

GTS-Bilanz – Qualität für den Ganztag.

Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren
Ganztagschulforschung

RAHMENPROGRAMM

BILDUNGS-
FORSCHUNG

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	3
Qualität für den Ganzttag: Befunde aus 15 Jahren Ganzttagsschulforschung im Überblick <i>Brigitte Brisson</i>	
KAPITEL 1	8
Schulentwicklung und Lernkultur an Ganzttagsschulen in Deutschland <i>Johanna M. Gaiser</i>	
KAPITEL 2	15
Leitung und Steuerung im Ganzttag <i>Katrin Pfaff und Lisa Brücher</i>	
KAPITEL 3	24
Den Wandel mitgestalten: Partizipation, Innovationsbereitschaft und die neue Rolle von Lehrkräften an Ganzttagsschulen <i>Karsten Wutschka</i>	
KAPITEL 4	30
Multiprofessionelle Kooperation <i>Stephan Kielblock und Markus Rinck</i>	
KAPITEL 5	37
Außerschulische Akteure im Ganzttag <i>Bettina Arnoldt</i>	
KAPITEL 6	46
Individuelle Entwicklung von Schüler:innen – Wirksamkeit von Ganzttagsschule in Deutschland <i>Katrin Heyl, Amelie Hirsch, Natalie Fischer und Wolfram Rollett</i>	
KAPITEL 7	54
Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganzttagsschulforschung hinsichtlich der Qualität für den Ganzttag <i>Stephan Kielblock, Nora Wazinski und Kai Maaz</i>	
AUSWAHL AN FORSCHUNGSPROJEKTEN FÜR DIE FORSCHUNGSÜBERSICHTEN	58
IMPRESSUM	63

EINLEITUNG

QUALITÄT FÜR DEN GANZTAG: BEFUNDE AUS 15 JAHREN GANZ- TAGSSCHULFORSCHUNG IM ÜBERBLICK



QUALITÄT FÜR DEN GANZTAG: BEFUNDE AUS 15 JAHREN GANZTAGSSCHULFORSCHUNG IM ÜBERBLICK

Brigitte Brisson (DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation)

Ganzttagsschulen sind aus der heutigen Bildungslandschaft in Deutschland nicht mehr wegzudenken. Gut zwei Drittel aller Schulen sind derzeit in Ganztagsform organisiert. Etwa die Hälfte aller Schüler:innen in Deutschland besucht entsprechende Angebote am Nachmittag. Mit der Einführung des Rechtsanspruchs auf ganztägige Förderung für Grundschulkinder ab 2026 ist mit einem weiteren Anstieg von Ganztagsangeboten und deren Nutzung zu rechnen.

Ein Blick in die Vergangenheit zeigt dabei, dass Ganztagschulen bis zur Jahrtausendwende einen noch eher unscheinbaren Teil der deutschen Schullandschaft ausmachten. Damals besuchten nur etwa 16 Prozent aller Schüler:innen in Deutschland Ganztagsangebote. Als Katalysator für den Ausbau gilt das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB), das von 2003 bis 2009 Fördermittel für den Auf- und Ausbau von Ganzttagsschulen zur Verfügung stellte. Ein zentraler Anlass für die Auflegung dieses Programms war die Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2001. Dabei schnitten deutsche Jugendliche, die zu dem Zeitpunkt der Befragung 15 Jahre alt waren, in ihren Grundfähigkeiten in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich ab. Dafür lag Deutschland im Bereich „Bildungsgerechtigkeit“ weit vorne. Nach diesem sogenannten „Pisa-Schock“ wurde das IZBB unter anderem mit der Erwartung verabschiedet, dass durch Ganztagsangebote die individuelle Förderung gestärkt werden könnte und sich Bildungshürden abbauen lassen.

Mit dem Ziel, jeder Grundschülerin und jedem Grundschüler ab 2026 einen Ganztagsbetreuungsplatz zur Verfügung zu stellen, steht Deutschland aktuell vor einem neuen Entwicklungssprung in der Ganzttagsschullandschaft. Allerdings darf neben der quantitativen Erweiterung die Frage nach der qualitativen (Weiter-)Entwicklung des Ganztags nicht aus dem Blick geraten. Im Gegenteil – um das Potenzial von Ganztagsangeboten voll ausschöpfen zu können, gilt es, viele Aspekte zu beachten. Schulen, die ihr Ganztagskonzept auf- oder ausbauen wollen, sind mit unzähligen Fragen konfrontiert: Welche Rolle spielen Schulleitung, Lehrkräfte und außerschulische Partner im Umgestaltungs- und Weiterentwicklungsprozess? Wie kann die Kooperation und Kommunikation unter allen Beteiligten gelingen? Wie können der Ganzttag im Allgemeinen und Ganztagsangebote im Speziellen zur persönlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beitragen? Die Ganztagsforschung hat zum Ziel, mit ihren Untersuchungen evidenzbasierte Antworten auf solche und ähnliche Fragen zur Qualitätsentwicklung im Ganzttag zu liefern.

☰ WAS BEDEUTET „EVIDENZBASIERT“?

- Für evidenzbasierte Erkenntnisse liegen **wissenschaftliche Belege** vor. Sie stützen sich nicht auf persönliche Meinungen oder Erfahrungen, sondern auf nachprüfbar Belege aus **Forschungsstudien**. Diese untersuchen mittels wissenschaftlicher Methoden beispielsweise das Vorhandensein, die Wirksamkeit oder die Vor- und Nachteile von außerunterrichtlichen Angeboten an Schulen. Je mehr Forschungsstudien vorliegen, die unterschiedliche Schulen beforschen und zu den gleichen Ergebnissen kommen, desto stärker ist die empirische Evidenz für eine Annahme.

BILANZIERUNG DES FORSCHUNGSSTANDES ZUR QUALITÄTSENTWICKLUNG IM GANZTAG

Die **Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen** (StEG, 2005–2019) hat als großes bundesweites Projekt den Ganzttagsschulausbau von der ersten Stunde an wissenschaftlich begleitet. StEG hat aufgezeigt, welche Rahmenbedingungen an den Schulen zu einer Verbesserung und stärkeren Nutzung der außerunterrichtlichen Angebote durch Kinder und Jugendliche beitragen. Zu diesen Rahmenbedingungen zählen insbesondere

- die Entwicklung und Organisation des Ganztags sowie die Lernkultur an der Schule,
- die Zusammenarbeit des schulinternen Personals sowie die Kooperation mit außerschulischen Partnern und
- die Gestaltung einzelner Angebote, um zur individuellen Förderung beizutragen.

Durch StEG wurde deutlich, dass das Ganztagsprogramm nur dann seine Wirksamkeit entfalten kann, wenn Schüler:innen die Qualität der Angebote als hoch einschätzen.

☰ WAS IST EINE FORSCHUNGSÜBERSICHT?

- Eine Forschungsübersicht sichtet möglichst **alle Studien** zu einem bestimmten Thema, prüft ihre Qualität und fasst die wichtigsten Ergebnisse zusammen. Sie liefert einen Überblick über den **wissenschaftlichen Erkenntnisstand** zu einem Thema.

Neben StEG haben unzählige weitere Forschungsprojekte den wissenschaftlichen Erkenntnisstand zur Gestaltung einer qualitativ hochwertigen Ganztagsschule in Deutschland vorangetrieben. Die in der vorliegenden Broschüre versammelten Forschungsübersichten fassen den aktuellen Stand der Wissenschaft zusammen. Mit den darin präsentierten Befunden zur Schul- und Lernorganisation, zur Zusammenarbeit des beteiligten Personals und zur Angebotswirksamkeit decken sie große Teile der wissenschaftlichen, politischen und professionellen Diskussionen über die qualitative Weiterentwicklung von Ganztagsschulen ab. Ziel ist es, die Erkenntnisse der deutschen Ganztagsschulforschung (soweit möglich) zusammenzufassen und einen schnellen Überblick darüber zu bieten, was bei der Qualitätsentwicklung im Ganztag als wichtig erscheint. Gleichzeitig zeigen die Übersichten, zu welchen Themen der Qualitätsentwicklung im Ganztag aktuell noch keine belastbaren Aussagen getroffen werden können. Die wichtigsten Erkenntnisse aus den einzelnen Übersichten sowie Bedarfe für zukünftige wissenschaftliche Projekte sind im Gesamtfazit der Broschüre ab S. 54 aufgeführt.

THEMENBEREICH „SCHUL- UND LERNORGANISATION AN GANZTAGSSCHULEN“

Die ersten drei Forschungsübersichten befassen sich mit den Merkmalen auf Schulebene, die für die Qualität und Entwicklung außerunterrichtlicher Angebote an Ganztagsschulen ausschlaggebend sind. Angelehnt an vielfältige Erkenntnisse zur Schul- und Lernorganisation werden in ihnen die Themen Schulentwicklung und Lernkultur, Leitungs- und Führungshandeln sowie Mitwirkung von Lehrkräften im Ganztag behandelt.

1. ÜBERSICHT:

„SCHULENTWICKLUNG UND LERNKULTUR AN GANZTAGSSCHULEN IN DEUTSCHLAND“ (AB S. 8)

Schulentwicklung ist ein andauernder und nie vollständig abgeschlossener Prozess, der die Umgestaltung einer Halbtagschule hin zum Ganztag, aber auch die Weiterentwicklung von Ganztagsschulen begleitet. Alle am Umgestaltungsprozess beteiligten Personen müssen sich mit Fragen zur Lernkultur der Schule auseinandersetzen, um zu einem stimmigen Ganztagsschulkonzept zu gelangen. Die erste Forschungsübersicht beschreibt, wie die Umgestaltungsprozesse ablaufen, wer an der Entwicklungsarbeit beteiligt ist und welche Ziele hinter der Schulentwicklungsarbeit stehen. Sie erläutert, wie die Schulentwicklung zum Ganztag dadurch beeinflusst wird, dass Schulen systematische Verfahren der Qualitätsentwicklung anwenden oder externe Unterstützung nutzen. Zuletzt stellt die erste Übersicht dar, wie die Entwicklungsaktivitäten im Ganztag mit Diskussionen über die Lernkultur der Schule einhergehen. Diese beziehen sich beispielsweise auf die Verknüpfung der außerunterrichtlichen Angebote mit dem Unterricht, auf flexible Zeitorganisation oder auf die individuelle Förderung von Schüler:innen.

2. ÜBERSICHT:

„LEITUNG UND STEUERUNG IM GANZTAG“ (AB S. 15)

Wissenschaft und Praxis sind sich einig: Die Schulleitung spielt eine ganz zentrale Rolle in jeglichen Schulentwicklungsprozessen. Aus diesem Grund beleuchtet die zweite Forschungsübersicht das Leitungs- und Führungshandeln in Ganztagsschulen. Sie zeigt auf, welche Personen oder Gremien an der Koordination des Ganztags beteiligt sind und wie diese ihre Führungsrolle ausgestalten. Insbesondere werden die Rolle und die Aufgaben der Schulleitung und der Ganztagskoordination bei der Steuerung des Ganztags in den Blick genommen. Außerdem geht es um die Qualität des Leitungshandelns und die Frage, wie diese von den Lehrkräften und der Schulleitung selbst eingeschätzt wird und wie sich das Handeln der Leitungspersonen auf weitere Qualitätsbereiche des Ganztags auswirkt. Die zweite Forschungsübersicht befasst sich zuletzt mit den Qualitätsdimensionen des Leitungshandelns und mit bewährten Koordinationsformen. Die in ihr zusammengetragenen Hinweise können Personen mit leitender oder steuernder Funktion als handlungsleitende Impulse dienen.

3. ÜBERSICHT:

„DEN WANDEL MITGESTALTEN: PARTIZIPATION, INNOVATIONSBEREITSCHAFT UND DIE NEUE ROLLE VON LEHRKRÄFTEN AN GANZTAGSSCHULEN“ (AB S. 24)

Lehrkräfte stellen den größten Teil des schulischen Personals. Ihr Engagement und ihre Mitarbeit sind nicht nur im unterrichtlichen Bereich gefragt. Auch bei der Umsetzung und (Weiter-)Entwicklung des Ganztagsbetriebs übernehmen sie eine wichtige Rolle. Die dritte Forschungsübersicht behandelt ein Thema, zu dem es bislang vergleichsweise wenige Forschungsarbeiten gibt: die Mitwirkung der Lehrkräfte bei der Konzeption, Durchführung und Weiterentwicklung der Ganztagsschule. Dabei handelt es sich um wichtige Bedingungen für eine gelingende Ganztagsschulpraxis. Gerade die Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte kann zu Qualität und Breite der Ganztagsangebote beitragen. Jedoch fällt es manchen Lehrkräften schwer, den Nutzen der Ganztagsschule zu erkennen. Die dritte Forschungsübersicht zeigt daher auch auf, unter welchen Bedingungen es gelingt, die Lehrkräfte von der Ganztagsschule zu begeistern.

THEMENBEREICH „ZUSAMMENARBEIT DES PERSONALS“

Zweifelsohne zählt die Zusammenarbeit der Lehrkräfte einer Schule untereinander zu den Grundlagen einer erfolgreichen Lehr- und Lernkultur an den Schulen. An Ganztagsschulen kommen allerdings weit mehr Berufsgruppen miteinander in Berührung – insbesondere, wenn der Ganztag gemeinsam mit außerschulischen Einrichtungen wie Horten oder Vereinen organisiert ist. Arbeiten mehr als zwei Berufsgruppen miteinander, die ihre Handlungen aufeinander abstimmen

und sich fachlich austauschen, spricht man von multiprofessioneller Kooperation. Die vierte und fünfte Forschungsübersicht widmen sich den wissenschaftlichen Erkenntnissen zur multiprofessionellen Zusammenarbeit von pädagogisch tätigen Personen sowie zur Kooperation von Ganztagschule und außerschulischen Organisationen.

4. ÜBERSICHT:

„MULTIPROFESSIONELLE KOOPERATION“ (AB S. 30)

Eine enge Verzahnung von Ganztagsangeboten und Unterricht gilt als eine der Grundlagen für erfolgreiche Lehr-Lern-Prozesse, schulische Inklusion und individuelle Förderung an Ganztagschulen. Notwendige Grundvoraussetzung für diese Verzahnung ist der regelmäßige Austausch zwischen den Lehrkräften und dem für die Angebote zuständigen Personal an den Schulen. Die multiprofessionelle Zusammenarbeit stellt somit einen zentralen Schlüssel dar, um die Vorteile des erweiterten Zeitrahmens an Ganztagschulen möglichst breit ausschöpfen zu können. Die vierte Forschungsübersicht umfasst verschiedene Bereiche des Zusammenwirkens unterschiedlicher Beteiligter an Ganztagschulen. Insbesondere geht es um Formen der Kommunikation, Rollenverteilungen und um gegenseitiges Vertrauen als Basis für Kooperation. Die Forschungsübersicht beschreibt die Bedingungen, unter denen die Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen an Ganztagschulen gelingen kann.

5. ÜBERSICHT:

„AUSSERSCHULISCHE AKTEURE IM GANZTAG“ (AB S. 37)

Für den Erhalt der Fördermittel aus dem IZBB-Programm galt die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern im Ganztag als erwünscht. So hat mit dem Ausbau der Ganztagschulen die Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen deutlich zugenommen. Von der Übernahme einer Trägerschaft im Ganztag, einer Zusammenarbeit mit Orten bis hin zur reinen Angebotsdurchführung durch außerschulische Partner ist die Kooperationslandschaft allerdings sehr vielfältig. Die fünfte Forschungsübersicht benennt Ziele der Zusammenarbeit, die Formen der Ausgestaltung der Kooperationsbeziehung und die Gelingensbedingungen der Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischer Einrichtung. Hierbei gilt es zu beachten, um welche Art von Kooperationspartner, um welche Kooperationsform und um welche Schulform es sich handelt. Denn je nach der spezifischen Situation vor Ort müssen nicht alle Gelingensbedingungen gleichermaßen wichtig sein.

THEMENBEREICH „INDIVIDUELLE ENTWICKLUNG VON SCHÜLER:INNEN“

Schlüsselkompetenzen wie Lernmotivation, soziale und demokratische Kompetenzen sind Voraussetzungen für einen erfolgreichen Übergang in das Erwachsenenleben und die Bewältigung künftiger Lebens- und Berufssituationen.

Auch wenn in der bildungspolitischen Diskussion über die Ganztagschule häufig der Betreuungsaspekt im Vordergrund steht, wird der Ganztagschule insgesamt ein großes Potenzial zur Förderung fachlicher und fächerübergreifender Kompetenzen zugesprochen. Sie soll insbesondere Kindern und Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Schichten erleichterte Zugänge und verbesserte Bildungschancen bieten. Die sechste Forschungsübersicht beschäftigt sich mit den Wirkungen der Teilnahme am Ganztagsangebot auf die individuelle Entwicklung von Schüler:innen.

6. ÜBERSICHT:

„INDIVIDUELLE ENTWICKLUNG VON SCHÜLER:INNEN – WIRKSAMKEIT VON GANZTAGSCHULE IN DEUTSCHLAND“ (AB S. 46)

Die Frage, ob Ganztagschulen „wirken“, ist leider nicht leicht zu beantworten. Schließlich unterscheiden sich nicht nur die Einzelschulen in der Ausgestaltung des Ganztags, sondern es werden in den Bundesländern zum Teil auch unterschiedliche Vorgaben gemacht. Regionale Unterschiede unterstützen die beachtliche Vielfalt der Ganztagschullandschaft. Die meisten Schulen in Deutschland sind als offene Ganztagschulen mit freiwilliger Teilnahme der Schüler:innen am Ganztag organisiert – so unterscheidet sich der Schulalltag von Ganztagschüler:innen nicht zwangsläufig von dem der Kinder und Jugendlichen an Halbtagsschulen. Gerade in der Sekundarstufe I sind sich Ganztagschulen untereinander nicht zwingend ähnlicher als Ganz- und Halbtagsschulen. Vergleiche zwischen Ganz- und Halbtagsschulen, beispielsweise in Bezug auf den Lernerfolg von Schüler:innen, sind aufgrund dieser Lage kaum möglich. Dennoch versucht die sechste Forschungsübersicht den spezifischen Mehrwert, den Ganztagsangebote für die teilnehmenden Schüler:innen haben können, herauszuarbeiten. Sie trägt Ergebnisse zu Wirkungen der Ganztagschule in den Bereichen Noten und Leistung, soziale Kompetenzen, Wohlbefinden, Motivation und Selbstkonzept zusammen. Dabei wird auf widersprüchliche Ergebnisse eingegangen und aufgezeigt, zu welchen Fragen bislang keine oder nur einzelne Ergebnisse vorliegen.

HERANGEHENSWEISE ZUR AUSWAHL DER STUDIEN FÜR DIE FORSCHUNGSÜBERSICHTEN

Die vorliegenden Forschungsübersichten beziehen sich auf veröffentlichte Ergebnisse aus Forschungsprojekten und Studien, die seit Beginn des IZBB an deutschen Ganztagschulen bis zum Abschluss der StEG-Forschung Ende 2019 durchgeführt wurden. Dabei gilt es zu beachten, dass aus einem Forschungsprojekt mehrere Einzelstudien und somit Veröffentlichungen hervorgehen können. Alle sechs Forschungsübersichten zeichnet bei der Auswahl der Studien eine **systematische Herangehensweise** aus. Ausgehend von einem oder mehreren Schlagwörtern wurden in den wichtigsten Forschungsdatenbanken in der Erziehungswissenschaft, der Soziologie und der Psychologie jene Veröffentlichungen ausfindig gemacht, die sich mit dem jeweiligen Thema der Forschungsübersicht beschäftigen.

