Fächern gesehen und der Gedanke

einer gänzlich an Interessen der Schüler/-innen orientierten Schule wird abgelehnt: „Und im Übrigen kennt man ja noch gar nicht alle Fächer (...), dann könnte man ja nicht sagen ‚Das macht Spaß‘, weil man die ja noch nicht kennt.“ Ein Klassenkamerad ergänzt:

„Man entscheidet sich ja noch nicht sofort, z.B. ob man Arzt werden will und was man dann nimmt oder Biologe oder so. (...) Mir macht Sport und Geschichte natürlich sehr viel Spaß, nur ich finde das besser, so wie es ist, (...) weil wenn man immer nur Sport und Geschichte hat, dann wird das ja langweilig“ (S1_MJ).

8.7 Fazit

Dass die Ganztagschule Schüler(inne)n zahlreiche Möglichkeiten eröffnet, Interessen von Schüler(inne)n zu fördern oder mit Professionellen und (Jugendhilfe-)Einrichtungen inner- wie auch außerschulisch zusammenzuarbeiten, steht außer Frage und wurde in den Interviews von Lehr- und Fachkräften wie auch von den Schüler(inne)n beschrieben. Es ist deutlich geworden, dass Ganztagschule bestehende Interessen aufgreifen und Schüler(inne)n die Möglichkeit einer intensiveren Auseinandersetzung mit diesen geben kann – sei es im Unterricht durch Wahl- und Mitgestaltungsmöglichkeiten oder Methoden des selbstorganisierten Lernens, oder auch im außerunterrichtlichen Bereich durch Angebote in verschiedenen, z.B. kreativen oder sportlichen, Bereichen – oft durchgeführt von außerschulischen Partnern. Gleichzeitig kann aber auch festgehalten werden, dass Ganztagschule auch die Chance birgt, Schüler/-innen an ganz neue, ihnen zuvor unbekannte Interessensbereiche heranzuführen. Vor diesem Hintergrund zeigte sich, dass Interessenförderung bei den Lehr- und Fachkräften ansetzen muss: Nur wenn diese von den Inhalten, die sie vermitteln und vorleben, überzeugt sind, können sie bei den Schüler(inne)n Interesse für einen Gegenstand, ein Thema oder eine Aktivität wecken.

Die Lehrpläne sind im Kontext der Interessenförderung hier sicherlich eine mehrfach zu Recht genannte Grenze, insbesondere mit Blick auf G8 und das Zentralabitur. Doch in diesem Bereich hat sich in den letzten Jahren ein Paradigmenwechsel vollzogen: Ausgehend von überwiegend inhaltlichen Vorgaben wurden Lehrpläne umgestaltet und an zu erlangenden Kompetenzen der Schüler/-innen orientiert. Dies erfordert ein Umdenken und -gewöhnen des pädagogischen Lehr- und Fachpersonals hinsichtlich der Unterrichts- und Schultagesgestaltung, das sicherlich noch nicht in allen Schulen und Kollegien Einzug gehalten hat. Hier können Fortbildungen oder gemeinsame Unterrichtsplanung eine sinnvolle Unterstützung zur Weiterentwicklung sein und neue Impulse, z.B. für einen stärker kompetenzorientierten Unterricht, liefern. Wichtig ist es, die durch die Ganztagschule bestehenden Möglichkeiten der Öffnung von Unterricht zugunsten der Interessenförderung zu nutzen. Zu nennen wäre hier z.B. der stärkere Einbezug außerschulischer Lernorte, zu denen Kooperationspartner der Ganztagschule den Zugang erleichtern können. Und auch

ABB. 8.2 | HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN ZUR INTERESSENFÖRDERUNG IN DER GANZTAGSSCHULE AUF EINEN BLICK

1. Die Überzeugung, dass jede/-r Schüler/-in in bestimmten Bereichen Stärken hat, ist ein wichtiger Aspekt im Bereich der Interessenförderung. Es bedarf also einer entsprechend **stärkenorientierten Grundhaltung**, die bestenfalls von der Leitungsebene ausgeht und in die verschiedenen Ebenen der Ganztagschule hineinwirkt.
2. Den **Schüler(inne)n Mitspracherechte und Entscheidungsfreiheiten einzuräumen** ist ein Aspekt, der in vielen Schülerzitate zum Ausdruck kommt: Wer Gelegenheit hat, eigenen Interessen nachzugehen und auch Unterrichtsinhalte mit diesen zu verknüpfen, ist mit Begeisterung bei der Sache. Wohlbefinden und eine respektvolle Atmosphäre in der Schule sind hier wesentliche Voraussetzungen.
3. Es wird angeregt, **Unterricht und freizeitorientierte Angebote interessenorientiert zu gestalten**. Die Sample-Schulen machen hinsichtlich der Interessenförderung positive Erfahrungen mit Unterrichtselementen oder Angeboten, die sich Inhalten auf spielerische und alltagsbezogene Weise nähern. Auch ein breites Angebotsspektrum, das auf Interessenbereiche der Schüler/-innen einzugehen vermag, sowie das Vorhalten zunächst unverbindlicher „Schnupperangebote“ werden als sinnvoll für die Orientierung an Schülerinteressen beschrieben.
4. Das **Kollegium als „Motor der Interessenförderung“** zu begreifen ist eine wichtige Überzeugung der Schulleitung. Indem Lehr- und Fachkräften im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich Gelegenheit gegeben wird, eigene Interessen einzubringen, wird deren Motivation aufrechterhalten. Diese braucht es, um auch Schüler/-innen von einer Sache zu begeistern.
5. Auf eine **alterssensible Interessenförderung** zu achten hat sich insbesondere in den weiterführenden Ganztagschulen als eine zentrale Herausforderung dargestellt. Es ist zu bedenken, dass Interessen nicht statisch sind, sondern sich gerade mit der Pubertät noch einmal stark wandeln. Insbesondere den spezifischen zeitlichen und räumlichen Bedarfen der älteren Schüler/-innen ist Rechnung zu tragen.
6. Die **Ganztagschule** bietet **spezifische Rahmenbedingungen**, die es hinsichtlich der Förderung von Schülerinteressen zu **nutzen** gilt. So sollten Ganztagschulen für sich analysieren, inwieweit z.B. in den Bereichen der außerunterrichtlichen und außerschulischen Angebote, der Öffnung und Entzerrung von Unterricht oder der Rhythmisierung die beschriebenen Potenziale bereits ausgeschöpft sind bzw. dort noch Optimierungsmöglichkeiten bestehen und offen sein für eine an den Bedarfen der Schüler(inne)n orientierte Weiterentwicklung.