Ein Bezug zum Ganzttag stellte dabei das zentralste Kriterium für die Aufnahme einer Studie in eine Forschungsübersicht dar. Weiter spielte die Qualität des Forschungsdesigns und der Datenanalyse eine wichtige Rolle. Dies beinhaltet unter anderem, dass die für die Studie an den Ganzttagsschulen gewonnenen Daten einen gewissen Grad an Repräsentativität für andere Ganzttagsschulen der Zielgruppe erfüllen und dass die Auswertung dieser Daten aktuell gültigen wissenschaftlichen Standards genügt.

Die vorliegenden Forschungsübersichten berücksichtigen Studien, deren Erkenntnisse auf **querschnittlichen oder längsschnittlichen Daten** beruhen. Diese Daten unterscheiden sich im Hinblick auf die Messzeitpunkte einer Studie sowie die Auswahl der Stichprobe. Ebenso sind in die Übersichten Studien einbezogen, deren Daten mit **quantitativen oder qualitativen Forschungsdesigns** gewonnen wurden. Hierbei handelt es sich um unterschiedliche methodische Zugänge in der Bildungsforschung, die ausgehend vom jeweiligen Ziel einer Untersuchung ausgewählt werden. Sie unterscheiden sich unter anderem im Hinblick auf die Form der Datenerhebung, die Zahl der untersuchten Personen und die Allgemeingültigkeit der Ergebnisse. Die Analysemöglichkeiten der Daten sind bei allen genannten Herangehensweisen so vielfältig, dass weder an dieser Stelle noch in den Forschungsübersichten explizit auf die Auswertungsmethoden einzelner Studien eingegangen werden kann.

Es ist möglich, dass es Studien und Projekte gibt, die eines der hier behandelten Themen untersucht haben, aber trotzdem nicht Einzug in die entsprechende Forschungsübersicht gefunden haben. Dies lässt sich durch die spezifische Recherche mittels Schlagwörtern erklären, die letztlich dafür ausschlaggebend waren, ob eine Studie überhaupt aufgefunden werden konnte. In anderen Worten: Mindestens eines der für eine Forschungsübersicht gewählten Schlagwörter musste exakt mit mindestens einem Schlagwort übereinstimmen, das die Studienautor:innen für die Eingabe ihrer Veröffentlichung in die Forschungsdatenbank gewählt hatten.

WAS UNTERSCHIEDET QUERSCHNITTLICHE UND LÄNGSSCHNITTLICHE STUDIEN?

- ▶ Bei einer **Querschnittstudie** wird eine Erhebung einmalig durchgeführt. Die Daten liefern dementsprechend eine Momentaufnahme, mit der Zusammenhänge zwischen verschiedenen Merkmalen untersucht werden können.
- ▶ Bei einer **Längsschnittstudie** finden mehrmals hintereinander Datenerhebungen statt. Dadurch lassen sich Entwicklungen und Veränderungen über den Erhebungszeitraum feststellen. Werden die gleichen Personen mehrfach befragt, spricht man von einer **Panelstudie**. Ändern sich die Befragten mit jedem Messzeitpunkt, spricht man von einer **Trendstudie**.

WAS UNTERSCHIEDET QUANTITATIVE UND QUALITATIVE STUDIEN?

- ▶ In **quantitativen Studien** erhalten die Befragten meist in Form von **Fragebogen** vorgegebene Listen mit Aussagen und Antwortmöglichkeiten, denen sie mehr oder weniger zustimmen können. Dadurch kann man sehr viele Personen gleichzeitig befragen und ihre Angaben gut miteinander vergleichen. Es kann aber passieren, dass die vorgegebenen Antworten nicht genau so formuliert sind, wie es die befragte Person selbst ausgedrückt hätte.
- ▶ In **qualitativen Studien** können die Befragten beispielsweise in Form eines persönlichen **Interviews** eigene Formulierungen verwenden und Prioritäten setzen. Auch **Beobachtungen** vor Ort oder **Dokumentenanalysen** zählen zu qualitativen Forschungsansätzen. Diese Art von Forschung kann helfen, Forschungslücken aufzudecken, Sachverhalte neu zu gewichten oder Erklärungen für gewisse Sachverhalte zu finden. Durch die verhältnismäßig kleine Zahl von befragten oder beobachteten Personen stehen die Ergebnisse für eine sehr spezifische Gruppe und können schwer verallgemeinert werden.
- ▶ Bei Studien mit **Mixed-Methods-Ansatz** werden sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsstrategien eingesetzt.

Die genutzten Schlagwörter und die Vorgehensweise bei der Auswahl der Veröffentlichungen werden jeweils in den einzelnen Übersichten erläutert.

ZENTRALE PROJEKTE FÜR DIE FORSCHUNGSÜBERSICHTEN

Die systematische Herangehensweise bei der Literaturrecherche für die Forschungsübersichten führte zur Aufnahme zahlreicher Studien bzw. Projekte in die vorliegende Broschüre. Dabei stellten sich einzelne Forschungsprojekte als inhaltlich besonders relevant oder methodisch sehr repräsentativ heraus. Dadurch kann es vorkommen, dass eine oder mehrere Forschungsübersichten ein ganz bestimmtes Projekt besonders häufig zitieren, andere Projekte dahingegen nur ein einziges Mal als Referenz aufgeführt sind.

Die Forschungsübersichten zeigen: Es gibt zahlreiche Forschungsprojekte, die sich durch mehrfache und langjährige Erhebungen, eine große Breite an Teilnehmenden oder ein besonders hochwertiges Forschungsdesign auszeichnen. Eine Tabelle am Ende dieser Broschüre (S. 59) bietet einen Überblick über jene Projekte, deren Veröffentlichungen einen besonders zentralen Beitrag zu einem oder mehreren Themen der hier präsentierten Forschungsübersichten geliefert haben.

KAPITEL 1

SCHULENTWICKLUNG UND LERNKULTUR AN GANZTAGS- SCHULEN IN DEUTSCHLAND



SCHULENTWICKLUNG UND LERNKULTUR AN GANZTAGSSCHULEN IN DEUTSCHLAND

Johanna M. Gaiser (Justus-Liebig-Universität Gießen)

Der Themenbereich *Schulentwicklung und Lernkultur* bezieht sich auf die Frage, welche Aspekte es beim Ausbau und der Weiterentwicklung einer Ganztagschule zu beachten gilt und wie diese Aspekte mit der Diskussion über die sogenannte neue Lernkultur zusammenhängen. An der Justus-Liebig-Universität Gießen wurde hierzu eine systematische Literaturrecherche bisheriger wissenschaftlicher Erkenntnisse durchgeführt. Im Folgenden werden diese Forschungsergebnisse gebündelt vorgestellt.

Mit dem Start des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) im Jahr 2003 nahm der Ausbau der ganztägigen Bildung in Deutschland rasant Fahrt auf. Für die zahlreichen Schulen, die sich seither auf den Weg gemacht haben, ein ganztägiges Angebot auf- bzw. auszubauen, war das mit vielfältigen Veränderungen in der Schulorganisation verbunden. Zeitstrukturen mussten geändert, Baumaßnahmen unternommen, zusätzliche Mitarbeiter:innen eingestellt und neue Lehr-Lern- und Betreuungskonzepte entwickelt werden. Kurz: Ganztagschulentwicklung wurde eine zentrale Aufgabe, um den Wandel von der Halbtags- zur Ganztagschule zu bewältigen. Damit einher ging auch die Diskussion über eine potenziell neue Lernkultur an Ganztagschulen, die durch das Mehr an Zeit möglich wird und die den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Schüler:innen gerecht werden soll.

ZENTRALE FRAGEN DER FORSCHUNGS-ÜBERSICHT

Drei Aspekte sind für den Themenbereich **Schulentwicklung und Lernkultur** von zentraler Bedeutung. Erstens ist ein **Großteil der allgemeinbildenden Schulen** von dem Wandel hin zu mehr ganztägiger Bildung betroffen. Schulen, die einen solchen Wandel erleben, stellen sich viele Fragen: Wie geht die Umgestaltung von der Halbtags- zur Ganztagschule vonstatten? Welche Faktoren können Hürden darstellen? Welche sind für den Wandel förderlich?

Aus Forschung und Praxis wissen wir bereits, dass dabei jede Schule ihren eigenen Weg geht, überall aber ähnliche Prozesse in Gang gebracht werden.

Zweitens ist **Schulentwicklung als Prozess** nie wirklich abgeschlossen. Schule ist genauso wie die Gesellschaft, in der sie ihren Platz hat, stets im Wandel. Die Qualität von Lehren und Lernen sollte jederzeit gesichert und weiterentwickelt werden. Wie laufen Veränderungsprozesse an Schulen ab, die bereits längere Zeit ganztägig arbeiten? Was passiert, wenn sie beispielsweise ihr Ganztagsangebot ausbauen oder von einem offenen Ganztagsmodell zu einem gebundenen gelangen möchten? Welche unterschiedlichen Aspekte sind für diese Umgestaltungen relevant? Neben Organisation, Personal und Unterricht gewinnen an Ganztagschulen dabei besonders die außerunterrichtlichen Angebote und die Lernkultur an Bedeutung.

Drittens wird in der Diskussion über den Ausbau ganztägiger Bildung vielfach von der sogenannten **neuen Lernkultur** gesprochen. Sie wird als Entwicklungspotenzial und damit auch als Hoffnungsträger für einen Wandel des Lernens in Ganztagschulen betrachtet. Wichtig ist: Die neue Lernkultur sollte über den reinen Betreuungsaspekt oder die einfache Verlängerung des Schulunterrichts hinausgehen. Doch zeigt sich der gewünschte Wandel in der Lernkultur überhaupt – und wenn ja, wie genau?

METHODISCHES VORGEHEN

Um einen Überblick über die bisherigen Erkenntnisse zu den hier aufgeworfenen Fragen zu bekommen, wurde eine Literaturrecherche für den Zeitraum 2005–2020 nach folgenden Kriterien durchgeführt:

- ▶ Schlagworte: **Schulentwicklung, Lernkultur**

Die gesichteten Studien wurden eingehend auf ihre Qualität geprüft. Ausgeschlossen wurden Studien, bei denen folgende Kriterien zutrafen:

- ▶ fehlende empirische Nachvollziehbarkeit (zum Beispiel Forschungsvorgehen unklar, keine gesicherten Ergebnisse);
- ▶ kein Ganztagsbezug;
- ▶ inhaltliche Schwerpunkte zu Kooperation (siehe hierzu Kielblock & Rinck in dieser Broschüre) und Leitung/Steuerung (siehe hierzu Pfaff und Brücher in dieser Broschüre).

Insgesamt wurden 34 empirische Untersuchungen einbezogen. 43 Prozent davon stellten Fragebogenstudien dar, 49 Prozent nutzten qualitative Erhebungsmethoden (etwa Interviews) und die übrigen kombinierten beide Herangehensweisen.

BEFUNDE ZUR SCHULENTWICKLUNG

DER ABLAUF VON UMGESTALTUNGSPROZESSEN

Umgestaltungsprozesse von Halbtags- zu Ganztagschulen sind vielfältig. Nötig sind zahlreiche Einzelschritte. Die beteiligten Akteur:innen führen dabei unterschiedliche **Motive und Auslöser** für den gewünschten Wandel auf, die entweder eher auf internen Überzeugungen und Entwicklungszielen oder auf externen Impulsen wie politischen Beschlüssen oder Schulevaluationen beruhen^{1, 2, 3}. Bei der konkreten Umsetzung des Wandels zum Ganztags kommen unterschiedliche **Strategien** zum Einsatz: Der Wandel kann in kleinen Schritten über einen längeren Zeitraum vollzogen werden oder möglichst schnell. In beiden Varianten kommen unterschiedliche Vor- und Nachteile zum Tragen. So kann beispielsweise ein Wandel in kleinen Schritten darauf abzielen, möglichst viele Personen aus dem Kollegium für die Veränderungen zu gewinnen und damit im Team großen Rückhalt für die Vorhaben zu erreichen. Allerdings kann diese Strategie auch dazu führen, dass neue und alte Strukturen eine Zeit lang parallel laufen und mit weiteren Schritten nachgesteuert werden muss⁴.

Die **Nachhaltigkeit des Entwicklungsprozesses** scheint wiederum von dessen Dauer abzuhängen. So zeigt eine Untersuchung, die über mehrere Jahre hinweg Fragebogendaten an Ganztagschulen erhoben hat, dass eine langjährige aktive Schulentwicklung die Verbesserung zentraler Qualitätsbereiche fördern kann (zum Beispiel die Aktivierung des Lehrerkollegiums oder die Qualität des erweiterten Bildungsangebots)⁵. Zeitlich begrenzte Schulentwicklungsarbeit führt dahingegen nicht automatisch zu einer nachhaltigen Weiterentwicklung des Ganztags⁵.

AN DER ENTWICKLUNGSARBEIT BETEILIGTE UND IHR UMGANG MIT DEM WANDEL

Die **Schulleitung** spielt als aktive und steuernde Instanz eine zentrale Rolle beim Auf- und Ausbau des Ganztags⁴ – nicht zuletzt auch dadurch, dass sie ohnehin in nahezu alle Schulentwicklungsprozesse eingebunden ist⁶. Daneben sind je nach Schulform an den meisten Schulen Lehrkräfte in die Schulentwicklungsarbeit miteinbezogen (an 77–85 Prozent der Schulen)⁶.

Weitere pädagogisch Tätige, Eltern und Schüler:innen sind deutlich seltener beteiligt (an maximal 53 bzw. 51 Prozent der Schulen)⁶. Zudem wurde bei systematischen Beobachtungen in der Praxis festgestellt, dass die Reaktionen von Lehrkräften auf Veränderungsprozesse und die Beteiligung an diesen durchaus ambivalent sein können⁷. Durch Schulentwicklungsarbeit wird es möglich, Routinen in der pädagogischen Arbeit aufzubrechen⁷ und Neuerungen, beispielsweise eine in den Vormittag integrierte Lernzeit, einzuführen⁸. Aus Sicht der Forschung ist aber mit Widerständen vonseiten der Beteiligten zu rechnen, da pädagogische Überzeugungen, Zuständigkeiten und Rollen geklärt bzw. neu ausgehandelt werden müssen⁷.

MASSNAHMEN UND ZIELE DER SCHULENTWICKLUNGSARBEIT

Am häufigsten setzen Schulleitungen interne **Evaluationen** oder **Arbeitsgruppen** zur Weiterentwicklung des Ganztags ein. Auch eine Veränderung der Schulorganisation wird häufig umgesetzt. Am seltensten Teil der Schulentwicklungsarbeit ist die Erarbeitung von – mit dem Curriculum verknüpften – außerunterrichtlichen Angeboten⁶. Aus qualitativen Studien ist bekannt, dass sich Neuerungen, die von außen an die Schulen herangetragen werden, nicht ‚einfach so‘ umsetzen lassen. Vielmehr werden sie von den beteiligten Personen für die spezifische Ausgangslage an der Schule ‚übersetzt‘ und entsprechend angepasst^{9, 10}.

BEDINGUNGEN FÜR EINE ERFOLGREICHE SCHULENTWICKLUNG

Die Forschung hat eine Reihe von **Gelingsbedingungen** zutage gebracht, die für erfolgreiche Schulentwicklungsarbeit eine wichtige Rolle spielen. Zwei Aspekte werden jedoch in mehreren Studien zum Thema gemacht und könnten sich somit als besonders relevant erweisen. Erstens sollten – auch im Sinne einer demokratischen Schulführung – nach Möglichkeit alle Beteiligten in die Schulentwicklungsarbeit einbezogen werden. Zweitens sind ein grundsätzliches Problembewusstsein und eine Innovationsbereitschaft aller Beteiligten zentrale Voraussetzungen für das Gelingen von Umgestaltungsprozessen. Ohne die Bereitschaft und die Motivation der ausführenden Praktiker:innen können Widerstände immer wieder zu Reibungen im Prozess führen.

☰ DEFINITION: SCHULENTWICKLUNG

- Unter **Schulentwicklung** werden aktiv initiierte, zielgerichtete Prozesse von Schulen verstanden, die einen Wandel mit sich bringen sollen. Allgemeine Entwicklungen wie Veränderungen im Schulgeschehen, die beiläufig zustande kommen, werden in dieser Übersicht nicht berücksichtigt.

☰ TIPPS FÜR EINE ERFOLGREICHE SCHULENTWICKLUNGSARBEIT

- ▶ Wandel gut vorbereiten (zum Beispiel Vorgespräche führen), mit den Beteiligten transparent kommunizieren^{3,11}
- ▶ möglichst viele Beteiligte auf Augenhöhe in die Schulentwicklungsarbeit einbeziehen^{8,10,12,13}
- ▶ für ausreichende Ressourcen sorgen¹²
- ▶ positives Klima im Team fördern¹²
- ▶ realistische Ziele setzen^{9,10,14}
- ▶ Nachjustieren von Einzelschritten und Zielen ermöglichen⁸
- ▶ Entwicklungsprozess reflektieren, um Professionalität zu fördern¹¹
- ▶ Konkurrenzsituationen und Konflikte, zum Beispiel zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen, auflösen¹³
- ▶ Veränderungen strukturell absichern, zum Beispiel durch eine Steuergruppe¹⁰
- ▶ regelmäßige interne und externe Evaluationen durchführen, zum Beispiel durch Elternbefragung oder Schulentwicklungsberater:innen⁹
- ▶ Unterstützungssysteme nutzen, gegebenenfalls auch Begleitforschung¹⁰
- ▶ Schulentwicklung als dauerhaften Prozess anlegen¹³

BEFUNDE ZUR LERNKULTUR

VERÄNDERUNG DER LERNKULTUR AN GANZTAGSSCHULEN

Mehrere Studien haben die Veränderung der Lernkultur an Ganztagschulen untersucht. Aus deutschlandweiten Fragebogenerhebungen ist bekannt, dass sich ein Großteil der Schulen die **Erweiterung der Lernkultur** als ein Ziel für den Ganztag setzt. Allerdings hat der Anteil der Schulleitungen, die das in solchen Erhebungen angeben, in den vergangenen Jahren deutlich abgenommen^{6,15}. Neben dem Unterricht sind die **außerunterrichtlichen Angebote** dabei ein zentraler Bereich, in dem eine neue Lernkultur zum Tragen kommen kann. Diese Angebote finden sich grundsätzlich in vielen Formen und in einer großen Breite an Ganztagschulen^{1,16,17}. Qualität, Dauer und Häufigkeit der Angebotsdurchführung können hierbei stark variieren^{18,19,20,21} und wirken sich damit auch ganz unterschiedlich auf die Lernkultur aus. Durch eine klare Zielorientierung im Ganztag lässt sich die Angebotsqualität aber durchaus steigern¹⁴.

WEGE HIN ZU EINER NEUEN LERNKULTUR

Eine neue Lernkultur kann sich auch in der erfolgreichen Aktivierung der Schüler:innen zeigen. Eine Fallstudie konnte Hinweise dafür liefern, dass Angebote von den Schüler:innen besonders dann aktivierend wahrgenommen werden, wenn sie ein **Kontrastprogramm zum Unterricht** bieten und beispielsweise anderes Personal, andere Themen oder neue Methoden eingesetzt werden. Wie die Studie zeigt, ist das sogar in eher unterrichtsnahen Angeboten, zum Beispiel Hausaufgabenangeboten, umsetzbar²².

Andere Untersuchungen zeigen jedoch, dass sich die Lernkultur in Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten oft nur wenig unterscheidet. Im Hinblick auf den Unterricht führt das ‚Mehr an Zeit‘ an Ganztagschulen häufig vor allem zu einem ‚Mehr desselben‘^{2,23}. Zudem laufen Angebote oftmals weiterhin zentriert auf die Lehrperson ab²⁴. Ähnlich wie im Unterricht bestehen aus Sicht der Schüler:innen daher wenig Möglichkeiten für Partizipation und auch in Bezug auf die Inhalte fühlen sie sich wenig einbezogen²⁵.

Eine neue Lernkultur kann außerdem durch die **inhaltliche Verzahnung von Unterricht und Angeboten** hergestellt werden. Auch hier hat die Forschung zahlreiche Gelingensbedingungen herausgearbeitet^{5,12,26}. Zwar gibt es bereits unterschiedliche Ansätze einer solchen Verzahnung, etwa eine Verknüpfung von Unterricht und Freizeit- bzw. Förderangeboten oder von Unterricht und Hausaufgabenbetreuungen²⁶. Dennoch belegt die Forschung, dass die Verzahnung noch deutlich ausbaubar ist^{5,12,27}.

FOLGEN EINER NEUEN LERNKULTUR

Ein Aspekt, den die Erweiterung der Lernkultur mit sich bringen kann, ist die **individuelle Förderung** von Schüler:innen. Sie ist in den vergangenen Jahren zunehmend in den Blick gerückt und wird von den Schulen angestrebt^{28, 29, 30, 31}. Bei Förder- und Hausaufgabenangeboten geht es allerdings häufig eher um ein Abarbeiten von Aufgaben; eine intensive individuelle Zuwendung für Schüler:innen findet sich eher in Kleingruppen oder nachhilfeähnlichen Settings³². Schließlich zeigen mehrere Untersuchungen, dass sich durch den Ausbau der Ganztagschule die Grenzen **zwischen Schule und Familie** verschieben können. So können im Ganzttag beispielsweise engere persönliche Beziehungen zwischen Schüler:innen und Schulpersonal entstehen, die ihrerseits wiederum Voraussetzung für individuelle Förderung sind. Darüber hinaus kann der Ganzttag auch die Zunahme von selbstständigem und selbstverantwortlichem Lernen ermöglichen^{2, 7, 33, 34} und erweitert dadurch das inhaltliche und methodische Repertoire des Unterrichts.

☰ DEFINITION: LERNKULTUR

- ▶ Mit dem Ausbau der Ganztagschule kam auch die Forderung nach einer Erweiterung bzw. Erneuerung der **Lernkultur** auf. Hinter der sogenannten neuen Lernkultur verbergen sich verschiedene Erwartungen an das Lehren und Lernen in Unterricht und Angeboten: Unter anderem sollen selbstständiges und selbstverantwortliches Lernen gestärkt (Stichwort: Lernbegleiter), Unterricht und Angebote zeitlich umgestaltet (Stichwort: Rhythmisierung) und miteinander verknüpft (Stichwort: Verzahnung) sowie die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Schüler:innen stärker berücksichtigt werden (Stichwort: individuelle Förderung und Lebensweltorientierung).

ZUSAMMENFASSUNG

Fasst man die bisherigen Erkenntnisse zu Schulentwicklung und Lernkultur zusammen, so zeigt sich, dass es bei der Umsetzung von Veränderungsprozessen vieles zu bedenken gilt, wenn alle an einem Strang ziehen sollen. Eine klare und belastbare Erkenntnis ist, dass unterschiedliche Maßnahmen und Methoden der Schulentwicklung auch unterschiedlich häufig zum Einsatz kommen. Wenn sie von außen an die Schulen herangetragen werden, werden sie von der Praxis an die jeweiligen Bedingungen vor Ort angepasst. Die Forschung hat zahlreiche Gelingensbedingungen für ganztags-schulische Schulentwicklungsprozesse abgeleitet, die auch zukünftige Vorhaben in der Praxis anleiten können (siehe die Tipps im Kasten). Besonders wichtig für das Gelingen von Transformationen scheint die Einbeziehung möglichst vieler bzw. aller Beteiligten zu sein, die vom Wandel betroffen sind. Daneben ist es förderlich, bei den Beteiligten zunächst für Grundvoraussetzungen wie Bereitschaft und Motivation für Veränderungen zu sorgen.

Hinsichtlich der Lernkultur fallen die Ergebnisse eher zurückhaltend aus. Veränderungen zeigen sich zwar, jedoch nicht wie erwartet in der Breite und nur in spezifischen Bereichen. Insgesamt ähneln sich Unterricht und Angebote hinsichtlich der eingesetzten Lehr-Lern-Konzepte oft sehr und werden der geforderten Erweiterung der Lernkultur noch nicht immer gerecht. Auch die inhaltliche Verzahnung von Unterricht und Angeboten bleibt eine Aufgabe, die es durch systematische Schulentwicklungsarbeit zu bearbeiten gilt. Wichtige Voraussetzung hierfür ist eine gute Kooperation zwischen den verschiedenen Professionen an Ganztags-schulen.

LITERATURVERZEICHNIS

- 1: Holtappels, H. G. & Rollett, W. (2008). Organisationskultur, Entwicklung und Ganztagschulbau. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*, 2. Auflage (S. 209–226). Weinheim: Juventa.
- 2: Rehm, I. (2018). *Von der Halbtags- zur Ganztagschule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20534-8>.
- 3: Hollenbach-Biele, N. (2019). Von Basislagern, Meilensteinen und Gipfelfahnen: Schule auf dem Weg zum gebundenen Ganztag. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Gute Ganztagschulen entwickeln. Zwischenbilanz und Perspektiven* (S. 183–215). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- 4: Radisch, F., Klemm, K. & Tillmann, K.-J. (2019). Gelingensfaktoren guter Ganztagschulen: Eine qualitative Studie bewährter Schulpraxis. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Gute Ganztagschulen entwickeln. Zwischenbilanz und Perspektiven* (S. 147–177). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- 5: Spillebeen, L., Holtappels, H. G. & Rollett, W. (2011). Schulentwicklungsprozesse an Ganztagschulen. Effekte schulischer Entwicklungsarbeit im Längsschnitt. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 120–138). Weinheim: Juventa.
- 6: StEG-Konsortium (2019). *Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt am Main.
- 7: Breuer, A., Idel, T.-S. & Schütz, A. (2019). Professionsentwicklung im Ganztag. Verschiebung im Spiegel praxeologischer Forschung. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession* (S. 307–323). Wiesbaden: Springer VS.
- 8: Gaiser, J. M. & Kielblock, S. (2019). Von Hausaufgaben zu rhythmisierten Lernzeiten. Ganztagschulentwicklung am Beispiel einer längsschnittlichen Fallstudie. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(2), S. 159–175.
- 9: Dollinger, S. (2012). *Gute (Ganztags-)Schule? Die Frage nach Gelingensfaktoren für die Implementierung von Ganztagschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 10: Maykus, S. & Schulz, U. (2007). Transferprozesse: Von der Ganztagschulforschung zur Ganztagschulentwicklung. In F. Bettmer (Hrsg.), *Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung* (S. 239–269). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 11: Kunze, K. & Kolbe, F.-U. (2006). Reflexive Schulentwicklung als professionelle Entwicklungsaufgabe. Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitstudie zur Entwicklung der Ganztagschule in Angebotsform in Rheinland-Pfalz. Schwalbach/Taunus: Wochenschau.
- 12: 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: Juventa.
- 13: Reinert, M., Gaiser, J. M., Warth, J. & Stecher, L. (2021). Fallstudien zur Wirksamkeit der Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagsgrundschulen. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 239–261). Weinheim: Beltz Juventa.
- 14: Holtappels, H. G. & Rollett, W. (2009). Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. In L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung [Beiheft 54 der Zeitschrift für Pädagogik]* (S. 18–39). Weinheim und Basel: Beltz.
- 15: Sauerwein, M., Hannemann, J. & Rollett, W. (2018). Ergänzende Unterscheidungskriterien für die Organisationsform von Ganztagschulen. Inhaltliche Breite des Angebots, konzeptuelle Verbindungen und Zeitorganisation. In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does „What works“ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 241–258). Münster: Waxmann.
- 16: Holtappels, H. G. (2012). Entwicklung und Qualität von Ganztagschule. Bilanz des Ausbaus auf der Basis der Forschungsbefunde von StEG. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2012. Schulforschung – Lernlandschaft – Lebenswelt* (S. 84–99). Schwalbach/Taunus: Wochenschau.
- 17: Rollett, W., Lossen, K., Jarsinski, S., Lüpschen, N. & Holtappels, H. G. (2011). Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagschulen. Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (Studien zur ganztägigen Bildung)*, S. 76–96). Weinheim: Beltz Juventa.

- 18: Börner, N., Eberitzsch, S., Grothues, R. & Wilk, A. (2011). Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2011. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- 19: Radisch, F., Stecher, L., Klieme, E. & Kühnrich, O. (2008). Unterrichts- und Angebotsqualität aus Schülersicht. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG), 2. Auflage (S. 227–260)*. Weinheim: Juventa.
- 20: Schröer, S. (2010). Bildungsförderung im offenen Ganztage aus Sicht der Leitungskräfte. Ziele – Strukturen – Entwicklungslinien. In *Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.), Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule. Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen (S. 11–66)*. Weinheim: Juventa.
- 21: Stecher, L., Klieme, E., Radisch, F. & Fischer, N. (2009). Unterrichts- und Angebotsentwicklung – Kernstücke der Ganztagschulentwicklung. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung (S. 185–201)*. Weinheim: Juventa.
- 22: StEG-Konsortium (2016). *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015*. Frankfurt am Main.
- 23: Kolbe, F.-U. (2009). Unterrichtsorganisation aus Sicht der Wissenschaft. Rhythmisierung und Flexibilisierung des Tagesablaufes. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung (S. 203–214)*. Weinheim: Juventa.
- 24: Neto Carvalho, I. (2017). *Gymnasium und Ganztagschule. Videographische Fallstudie zur Konstitution pädagogischer Ordnung*. Wiesbaden: Springer VS.
- 25: Börner, N., Conraths, A., Gerken, U., Steinhilber, R., Stötzel, J. & Tabel, A. (2014). Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2014. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- 26: Haenisch, H. (2009). Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganztage. Eine qualitative Studie zu praktischen Ansätzen der Verzahnung in ausgewählten Schulen [= *Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, 5. Jg., Heft 11*]. Münster: Institut für soziale Arbeit e. V. Verfügbar unter: https://www.ganztag-nrw.de/uploads/media/Heft_11_-_Verzahnung.pdf.
- 27: Holtappels, H. G., Krinecki, J. & Menke, S. (2013). *Lernkultur, Kooperationen und Wirkungen. Befunde aus der Ganztagschulforschung*. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.
- 28: Haenisch, H. (2010). Lern- und Förderumgebungen im offenen Ganztage. In *Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.), Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule. Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen (S. 67–129)*. Weinheim: Juventa.
- 29: Kaufmann, E. (2007). *Individuelle Förderung in ganztägig organisierten Schulformen im Primarbereich. Abschlussbericht*. München: DJI. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/hausaufgaben/06_08_Abschlussbericht_Kaufmann_Primarbereich.pdf.
- 30: Lehmann, T. (2011). Individuelle Förderung. Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in Ganztagschulen. In H. Gängler & T. Markert (Hrsg.), *Vision und Alltag der Ganztagschule. Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis (S. 239–263)*. Weinheim: Juventa.
- 31: Maykus, S., Böttcher, W., Liesegang, T. & Altermann, A. (2011). Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Theoretisch-empirische Reflexionen zu Anspruch und Konsequenzen eines (sozial-)pädagogischen Programms im professionellen Handeln. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14(S3)*, S. 125–142.
- 32: Rabenstein, K. & Podubrin, E. (2015). Praktiken individueller Zuwendung in Hausaufgaben- und Förderangeboten. Empirische Rekonstruktionen pädagogischer Ordnungen. In S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen (S. 219–263)*. Wiesbaden: Springer VS.
- 33: Bittner, M. & Kessler, F. (2019). Zur Institutionalisierung des Pädagogischen am Beispiel familialisierter Vergemeinschaftung. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession (S. 289–305)*. Wiesbaden: Springer VS.
- 34: Idel, T.-S. (2013). Pädagogische Praktiken im Ganztage. Praxistheoretische Überlegungen zur Verschiebung der Grenzen von Schule. In H.-R. Müller & S. Bohne (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge: Markierungen und Vermessungen – Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 151–165)*. Leverkusen: Barbara Budrich.

KAPITEL 2

LEITUNG UND STEUERUNG IM GANZTAG



LEITUNG UND STEUERUNG IM GANZTAG

Katrin Pfaff & Lisa Brücher (TU Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung)

Die Forschungsübersicht zur Leitung und Steuerung im Ganzttag gibt einen Überblick darüber, wer hauptsächlich für die Koordination des Ganztags zuständig ist und welche Aufgaben durch die leitende(n) Person(en) übernommen werden. Außerdem wird die Qualität des Leitungshandelns und dessen Wirkungen auf andere ganzttagsschulspezifische Bereiche in den Blick genommen. Hierzu wurde von den Autorinnen eine systematische Literaturrecherche durchgeführt, auf deren Basis handlungsleitende Empfehlungen für die Koordination des Ganztags ausgesprochen werden.

In (inter-)nationalen Forschungsdiskussionen wie auch in der schulischen Praxis ist es mittlerweile Konsens, dass Schulleitungen bei der Umsetzung von bildungspolitischen Reformen sowie Maßnahmen zur Qualitätssicherung an Einzelschulen eine Schlüsselrolle einnehmen. Durch den stetigen Ausbau der Ganzttagsschulen in Deutschland rückt somit auch die Leitung und Steuerung durch Schulleitungspersonen an ganztägig organisierten Schulen in den Vordergrund. Laut der Kultusministerkonferenz (KMK) wird das Ganzttagsangebot unter (Mit-)Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt. Insgesamt liegen jedoch kaum wissenschaftliche Befunde zur innerschulischen Leitung von Ganzttagsschulen und zur ganztagsbezogenen Steuerung vor. Die in diesem Beitrag dargelegten Erkenntnisse und Empfehlungen basieren daher auf vereinzelt empirischen Ergebnissen. Ziel dieser Übersicht ist es, aufzuzeigen, wie der Ganzttag an Schulen in Deutschland koordiniert wird, welche Führungsaufgaben das Leitungspersonal übernehmen muss und welche für die Schulqualität relevanten Aspekte das Führungshandeln beeinflusst.

Die Forschungsliteratur zum Leitungshandeln an Ganzttagsschulen lässt sich thematisch in vier Unterpunkte gliedern:

- ▶ **Leitung und Steuerung des Ganztags:** Wer koordiniert hauptsächlich den Ganztagsbetrieb an Schulen?
- ▶ **Leitungstätigkeiten und -umfang:** Welche Aufgaben fallen in das Handlungsspektrum einer Schulleitung oder Ganztagskoordination an Ganzttagsschulen, vor allem welche neuen Aufgaben ergeben sich im Gegensatz zur Halbtagschule? Bedeuten diese Aufgaben auch ein Mehr an zeitlicher Belastung?
- ▶ **Führungsverhalten der Schulleitung:** Wie gehen Schulleitungen bei Führungsaufgaben vor?
- ▶ **Wirkungen des Leitungshandelns:** Wie wirkt sich das Agieren der Schulleitung auf weitere Bereiche der Ganzttagsschulqualität aus?

Diese Aspekte werden im Folgenden gesondert betrachtet und die Forschungsbefunde zu den einzelnen Punkten dargelegt. Darüber hinaus werden abschließend Qualitätsaspekte erfolgreichen Leitungshandelns zusammengefasst, förderliche Rahmenbedingungen aufgelistet und Kooperationsmuster aufgezeigt, die sich bereits als hilfreich für die Koordination des Ganztags bewährt haben.

METHODISCHES VORGEHEN

- ▶ Suchverfahren: Erste Suche anhand der Schlagwörter **Ganzttag** in Verbindung mit **Schulleitung, Koordination, Steuergruppe, Führung** oder **Leitung** in mehreren Online-Datenbanken. Erweiterte Suche anhand des Schneeballprinzips sowie auf Basis von Tipps von Expert:innen.
- ▶ Ausschlussverfahren: Es wurde im Sinne eines narrativen Reviews vorgegangen. Es wurden nur Arbeiten einbezogen, die inhaltlich den Fokus auf Schulleitungshandeln an Ganzttagsschulen in Deutschland legen oder dieses als einen Aspekt thematisieren und Ergebnisse hierzu präsentieren. Theoretische Arbeiten und Praxisberichte wurden aufgrund der Kürze des Beitrags nicht explizit berücksichtigt.
- ▶ Zeitraum der in die Forschungsübersicht einbezogenen Publikationen: 2004-2021
- ▶ Anzahl der ausgewerteten Quellen: 26 Veröffentlichungen aus 9 Forschungsprojekten, davon 57,7 Prozent quantitativ, 34,6 Prozent qualitativ, 7,7 Prozent Mixed-Methods-Ansätze.

LEITUNG UND STEUERUNG DES GANZTAGS

Die Organisation des Ganztagsbetriebs fällt laut KMK in den Verantwortungsbereich der Schulleitung. Jedoch zeigt sich, dass in der schulischen Realität teilweise auch andere Personen oder Personengruppen mit dieser Aufgabe betraut sein können.

Trotz der uneinheitlichen Forschungslage sowie nur bedingter Vergleichbarkeit der Ergebnisse der ausgewerteten Studien kann festgehalten werden, dass die **Schulleitung durchweg die wichtigste Instanz** bei der Steuerung des Ganztags darstellt, da sie in allen Befragungen am häufigsten genannt wurde^{1, 2, 3, 4, 5}:

Weitere häufig anzutreffende Steuerungsinstanzen sind

- ▶ einzelne Lehrkräfte^{6, 3},
- ▶ einzelne pädagogische Kräfte⁶,
- ▶ Vertreter:innen des Ganztagsträgers^{6, 4},
- ▶ didaktische^{1, 3} bzw. Fachbereichsleitungen¹,
- ▶ die Steuergruppe^{3, 5} oder
- ▶ ein spezielles Ganztags-^{3, 5} oder Koordinationsgremium⁶.

Es kann auch vorkommen, dass mehrere der genannten Personen(gruppen) an der Steuerung beteiligt sind und somit als erweiterte Schulleitung fungieren. Im Trend zeigt sich: Die Bedeutung der Steuergruppe als Steuerungsinstanz nimmt schulformübergreifend über die Zeit ab. Auch Schulformunterschiede sind erkennbar: An Gymnasien wird die Steuerung tendenziell delegiert, an Grundschulen hingegen wird sie über die Jahre hinweg wieder öfter von der Schulleitung selbst ausgeführt⁵.