Quelle: BiGa NRW 2013/14 – eigene Darstellung

Methoden des selbstgesteuerten Lernens, z.B. unterstützt durch Portfolio- oder Wochenplanarbeit, wie sie unabhängig von der Ganztägigkeit allen Schulen offen stehen, bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte, auf Vorlieben der Schüler/-innen einzugehen bzw. ihnen neue Interessenbereiche zu eröffnen.

Darüber hinaus scheinen die oben beschriebenen Potenziale einer systematischen Interessenförderung an vielen Ganztagschulen noch nicht ausgeschöpft zu sein (vgl. Kap. 7). Wichtig ist es, nicht per se davon auszugehen, dass man, wenn man Schüler(inne)n nur genügend Wahlmöglichkeiten gibt, damit schon ihre Vorlieben treffe. Hier besteht Intensivierungspotenzial: Geht man mit Deci und Ryan (1993) und Schiefele u.a. (1993) davon aus, dass Wohlbefinden und Lernmotivation steigen, wenn Schülerinteressen aufgegriffen werden, so wäre es ein nachvollziehbarer Schritt, diese noch systematischer abzufragen. Denn wie soll Unterricht an den Interessen der Schüler/-innen ansetzen, wenn Vorlieben gänzlich unbekannt sind? – Insbesondere Ganztagschulen bieten die Chance, dass Schüler/-innen sich und ihre Bezugspersonen intensiver kennenlernen und für Letztgenannte so ein ganzheitlicheres Bild von den Schüler(inne)n entsteht. Darüber hinaus wäre es möglich, Interessengebiete der Schüler/-innen, die womöglich in den Angeboten sichtbar werden, im Unterricht gezielt aufzugreifen und daran anzusetzen oder auch umgekehrt: Unterrichtsinhalte im außerunterrichtlichen Bereich systematisch zu behandeln und neue (spielerische) Zugänge zu schaffen, wie es 3 der 4 Sample-Schulen gezeigt haben.⁶⁵ Instrumente wie Interessenfragebögen oder -portfolios können hilfreich sein, um im Unterricht, aber auch für die Planung des außerunterrichtlichen Bereichs stärker und systematischer die Neigungen

und Interessen der Schüler/-innen zu berücksichtigen und ihre Bedürfnisse so in die Gestaltung des Ganztagschul-Miteinanders einzubeziehen (vgl. auch Vogel 2012).

Insgesamt wäre es wünschenswert, die Schülerpartizipation, welche sich als eine elementare Voraussetzung bei der Orientierung an den Interessen der Schüler/-innen abzeichnet, in Ganztagschulen weiter voranzutreiben und so dafür zu sorgen, dass eine weitreichende „Kultur der Beteiligung“ gelebt und die Grundbedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Autonomie- und Kompetenzerleben bedient werden.

Interessenförderung ist ein Bereich, der an vielen Ganztagschulen leider noch viel zu häufig schlichtweg „nebenher läuft“. ⁶⁶ Denn wie die Interviews gezeigt haben, handelt es sich hierbei um ein Feld mit enormer Wichtigkeit – hinsichtlich der Identitätsentwicklung und personellen Festigung, aber auch mit Blick auf die Berufsorientierung – und Wirkungskraft hinsichtlich der Motivation und des Wohlbefindens. Diese Studie hat Anknüpfungspunkte und Voraussetzungen der Interessenförderung in Ganztagschulen aufgezeigt und deren besondere Potenziale für eine „Interessenorientierung über den ganzen Tag“ beleuchtet. Auf diese Weise soll Ganztagschulen Anregungen geben werden, die eigene Praxis der Interessenförderung zu reflektieren und ggf. weiterzuentwickeln (vgl. Abb. 8.2).

9. Resümee und Entwicklungsbedarfe

Mit diesem Bericht liegt der 4. Bildungsbericht Ganztagschule NRW vor, in dem auf der Grundlage aktueller Untersuchungen der Status quo der Ganztagschullandschaft, aktuelle Entwicklungstrends sowie -bedarfe aufgezeigt werden. Die Inhalte schreiben einerseits frühere Ergebnisse fort. An diesen Stellen können Befunde im Zeitverlauf betrachtet und Entwicklungslinien dokumentiert werden. Andererseits richtet die BiGa NRW ihren Blick auf Themenkomplexe, die bislang weiße Flecken auf der Forschungslandkarte darstellen. Die einzelnen Befunde wurden in den vorangegangenen Kapiteln umfassend ausgeführt. An dieser Stelle folgt eine konzentrierte Bilanzierung zentraler Ergebnisse, die in Empfehlungen für Politik und Praxis der Ganztagschullandschaft mündet, um einen weiteren Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Arbeitsfeldes zu leisten.

Nachfolgend werden 5 Punkte hervorgehoben:

1. Die Rolle der Träger im öffentlich verantworteten System von Bildung, Betreuung und Erziehung
2. Freie Zeiten innerhalb und außerhalb der Ganztagschule
3. Die Sicht der Schüler/-innen auf ihre Ganztagschule
4. Interessenförderung in der Ganztagschule
5. Ganztags in höheren Jahrgangsstufen

9.1 Die Rolle der Träger im öffentlich verantworteten System von Bildung, Betreuung und Erziehung

Im Rahmen von gantztägigen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten bildet die Kooperation von Jugendhilfe und Schule ein wichtiges Kernelement. Besonders die OGS im Primarbereich in NRW wird durch diese Kooperation (Trägermodell) geprägt und begünstigt die Umsetzung eines gemeinsamen Konzeptes von formellem und informellem Lernen – ein Ansatz, der auch im Leitbild einer kommunalen Bildungslandschaft verfolgt wird. Die BiGa NRW hat sich dieser Kooperationsform mit Blick auf die OGS, aber auch mit Blick auf die Kommune gewidmet (vgl. Kap. 3). Die Befunde sind nicht nur für Schulleitungen, sondern auch für Kommunalvertreter/-innen interessant, die das Thema Bildung in der Kommune verantwortlich gestalten.

Auf der Ebene der OGS: Mehr fachliche Unterstützung des Personals durch die Träger – Kooperation zwischen Lehrkräften und Trägerpersonal weiterhin ausbaufähig
Die Vielfalt der Trägerlandschaft der OGS in NRW ist über die letzten 4 Jahre unverändert geblieben. Deutlich wurde jedoch, dass sich kleine Trägervereine (Förder- oder Elternvereine) vermehrt nur noch auf eine OGS konzentrieren, wodurch die Zuständigkeit anderer Trägergruppen (Träger mit Anschluss an Dachverbände, Jugendhilfeträger) erweitert wird. Die fachlichen Möglichkeiten von Trägergruppen mit Anschluss an Dachverbände und/oder die Jugendhilfe können ein weiteres Ergebnis der BiGa NRW erklären (vgl. Kap. 3): Dem Personal der Träger können in den OGS inzwischen öfter Unterstützungsangebote (Fachberatung und Fortbildung) unterbreitet werden als noch vor 4 Jahren – eine Entwicklung, die sich positiv auf die Qualität in der OGS auswirken kann.

Im Rahmen der BiGa NRW ließen sich aus Trägersicht jedoch auch weniger positive Trends feststellen: Mit Blick auf die Umsetzung ganztagspezifischer Zielsetzungen sehen die Träger insbesondere die Förderung von Stärken und Fähigkeiten der Kinder im Jahr 2013/14 als weniger gegeben an, als noch im Jahr 2011/12. Dieser Eindruck korrespondiert mit den Angaben von Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en. Auch die Eltern äußern in diesem Kontext Nachholbedarf (vgl. Kap. 3, 4). Es ist daher zu empfehlen, die Förderkonzepte der OGS insbesondere dahingehend zu prüfen, wie Stärken, Talente und Begabungen der Kinder individuell besser gefördert werden können (vgl. auch Kap. 8).

In diesem Zusammenhang kann auch die Kooperation zwischen Fachkräften und Lehrkräften der OGS unterstützend wirken. Hier werden jedoch nicht nur aus Trägerperspektive, sondern auch aus Sicht der Leitungs- sowie der Lehr- und Fachkräfte in der allgemeinen, strukturellen Zusammenarbeit (z.B. Austausch, Gespräche, gemeinsame Fortbildungen) sowie auf inhaltlicher Ebene (z.B. gemeinsame Planung von Lernsituationen, wechselseitige Hospitationen) nach wie vor Intensivierungsbedarfe gesehen.

65] Die Ergebnisse der Schülerbefragung zeigen hier einen Optimierungsbedarf auf: Die Möglichkeit, in den Angeboten auch Unterrichtsinhalte aufzugreifen, wird aus Sicht der Siebtklässler/-innen eher selten genutzt (vgl. Kap. 7.4).

66] Hinweise darauf liefert auch der Befund, dass Eltern mit der Förderung der Begabungen und Talente ihres Kindes vergleichsweise unzufrieden sind (vgl. Kap. 4.2).

Auf der Ebene der Kommune: Träger an Prozessen zur Gestaltung einer kommunalen Bildungslandschaft beteiligt – Ganztags bzw. Bildung oft im Schulbereich verankert

Die BiGa NRW hat die Beteiligung der OGS-Träger bei der Planung und Umsetzung von kommunalen Bildungslandschaften untersucht und verschiedene Beteiligungsprozesse identifizieren können (vgl. Kap. 3). So gaben die Träger an, oftmals bei der Entwicklung eines kommunalen Bildungsleitbildes involviert (worden) zu sein. Auch arbeiten viele Träger an einer kommunalen Bildungsberichterstattung mit und sind an konkreten Bildungsvorhaben der Kommune beteiligt (z.B. Konzeptentwicklung im Rahmen von Inklusion, Integration schulischer bzw. sprachlicher Förderung, Gestaltung von Übergängen z.B. von der Kita zur Grundschule). Darüber hinaus sind nach Angaben der befragten Trägervertreter/-innen gemeinsame Gremien und Planungsprozesse von Jugendhilfe und Schule in vielen Kommunen keine Seltenheit mehr. Diesbezüglich äußerten einzelne Trägervertreter/-innen, zum Teil auch im Schulausschuss sowie in Steuerungsgruppen zwischen den Verwaltungseinheiten Jugendhilfe und Schule vertreten zu sein. Insgesamt vermitteln die Angaben der Träger jedoch auch den Eindruck, dass Themen wie „Bildung“ und „Ganztags“ häufig stärker im Schulbereich verortet sind (z.B. mit Blick auf die Verortung und Personalbesetzung von Bildungsbüros oder Stabsstellen). Die BiGa NRW empfiehlt in diesem Zusammenhang, die Potenziale und Möglichkeiten der Bereiche Schule und Jugendhilfe im Rahmen von kommunalen Bildungslandschaften noch stärker zu nutzen und aufeinander abzustimmen. Möglicherweise wäre auch eine tiefergehende empirische Untersuchung dieses Themenfeldes hilfreich, um für die Gesamtsituation in NRW geltende Erkenntnisse zu erhalten, die vor allem die Perspektive der Kommunen berücksichtigt.

9.2 Freie Zeiten innerhalb und außerhalb der Ganztagschule

Das Thema „Zeit“ ist eine der großen Debatten im Ganztagschulkontext. Im Kern steht die Frage, inwieweit Ganztagschulen den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen gerecht werden (können). Dabei geht es sowohl um eine Entzerrung des Schultages unter dem Schlagwort der Rhythmisierung, in dem Phasen der Anspannung und Entspannung wechseln, als auch um die Frage, ob Ganztagschüler(inne)n die Zeit, die ihnen außerhalb der Schulzeit für Erholung, Freizeit und außerschulische Aktivitäten zur Verfügung steht, ausreicht. Beide Facetten freier Zeit sind an unterschiedlichen Stellen Gegenstand der Ausführungen in diesem Bericht (vgl. Kap. 4 bis 8). Empfehlungen richten sich an die politische Administration genauso wie an Schulleitungen, Lehr- und Fachkräfte als Gestalter/-innen von Ganztagschulen.