Zudem kann festgehalten werden, dass vor allem die Schulgröße entscheidend für die Art der Steuerung des Ganztagsbetriebs ist^{1, 2}. Je mehr Schüler:innen eine Schule hat, desto seltener liegt die Koordination des Ganztagsbereichs bei der Schulleitung¹. An größeren Schulen sind dafür eher die pädagogische bzw. didaktische Leitung, Fachbereichsleitungen oder einzelne Lehrkräfte als Leitungspersonen tätig. Dies deutet darauf hin, dass an größeren Schulen mit komplexeren Anforderungen die Koordination des Ganztags ganz oder teilweise von der Schulleitung abgegeben wird¹. Neben der Schulleitung als wichtigste Steuerungsinstanz wird auch häufig der Begriff **Ganztagskoordination** erwähnt. Diese Funktion können laut einer Befragung von sechs Schulen unterschiedlichste Personen übernehmen, zum Beispiel eine einzelne Lehrkraft, ein Team aus Lehrkräften (mit Funktionsstelle) oder ein:e diplompädagogische Fachkraft⁸. Insgesamt findet sich also eine bunte Mischung an Koordinationsmodellen⁷.

LEITUNGSTÄTIGKEITEN UND -UMFANG

Der Frage nach der Person(-engruppe), die den Ganztags steuert, schließt sich die Frage an, welche konkreten Aufgaben die koordinierenden Personen übernehmen müssen und welche Rolle sie innerhalb der Schule einnehmen. Einige Veröffentlichungen unterscheiden diesbezüglich zwischen

Schulleitung und Ganztagskoordination^{8, 9, 10}. Dabei ist die Schulleitung vor allem für die Entwicklung von Konzepten und die übergreifende Steuerung zuständig und die Ganztagskoordination kümmert sich eher um die alltägliche Organisation des Ganztagsbetriebs¹⁰. Diese Aufgabenteilung ist jedoch bisher noch nicht tiefgehender überprüft worden. Hier bräuhete es weiterführende Forschungen, die untersuchen, wie die Aufgabenteilung in den einzelnen Schulen tatsächlich gestaltet ist und wer welche (organisatorischen) Aufgaben übernimmt. Im Folgenden werden daher einzelne Befunde zu **ganztagschulspezifischen Aufgaben** zusammengefasst, die in den Verantwortungsbereich der Schulleitung fallen oder von einer Ganztagskoordination übernommen werden (können):

- ▶ der Aufbau und die Koordinierung der Zusammenarbeit des beteiligten Personals^{11, 12},
- ▶ die Bereitstellung struktureller (zeitlicher und sachlicher) Rahmenbedingungen⁹, zum Beispiel die Festlegung von Kooperationszeiten oder der Mittelbewirtschaftung^{3, 12, 13},
- ▶ die Förderung der Partizipation von Lehr- und Fachkräften^{9, 10},
- ▶ die Überzeugung von Kritiker:innen und die Steigerung der Akzeptanz im Kollegium, vor allem bei der Implementation des Ganztags^{3, 12, 14},
- ▶ das Qualitätsmanagement: Evaluation und Berichterstattung⁸,
- ▶ die Mitarbeit in Koordinationsgremien wie der Steuergruppe^{3, 10},
- ▶ die (Weiter-)Entwicklung sowie Evaluation der Angebotsstruktur^{8, 10},
- ▶ die Kooperation mit externen Partner:innen^{11, 15, 16} und die Vernetzung mit anderen Ganztagschulen in Netzwerken¹⁰,
- ▶ die Herstellung eines symbolischen Orientierungsrahmens durch die Entwicklung eines Leitbildes oder Konzepts und die Formulierung von Zielen für den Ganztags^{8, 9, 10, 13},
- ▶ die Unterstützung der Ganztagskoordination durch die Schulleitung bzw. die Kooperation der Ganztagskoordination mit der Schulleitung⁹ und
- ▶ die Beratung von Eltern, Lehrkräften und Schüler:innen⁸.

Die Befunde einer bundesweiten Erhebung zeigen, dass die Schulleitung bzw. die erweiterte Schulleitung schulformübergreifend an Ganztagschulen nahezu immer an Schulentwicklungsprozessen beteiligt ist⁵. Sie ist somit **Steuerungsorgan und Verantwortungsträger**¹¹, insbesondere bei wichtigen strukturellen Veränderungen wie der Einführung des Ganztags oder dem Ausbau zu einem gebundenen Ganztagsmodell. Der Schulleitung kommt im Ganztags dementsprechend eine koordinierende Rolle als **Impuls- bzw. Ideengeber:in** sowie eine **Initiativ- und Vorbildfunktion** zu¹¹. Diese herausgehobene Stellung verstärkt sich vor dem Hintergrund, dass Schulen durch strukturelle Reformen als Organisationen immer selbstständiger werden, da der Schule und damit der Schulleitung zunehmend mehr Gestaltungsautonomie zukommt, zum Beispiel in der Personalauswahl¹⁰

und -bewirtschaftung, in der Angebotsentwicklung oder in der Rhythmisierung¹². Die Ganztagskoordinator:innen werden als **Bindeglied**¹⁷, Übersetzungsmedium oder Vermittler:in⁷ zwischen Lehrkräften und dem im Ganzttag tätigen pädagogischen Personal beschrieben. Diese vermittelnde Funktion kann aber auch eine Gefahr für die direkte Kommunikation zwischen Lehrkräften und Fachkräften darstellen: So hat eine Fallstudie gezeigt, dass die Ganztagskoordination eine Art Grenze oder **Punkt der maximalen Kooperation** darstellt^{7, 18}. Da die Ganztagskoordination sowohl mit Lehr- als auch mit Fachkräften spricht und zwischen ihnen vermittelt, kann es passieren, dass diese Gruppen eine direkte Kommunikation nicht mehr für notwendig halten. Entgegenwirken könnte dieser ‚Pseudokommunikation‘ die Schulleitung, zum Beispiel durch die Schaffung von Kooperationszeiten zwischen allen Beteiligten.

Welche Bedeutung Ganztagschulleitungen bestimmten Leitungstätigkeiten beimessen und wieviel Zeit sie tatsächlich dafür aufwenden, ist in zwei Untersuchungen betrachtet worden: Die Ergebnisse einer schriftlichen Schulleitungsbefragung deuten darauf hin, dass sich Leitungstätigkeiten von Schulleitungen in sieben Felder zusammenfassen lassen^{19, 20}. Diese umfassen den eigenen Unterricht, die unterrichtsbezogene Führungsarbeit, die Schüler-Eltern-Beziehungsarbeit, die Personalführung/-entwicklung, die Organisationsführung/-entwicklung, allgemeine Verwaltungs- und Organisationsaufgaben sowie die Vertretung der Schule nach außen. Dieser Befund gilt allerdings nicht explizit für Ganztagschulen. Es zeigt sich, dass viele Schulleitungen im Ganzttag vor allem der Personalführung und der Entwicklung der Schule als Organisation mehr Bedeutung zumessen als den anderen Tätigkeitsbereichen²⁰. Zur tatsächlichen zeitlichen Belastung wurde herausgefunden, dass die Ganztagschule an sich, hier abgefragt über die sieben Tätigkeitsfelder, keinen Einfluss auf die Arbeitsbelastung von Schulleitungen hat²⁰. Mehrere Publikationen sprechen hingegen von einem nicht unerheblichen Mehraufwand^{9, 11}, der von einer Einzelperson nicht leistbar sei^{3, 4}. Um diesen Widerspruch aufzuklären, braucht es weitere Forschungen zur Arbeitsbelastung von Ganztagskoordinator:innen und Schulleitungen an Ganztagschulen.

Vereinzelte Befunde liegen auch zu den persönlichen Eigenschaften vor, die Personen mit koordinierenden Tätigkeiten im Ganzttag idealerweise mitbringen sollten. Als Anforderungen an die Persönlichkeit von Ganztagskoordinator:innen werden beispielsweise genannt:

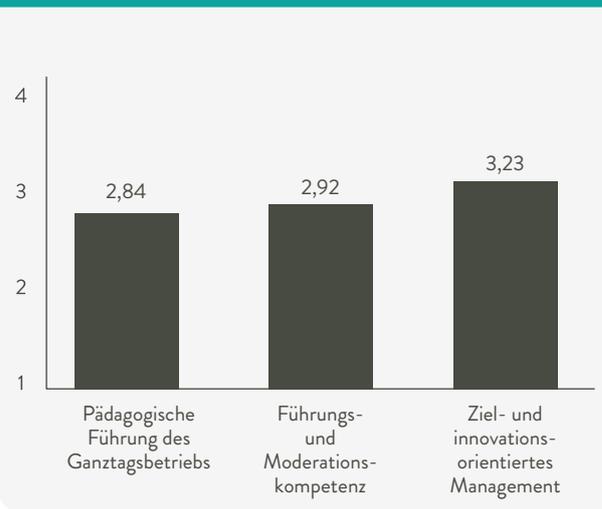
- ▶ ein Interesse an Schulentwicklungsprozessen⁸,
- ▶ Organisations-, Kommunikations- und Managementkompetenz^{3, 8},
- ▶ Delegations-¹⁰ und Entscheidungskompetenz⁸,
- ▶ ein Führungsethos und die Annahme der Führungsrolle^{3, 8},
- ▶ Verantwortungsbewusstsein und Selbstständigkeit, vor allem in der Kommunikation mit außerschulischen Partnern und beim Fundraising^{3, 8},
- ▶ Konflikt- und Kritikfähigkeit⁸ sowie
- ▶ Teamfähigkeit⁸.

Wegen des umfangreichen Aufgabenspektrums ist es von Vorteil, wenn bereits erfahrenere Schulleitungen die Innovation Ganztagschule umsetzen³. Um Lehrkräfte und Leitungen mit mehr Kenntnissen zur Ganztagschule auszustatten, müsste dem Thema bereits in der Lehrkräfteausbildung eine stärkere Bedeutung zukommen¹⁰.

FÜHRUNGSVERHALTEN

Zum tatsächlichen Handeln von Leitungskräften an Ganztagschulen und zur Qualität des Leitungshandelns liegen bisher nur vereinzelte und sehr spezifische Befunde vor, die kaum vergleichbar sind. Daher werden im Folgenden die wichtigsten Veröffentlichungen einzeln vorgestellt.

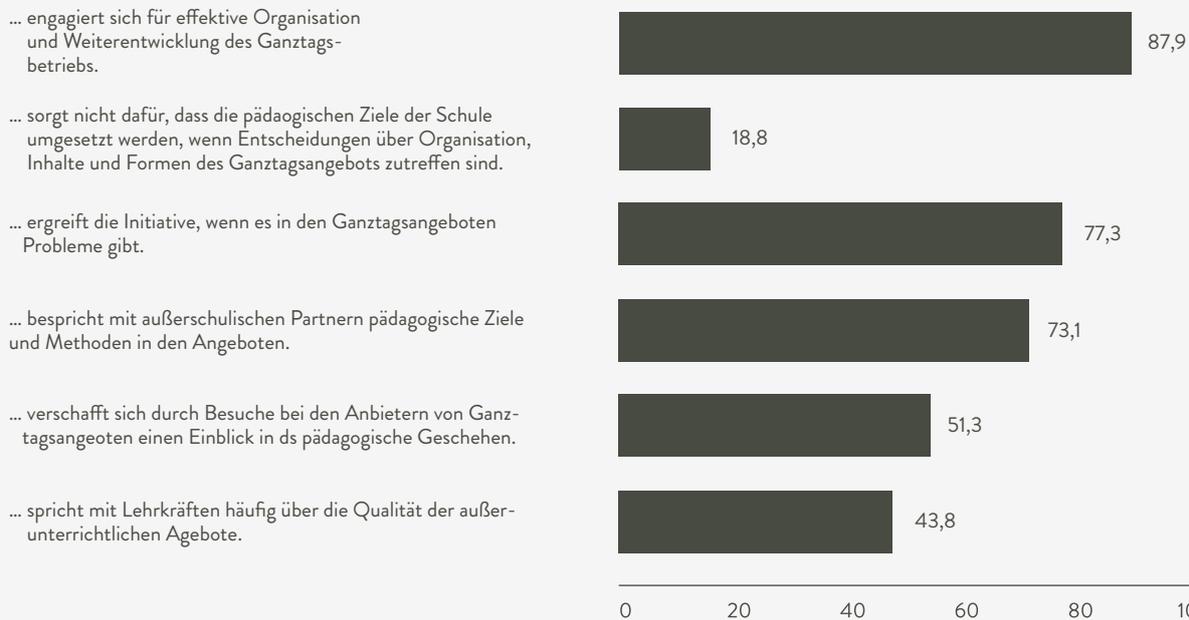
MITTELWERT VERSCHIEDENER KOMPONENTEN DES FÜHRUNGSVERHALTENS AN GANZTAGSSCHULEN²¹



Auf Grundlage national repräsentativer Daten ist in einer Studie die Führungs- und Moderationskompetenz, die pädagogische Führung des Ganztagsbetriebs sowie das Ziel- und innovationsorientierte Management der Leitungskräfte an Ganztagschulen betrachtet worden. Alle drei Komponenten des Leitungshandelns wurden von den Lehrkräften verschiedener Schulen im Mittel positiv eingeschätzt²¹ (siehe Abbildung), jedoch bestehen erhebliche Unterschiede zwischen den Schulen.

BEWERTUNG VON KOMPONENTEN DER FÜHRUNGSKOMPETENZ VON GANZTAGSSCHULLEITUNGEN DURCH LEHRKRÄFTE (IN PROZENT, SUMME DER ANTWORTMÖGLICHKEITEN TRIFFT ZU UND TRIFFT EHER ZU)¹⁷

Die Schulleitung ...



Welche Komponenten der Führungskompetenz im Ganztagsbetrieb dabei von den Lehrkräften tendenziell positiv eingeschätzt wurden, ist in der Abbildung anhand von Prozentwerten dargestellt. Ein Großteil der Lehrkräfte gab an, dass Schulleitungen sich für die effektive Organisation und Weiterentwicklung des Ganztags engagieren. Jedoch gaben dagegen nur knapp 44 Prozent der Lehrkräfte an, dass die Schulleitung mit ihnen über die Qualität der außerunterrichtlichen Angebote spricht¹⁵. Eine weitere Studie verweist darauf, dass etwa 40 Prozent der pädagogischen Kräfte eine bessere Koordination des Ganztagsbetriebs als notwendig ansehen²², wobei allerdings nicht deutlich wird, ob sich dies nur auf das Schulleitungshandeln oder auf die Koordination an sich bezieht.

Hinsichtlich der **Kooperation** berichten sowohl Lehr- als auch Fachkräfte davon, dass Schulleitungen die Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteur:innen anregen bzw. sie zur Kooperation motivieren¹⁶. Auch die Kooperationszufriedenheit mit der Schulleitung seitens der Fach- und Lehrkräfte bleibt über drei Jahre (2005-2008) hinweg stabil auf einem hohen Niveau²³. Dies deutet darauf hin, dass die meisten Schulleitungskräfte eine institutionalisierte Kooperationskultur zu etablieren versuchen. Diese Befunde gelten jedoch nur für das Bundesland Nordrhein-Westfalen.

Darüber hinaus lassen sich einige qualitative Forschungsergebnisse zum **Führungsstil** von Schulleitungen, vor allem an bereits gut entwickelten Ganztagschulen, zusammenstellen. In mehreren Veröffentlichungen berichten Schulleitungen von einem partizipativen, adaptiven, demokratischen, kooperativen und effektiven Führungsstil ihrerseits^{3,10,14}. Da es sich

um Schulleitungen handelt, die an bereits gut entwickelten Schulen tätig sind, können diese Führungsstile als wirksam eingeschätzt werden. All diese Führungsstile fokussieren vor allem auf die **Verteilung von Führung**^{3, 10} im Sinne der Beteiligung von einzelnen Lehrkräften oder weiteren pädagogischen Kräften des Ganztags an Steuerungsaufgaben. Das Beziehungsgefüge von Schulleitung, Lehr- und Fachkräften ist bei solch einem Führungsstil von gemeinsamen Aushandlungsprozessen und der Übertragung von Verantwortung auf mehrere Personen(-gruppen) geprägt²⁴. Somit scheint es, zumindest auf Grundlage der dünnen Befundlage, so, als würden zumindest einige Schulleitungen Aufgaben und damit Verantwortung an weitere Personen, wie etwa die Ganztagskoordination, abgeben. In der Forschungsliteratur werden jedoch auch zwei Faktoren erwähnt, die einer Verantwortungsübertragung hinderlich sein könnten: Zum einen sind nicht genügend Entlastungsstunden für Lehrkräfte für zusätzliche Steuerungsaufgaben vorhanden, zum anderen besteht zu wenig Gestaltungsspielraum (Stichwort Schulautonomie) für individuelle und innovative Lösungen bei Personal-, Sach- und Zeitfragen^{3,10}. Schulleitungen sind also durchaus bereit, Steuerungsaufgaben abzugeben, haben aber vor allem zeitliche und finanzielle Schwierigkeiten dies so umzusetzen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die meisten Lehrkräfte die Arbeit ihrer Schulleitungen als engagiert und selbstreflektiert, also **überwiegend positiv** einschätzen^{1,10,12,15}.

WIRKUNGEN DES LEITUNGSHANDELNS

Bezüglich der Wirkungen des Leitungshandelns auf weitere Qualitätsaspekte des Ganztags liegen nur vereinzelte Befunde vor, vor allem im Hinblick auf die Zusammenarbeit von Lehr- und Fachkräften. Dabei handelt es sich um Fragebogenerhebungen, die im Rahmen bundeslandspezifischer Projekte entstanden sind. Einige Studien geben Hinweise auf einen positiven Einfluss der aktiven **Beteiligung der Schulleitung** an der Ganztagskoordination auf die **Akzeptanz des Ganztags** innerhalb des Kollegiums^{3, 4, 6}. Es beteiligen sich tendenziell mehr Lehrkräfte am Ganztags, wenn die Schulleitung in die Koordination involviert ist (30,1 gegenüber 21,1 Prozent bei Nichtbeteiligung⁶). Außerdem wirkt sich die Beteiligung der Schulleitung positiv auf die Kommunikation der Lehrkräfte mit dem pädagogischen Personal aus⁴. Vor allem für die Beteiligung und den Enthusiasmus der Lehrkräfte, aber auch für die Zusammenarbeit mit dem Ganztagspersonal kann die Beteiligung der Schulleitung also förderlich sein^{6, 12}.

Ferner ist in einer Fragebogenerhebung herausgefunden worden, dass die **Häufigkeit der Gespräche der Schulleitung** mit den pädagogischen Kräften die Verzahnung von Freizeit- und Förderangeboten sowie die Verzahnung der Ganztagsangebote mit dem Unterricht positiv beeinflusst. Dies passiert dadurch, dass die Schulleitung in den Gesprächen mit den Fachkräften offenbar die Kommunikation mit den Lehrkräften und weiteren Förderkräften anregt. Dadurch tauschen sich Lehr- und Fachkräfte (auch untereinander) verstärkt über einzelne Schüler:innen, spezifische Fördermaßnahmen und die inhaltliche Anknüpfung der Ganztagsangebote an Unterrichtsinhalte aus. Zudem begünstigt die Kooperationshäufigkeit die Partizipation der Kinder am Nachmittag, eventuell durch die Einladung neuer Schüler:innen^{22, 23}. Zugleich zeigt sich dabei auch, dass sich die Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften positiv auf die Zufriedenheit der Schulleitung mit dem Ganztagsbetrieb auswirkt²⁵.