Freie Zeit innerhalb der Schule: Positive Bewertungen im Primarbereich – Wunsch nach mehr Gestaltungsmöglichkeiten in der Sekundarstufe I

Der Umfang freier Zeiten ist in Ganztagschulen des Primarbereichs und der Sekundarstufe I unterschiedlich geregelt. Während im Primarbereich aufgrund des geringeren

Unterrichtsumfangs gekoppelt mit einem erweiterten Zeitrahmen des Ganztags freie Zeit im größeren Rahmen zur Verfügung steht, konzentriert diese sich in Ganztagschulen der Sekundarstufe I häufig auf die obligatorischen Pausen am Vormittag sowie die Mittagspause. Dies spiegelt sich auch in der Bewertung des Umfangs freier Zeiten wider: Eltern im Primarbereich äußern sich hier insgesamt zufrieden und benennen zudem eher weniger den Bedarf zur Verbesserung. In der Sekundarstufe I gerät das Urteil zwar auch eher positiv, fällt aber sowohl deutlich hinter der Primarstufe zurück als auch im Vergleich mit anderen Handlungsfeldern des Ganztags zurückhaltender aus (vgl. Kap. 4, 5). Schüler/-innen der 7. Jahrgangsstufe äußern sich nochmals kritischer, die Einschätzungen können nur knapp als positiv bewertet werden (vgl. Kap. 7). Ein Schultag, der stärker den Bedürfnissen von Schüler(inne)n entspricht, entsteht jedoch nicht allein durch die Schaffung eines zeitlichen Rahmens. Vielmehr braucht es interessenorientierte Gestaltungsmöglichkeiten, um diesen Rahmen konstruktiv zu füllen (vgl. Kap. 8). Ebenso wichtig und aus der Sicht der Schüler/-innen sogar noch wichtiger ist die Schaffung von Orten, an denen sie sich unbeaufsichtigt aufhalten können, Orten des sozialen Miteinanders und der Peerkontakte (vgl. Kap. 7, 8). Zusammengenommen wäre dies nicht nur ein wichtiger Beitrag zur Akzeptanz und Bedürfnisgerechtigkeit von Ganztagschulen, sondern auch eine sinnvolle Entzerrung des Schultages, die sich nachhaltig auch auf die Zeit außerhalb der Schule auswirken kann (siehe unten). Eine wesentliche Gelingensbedingung ist die umfassende Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und Eltern.

Freie Zeit außerhalb der Schule: Eltern im Primarbereich mit Freizeitressourcen zufrieden – konzeptionelle Entwicklungsbedarfe in der Sekundarstufe I

Für Schüler/-innen bestand eine der größten mit dem Ausbau von Ganztagschulen einhergehenden Veränderungen in der Erweiterung des Zeitrahmens, den sie in der Schule verbringen. Allein dieser Zeitrahmen ist jedoch nicht entscheidend dafür, ob Ganztagschüler/-innen außerhalb der Schule noch genügend Zeit für Erholung und Freizeitaktivitäten haben (vgl. Kap. 6). Denn obgleich Ganztagschulen im Primarbereich einen größeren Zeitumfang haben als jene in der Sekundarstufe I, formulieren die Eltern dort keinen grundsätzlichen Mangel an freier Zeit für ihre Kinder. In der Sekundarstufe I ist das Empfinden unzureichender Freizeit stärker ausgeprägt, Schüler/-innen äußern sich nochmals kritischer als Eltern. Es konnten ferner mögliche Stellschrauben für ein positiveres Empfinden von Freizeitressourcen herausgearbeitet werden. Noch stellen Hausaufgaben und Lernen auch an Ganztagschulen im Leben vieler Schüler/-innen und Eltern ein großes und dazu zeitlich belastendes Thema dar (vgl. Kap. 6). Hinzu kommt, dass insbesondere in der Sekundarstufe I eher wenig Raum zur Entspannung bleibt. Die flächendeckende Einführung und qualitative Weiterentwicklung von Lernzeiten, die Abkehr von traditionellen (Haus-)Aufgabenkonzepten einhergehend mit entsprechender Unterrichtsentwicklung sowie eine stärkere Rhythmisierung des Schultages, in dem sich Phasen von Anspannung und Entspannung abwechseln, versprechen positive Effekte auch auf die Zeit von Kindern und Jugendlichen. Der Weg hin zu

einer Ganztagschule, die den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen besser gerecht wird, führt also nicht über eine Reduzierung ihres Zeitrahmens, sondern über die qualitativ-konzeptionelle Weiterentwicklung. Viele Ganztagschulen befinden sich diesbezüglich gerade im Umbruch, die Ergebnisse der BiGa NRW sollen die Schulen bestärken, diesen Weg weiterzugehen. Die Einbeziehung außerschulischer Partner und Lernorte könnte diesen Prozess unterstützen.

9.3 Die Sicht der Schüler/-innen auf ihre Ganztagschule

Im Projektjahr 2013/14 hat die BiGa NRW im Rahmen eines Themenschwerpunktes einen wichtigen Akteur in den Blick genommen: die Schüler/-innen. Folgende Ergebnisse und Handlungsempfehlungen können abgebildet werden:

Schüler/-innen fühlen sich in den Freizeit-, Lern- und Förderangeboten wohl – Schülerbeteiligung noch ausbaufähig

Die befragten Schüler/-innen der 7. Jahrgangsstufe äußern sich an vielen Stellen positiv zu den außerunterrichtlichen Freizeit-, Lern- und Förderangeboten (vgl. Kap. 7). Sie fühlen sich insofern dort wohl, als sie das Gefühl der sozialen Eingebundenheit erfahren, interessante Dinge lernen und ein gutes Verhältnis zu den leitenden Personen haben. Weniger zufriedenstellend sind die Einschätzungen zu den Beteiligungsmöglichkeiten. Zwar sind sie in den AGs bzw. Kursen etwas mehr vorhanden als im Unterricht, allerdings sind diese auch hier noch ausbaufähig. Geht es zudem um die planerische Ebene von Angeboten, d.h. um (Vor-)Auswahl, Vorbereitung und konkrete Planung, empfinden Schüler/-innen sich zu wenig beteiligt. Hier formuliert sich noch deutlicher Entwicklungsbedarf, insbesondere in Richtung einer stärkeren Transparenz und Einbindung der Schüler/-innen in der Entwicklungsphase von Angeboten.

(Haus-)Aufgaben lieber in der Schule – Weiterentwicklungsbedarf bei Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung

Der Großteil der Schüler/-innen möchte (Haus-)Aufgaben lieber in der Schule erledigen (vgl. Kap. 7). Gleichzeitig sind die Schüler/-innen bei der Bewertung von Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung zwiespalten. Etwa die Hälfte der Befragten steht der Umsetzung dieses Handlungsbereichs zwar positiv gegenüber, dies bedeutet aber auch, dass gut die Hälfte unzufrieden ist.

Mit Blick auf die Rahmenbedingungen erachten Schüler/-innen vor allem die Platzkapazitäten in den Lernzeiten/der Hausaufgabenbetreuung als ausreichend. Weiterentwicklungsbedarf wird in der Ausweitung der (Lern-)Zeit, der Reduzierung von Regeln sowie der Schaffung einer ruhigeren Lernatmosphäre gesehen. An dieser Stelle kommen einerseits das Bedürfnis der Autonomie, andererseits der Wunsch nach einer adäquaten Lernatmosphäre, die womöglich ohne Vereinbarungen nicht umsetzbar sind, zum Vorschein. Ganztagschulen stehen damit vor der Herausforderung, diese beiden Bedürfnisse in Einklang zu bringen. Jenseits der Gestaltung von Rahmenbedingungen äußern Schüler/-innen

den Wunsch, mehr Unterstützung seitens der Begleitpersonen in den Lernzeiten bzw. der Hausaufgabenbetreuung zu erhalten. Damit ist nicht die fachliche Hilfestellung gemeint, die aus Sicht der Siebtklässler/-innen vorhanden ist. Es geht vielmehr um eine persönliche Unterstützung in Form von Wertschätzung und Motivation. Dieser Wunsch weist darauf hin, dass Heranwachsende in ihrem selbstgesteuerten Lernprozess auch eine Art Feedback bzw. Impulse seitens der Lernbegleitung brauchen, die wesentliche Elemente der individuellen Förderung von Schüler(inne)n widerspiegeln.

9.4 Interessenförderung in der Ganztagschule

Die Orientierung an Schülerinteressen hat, so zeigte die qualitative Untersuchung im Rahmen des Schwerpunktmoduls, vielfältige positive Effekte auf die Schüler/-innen, wie beispielsweise eine gesteigerte Leistungsbereitschaft, ein höheres Wohlbefinden und eine stärkere Identifikation mit der Schule, was zu mehr Lernerfolg führen kann.

Interessenförderung hat viele Gesichter – im außerunterrichtlichen Bereich wie auch im Unterricht

Ganztagschulen bieten verschiedene Anknüpfungspunkte für eine Berücksichtigung von Schülerinteressen: Die Umsetzung scheint im außerunterrichtlichen Bereich, der im Vergleich eher freizeitorientierter ausgerichtet ist, etwas leichter als im Unterricht, wo der im Rahmen des Schuljahres zu vermittelnde Unterrichtsstoff als klare Grenze der Interessenförderung benannt wird. Eine Möglichkeit, auf Interessen der Schüler/-innen einzugehen, wird in einem stark alltagsbezogenen und auch oft spielerischen Zugang zu den Inhalten der Schulfächer gesehen (vgl. Kap. 8).

Sowohl die befragten Leitungs-, Lehr- und Fachkräfte als auch die Schüler/-innen benennen die aktive Beteiligung von Schüler(inne)n bei der (Aus-)Gestaltung der Ganztagschule und ihrer Handlungsfelder als eine wesentliche Grundlage der Interessenförderung. Weiterhin sei es wichtig, den vorhandenen Kompetenzen und Vorlieben des an der Schule tätigen Lehr- und Fachpersonals, etwa in der Gestaltung von AGs, Raum zu geben, damit sie ihre eigene Begeisterung und Motivation den Schüler(inne)n vermitteln und diese damit „anstecken“ können (vgl. Kap. 8).

Ganztagschule bietet viele Potenziale zur Berücksichtigung von Schülerinteressen – die nicht immer genutzt werden

Unter anderem durch die Zusammenarbeit unterschiedlicher Berufsgruppen mit unterschiedlichen Kompetenzen, den erweiterten Zeitrahmen sowie neue Lernformen und -orte besitzen Ganztagschulen besondere Potenziale, die Schüler/-innen ganzheitlich kennenzulernen und ihre Interessen für neue Bereiche zu wecken und zu fördern. Jedoch wird die Möglichkeit, individuelle Interessen der Schüler/-innen, die im außerunterrichtlichen Bereich deutlich werden, auch gezielt im Unterricht aufzugreifen, von wenigen Schulen umgesetzt. Gleiches gilt andersherum: Unterrichtsinhalte werden in den außerunterrichtlichen Angeboten eher

nicht aufgegriffen, wie es auch die Einschätzung der Schüler/-innen in den Ergebnissen der schriftlichen Befragung zeigt (vgl. Kap. 7). In diesem Zusammenhang ist den Ganztagschulen in NRW eine systematische Identifizierung von Anknüpfungspunkten der Interessenförderung zu empfehlen. Ein Schlüssel für eine gelingende Interessenförderung kann es sein, bei dieser Planung möglichst viele Beteiligte mit ihren Interessen ins Boot zu holen: insbesondere Lehr- und Fachkräfte als Gestalter/-innen der Ganztagschule wie auch die Schüler/-innen selbst.

9.5 Ganztag in höheren Jahrgangsstufen

Seit der Ganztagsoffensive für die Sekundarstufe I im Jahr 2009 wurde der außerunterrichtliche Bereich an weiterführenden Schulen sukzessive ausgebaut. Der Ausbau ist aufbauend angelegt, sodass der Ganztag jahrgangsstufenweise „wächst“. Inzwischen ist er in vielen der neuen Ganztagschulen der Sekundarstufe I auch in den höheren Jahrgangsstufen angekommen (vgl. Kap. 2). Die Befunde der 4. Erhebungswelle der BiGa NRW unterstreichen, dass mit dieser Entwicklung (neue) Herausforderungen für die Ganztagschulen, insbesondere mit Blick auf die Gestaltung des außerunterrichtlichen Bereichs verbunden sind (vgl. vor allem Kap. 4, 5, 7, 8).