In einer weiteren Studie wurde der Zusammenhang des personalen und organisatorisch-strukturellen Leitungshandelns mit der **Lehrkräftekooperation** gemessen. Personales Leitungshandeln wird als direkte Unterstützung der Schulleitung für die Lehrkräfte verstanden, wohingegen das organisatorisch-strukturelle Leitungshandeln eher Unterstützung durch strukturelle Veränderung wie genügend Entlastungsstunden beschreibt. Es zeigt sich, dass sich personales Leitungshandeln direkt und organisatorisch-strukturelles Leitungshandeln indirekt auf die Lehrkräftekooperation auswirkt und dass dieser Einfluss bedeutsamer wird, je anspruchsvoller die Kooperationsform ist²⁶. Auf die Wahrnehmung des Nutzens der Kooperation für Lehrkräfte sowie für ihre Motivation, mit anderen Lehrkräften zu kooperieren haben diese Führungsstile jedoch keinen Einfluss¹³.

In einer Interviewstudie mit zwei Schulleitungen wurden zudem die Auswirkungen des Führungshandelns auf die **Zusammenarbeit der verschiedenen Professionsgruppen**

(multiprofessionelle Kooperation) erforscht. Die Leitungskraft an Schule 1 war eher an der Verteilung von Führung orientiert, die an Schule 2 eher am autonomen Schulleitungshandeln. Dies beeinflusste auch die Zusammenarbeit zwischen den Professionen: Während in Schule 1 die Akteur:innen auf Augenhöhe agierten und ihnen bestimmte Handlungsspielräume offenstanden, wurde einer Fachkraft in Schule 2 wenig Autonomie und Entscheidungsbefugnis zugestanden, sodass diese sogar als Störfaktor der bestehenden Strukturen betrachtet wurde²⁴.

RESÜMEE, WEITERER FORSCHUNGSBEDARF UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Studienlage zum Thema Leitung und Steuerung von Ganztagschulen bisher eher dünn ist, insbesondere im Vergleich zu anderen ganztagschulspezifischen Themen wie der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteursgruppen im Ganztags⁷. Forschungsbedarf besteht vor allem hinsichtlich der Rolle der Ganztagskoordination und ihren Aufgaben neben der Schulleitung. Im Rechercheprozess kam die Frage auf, welche Personen sich tatsächlich hinter den abgefragten Begriffen (zum Beispiel (erweiterte) Schulleitung, Ganztagskoordination) „verstecken“ und ob eventuell nur verschiedene Begriffe nebeneinander existieren, die dasselbe aussagen (etwa Steuerungsgremium und Ganztagsgremium). Auch ist noch nicht gänzlich geklärt, ob bzw. inwiefern der Ganztags einen zusätzlichen Belastungsfaktor für Schulleitungen darstellt, welche Bereiche besonders aufwendig erscheinen und wer tatsächlich an den Schulen für welche (Verwaltungs-) Aufgaben zuständig ist. Bisher wenig erforscht sind auch die spezifischen Wirkungen bestimmter Führungsstile anhand national repräsentativer Daten.

Nichtsdestotrotz kann bezüglich der Steuerung festgehalten werden, dass zumeist Schulleitungen mit der Koordination des Ganztags betraut sind, diese aber zunehmend, vor allem an großen Schulen und Gymnasien, ganz oder teilweise Aufgaben an Einzelpersonen oder Personengruppen abgeben. Die Aufgaben der den Ganztags koordinierenden Personen sind sehr umfangreich, sodass eine einzelne Person diese nicht allein bewältigen kann. Ganztagskoordinator:innen fungieren als Vermittler:innen zwischen den beteiligten Akteur:innen, Schulleitungen als Vorreiter:innen und Verantwortungsträger:innen. Beide haben eine Vorbildfunktion bei der Umsetzung des Ganztags und der gemeinsamen Ziele inne. Die meisten Lehrkräfte empfinden die Qualität des Leitungshandelns als positiv, wobei Schulleitungen angeben, eher Führungsstile im Sinne der Verteilung von Führung auszuüben. Die Kommunikation zwischen Schulleitung und Fachkräften hat eine positive Wirkung auf die Verzahnung von Unterricht und Nachmittagsangeboten und die Partizipation der Kinder und Jugendlichen. Nimmt die Schulleitung an der Koordination des Ganztags teil, ist auch die Akzeptanz des Ganztags im Kollegium höher.

Die genannten Ergebnisse können jedoch aufgrund der schwachen Datenlage nicht als endgültig gesichert angenommen werden.

Abschließend können aus den Forschungsergebnissen bedeutsame Qualitätsmerkmale des Leitungshandelns sowie der Organisation von Ganzttagsschulen abgeleitet werden (siehe Kasten).

QUALITÄTASPEKTE DES LEITUNGSHANDELNS – HILFREICHE TIPPS FÜR EINE GELUNGENE GANZTAGSKOORDINATION

- ▶ Verkörperung der gemeinsamen Ziele durch die Schulleitung als Vorreiterfunktion
- ▶ Klare Zuständigkeiten, Verantwortungsübernahme durch zentrale Koordination
- ▶ Es bedarf mehrerer steuernder Personen, trotzdem sollte die Schulleitung aktiv an der Koordination des Ganztags beteiligt sein
- ▶ Im (multiprofessionellen) Team steuern: die vielfältigen Aufgaben von Schulleitungen sind gerade an großen Schulen nicht von einer Person alleine erfüllbar und benötigen vielfältiges Expertenwissen wie etwa von der Wirtschaft, Verwaltung oder Sozialpädagogik
- ▶ Verwaltungsaufwand sollte als zeitaufwendige und anspruchsvolle Aufgabe wahrgenommen und vergütet werden (kein unentgeltlicher Mehraufwand!)
- ▶ Zeit für Schulentwicklungsprozesse sowie ausreichend Entlastungsstunden
- ▶ Stärkung der Schulautonomie, um individuelle Lösungen für Personal- und Zeitfragen zu ermöglichen
- ▶ Schulleitung sollte im Sinne der geteilten Führung handeln (partizipativ, kooperativ)
- ▶ Delegation von Aufgaben an Ganztagskoordination, Steuergruppe und entsprechende Gremien, Übertragung und Abgabe von Verantwortung
- ▶ Eventuell Reduzierung der Unterrichtszeit von Führungskräften
- ▶ Aufbau von Kooperationszeiten für alle Lehr- und Fachkräfte, um multiprofessionelle Kooperation zu ermöglichen und ‚Pseudokommunikation‘ zu verhindern
- ▶ Ganzttagsspezifische Kenntnisse schon vor Antritt der Leitungstätigkeit von Vorteil
- ▶ Verankerung in der Lehrkräfteausbildung, Weiterbildungsmaßnahmen
- ▶ Selbstständigkeit und Engagement für den Ganzttag, vor allem bei der Einführung des Ganztags sowie bei der Kommunikation mit außerschulischen Partnern und anderen Schulen der Bildungslandschaft

LITERATURVERZEICHNIS

- 1: Holtappels, H. G. (2009b). Ganzttagsschule und Schulentwicklung. Konzeptionen, Steuerung und Entwicklungsprozesse. In F. Prütz, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), Die Ganzttagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung (S. 111–136). Weinheim und München: Juventa.
- 2: Dieckmann, K., Höhmann, K. & Tillmann, K. (2008). Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), Ganzttagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen“ (StEG), 2. Auflage (S. 164–185). Weinheim und München: Juventa.
- 3: Dollinger (2012). Gute (Ganztags-)Schule? Die Frage nach Gelingensfaktoren für die Implementierung von Ganzttagsschulen. Bad Heilbrunn: Juventus Klinkhardt.
- 4: Beher, K., Haenisch, H., Hermens, C., Nordt, G., Prein, G. & Schulz, U. (2007). Die offene Ganzttagsschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München: Juventa.
- 5: Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG) (2019). Ganzttagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen, StEG. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen und München: DIPF, DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität.
- 6: Schröer, S. (2010). Kooperation im offenen Ganzttag aus Sicht der Leitungskräfte. In Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.), Kooperation im Ganzttag. Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS [= Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, 6. Jg., Heft 14] (S. 52–61). Münster: Institut für soziale Arbeit e. V.
Verfügbar unter: https://www.ganzttag-nrw.de/uploads/media/GanzTag_Innenteil_Druck_einzel.pdf.
- 7: Reinert, M. (2020). Die Ganztagskoordination und ihre Bedeutung für die multiprofessionelle Kooperation an Ganzttagsschulen. Eine explorative Fallstudie. Zeitschrift für Bildungsforschung, 10, S. 231–246.
- 8: Kahnert, J., Hoeft, M., Neuber, K., Lorenz, R., Gerick, J., Jarsinski, S. & Schwanenberg, J. (2015). Einführung des gebundenen Ganztags an Gymnasien. Praxistipps für die Ganztagskoordination. Münster und New York: Waxmann.
- 9: Glesemann, B. (2018). Individuelle Förderung an Ganzttagsgymnasien in NRW aus innovations- und transfertheoretischer Perspektive – Eine explorative Studie im Rahmen des Projektes „Ganz In“ (Dissertation). Technische Universität Dortmund. Verfügbar unter: https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/38212/1/Dissertation_Ver%C3%B6ffentlichung_Glesemann.pdf.
- 10: Radisch, F., Klemm, K. & Tillmann, K.-J. (2017). Gelingensfaktoren guter Ganzttagsschulen: Eine qualitative Studie bewährter Schulpraxis. In Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator & Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.), Mehr Schule wagen. Empfehlungen für guten Ganzttag (S. 20–38). O. O.: Eigenverlag.
- 11: Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganzttagsschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 14, S. 63–80.
- 12: Prütz, F., Kortas, S. & Schöpa, M. (2009). Die selbstständige(re) Ganzttagsschule. In L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper & E. Klieme (Hrsg.), Ganztägige Bildung und Betreuung [Beiheft 54 der Zeitschrift für Pädagogik] (S. 40–62). Weinheim und Basel: Beltz.
- 13: Drossel, K. & Bos, W. (2015). Handlungsvoraussetzungen von Lehrerverbänden an Ganzttagsgymnasien. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), Auf dem Weg zum Ganzttagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In (S. 152–177). Münster und New York: Waxmann.
- 14: Zorn, D. (2019). Das 3-B-Prinzip: Was Schulleitungen tun können, damit Lehrkräfte die Ganzttagsschule akzeptieren. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Gute Ganzttagsschulen entwickeln: Zwischenbilanz und Perspektiven (S. 221–237). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- 15: Holtappels, H. G. (2014). Führung in Ganzttagsschulen. Neue Befunde zum Schulleitungshandeln. b:sl Beruf: Schulleitung, 9(2), 35–37.
- 16: Altermann, A., Lange, M., Menke, S., Rosendahl, J., Steinhauer, R. & Weischenberg, J. (2018). Bildungsbericht Ganzttagsschule NRW 2018. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- 17: Haenisch, H. (2009). Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganzttag. Eine qualitative Studie zu praktischen Ansätzen der Verzahnung in ausgewählten Schulen [= Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, 5. Jg., Heft 11]. Münster: Institut für soziale Arbeit e. V. Verfügbar unter: https://www.ganzttag-nrw.de/uploads/media/Heft_11_-_Verzahnung.pdf.

- 18: Reinert, M., Gaiser, J. M., Warth, J. & Stecher, L. (2021). Fallstudien zur Wirksamkeit der Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagsgrundschulen. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser, H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 239–261). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- 19: Brauckmann, S. & Schwarz, A. (2015a). Ganztagschule und Schulleitung. Zur Rolle des Schulleiters bei der Einführung und Entwicklung des Ganztagschulbetriebs. *Lernende Schule*, 69, S. 42–45.
- 20: Brauckmann, S. & Schwarz, A. (2015b). No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany. *International Journal of Educational Management*, 29(6), S. 749–765.
- 21: Holtappels, H. G. (2009a). Ganztagschulen entwickeln und steuern. Besondere Anforderungen an Schulleitungshandeln. In: H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 1–17). Berlin: Raabe.
- 22: Haenisch, H. (2010b). Lern- und Förderumgebungen im offenen Ganzttag. Erfahrungen und Sichtweisen von Lehr- und Fachkräften. In *Wissenschaftlicher Kooperationsverband (Hrsg.), Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule. Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen* (S. 67–130). Weinheim und München: Juventa.
- 23: Haenisch, H. (2010a). Bedingungen, Determinanten und Wirkungen der schulinternen Kooperation von Lehr- und Fachkräften in offenen Ganztagschulen. In *Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.), Kooperation im Ganzttag. Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS [= Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, 6. Jg., Heft 14]* (S. 31–51). Münster: Institut für soziale Arbeit e. V. Verfügbar unter: https://www.ganztag-nrw.de/fileadmin/user_upload/GanzTag_Innenteil_Druck_einzel.pdf.
- 24: Preis, N. (2021). Die Steuerung multiprofessioneller Zusammenarbeit in Ganztagschulen durch Schulleitende. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, S. 273–286. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i3.02>.
- 25: Rollett, W. (2008). Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb und deren Bedingungen. H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*, 2. Auflage (S. 283–312). Weinheim und München: Juventa.
- 26: Drossel, K. & Eickelmann, B. (2013). Organisationale Bedingungen der Entwicklung von Ganztagsgymnasien: Wie die Schulleitung das Kooperationsverhalten von Lehrkräften fördern kann. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 251–260). Wiesbaden: Springer VS.

DEN WANDEL MITGESTALTEN: PARTIZIPATION, INNOVATIONS- BEREITSCHAFT UND DIE NEUE ROLLE VON LEHRKRÄFTEN AN GANZTAGSSCHULEN



DEN WANDEL MITGESTALTEN: PARTIZIPATION, INNOVATIONSBEREITSCHAFT UND DIE NEUE ROLLE VON LEHRKRÄFTEN AN GANZTAGSSCHULEN

Karsten Wutschka (TU Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung)

Das Mitwirken der Lehrkräfte bei der Implementation und Weiterentwicklung des Ganztags gilt als Gelingensbedingung. Grundlegend hierfür sind Möglichkeiten zur Partizipation und die generelle Bereitschaft der Lehrkräfte zur Mitgestaltung. Dies sind Themen, die im Rahmen der vorliegenden Forschungsübersicht behandelt und auf Basis empirischer Erkenntnisse systematisiert werden.

Seit zwei Jahrzehnten wird das Schulsystem von zahlreichen Wandlungs- und Innovationsprozessen geprägt. Eine der weitreichendsten Entwicklungen stellt die großflächige Einführung der Ganztagschule dar. Von den damit einhergehenden strukturellen und konzeptionellen Veränderungen sind insbesondere die Lehrkräfte betroffen. Als grundlegende Gelingensbedingungen für Innovations- und Transferprozesse gelten die frühzeitige Einbindung des Personals durch die Eröffnung von Partizipationsmöglichkeiten und die Bereitschaft der Lehrkräfte zur Umsetzung der Innovationen. Diese Aspekte stellen Merkmale der Schulkultur dar, welche somit ein wichtiger Faktor für die erfolgreiche Etablierung der Ganztagschule im schulischen Alltag ist. Die Forschung hat sich bislang vornehmlich auf die Identifikation von optimalen Rahmenbedingungen der Ganztagschule konzentriert und neue Akteur:innen wie das pädagogische Personal befragt, die Rolle der Lehrkräfte im Transferprozess hat sie hingegen weitgehend außer Acht gelassen. So findet sich auf den ersten Blick lediglich eine Masterarbeit, die gezielt die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber der Ganztagschule thematisiert¹. Trotzdem wird häufig von einem Widerstand und einer fehlenden Aufgeschlossenheit der Lehrkräfte gegenüber Innovationsprozessen gesprochen. Ziel dieser Forschungsübersicht ist es daher, bisherige Befunde systematisch zusammenzutragen. Mit Blick auf die Gruppe der Lehrkräfte werden dabei die relevanten Merkmale **Partizipation** und **Innovationsbereitschaft** beleuchtet. Zudem wird thematisiert, welche neuen Rollenerwartungen mit der Lehrtätigkeit an Ganztagschulen einhergehen.

PARTIZIPATION DER LEHRKRÄFTE

Mit der aktiven Einbindung der Lehrkräfte in den Ganztagsbetrieb werden zahlreiche positive Effekte hinsichtlich der Qualität von Ganztagschule verbunden. Im Rahmen mehrerer Veröffentlichungen steht deshalb die Mitwirkung der Lehrkräfte in bestimmten Bereichen der Ganztagschule im Fokus. Diese Veröffentlichungen bieten eine sehr uneinheitliche Befundlage, welche sich beispielsweise auf verschiedene Schultypen (Primar- oder Sekundarbereich) und die Größe der befragten Schulen zurückführen lässt.

Betrachtet man zunächst die basale Beteiligung der Lehrkräfte, zeigen verschiedene Veröffentlichungen, dass ein bis zwei Drittel der Lehrkräfte grundlegend in die Prozesse des Ganztags eingebunden werden^{2,3}. Demgegenüber berichtet ein Drittel von ihnen, dass sie gar nicht im Ganztagsbereich mitwirken, und rund die Hälfte der befragten Lehrkräfte sieht sich höchstens marginal in die Prozesse des Ganztags integriert^{2,4}. Insgesamt kann also nicht von einer intensiven Mitwirkung der Lehrkräfte gesprochen werden.

Auffällige Unterschiede hinsichtlich der Partizipation der Lehrkräfte lassen sich mit Blick auf die konzeptionell-organisatorische Ebene feststellen. Die Beteiligung der Lehrkräfte bei der **Organisation und dem Management des Ganztagsbetriebs** variiert stark in Abhängigkeit von der Schulgröße und dem einhergehenden Umfang der Aufgaben.

METHODISCHES VORGEHEN

- ▶ Durchsucht wurden **gängige Forschungsdatenbanken**; weiterhin wurden **Hinweise von Expert:innen und Kolleg:innen** berücksichtigt
- ▶ Verwendete Suchbegriffe (in Kombination mit der Personalgruppe der Lehrkräfte): Partizipation, Mitwirkung, Innovationsbereitschaft, Commitment, Enthusiasmus, Begeisterung
- ▶ Insgesamt **17 Veröffentlichungen**
 - ▷ 15 quantitative und 2 qualitative Untersuchungen
- ▶ Ausgeschlossen wurden Veröffentlichungen, die ...
 - ▷ keinen **Ganztagsbezug** haben
 - ▷ keine Schulen aus dem **deutschsprachigen Raum** fokussieren
- ▶ Berücksichtigt wurden Veröffentlichungen zwischen **2005 und 2021**

Während an kleineren Schulen nahezu keine Lehrkräfte in die konzeptionellen Entscheidungen einbezogen werden, finden sich größere Schulen, bei denen rund die Hälfte der Lehrkräfte bei der Organisation oder dem Management des Ganztagsbetriebs mitwirken^{2, 4, 5, 6}. Zurückführen lässt sich dies auf den **Umfang der Aufgaben**, welcher mit der Schulgröße steigt. Bei großen Schulen können diese Aufgaben nicht allein durch die Schulleitung bewältigt werden, sodass Lehrkräfte miteinbezogen werden^{2, 4, 5, 6}.