Bedürfnisse und Interessen älterer Schüler/-innen stärker in den Blick nehmen

Mit fortschreitendem Alter ändern sich die Bedürfnisse und Interessen von Kindern und Jugendlichen. Der Kontakt zu Gleichaltrigen nimmt eine immer wichtigere Rolle ein und das Erlangen von Unabhängigkeit und Eigenständigkeit (in Abgrenzung von der Erwachsenenwelt), Bildung und die Formulierung eigener Meinungen gehören zu den zentralen Entwicklungsaufgaben der Pubertät. Die beiden Themenschwerpunkte der 4. Erhebungswelle haben sich besonders mit der Sichtweise von Schüler(inne)n auseinandergesetzt (vgl. Kap. 7, 8). In den Ergebnissen spiegeln sich diese jugendspezifischen Bedürfnisse wider und kommen in unterschiedlichen Handlungsbereichen des Ganztags zur Geltung. Die Mittagszeit verbringen Heranwachsende hauptsächlich mit ihren Freund(inn)en, wobei sie mit zunehmendem Alter soziale Orte suchen und brauchen, die nicht von Erwachsenen beaufsichtigt sind. Gleichzeitig bemängeln Schüler/-innen zu wenige Anreize für die Gestaltung der freien Zeiten und wünschen sich mehr Optionen. Sie erhoffen sich mehr Mitwirkungsmöglichkeiten innerhalb der Ganztagschule, z.B. bei der Planung von AGs oder Kursen sowie innerhalb der Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung, wo dies aus Sicht der Schüler/-innen nicht gegeben zu sein scheint (vgl. Kap. 7).

Dass die Gestaltung des Ganztags bisher weniger an den Interessen, Bedarfen und Erwartungen Jugendlicher orientiert ist, verdeutlicht schließlich die Perspektive der Eltern.

Im Vergleich äußern sich Eltern der Jahrgangsstufen 8 und 9 grundlegend skeptischer bezüglich der allgemeinen Rahmenbedingungen des Ganztags sowie mit Blick auf die Gestaltung der verschiedenen Handlungsfelder als Eltern der Jahrgangsstufen 5 bis 7. Aus Sicht der Eltern gilt es, besondere Aufmerksamkeit auf den Umfang sowie die Gestaltungsmöglichkeiten freier und unverplanter Zeiten sowie auf eine bessere Ausschöpfung der Förderpotenziale von Ganztagschulen zu richten (vgl. Kap. 4, 5).

Quer über die einzelnen Untersuchungsschwerpunkte kristallisieren sich große Handlungsbedarfe für die Gestaltung von Ganztagschulen unter besonderer Berücksichtigung der Interessen und Bedarfe von Schüler(inne)n in höheren Jahrgangsstufen heraus. Die Schaffung von Freiräumen – unter zeitlichen ebenso wie räumlichen Gesichtspunkten –, die selbstbestimmt gestaltet werden können, und Rückzugsmöglichkeiten, in denen Heranwachsende unter sich sein können, gehören genauso zu den zukünftigen Aufgaben von Ganztagschulen wie die Anerkennung der Schüler/-innen als Mitgestalter/-innen des Lern- und Lebensortes Schule. Die Förderung einer umfassenden Beteiligungskultur scheint diesbezüglich empfehlenswert.

Auch nach nunmehr über 10 Jahren Ganztagschulentwicklung und damit eng verbunden Ganztagschulforschung in Nordrhein-Westfalen sind die Entwicklungsprozesse innerhalb dieses dennoch vergleichsweise neuen Arbeitsfeldes längst nicht abgeschlossen. Zwar ist an einigen Stellen ein gewisser Grad der Konsolidierung eingetreten, an anderen Stellen sind wiederum dynamische Entwicklungsprozesse im Gange. Darüber hinaus gibt es auch weiterhin Aspekte innerhalb dieses facettenreichen Arbeitsfeldes, über die jenseits der sogenannten „Alltagsempirie“, d.h. den Beobachtungen und dem Erfahrungswissen verschiedener Akteure, vergleichsweise wenig Wissen vorliegt.

Für die Weiterentwicklung der Ganztagschullandschaft bedarf es der kontinuierlichen Bereitstellung von Steuerungswissen und der Dokumentation von Entwicklungsbedarfen. Diesen Aufgaben wird sich die BiGa NRW auch im Rahmen der kommenden Projektförderphase von 2015 bis 2018 widmen. Die Sicht über den Tellerrand der einzelnen Schulen auf Ganztagschulen als Akteure im sozialen Raum, an der Schnittstelle zu anderen Arbeitsfeldern oder als Gegenstand kommunaler Steuerung wird dabei einen ebenso großen Stellenwert einnehmen wie die stärkere Berücksichtigung der Schülerperspektive – um nur einen kleinen Ausschnitt des Themenspektrums aufzugreifen.