Obleich ein Großteil der Lehrkräfte angibt, dass die **Ganztagskonzepte** im Kollegium vorgestellt und diskutiert werden^{4, 5}, ist nur maximal ein Drittel – wieder in Abhängigkeit von der Schulgröße – an der Erarbeitung dieser Konzepte und Zielvorstellungen beteiligt⁷. So besteht zwar die Möglichkeit zur Diskussion, jedoch fehlt es den Lehrkräften vielfach an Chancen zur aktiven Mitwirkung bei der konzeptionellen Gestaltung.

Dass es an der grundlegenden **Informiertheit** der Lehrkräfte nicht mangelt, lässt sich daran festmachen, dass etwa zwei Drittel der befragten Lehrpersonen von Informationsveranstaltungen zum Ganztage berichten⁵ und vier Fünftel bereits an Fortbildungsveranstaltungen mit einem ganztagspezifischen Schwerpunkt teilgenommen haben⁴.

Berücksichtigt werden die Lehrkräfte auch bei der **Umsetzung der Ganztagskonzepte**. So zeigt eine Untersuchung, dass etwas mehr als die Hälfte der Lehrkräfte an ganztagspezifischen Arbeitsgruppen beteiligt ist³ und ein Großteil bereits ganztagspezifische Materialien gesichtet hat⁴. Das Wirken der Lehrkräfte im operativen Bereich der Ganztagschule wird auch bei der **Durchführung von Angeboten** deutlich. Abermals liegen große Unterschiede zwischen den einzelnen Untersuchungen und thematischen Schwerpunkten der Angebote vor. So werden nahezu alle Lehrkräfte vornehmlich bei unterrichtsnahen Angeboten wie der Hausaufgabenbetreuung eingesetzt. Nur knapp ein Drittel bietet aktiv Angebote im Ganztage an, die über die unterrichtlichen Inhalte hinausgehen^{2, 3, 4, 5} – ein Umstand, der das eigentliche Bestreben der Ganztagschule untergräbt, gezielt auf die Bedürfnisse der Schüler:innen zugeschnittene Angebote zu konzipieren und durchzuführen.

Wie jede Innovation bietet auch der Ganztagsbereich Ansatzpunkte für Verbesserungen, deren Potenziale in einem stetigen **Auswertungs- und Reflexionsprozess** aufgedeckt werden sollten. Abermals in Abhängigkeit von der Schulgröße erfolgt die Einbindung in diese Prozesse jedoch nur bei einem Fünftel bis der Hälfte der Lehrkräfte, die eigentlich als Expert:innen – gerade für die Gestaltung qualitativ hochwertiger Lernsettings – gesehen werden sollten^{2, 4, 5}.

Hinweise auf die hohe Relevanz der Partizipation der Lehrkräfte für die **Qualität der Ganztagschule** bieten einige wissenschaftliche Studien, die untersucht haben, welche Effekte die Mitwirkung der Lehrkräfte bewirkt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Schulen, die die Partizipation ihrer Lehrkräfte im Ganztagsbereich fördern, durch ein höheres Ausbauniveau und eine bessere Entwicklung der Angebote

auszeichnen^{8, 9}. Zudem scheint die aktive Mitarbeit der Lehrkräfte bei der Entwicklung des Ganztagskonzepts zu einer besseren Verzahnung von Unterricht und Ganztagsangeboten zu führen¹⁰. Wie bereits erwähnt, werden die Lehrkräfte trotz dieser positiven Befunde bislang nur wenig an den konzeptionellen Prozessen des Ganztagsbereichs beteiligt.

Detaillierte Befragungen von Lehrkräften legen weiterhin die Annahme nahe, dass Lehrkräfte nur wenig Spaß an der aktiven Durchführung von Angeboten haben⁵. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass sie häufig nicht bei der Ausgestaltung der Angebote mitentscheiden dürfen und auch die Schüler:innen nicht in die Themenfindung einbezogen werden⁵. Solche Bedingungen können ursächlich für einen möglichen Widerstand sein und die Bereitschaft zur Mitwirkung an Innovationsprozessen schmälern; eine Thematik, die im Folgenden aufgegriffen wird.

INNOVATIONSBEREITSCHAFT DER LEHRKRÄFTE

Die generelle Bereitschaft, sich aktiv in Innovationsprozesse einzubringen, wird im fachspezifischen Diskurs als **Innovationsbereitschaft** bezeichnet. Aus empirischen Befunden zum Ganztagschulausbau lässt sich ableiten, dass Lehrkräfte im Durchschnitt über eine hohe Innovationsbereitschaft verfügen¹². Diesbezüglich konnten mehrere förderliche Aspekte identifiziert werden. So zeigen verschiedene Veröffentlichungen, dass vor allem ein guter Zusammenhalt^{11, 12} und eine ausgeprägte Kooperation^{9, 11} im Kollegium wichtige Bedingungen für Innovationsbereitschaft darstellen. Beide Aspekte betreffen die **Zusammenarbeit im Kollegium** und damit einen entscheidenden Teil der Schulkultur. Über die Schulkultur, die als Einflussfeld der Schulleitung gilt, lässt sich mithin indirekt die Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte fördern. Fühlen sich die einzelnen Lehrkräfte gut in die gemeinschaftlichen Strukturen der Einzelschule eingebunden, sind sie eher dazu bereit bzw. sehen sich eher dazu in der Lage Innovationen an der Schule umzusetzen.

Mit der Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte werden positive Auswirkungen auf zahlreiche Qualitätsdimensionen der Ganztagschule verbunden. Im Hinblick auf die Angebotsstruktur als relevante Größe der Ganztagschule konnte in einer Reihe von Veröffentlichungen gezeigt werden, dass die Innovationsbereitschaft einen positiven Einfluss auf die Intensität der Qualitätsentwicklungsmaßnahmen^{11, 13, 14} sowie auf den Umfang und die Breite der Ganztagsangebote hat^{11, 13, 14}.

Ebenfalls haben mehrere Untersuchungen Anzeichen dafür gefunden, dass Lehrkräfte mit einer hohen Innovationsbereitschaft generell zufriedener mit dem Ganztagsbetrieb sind¹⁴ und der multiprofessionellen Kooperation mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal aufgeschlossener gegenüberstehen^{11, 14}.

Zudem finden sich vereinzelte empirische Befunde zu förderlichen Einflüssen auf die Zeitorganisation, die Entwicklungsaktivitäten an der Schule und die generelle aktive Mitwirkung

der Lehrkräfte⁸. Blickt man zurück auf die Partizipation der Lehrkräfte, stellen vor allem die letzten beiden Aspekte wünschenswerte Zielgrößen dar. Allerdings spielt hierbei auch die Motivation der Lehrkräfte eine wichtige Rolle.

Im Gegensatz zu den positiven wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte in Ganztagschulen weisen vorliegende Befunde darauf hin, dass ein Großteil der Lehrpersonen zwar generell dazu bereit wäre, sich aktiv in den Ganzttag einzubringen, sie jedoch vielfach nicht gänzlich von der Sache überzeugt sind¹⁵. Dieses Ergebnis stellt die Relevanz der **Überzeugung der Lehrkräfte** für den Ganztagsbetrieb sowie die Einbeziehung in die Entwicklungsprozesse heraus und lenkt damit den Blick auf den Transferprozess der Innovation Ganztagschule in den Alltag der Lehrkräfte. Den Lehrkräften scheint es aber oftmals unklar zu sein, welche Änderungen für ihre eigene berufliche Tätigkeit mit der Einführung der Ganztagschule einhergehen¹⁵. Im wissenschaftlichen Diskurs wird vielfach von einem „**neuen Beruf**“ gesprochen, jedoch liegen nur vereinzelt Untersuchungen zum Arbeitsalltag von Lehrkräften an Ganztagschulen und einhergehenden neuen Rollenerwartungen vor. Der schmale Erkenntnisstand wird folgend systematisiert.

GANZTAGSSCHULLEHRKRAFT ALS „NEUER BERUF“

Aus zwei Interviewstudien geht hervor, dass Lehrkräfte im Ganztagsbereich eine neue Rolle bekleiden. So nehmen Schüler:innen dieselbe Lehrkraft im Vor- bzw. Nachmittagsbereich unterschiedlich wahr. Im Nachmittagsbereich seien die Lehrkräfte deutlich humorvoller und man könne „mit ihnen über alles reden“¹⁶. Ebenfalls fällt es den Schüler:innen im Nachmittagsbereich deutlich leichter, auch schwierige Aufgaben zu verstehen¹⁶. Im Vormittagsbereich hingegen herrsche eine schlechtere Fehlerkultur vor¹⁶.

In einer Lehrkräftebefragung geben diese an, dass die im Unterricht übliche Trennung zwischen Lebens- und Lernwelt im Nachmittagsbereich aufgeweicht wird¹⁷. Dies erleichtere ihnen den Aufbau einer qualitativ intensiveren Beziehung zu ihren Schüler:innen, ohne die professionelle Distanz im Unterricht reduzieren zu müssen. So gelingt es den befragten Lehrkräften, eine Balance zwischen Nähe und Distanz herzustellen, was sie als Vorteil der Ganztagschule beschreiben¹⁷.

Im Rahmen einer empirischen Untersuchung konnte zudem gezeigt werden, dass für Lehrkräfte, die im Ganzttag tätig sind, und Lehrkräfte, die sich nicht aktiv in den Ganztagsbereich einbringen, unterschiedliche Aspekte für das Entstehen einer emotionalen Bindung zur Schule entscheidend sind¹⁸. Für Lehrkräfte, die nicht im Ganzttag tätig sind, sind die Beziehungen im Kollegium sehr wichtig, während für Ganztagslehrkräfte die **Beziehung zu den Schüler:innen von größerer Bedeutung** ist¹⁸.

HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

- ▶ Als professionelle Pädagog:innen können sich Lehrkräfte auch auf konzeptioneller Ebene gewinnbringend einbringen. Dies gilt vor allem für die Gestaltung und Durchführung von qualitativ hochwertigen Ganztagsangeboten.
- ▶ Die Bereitschaft der Lehrkräfte zur Mitarbeit an der Fortentwicklung der Ganztagschule gilt es verstärkt zu fokussieren und förderliche Prozesse zu stimulieren. Dazu zählt die Schaffung eines guten Schulklimas (insbesondere im Hinblick auf die Aspekte Zusammenhalt und Kooperation) und das Aufzeigen möglicher individueller Vorteile, die mit der Ganztagschule einhergehen.
- ▶ Die Lehrtätigkeit im Ganztagsbereich geht mit neuen Rollenerwartungen einher, die einer frühzeitigen Wahrnehmung durch die Schulleitung bedürfen. Mit Blick auf die Lehrkräfte gilt es an dieser Stelle Aufklärungsarbeit zu leisten und individuelle Vorteile – wie eine vereinfachte Beziehungsstruktur zu den Schüler:innen – aufzuzeigen und die einhergehenden Prozesse gezielt zu fördern.

FAZIT

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Lehrkräfte in der ganztagspezifischen Forschung der letzten 15 Jahre nur unzulänglich beachtet worden sind. Ein Großteil der Publikationen beruft sich auf Erkenntnisse, die für die Vormittagsschule gesammelt wurden und nun auf den Ganztagsbereich übertragen werden. Oftmals folgt die Diagnose eines Widerstands von Lehrkräften gegenüber Innovationen. Mit Blick auf die dargestellten Ergebnisse liegt jedoch die begründete Annahme nahe, dass diese Schlussfolgerung zu kurz greift. Vielfach bleibt die Einbeziehung der Lehrkräfte in die konzeptionelle Gestaltung des Ganztagsbetriebs aus und ihre Mitwirkung beschränkt sich auf die Durchführung von unterrichtsnahen Angeboten. Daraus könnte eine ablehnende Haltung der Lehrkräfte gegenüber dem Ganztags resultieren. Zudem fehlt den Lehrkräften so die Einsicht in die Prozessgestaltung und die damit einhergehende Erarbeitung von Zielen und Möglichkeitsräumen des Ganztagsbetriebs.

Dass die Angebotsdurchführung weitgehend auf den Bereich der Hausaufgabenbetreuung beschränkt ist, verstärkt diese Problematik. Es ist daher wenig verwunderlich, dass Lehrkräfte zwar grundlegend zur Teilhabe an der Innovation Ganztagschule bereit sind, ihnen aber vielfach der Mehrwert unklar bleibt. Ziel der zukünftigen ganztagspezifischen Schulentwicklungsarbeit sollte es daher sein, die Lehrkräfte wieder vermehrt in den Fokus zu nehmen und sie aktiv für den Ganztags zu begeistern. Zudem müssen (zeitliche und finanzielle) strukturelle Rahmenbedingungen geschaffen werden, sodass die Mitwirkung am Ganztagsbetrieb für Lehrkräfte attraktiv ist. Anhand der dünnen Befundlage lassen sich nur grobe Handlungsempfehlungen aussprechen, die im nachfolgenden Kasten aufgelistet werden. Explizite (affektive) Beweggründe für die Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte und förderliche Kontextbedingungen für ihre Partizipation gilt es in weiteren empirischen Untersuchungen zu fokussieren.

LITERATURVERZEICHNIS

- 1: Bürger, S. (2017). Einstellung von Lehrkräften zur Ganztagschule [Masterarbeit, Universität Wien].
- 2: Kielblock, S. & Gaiser, J. M. (2016). Mitarbeit von Lehrerinnen und Lehrern im Ganztagsbetrieb und ihre subjektiven Theorien zum pädagogischen Potenzial ihres „Mehr an Zeit“. In N. Fischer, H. P. Kuhn & C. Tillack (Hrsg.), Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Forschung und Praxis zur Qualität von Ganztagschulen (S. 122–137). Kassel: Prolog.
- 3: Altermann, A., Lange, M., Menke, S., Rosendahl, J., Steinhauer, R. & Weischenberg, J. (2018). Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2018. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- 4: Bergmann, K. & Stecher, L. (2009). Lehrerarbeit und -beteiligung an Ganztagschulen. PÄD Forum: unterrichten erziehen, 37(1), S. 9–12.
- 5: Hopf, A., Röhrig, L. & Stecher, L. (2013). Hessische Ganztagschulstudie. Befragung des weiteren pädagogisch tätigen Personals. Ergebnisse der 3. Erhebungswelle. Gießen: JLU.
- 6: Dieckmann, K., Höhmann, K. & Tillmann, K. (2007). Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) (S. 164–185). Weinheim und München: Juventa.
- 7: Abel, J., Heibler, M., Koller, G., Nerowski, C., Penczek, A. & Rahm, S. (2012). Erwartungen an Ganztagschule: Ergebnisse des Projekts „Modellregion Ganztagschule“. In M. Heibler & T. Schaad (Hrsg.), Qualitätsentwicklung an Ganztagschulen (S. 23–45). Bamberg: University of Bamberg Press.
- 8: Holtappels, H. G. & Rollett, W. (2007). Organisationskultur, Entwicklung und Ganztagschulsausbau. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) (S. 209–226). Weinheim und München: Juventa.
- 9: Rollett, W., Lossen, K., Jarsinski, S., Luepschen, N. & Holtappels, H. G. (2011). Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagschulen – Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittbefunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (S. 76–96). Weinheim: Juventa.
- 10: Spillebeen, L., Holtappels, H. G. & Rollett, W. (2011). Schulentwicklungsprozesse an Ganztagschulen – Effekte schulischer Entwicklungsarbeit im Längsschnitt. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittbefunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (S. 120–138). Weinheim: Juventa.
- 11: Bergmann, K. & Rollett, W. (2008). Kooperation und kollegialer Konsens bzw. Zusammenhalt als Bedingungen der Innovationsbereitschaft von Kolleginnen an Ganztagschulen. In E.-M. Lankes (Hrsg.), Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung (S. 292–302). Münster: Waxmann.
- 12: Lossen, K., Rollett, W. & Willems, A. S. (2016). The Interdependence of Teachers Collegiality, Cooperation and Readiness for Innovation – The Case of German Secondary All-day Schools. Vortrag bei der ICSEI 2016.
- 13: Holtappels, H. G. & Rollett, W. (2009). Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. In L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper & E. Klieme (Hrsg.), Ganztägige Bildung und Betreuung [Beiheft 54 der Zeitschrift für Pädagogik] (S. 18–39). Weinheim und Basel: Beltz.
- 14: Rollett, W. (2007). Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb und deren Bedingungen. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) (S. 283–312). Weinheim und München: Juventa.
- 15: Kolbe, F. U., Kunze, K. & Idel, T.-S. (2005). Die Entwicklung der Ganztagschulkonzeption und ihre Umsetzung an der einzelnen Schule In: Kolbe, F. U., Kunze, K. & Idel, T.-S. (Hrsg.). Ganztagschule in Entwicklung. Empirische, konzeptionelle und bildungspolitische Perspektiven. Verfügbar unter: https://ganztagsschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/ganztagsschule.rlp.de/dz/Tagungsband_Ganztagsschule_in_Entwicklung.pdf.
- 16: Popp, U. (2011). Wie sich Lehrkräfte an ganztägigen Schulen wahrnehmen und was sich Schüler(innen) von ihnen wünschen. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule? (S. 34–47). Schwalbach/Taunus: Wochenschau.
- 17: Rehm, I. (2018). Von der Halbtags- zur Ganztagschule. Wiesbaden: Springer VS.
- 18: Wutschka, K. & Lossen, K. (eingereicht). Promoting Commitment: The Influence of School Culture and Well-being on the Affective Commitment of Teachers at German All-day Schools. International Journal for Research on Extended Education (IJREE).

KAPITEL 4

MULTIPROFESSIONELLE KOOOPERATION



MULTIPROFESSIONELLE KOOPERATION

Stephan Kielblock & Markus Rinck (DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation)

Diese Forschungsübersicht legt dar, welche empirischen Erkenntnisse sich zum Thema multiprofessionelle Kooperation finden lassen. Neben Arbeitsbedingungen und persönlichen Bedingungen werden Ergebnisse zu Funktionen, Zuständigkeiten und Hierarchien referiert. Auch Befunde zur Ausgestaltung der Kooperation werden vorgestellt.

Multiprofessionelle Kooperation bezeichnet die Zusammenarbeit von Personen aus unterschiedlichen Berufsgruppen und Professionen. Als kennzeichnend für eine gute multiprofessionelle Kooperation gilt gemeinhin, dass die kooperierenden Personen bewusst, verantwortlich, zielgerichtet und auf Augenhöhe arbeiten und dass durch ihre Zusammenarbeit bestimmte Problemstellungen im pädagogischen Alltag besser bearbeitet werden können.

Mit der multiprofessionellen Kooperation wird die Hoffnung verbunden, dass Kinder und Jugendliche beim Aufwachsen bestmöglich unterstützt werden können. In der Praxis scheint die berufsgruppen- und professionsübergreifende Zusammenarbeit allerdings alles andere als ein Selbstläufer zu sein.

Multiprofessionelle Kooperation hat im Ganztagschuldiskurs einen angestammten Platz. Die erweiterten Gestaltungsmöglichkeiten, die die Ganztagschule bietet, erlauben es an vielen Schulstandorten, mit einem erweiterten Kollegium zu arbeiten: Entsprechend geben deutschlandweit etwa neun von zehn Ganztagschulen an, neben den Lehrer:innen auch mit weiterem pädagogisch tätigen Personal zu arbeiten. Dass die Ganztagschule durchaus als ‚multiprofessionelle Organisation‘ bezeichnet werden kann, ist aber nicht gleichbedeutend damit, dass an Ganztagschulen auch wirklich multiprofessionell kooperiert würde. Daher führt die vorliegende Forschungsübersicht die empirischen Belege zur multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen zusammen.

BEFUNDE

GELEGENHEITEN FÜR KOOPERATION

Das Vorhandensein von Gelegenheiten für die Zusammenarbeit ist ein wichtiger Faktor für das Gelingen der multiprofessionellen Kooperation. In Interviewstudien wird deutlich, dass die Beteiligten die **Zeit für Kooperation** als notwendige Bedingung ansehen^{1, 2}. Gelegenheiten entstehen vor allem bei einer höheren wöchentlichen Arbeitszeit der Beteiligten, die erwartungsgemäß auch mit einer intensiveren Kooperation einhergeht^{3, 4, 5}.

Fest **verankerte gemeinsame Ziele und Handlungspraxen** scheinen besonders günstige Bedingungen für multiprofessionelle Kooperation zu bieten² und es bestätigt sich, dass sich die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm positiv auf die Bewertung der multiprofessionellen Kooperation durch die Beteiligten auswirkt⁶.

Auch die Art der **Organisation und Koordination des Ganztagsbereichs** scheint wichtig zu sein: Wird der Ganztags-

betrieb kooperativ (beispielsweise verschiedene Personen/Gruppen in Zusammenarbeit mit der Schulleitung), aber nicht von einem eigens dafür eingesetzten festen Gremium koordiniert, so schätzt das weitere pädagogisch tätige Personal die Intensität des fachlichen Austauschs mit den Lehrkräften höher ein⁷.

BEREITSCHAFT DER BETEILIGTEN ZUR KOOPERATION

Neben der Bedeutung der Bedingungen belegt die Forschung, dass **Vertrauen** besonders wichtig für eine gelingende multiprofessionelle Kooperation gehalten wird^{1, 8, 9, 10}. Es zeigt sich in verschiedenen Interviewstudien, dass ein gegenseitiger Vertrauensvorschuss sich in der Wahrnehmung der Beteiligten positiv auf die Gestaltung und den Erfolg der Kooperation auswirkt. Unterschiedliche Interviewpartner:innen betonen zudem, dass Vertrauen gemeinsame Problemlösekapazitäten freisetze.

Auch wird deutlich, dass nur dann multiprofessionell kooperiert wird, wenn die Beteiligten darin einen **subjektiv wahrnehmbaren Nutzen** sehen^{8, 11, 12}.

FUNKTIONEN UND ZUSTÄNDIGKEITEN

Lehrkräfte wie auch Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals haben am Ganztagschulstandort bestimmte Funktionen inne. Es erweist sich als positiv für die Kooperation, wenn Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals **strukturell in die Ganztagschule** eingebunden sind – etwa als Mitglied in einer Steuergruppe für den Ganztagsbetrieb¹³. Zu nennen wäre unter anderem die Funktion der Ganztagskoordination. Bei den Koordinator:innen laufen gewissermaßen alle Fäden des Ganztags zusammen, sodass sie intensiv mit Personen aus unterschiedlichen Berufsgruppen des Ganztagschulstandorts kooperieren¹⁴.

Für die multiprofessionelle Kooperation ist kennzeichnend, dass die Personen über unterschiedliche Hintergründe (Ausbildungen, Praxiserfahrungen, Fortbildungen etc.) verfügen. Das macht die Zusammenarbeit teils besonders schwierig¹⁵. Es verwundert daher nicht, dass sich in Studien wiederholt zeigt, dass die unterschiedlichen ‚Professionen‘ an den Standorten häufig klar getrennt voneinander arbeiten und voneinander abgetrennte Zuständigkeiten aufweisen^{16, 17, 18} – anders ausgedrückt: dass sie sich aus dem Weg gehen. Ein Beispiel: Unterrichts- und fachnahe Ganztagsangebote liegen eher in der Hand von Lehrkräften, während sich weitere pädagogisch tätige Personen eher in freizeitorientierten Angeboten engagieren. Ein Grund ist sicherlich, dass eine **klare Differenzierung von Zuständigkeiten** für die handelnden Individuen Gestaltungsspielräume eröffnet und Autonomie ermöglicht, wie Fallstudien belegen^{19, 20, 21}.

☰ TIPPS FÜR EINE ERFOLGREICHE KOOPERATION

- ▶ Angemessene raum-zeitliche Schnittstellen sind vorhanden.
- ▶ Kooperation ist in relevanten Rahmenpapieren festgehalten.
- ▶ Für die Bekanntheit dieser Rahmenpapiere ist im gesamten Team gesorgt.
- ▶ Es herrscht Vertrauen unter allen Beteiligten im Team.
- ▶ Der Nutzen multiprofessioneller Kooperation ist allen Beteiligten im Team bewusst.
- ▶ Beide Seiten gilt es bei der Ganztagschulentwicklung zu beachten: Einerseits die Handlungsautonomie gewährleisten durch getrennte Zuständigkeiten und andererseits die Erwartung an das Team richten, berufsgruppen- und institutionenübergreifend zu kooperieren.
- ▶ Die Arbeit auf Augenhöhe ist sichergestellt.
- ▶ Die Form der Kooperation (vom bloßen Austausch bis zu komplexen Formen der gemeinsamen Problemlösung) wird entsprechend dem Kooperationsanlass gewählt.
- ▶ Die Intensität der Kooperation wird entsprechend dem Kooperationsanlass ausgestaltet.
- ▶ Es herrscht ein Bewusstsein darüber, dass besonders ‚viel‘ zu kooperieren nicht unbedingt auch eine ‚bessere‘ pädagogische Arbeit bedeutet.

Andere Studien hingegen heben eher eine **Vermischung der Zuständigkeiten** durch multiprofessionelle Kooperation hervor^{22,23}. So scheinen oftmals die Teilzuständigkeiten nicht klar geregelt zu sein, wenn etwa Sozialpädagog:innen und Lehrkräfte am selben Ganztagsschulstandort arbeiten.

HIERARCHIEN

Die Frage nach unterschiedlichen Zuständigkeiten ruft immer auch die nach Hierarchien auf den Plan. Diesbezüglich lassen sich drei Muster finden, wie unterschiedliche Berufsgruppen in ihrer Zusammenarbeit ihre **Zuständigkeiten aufteilen**^{24, 25}. Sie unterscheiden sich darin, ob es eine Person gibt, die hauptzuständig ist, während die andere Person zuarbeitet, ob beide gleichberechtigt zuständig sind oder ob die Zuständigkeiten aufgeteilt sind in eine für den Unterricht und eine für die Arbeit mit einzelnen (Gruppen von) Kindern oder Jugendlichen.

Hierarchische Strukturen können die multiprofessionelle Kooperation erschweren und Spannungen hervorrufen^{15, 26}. Wenn im Kontext der multiprofessionellen Kooperation Hierarchien bestehen, dann fallen sie zumeist zugunsten der Lehrkräfte aus^{21, 27, 28}. Lehrkräfte berichten entsprechend, dass sie erzieherische Aufgaben an das weitere pädagogisch tätige Personal delegieren können²⁹.

Unter hierarchischen Bedingungen liegt es nahe, dass insbesondere die hierarchisch tiefer gestellten Personen zu **Resignation und Rückzug** aus der Kooperation neigen²⁷. Es scheint jedoch vom weiteren pädagogisch tätigen Personal **teils als ganz normal angesehen** zu werden, nicht mit Lehrkräften auf Augenhöhe zu sein³⁰. In der Folge bleibt das hierarchische Verhältnis teils unhinterfragt bestehen.

FORMEN DER KOOPERATION

Die Kooperation zwischen Personen mit unterschiedlichen Professionen kann unterschiedliche Formen annehmen. Ein **Austausch** von Informationen – beispielsweise zu sozialerzieherischen Problemen im ganztagsschulischen Alltag – findet zwischen den Professionen häufiger statt. Dies geschieht vergleichsweise spontan, wenn sich eine Gelegenheit bietet. Hingegen werden **aufwendigere Formen der Zusammenarbeit eher selten** praktiziert^{18, 31, 32, 33, 34}. So kommt es relativ selten vor, dass Projekte, Arbeitsgemeinschaften oder Kurse von Lehrkräften und Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals gemeinsam geplant und vorbereitet oder sogar gemeinsam durchgeführt werden.

HÄUFIGKEIT DER KOOPERATION

Eine wichtige Frage der Ausgestaltung multiprofessioneller Kooperation betrifft die **Häufigkeit der Kooperation**. In Interviews wird kaum von multiprofessioneller Kooperation in der Praxis berichtet². Die Häufigkeit der Kooperation hängt aber auch ein Stück weit vom Gegenstand der Kooperation ab. So scheint eine schülerbezogene multiprofessionelle Kooperation verbreiteter zu sein als beispielsweise eine unterrichtsbezogene Kooperation^{18,35}. Auch ist die Intensität der Zusammenarbeit höher, wenn die Beschäftigungssituation günstiger (sprich: hauptberuflich und/oder hohes Stundenvolumen) und die Qualifikation des weiteren Personals als pädagogisch einschlägig zu bezeichnen ist^{5,18}. Sind weitere pädagogisch tätige Personen strukturell eingebunden (etwa als Mitglieder in einer Steuergruppe für den Ganztagsbetrieb), ist die Kooperation ebenfalls intensiver¹³.

METHODISCHES VORGEHEN

- ▶ Diese Forschungsübersicht basiert auf empirischen Publikationen zum Thema multiprofessionelle Kooperation an deutschen Ganztagschulen.
- ▶ Schlagworte, nach denen gesucht wurde, sind multiprofessionelle (oder interprofessionelle) Kooperation (oder Zusammenarbeit).
- ▶ Ausgeschlossen wurden Publikationen, die nicht auf empirischen Daten basierten, die Daten nutzen, die außerhalb Deutschlands erhoben wurden oder die inhaltlich nicht im schulischen Bereich angesiedelt waren.
- ▶ Die früheste Publikation, die diesen Kriterien entspricht, stammt aus dem Jahr 2007. Die Literatursuche endete im September 2020, sodass Publikationen, die danach veröffentlicht wurden, nicht einbezogen wurden.
- ▶ Insgesamt wurden 38 Studien einbezogen, von denen 32 Prozent auf quantitativen Daten (z. B. Fragebögen), 55 Prozent auf qualitativen Daten (z. B. Interviews) und 13 Prozent auf quantitativen und qualitativen Daten („mixed methods“) beruhen.

Die **subjektiven Wahrnehmungen der gemeinsamen Kooperation gehen allerdings auseinander**. Teils erscheint es Lehrkräften so, als würde Kooperation vergleichsweise häufig stattfinden, während die Einschätzung des weiteren pädagogisch tätigen Personals eher dahin geht, dass nicht sonderlich oft kooperiert wird³³.

WAHrgENOMMENE ENTlastUNG

Lehrkräfte an Ganztagschulen erleben die Zusammenarbeit mit dem weiteren pädagogischen Personal als **entlastend**^{29,32,36}. Berichtet wird in Interviews von einer Entlastung durch multiprofessionellen Austausch und die Abgabe von Verantwortung an die anderen Professionen wird besonders hervorgehoben. In standardisierten Befragungen scheint es allerdings keinen substantiellen Zusammenhang zwischen multiprofessioneller Kooperation und subjektiv wahrgenommener Belastung von Lehrkräften zu geben^{37,38}.

ZUSAMMENFASSUNG

Damit multiprofessionelle Kooperation begünstigt wird, sind grundlegende Voraussetzungen zu schaffen. Hierzu gehört, dass es Zeiten und Räume für Kooperation gibt und dass Kooperation in Rahmendokumenten verankert ist. Diese Befunde sind durch die vorliegende Forschung vergleichsweise gut abgesichert und auch Expert:innen aus dem Feld³⁹ betonen die Relevanz.

Ein weiterer Befund der vorliegenden Forschungsübersicht ist, dass die Bereitschaft der Beteiligten zur Kooperation gegeben sein muss. Vertrauen spielt eine große Rolle, ebenso scheint es notwendig zu sein, in der Kooperation einen subjektiv wahrnehmbaren Nutzen zu sehen. Auffällig ist, dass dies vor allem Interviewstudien belegen.

In der Festlegung bestimmter Zuständigkeiten liegt das Potenzial, ein gewisses Maß an Autonomie bei der Arbeit zu wahren. Die Abgrenzung von Zuständigkeiten bringt es mit sich, dass man sich aus dem Weg geht und somit eine multiprofessionelle Kooperation erschwert wird. Hiermit hängt auch zusammen, ob bestimmte Personen stärker den Ton angeben als andere. Hierarchien bestehen offenbar beson-

ders zugunsten von Lehrkräften gegenüber Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals.

Multiprofessionelle Kooperation wird in der Praxis – wenn sie überhaupt stattfindet – zumeist in Form eines Austauschs umgesetzt. Komplexere Formen der Kooperation werden eher selten berichtet. Auch die Häufigkeit der Kooperation ist eher als gering einzustufen.

Aus den wenigen Wirkungsbefunden lässt sich ableiten, dass die subjektiv wahrgenommene Belastung von Lehrkräften geringer eingestuft wird, wenn die Lehrkräfte gleichzeitig von multiprofessioneller Kooperation berichten. Einer empirisch-quantitativen Prüfung hält dieser Zusammenhang allerdings nicht stand.

Zusammengenommen ergibt die vorliegende Forschungsübersicht ein kohärentes Bild, auch wenn – besonders vor dem Hintergrund der praktischen Bedeutung des Themas – die Anzahl qualitativ hochwertiger empirischer Studien als eher gering einzuschätzen ist.

Bei der Entwicklung der Ganztagschule sind angemessene raum-zeitliche Schnittstellen für die multiprofessionelle Kooperation zu schaffen. Die Herausforderung dürfte sein, hierbei das gesamte Team – das wirklich alle pädagogisch Tätigen am Ganztagschulstandort umfasst – mitzudenken.

Das gesamte Team muss nicht bloß die Schnittstellen kennen und wissen, dass in den relevanten Rahmenpapieren multiprofessionelle Kooperation explizit erwünscht ist; es muss zudem berufsgruppen- und institutionenübergreifend Vertrauen zwischen den beteiligten Personen herrschen. Vertrauen ermöglicht es dann auch, dass Zuständigkeiten nicht hingenommen, sondern mit Blick darauf, wie Kinder und Jugendliche am besten gefördert werden können, gemeinsam ausgehandelt werden.

Wichtig dürfte zudem sein, dass die jeweilige Form und die Intensität der multiprofessionellen Kooperation dem Kooperationsanlass – sprich: dem Thema, der Herausforderung oder dem Problem – entsprechend gestaltet wird.

LITERATURVERZEICHNIS

- 1: Fussangel, K. (2013). Die Rolle von Ganztagsschulen für Veränderungen in der Tätigkeit von Lehrpersonen. In M. Schüpbach, A. Slokar & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (S. 83–93). Bern: Haupt.
- 2: Meyer, K. (2020). Interprofessionelle Kooperation am Beispiel einer Deutschklasse mit Ganztagsbezug an einer Mittelschule im Freistaat Bayern. In R. Braches-Chyrek & M.-E. Karsten (Hrsg.), *Sozialpädagogische Perspektiven auf die Ganztagsbildung. Professionelle Handlungsmöglichkeiten und sozialstrukturelle Spannungsfelder* (S. 116–135). Opladen: Barbara Budrich.
- 3: 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: Juventa.
- 4: Steiner, C. (2010). Multiprofessionell arbeiten im Ganztag: Ideal, Illusion oder Realität? *Der pädagogische Blick*, 18(1), S. 22–35.
- 5: Tillmann, K. & Rollet, W. (2014). Multiprofessionelle Kooperation. Die Gestaltung des Personaleinsatzes als Gelingensbedingung. *Die Grundschulzeitschrift*, 28(274), S. 14–16.
- 6: Tillmann, K. (2011). Innerschulische Kooperation und Schulprogramm. Zur Bedeutung des Schulprogramms als Schulentwicklungsinstrument. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 139–161). Weinheim: Beltz Juventa.
- 7: Steiner, C. & Tillmann, K. (2011). Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztagsteams. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 48–68). Weinheim: Juventa.
- 8: Bylinski, U. (2014b). Übergangsgestaltung als neue Anforderung an die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110(2), S. 235–256.
- 9: Fabel-Lamla, M. (2011). Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation. Eine Fallanalyse zur Vertrauensbildung in einem SchuB-Team. In M. Thielen (Hrsg.), *Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule* (S. 241–251). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 10: Fabel-Lamla, M. (2012). Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen. In C. Schilcher, M. Will-Zocholl & M. Ziegler (Hrsg.), *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt* (S. 195–213). Wiesbaden: Springer VS.
- 11: Haenisch, H. (2010). Bedingungen, Determinanten und Wirkungen der schulinternen Kooperation von Lehr und Fachkräften in offenen Ganztagschulen. In *Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.), Kooperation im Ganztag. Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS [= Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, 6. Jg., Heft 14]* (S. 31–51). Münster: Institut für soziale Arbeit e. V. Verfügbar unter: https://www.ganztag-nrw.de/fileadmin/user_upload/GanzTag_Innenteil_Druck_einzel.pdf.
- 12: Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop). In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität [57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik]* (S. 184–201). Weinheim: Beltz.
- 13: Tillmann, K. & Rollet, W. (2011). Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagschulen. Welche Auswirkung hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit? In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 29–47). Weinheim: Juventa.
- 14: Reinert, M. (2020). Die Ganztagskoordination und ihre Bedeutung für die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. Eine explorative Fallstudie. *Zeitschrift für Bildungsforschung*.
- 15: Bylinski, U. (2014a). Ausbilderinnen und Ausbilder als Akteure der Übergangsgestaltung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 43(3), S. 44–47.
- 16: Böttcher, W., Maykus, S., Altermann, A. & Liesegang, T. (2011). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 102–113). Weinheim: Juventa.