Wissenschaftlicher Kooperationsverbund

Dortmund und Münster, Dezember 2014

- 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

- Althoff, K./Boßhammer, H./Eichmann-Ingwersen, G./Schröder, B. (2012): QUIGS SEK I – Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen der Sekundarstufe I. Eine Handreichung für die Praxis. Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 24. Münster
- Althoff, K./Tenberge-Weber, U./Verlemann, S./Zilske, T. (2009): Die Mittagsfreizeit in der Sekundarstufe I – 60 Minuten voller Möglichkeiten. In: Althoff, K. u.a.: Der Ganztag in der Sekundarstufe I. Eine Handreichung für Schulen und weitere Partner im Ganztag der Sekundarstufe I. Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 12. Münster, S. 25-33
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung. Bielefeld
- Beher, K./Haenisch, H./Hermens, C./Liebig, R./Nordt, G./Schulz, U. (2005): Offene Ganztagschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzung und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München
- Beher, 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
- Bleckmann, P./Durdel, A. (2009): Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung. In: Bleckmann, P./Durdel, A. (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden, S. 11-18
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2011): Eine Allianz für Jugend. Eckpunktepapier: Entwicklung und Perspektiven einer Eigenständigen Jugendpolitik. In: www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/eckpunktepapier-allianz-jugend-eigenst_C3_A4ndigejugendpolitik,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (Zugriff: 01.10.2014)
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Bogumil, J. (2007): Strategische Ausrichtung der Kommunalverwaltung. In: www.familie-in-nrw.de/vertiefungstext-organisation-kommunalverwaltung.html (Zugriff: 12.08.2014)
- Börner, N. (2011): Beteiligung von Eltern an den Hausaufgaben in der offenen Ganztagschule. In: Soremski, R./Urban, M./Lange, A. (Hrsg.): Familie, Peers und Ganztagschule. Weinheim und München, S. 146-163
- Börner, N./Beher, K./Düx, W./Züchner, I. (2010): Lernen und Fördern aus Sicht der Eltern. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule. Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München, S. 143-226
- Börner, N./Eberitzsch, S./Grothues R./Wilk, A. (2011): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2011. Dortmund
- Börner, N./Gerken, U./Stötzel, J./Wilk, A. (2013): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2013. Dortmund
- Börner, N./Steinhauer, R./Stötzel, J./Tabel, A. (2012): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012. Dortmund
- Boßhammer, H./Eichmann-Ingwersen, G./Schröder, B. (2009): Ganztagschule – Von Hausaufgaben zu Lernzeiten. In: Althoff, K. u.a.: Der Ganztag in der Sekundarstufe I. Eine Handreichung für Schulen und weitere Partner im Ganztag der Sekundarstufe I. Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 12. Münster, S. 17-24
- Brümmer, F./Rollett, W./Fischer, N. (2011): Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Weinheim und Basel, S. 162-186
- Coelen, T./Wagener, A. L./Züchner, I. (2013): Partizipation in Ganztagschulen. Expertise für das Zentrum eigenständige Jugendpolitik.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, S. 223-238
- Deutscher Städtetag (2012): Münchener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung gemeinsam verantworten“ am 8./9. November 2012. In: www.staedtetag.de/fachinformationen/bildung/062989/ (Zugriff: 13.10.2014)
- Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007. In: www.staedtetag.de/fachinformationen/bildung/058050/index.html (Zugriff: 13.10.2014)
- Deutscher Verein – Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung kommunaler Bildungslandschaften. In: www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2009/pdf/DV%2019-09.pdf (Zugriff: 13.10.2014)
- Fischer, N./Brümmer, F./Kuhn, H. P. (2011): Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagschule. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Weinheim und Basel, S. 227-245

- 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
- Gnahn, D./Weiß, C./Berner, K./Neumann, D./Tegeler, H. (2011): Werkstattbericht Einbettung des Bildungsmonitorings in das kommunale Bildungsmanagement. Programmstelle „Lernen vor Ort“. Bonn
- Greskowiak, D./Stefan, A. (2011): Werkstattbericht Kommunales Bildungsmanagement. Programmstelle „Lernen vor Ort“. Bonn
- Haenisch, H. (2014): Gebundene Ganztagschule in der Entwicklung. Eine qualitative Studie zu Veränderungsprozessen in gebundenen Ganztagsrealschulen und -gymnasien in den Jahrgangsstufen 5-8. Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 28. Münster
- Haenisch, H. (2011): Gebundene Ganztagschule – Ansätze zur Gestaltung. Eine qualitative Studie zu ersten Erfahrungen in gebundenen Ganztagsrealschulen und -gymnasien. Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 19. Münster
- Hartinger, A. (2005): Interessen (von Mädchen und Jungen) aufgreifen und weiterentwickeln. Modulbeschreibungen des Programms SINUS-Transfer Grundschule. In: www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_STG/NaWi-Module/N7.pdf (Zugriff: 16.10.2014)
- Hebborn, K. (2008): Bildung in der Stadt. Bildungspolitik als kommunales Handlungsfeld. In: Bleckmann, P./Durdel, A. (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden, S. 221-232
- Hopf, A./Stecher, L. (2014): Außerunterrichtliche Angebote an Ganztagschulen. In: Coelen, T./Stecher, L. (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim und Basel, S. 65-78
- Kanevski, R./Salisch, M. v. (2011): Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagschulen. Weinheim und Basel
- Kaufmann, Elke (2013): Ganztage ohne Hausaufgaben?! Forschungsergebnisse zur Gestaltung von Übungs- und Lernzeiten
- Klemm, K. (2014): Ganztagschulen in Deutschland: Die Ausbaudynamik ist erlahmt. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. In: www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbr/SID-988BAD50-7359FFA6/bst/xcms_bst_dms_40015_40016_2.pdf (Zugriff 02.10.2014)
- Krapp, A. (2005): Psychologische Bedürfnisse und Interesse. Theoretische Überlegungen und praktische Schlussfolgerungen. In: Vollmeyer, R./Brunstein, J. (Hrsg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendungen. Stuttgart, S. 23-38
- Kuhn, H. P./Fischer, N. (2011): Entwicklungen der Schulnoten in der Ganztagschule. Einflüsse der Ganztagesteilnahme und der Angebotsqualität. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Weinheim und Basel, S. 207-226
- Kultusministerium NRW (1974): Hausaufgaben in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I. RdErl. d. Kultusministeriums v. 2. 3. 1974. BASS 12 – 31 Nr. 1 (Stand 31.07.2008)
- Lange, J. (2014): Peerkulturformen von Ganztagschüler/innen. In: Coelen, T./Stecher, L. (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim und Basel
- Lange, M./Wehmeyer, K. (2014): Jugendarbeit im Takt einer beschleunigten Gesellschaft. Veränderte Bedingungen des Heranwachsenden als Herausforderung. Weinheim und Basel
- Markert, T. (2011): Hausaufgabenbetreuung. Erwartungen, Teilnahme und elterliche Entlastung. In: Gängler, H./Markert T. (Hrsg.): Vision und Alltag der Ganztagschule. Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis. Weinheim, S. 265-276
- Maykus, S. (2009): Neue Perspektiven für Kooperation: Jugendhilfe und Schule gestalten kommunale Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Bleckmann, P./Durdel, A. (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden, S. 37-56
- MSJK NRW – Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003): Zuwendungen für die Durchführung außerunterrichtlicher Angebote offener Ganztagschulen im Primarbereich. RdErl. d. Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder v. 12.2.2003. BASS 11 – 02 Nr. 19 (Stand: 01.04.2014)
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014a): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2013/2014. Statistische Übersicht 386 – 2. Auflage. Düsseldorf
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014b): Referenzrahmen Schulqualität NRW. In Zusammenarbeit mit QUA-LiS NRW. Düsseldorf. In: www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/referenzrahmen/upload/download/Referenzrahmen_final.pdf (Zugriff: 16.10.2014)
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2012/2013. Statistische Übersicht 379 – 1. Auflage. Düsseldorf
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2011/2012. Statistische Übersicht 375 – 3. korrigierte Auflage. Düsseldorf
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2010/2011. Statistische Übersicht 373 – 2. Auflage. Düsseldorf
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 23.12.2010. BASS 12 – 63 Nr. 2 (Stand: 15.06.2014)
- Nordt, G. (2013): Lernen und Fördern in der Hausaufgabenpraxis der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Eine qualitative Studie aus der Perspektive der pädagogischen Kräfte und der Kinder. Münster u.a.
- Olk, T. (2008): Kommunale Bildungsplanung. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 949-967

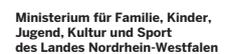
- Rolff, H.-G. (2013): Auswertung der Evaluation und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW. Eine Expertise. In: www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Bildungskonferenz/Tagung-2013/Expertise-Prof_Rolff.pdf (Zugriff: 09.09.2014)
- Sacher, W. (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: zum Forschungsstand. In: Stange, W./Krüger, R./Henschel, A./Schmitt, C. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden, S.232-243
- Salisch, M. v. (2013): Peer-Beziehungen in der Ganztagschule: Vielfalt, Entwicklung, Potenzial. Ergebnisse der Studie zu Peers in Netzwerken. Lüneburg
- Scheuerer, A. (2013): Rhythmisierung als Herausforderung für die Ganztagschule. In: Jahrbuch Ganztagschule 2013. Schulen ein Profil geben – Konzeptionsgestaltung in der Ganztagschule. Schwalbach/Ts., S. 20-39
- Schiefele, U./Krapp, A./Schreyer, I. (1993): Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Heft 25, S. 120-148
- Schmidt, H. (2011): Zum Forschungsstand der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine Sekundäranalyse. In: Schmidt, H. (Hrsg.): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 13-127
- Soremski, R. (2013): Keine Zeit für Freizeit? Ganztagschule im Alltag Jugendlicher. Gießen
- Soremski, R./Lange, A. (2010): Bildungsprozesse zwischen Familie und Ganztagschule. München
- StEG – Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (2013): Ganztagschule 2012/13. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. In: www.projekt-steg.de/sites/default/files/Bundesbericht_Schulleiterbefragung_2012_13.pdf (Zugriff: 23.10.2014)
- Stötzel, J. (2013): Vielfalt mit Vielfalt begegnen. Wie Ganztagschulen mit einer heterogenen Schülerschaft umgehen. In: Schule NRW, Heft 12, S. 578-581
- Stötzel, J./Gerken, U. (2014): Ganztagschulen in NRW: Handlungsbedarfe aus Sicht der schulischen Akteure. In: Institut für Soziale Arbeit e.V. (Hrsg.): ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit 2013. Münster, S. 166-184
- Tabel, A. (2014): Potenziale und Herausforderungen bei der Ausgestaltung von Lernzeiten an Ganztagsgymnasien – empirische Befunde der Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW. In: Gerken, U. (Hrsg.): Lernzeiten am Gymnasium – Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Praxisbeispiele. Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium, Heft 2. Münster, S. 20-23
- Tillmann, K.-J. (2014): Die Ganztagschule und die Wünsche der Eltern. In: Killus, D./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 3. Jako-O Bildungsstudie. Münster und New York, S. 71-88
- Tillmann, K.-J. (2011): Innerschulische Kooperation und Schulprogramm. Zur Bedeutung des Schulprogramms als Schulentwicklungsinstrument. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und Basel, S. 139-161
- vbw – Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2013): Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung? Münster
- Verlemann, S./Zilske, T. (2011): Die Mittagszeit – das unterschätzte Element in der Ganztagschule. In: Althoff, K. (Hrsg.): Die Mittagszeit in der Sekundarstufe I. Grundlagen, Gestaltungsformen und Beispiele aus der Praxis. Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 24. Münster
- Vogel, J. (2012): Systematische Interessenförderung in einer Ganztagschule. In: Serviceagentur „Ganztätig lernen“ Brandenburg (Hrsg.): Forum Ganz Gut. Heterogenität, Heft 9, S. 32-36. In: www.brandenburg.ganztageig-lernen.de/sites/default/files/GanzGut_9_Heterogenitaet.pdf (Zugriff: 16.10.2014)
- Wieder, B. (2009): Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen bei Kindern im Kindergarten, in der Grundschule und in der Sekundarstufe I. Inauguraldissertation. In: <http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2010020831943/3/DissertationBarbaraWieder.pdf> (Zugriff: 01.08.2014)
- Ziegler, A. (2013): Motivationsförderung im Schulalltag. Vortrag im Rahmen des 10. Ganztagschulkongresses „Ideen für mehr! Ganztätig lernen“. In: www.schule-bw.de/lehkraefte/beratung/beratungslehrer/probleme/motivation/motivation_ziegler.pdf (Zugriff: 16.10.2014)
- Züchner, I. (2013): Jugendalltag zwischen Ganztagschule, Peers und außerschulischen Aktivitäten. In: Bock, K./Grabowsky, S./Sander, U./Thole, W. (Hrsg.): Jugend. Hilfe. Forschung. Hohengehren, S. 45-65
- Züchner, I./Arnold, B. (2011): Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Weinheim und Basel, S. 267-290

Abkürzung	Beschreibung
A	Andere (Schulform)
BiGa NRW	Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW
F	Förderschule
FK	Fachkräfte
G	Grundschule
GE	Gesamtschule
GY	Gymnasium
H	Hauptschule
Kita	Kindertagesbetreuung
LFK	Lehr- und Fachkräfte
LK	Lehrkräfte
MW	Mittelwert
OGS	Offene Ganztagschule im Primarbereich
PS	Primarstufe
RS	Realschule
S	Sekundarschule
Sek. I	Sekundarstufe I
SL/GK	Schulleitungen/Ganztagskoordinator(inn)en
StEG	Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen
SuS	Schülerinnen und Schüler
T	Träger



Herausgegeben von:

Gefördert von:



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

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

IDEEN FÜR MEHR!

ganztagig lernen.