- 17: Steiner, C. (2018). Grenzfall Ganztagschule. Zum Verhältnis von Organisation und Profession am Beispiel multiprofessioneller Ganztagssteams. In B. Bütow, J.-L. Patry & H. Astleitner (Hrsg.), *Grenzanalysen – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu einer aktuellen Denkfigur* (S. 156–181). Weinheim: Beltz Juventa.
- 18: Tillmann, K. & Rollet, W. (2018). Multiprofessionelle Kooperation im Ganzttag. Ergebnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. *Lernende Schule*, 21(81), S. 8–11.
- 19: Breuer, A. (2011). Lehrer-Erzieher-Teams. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeit. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 85–101). Weinheim: Juventa.
- 20: Breuer, A. & Reh, S. (2010). Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. *Soziale Passagen*, 2(1), S. 29–46.
- 21: Bührmann, T. & Büker, P. (2015). Organisationsentwicklung und multiprofessionelle Teamarbeit im Kinderbildungshaus. Eine systemische Perspektive. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10(2), S. 149–165.
- 22: Fabel-Lamla, M., Haude, C. & Volk, S. (2019). Schulsozialarbeit an inklusiven Schulen. (Neu-)Positionierungen und Zuständigkeitsklärungen in der multiprofessionellen Teamarbeit. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 225–246). Weinheim: Beltz Juventa.
- 23: Kunze, K. (2015). Kooperation, Kollegialität und funktionale Differenzierung. Strukturprobleme der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Jahrgangsteam. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 169–187). Opladen: Barbara Budrich.
- 24: Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- 25: Reh, S. & Breuer, A. (2012). Positionierungen in interprofessionellen Teams – Kooperationspraktiken an Ganztagschulen. In S. G. Huber & F. Ahlgrim (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 185–201). Münster: Waxmann.
- 26: Nieksch, A. (2018). *Coaching, Begleitung, Beratung. Konzeptionelle und empirische Perspektiven auf die Wirksamkeit multiprofessioneller Übergangsbegleitung für Schülerinnen und Schüler an der Schwelle des Berufseinstiegs*. Berlin: wvb.
- 27: Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojekts. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz [Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft]* (S. 63–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 28: Spies, A. & Wolter, J. (2018). Das Selbstverständnis von Lehrer_innen in Erwartung von Schulsozialarbeit. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer et al. (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs [Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 22]* (S. 230–236). Wiesbaden: Springer VS.
- 29: Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Gausling, P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganzttag. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion. Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 117–128). Münster: Waxmann.
- 30: Buchna, J., Coelen, T., Dollinger, B. & Rother, P. (2016). Normalisierte Hierarchie in Ganztagsgrundschulen. Empirische Befunde zur innerorganisationalen Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 36(3), S. 281–297.
- 31: Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Heitmann, V. (2013). Interprofessionelle Kooperation an offenen und gebundenen Ganztagsgrundschulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(2), S. 53–68.
- 32: Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011a). Interprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive der Lehrkräfte. Wie lässt sie sich erfassen und wie wird sie im schulischen Belastungs- und Beanspruchungs-Geschehen bewertet? In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 114–127). Weinheim: Juventa.
- 33: Niehoff, S., Fussangel, K., Lettau, W.-D. & Radisch, F. (2019). Individuelle Förderung in der Ganztagsgrundschule. Ein Anlass zur Kooperation? *Die deutsche Schule*, 111(2), S. 187–204.

- 34: Niehoff, S., Lettau, W.-D., Fussangel, K. & Radisch, F. (2014). Die Erstellung der Übergangsempfehlung als gemeinsame Aufgabe von Lehrpersonen und pädagogischem Personal? Zur interprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen. *Schulpädagogik heute*, 5(9), S. 1–16.
- 35: Gröhlich, C., Drossel, K. & Winkelsett, D. (2015). Multiprofessionelle Kooperation in Ganztagsgymnasien. Umsetzung und Rahmenbedingungen. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 178–200). Münster: Waxmann.
- 36: Dizinger, V. & Böhm-Kasper, O. (2012). Mixed Methods zur Analyse interprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 135–149). Münster: Waxmann.
- 37: Dizinger, V. (2015). Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung [Dissertation, Universität Bielefeld].
- 38: Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011b). Lehrer/in sein an der Ganztagschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* [Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft] (S. 43–61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 39: Kielblock, S., Reinert, M. & Gaiser, J. M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal for Educational Research Online*, 12(1), S. 47–66.

KAPITEL 5

AUSSERSCHULISCHE AKTEURE IM GANZTAG



AUSSERSCHULISCHE AKTEURE IM GANZTAG

Bettina Arnoldt (Deutsches Jugendinstitut)

Zum Themenfeld der Kooperation von außerschulischen Akteuren mit Ganzttagsschulen werden ausgewählte empirische Erkenntnisse einer systematischen Literaturrecherche vorgestellt. Drei Bereiche werden in den Blick genommen: (1) die Beweggründe, aus denen Schulen und Partner eine Kooperation eingehen, (2) Gelingensbedingungen der Zusammenarbeit und (3) die Einbindung der außerschulischen Akteure in die Ganzttagsschule. Soweit vorhanden werden hierbei die Perspektiven verschiedener Akteure und Schulen aufgezeigt.

Der Ausbau der Ganzttagsschulen, der durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZZB) im Jahr 2003 angestoßen wurde, war von Beginn an als ein Projekt gedacht, das in Kooperation mit außerschulischen Partnern umgesetzt wird. Diese Idee ist in den Regelungen von Bund und Ländern ausformuliert und gestützt durch zahlreiche Rahmenvereinbarungen, die die einzelnen Bundesländer mit Vereinen bzw. Verbänden auf Landesebene geschlossen haben, um Kooperationen vor Ort zu erleichtern. Tatsächlich gestalten rund 80 Prozent der Schulen ihren Ganzttag vollständig oder teilweise mit Kooperationspartnern, wie die bundesweite Schulleitungsbefragung der StEG-Studie 2019 gezeigt hat¹.

In der Regel arbeiten Ganzttagsschulen mit mehreren außerschulischen Akteuren zusammen, die Angebote zu verschiedenen Themen und in verschiedenen Formaten durchführen. Der Umfang der Kooperationsleistung variiert stark und kann von einzelnen Projekten über regelmäßige Angebote bis hin zur Trägerschaft des Ganztags reichen². Die bedeutendsten außerschulischen Akteure, die sich in Ganzttagsschulen einbringen, sind Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und Sportvereine¹. Da bei der Zusammenarbeit Organisationen aufeinandertreffen, die ganz unterschiedlich strukturiert sind, kann es zu Problemen und Konflikten kommen.

Seit Beginn des Ausbaus von Ganzttagsschulen sind zahlreiche Studien zum Thema der Kooperation zwischen Ganzttagsschule und außerschulischen Partnern durchgeführt worden. Um die Ergebnisse dieser Studien zu sortieren und zu bündeln, wurde eine ausführliche Forschungsübersicht erstellt³. Sie geht den Fragen nach, ob trotz der Vielfalt der Kooperationslandschaft und der Studien übergreifende Erkenntnisse gewonnen werden können und ob sich Erkenntnisse für bestimmte Konstellationen von Kooperationen identifizieren lassen. Auf diesem ausführlichen Überblick über die Forschung basiert die vorliegende Übersicht, die die zentralen Befunde zu den Zielen und Beweggründen der Kooperation, den Gelingensbedingungen und der Einbindung außerschulischer Akteure in die Schule vorstellt.

ZIELE UND BEWEGGRÜNDE DER KOOPERATION

Die Kooperationsziele, die in den meisten Studien genannt werden, beziehen sich vorrangig auf die **Stärkung der eigenen Organisation**. Aus Sicht der außerschulischen Akteure sind das zum einen die Erschließung neuer Zielgruppen und die Gewinnung neuer Mitglieder^{2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15}. Zum anderen möchten sie über die Kooperation mit Schulen die eigenen Themen, den eigenen pädagogischen Ansatz bzw.

das eigene pädagogische Konzept im Ganzttag platzieren^{7, 9, 14, 15, 16, 17, 18} und die Schüler:innen an das eigene Angebot (zum Beispiel eine spezifische Sportart, Musik, Jugendarbeit) heranführen^{4, 9, 10, 15, 17}. Schulleitungen streben durch das Eingehen der Kooperation an, die schuleigenen Möglichkeiten zu überschreiten und die eigene Institution bzw. das eigene Personal zu entlasten und zu unterstützen^{11, 14, 19, 20, 21, 22}. Sowohl Ganzttagsschule als auch Partner äußern das Ziel, ihre Außenwirkung stärken^{10, 11, 19} bzw. einen Imagegewinn erzielen^{2, 4} zu wollen. Durch die Kooperation soll das schulische Angebot bereichert und aufgewertet werden^{2, 11, 14, 19, 23}.

Eine hohe Bedeutung haben auch Beweggründe, die auf eine **erweiterte Förderung der Schüler:innen** zielen. Einerseits wird in Studien eine bessere Förderung individueller Fähigkeiten und Leistungen als Kooperationsmotiv genannt^{2, 10, 11, 22}. Andererseits verfolgen insbesondere außerschulische Akteure das Ziel, Fertig- und Fähigkeiten sowie Arten des Lernens zu vermitteln, die nicht im Mittelpunkt des Unterrichts stehen^{2, 11, 16, 18}. Zudem wird durch die spezifischen Themen und Methoden der außerschulischen Akteure eine Motivierung der Schüler:innen erwartet^{11, 20}.

Ziele, bei denen der **gegenseitige Austausch** im Fokus steht, werden in den Studien insgesamt seltener genannt oder haben geringere Zustimmungswerte als andere Ziele. Die Vernetzung im regionalen Umfeld wird jedoch als wichtiges Kooperationsmotiv angesehen^{4, 6, 14, 19, 22}. Außerdem möchte ein Teil der außerschulischen Akteure die Ganzttagsschule mitgestalten und weiterentwickeln^{2, 5, 7, 10}.

UNTERSCHIEDLICHE ZIELE NACH ART DER AUSSERSCHULISCHEN AKTEURE

Nur wenige Studien haben analysiert, ob sich die Motive zur Kooperation nach bestimmten Merkmalen (Art der Partner, Schulform, regionale Besonderheiten) unterscheiden. Daher liegen zu dieser Frage nur Einzelbefunde vor, die sich überwiegend nicht verallgemeinern lassen. Eine Ausnahme bildet eine aussagekräftige Studie², in der sich gezeigt hat, dass frei-gemeinnützige Akteure (zum Beispiel Vereine) im Vergleich zu gewerblichen (zum Beispiel Betriebe) und öffentlichen Akteuren (zum Beispiel Jugendämter) überwiegend Motive einer erweiterten Förderung der Schüler:innen verfolgen. Gewerbliche Anbieter nennen häufiger Beweggründe zur Stärkung der eigenen Organisation, öffentliche Akteure häufiger Motive des gegenseitigen Austauschs.

Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, die entweder zu den freien oder den öffentlichen Akteuren gezählt werden können, zielen stärker als andere Partner auf eine erweiterte Förderung der Schüler:innen und einen gegenseitigen Austausch mit der Schule.

GELINGENSBEDINGUNGEN DER KOOPERATION

Durch die verschiedenen Organisationsstrukturen, pädagogischen Ansätze und Arbeitsweisen von Schule und außerschulischen Akteuren kann es bei der Zusammenarbeit zu Missverständnissen oder Konflikten kommen. Daher sind viele Studien der Frage nachgegangen, welche Rahmenbedingungen zu einer gelingenden Kooperation beitragen können. Die Ergebnisse sind überwiegend anhand von Einschätzungen der Befragten zustande gekommen. Dabei ist eine Sammlung von Faktoren entstanden, die jedoch in fast keiner Studie mit weitergehenden Analysen überprüft wurde. Im Bereich der **Kommunikation** besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass feste Ansprechpartner:innen^{13, 14, 16, 24, 25} und eine regelmäßige Kommunikation als Gelingensbedingungen anzusehen sind^{10, 16, 26, 27, 28}. Für einen guten bzw. besseren Austausch werden Kommunikationsstrukturen (bzw. deren Etablierung) als wichtig eingestuft^{11, 14, 16, 21, 26, 28, 29}. Die Kommunikation sollte nicht auf organisatorische Fragen beschränkt sein, sondern auch einen fachlichen Austausch beinhalten³⁰. Je nach Studie variiert jedoch die Einschätzung, welchen Charakter der fachliche Austausch haben sollte, ob beispielsweise die unterschiedlichen professionellen Ansätze verzahnt werden sollten^{14, 31} oder ob ein gemeinsames pädagogisches Konzept erarbeitet werden sollte^{22, 32, 33}. Klarer ist

der Befund, dass gerade zu Beginn einer Kooperation eine Verständigung über Ziele, Erwartungen und Interessen erfolgen^{7, 8, 10, 16, 21, 26, 31} und eine Kooperationsvereinbarung erarbeitet werden sollte^{10, 14, 16, 27, 28, 29, 34}.

Ein weiteres Feld der Gelingensbedingungen ist das der **Ressourcen**. Förderlich ist die gesicherte und angemessene finanzielle Ausstattung der Kooperation^{5, 8, 10, 15, 21, 22, 29, 35}. Auch werden ausreichende zeitliche Ressourcen für die Kooperation gefordert, wenn auch seltener von Schulleitungen^{11, 21, 28, 29, 36, 37}. Darüber hinaus wird die Ausstattung mit den notwendigen materiellen, räumlichen und personellen Ressourcen als förderlich angesehen^{11, 21, 28, 29, 36, 37}. Wichtig ist zudem, dass die beteiligten Partner Planungssicherheit haben und die Kooperation langfristig und auf Kontinuität ausgelegt ist^{11, 22, 31, 36, 38, 39}.

Auch den Aspekt der **Qualifizierung** haben Studien als Gelingensbedingung identifiziert. Aus Sicht der Schulleitungen ist es wichtig, dass das von den außerschulischen Akteuren an der Schule eingesetzte Personal über entsprechende Kompetenzen für die Aufgaben verfügt, dass es mithin gut ausgebildet, fachlich geeignet und pädagogisch kompetent bzw. qualifiziert ist^{10, 22, 25}. Aus Sicht der außerschulischen Akteure wird das Instrument der gemeinsamen Fortbildung von Lehr- und pädagogischen Fachkräften einer Ganztagschule als Gelingensbedingung angesehen^{21, 26, 29, 30, 31}.

Auch wenn Gelingensbedingungen dazu dienen sollten, dass Qualität unabhängig von Einzelpersonen gewährleistet werden kann, sind in den Studien häufig spezifische **Haltungen der einzelnen Akteure** als förderlicher Faktor genannt worden.

METHODISCHES VORGEHEN

Hauptthematik, gesuchte Schlagworte

Ganztagschule bzw. Ganzttag*, außerschulische Partner bzw. Kooperationspartner sowie spezifische außerschulische Akteure wie z. B. Kinder- und Jugendhilfe, kulturelle Bildung

Gründe für Ausschluss von Literatur

- ▶ Literatur berichtet keine empirischen Forschungsergebnisse
- ▶ Die in der Literatur präsentierte Studie...
 - ▷ ... untersucht nur Halbtagsschulen bzw. differenziert nicht zwischen Halb- und Ganztagschulen
 - ▷ ... wurde vor 2003 durchgeführt
 - ▷ ...hat keine ausreichende Qualität

Anzahl berücksichtigter Literatur, einbezogene (Teil-)Studien

70 Veröffentlichungen, diese repräsentieren 39 Studien bzw. 57 (Teil-)Studien

Anzahl der (Teil-)Studien je Erhebungszeitraum

- ▶ 2003–2006: 9
- ▶ 2007–2010: 29
- ▶ 2011–2014: 14
- ▶ 2015–2019: 5

Vorrangige methodische Ausrichtung der Studien

- ▶ Vorrangig quantitativ: 17
- ▶ Vorrangig qualitativ: 15
- ▶ Mixed Methods: 25

Hierzu zählen insbesondere Offenheit, Transparenz und Vertrauen sowie Wertschätzung, Anerkennung und Akzeptanz des jeweils anderen Partners^{7, 10, 11, 15, 16, 17, 25, 29, 32, 35, 36}. Häufig werden eine gleichberechtigte Partnerschaft zwischen Schule und außerschulischen Akteuren sowie eine Kooperation auf Augenhöhe als Gelingensbedingungen gewertet, jedoch selten vonseiten der Schulleitungen^{11, 15, 17, 27, 28, 29, 32, 33, 36, 40, 41, 42}.

In einer Studie ist **mit statistischen Methoden** geprüft worden, welche Faktoren mit einer besseren Bewertung der Kooperation zusammenhängen. Ergebnis ist, dass außerschulische Akteure dann zufriedener sind, wenn sie sich als gleichberechtigte Partner wahrnehmen und sie die Kooperation vorrangig aus sogenannten „nutzerorientierten Beweggründen“ (zum Beispiel Ermöglichung besserer Freizeitangebote, Vertiefung individueller Fähigkeiten von Schüler:innen) eingegangen sind. Sie sind weniger zufrieden, wenn die Schule ein Ganztagsgremium bestehend aus Schule und außerschulischen Partnern eingerichtet hat. Als Erklärung wird in der Studie angeführt, dass solche Gremien Ressourcen binden, die vielleicht nicht ausreichend vorhanden sind, und Meinungsverschiedenheiten erst durch den Austausch sichtbar werden können⁴³.

UNTERSCHIEDLICHE EINBINDUNG NACH KOOPERATIONSKONSTELLATION

In den vorliegenden Studien sind keine Hinweise auf **Unterschiede in den Gelingensbedingungen** nach Art der Partner, Schul- und Organisationsform oder anderen Aspekten gegeben worden.

EINBINDUNG DES PARTNERS IN DIE SCHULE

Die Faktoren, die bei den Gelingensbedingungen dem Bereich der Kommunikation zugeordnet wurden, sind Gegenstand des Interesses vieler Studien gewesen. In den Untersuchungen ist die Einbindung der außerschulischen Akteure in die Ganztagschule erhoben worden, um die Intensität und die Art und Weise des Austauschs zwischen den beiden Seiten beschreiben zu können. Anhand der Studienergebnisse kann somit geprüft werden, inwieweit die Gelingensbedingungen an den Ganztagschulen tatsächlich vorhanden sind.

Fast alle Schulen schließen mit außerschulischen Akteuren **Kooperationsverträge** ab^{10, 34, 44, 45}, allerdings nicht immer mit allen ihren Partnern¹⁹. Nach Angaben der außerschulischen Akteure verfügen je nach Studie zwischen 47 und 72 Prozent über eine Kooperationsvereinbarung mit der Ganztagschule^{15, 17, 43, 46, 47, 48}. Diese sind unterschiedlich detailliert und behandeln verschiedene Inhalte. Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass organisatorische und strukturelle Aspekte in der Mehrheit der Fälle Bestandteil des Vertrags sind^{17, 35, 37, 43}. Beteiligungsformen, die Rolle des Partners bzw. das Verhältnis von Schule und Partner zueinander und konzeptionelle Fragen werden in maximal einem Drittel der Verträge geregelt^{17, 35, 43}.

In Bezug auf die **Kommunikationsstrukturen** nehmen je nach Studie 13 bis 23 Prozent der Kooperationspartner an

Schul- oder Lehrerkonferenzen teil^{4, 17, 43, 47, 49}. Aus Sicht der Schulleitungen sind außerschulische Akteure eher in Lehrers als in Schulkonferenzen eingebunden^{30, 35}. Ganztagsgremien, in denen sowohl die Schul- als auch die Partnerseite vertreten sind, sind je nach Studie an 20 bis 40 Prozent der Schulen vorhanden^{19, 20, 43, 47, 50}, aber nur 15 Prozent der außerschulischen Akteure nehmen an ihnen teil^{17, 47}.

Es gibt eine Reihe von Studien, die entweder auch andere Kommunikationsstrukturen abgefragt (wie Runde Tische, Steuergruppen) oder die Strukturen weniger differenziert erfasst bzw. berichtet haben. Die Befundlage dieser Studien ist uneinheitlich: Ein Teil hat zum Ergebnis, dass außerschulische Partner stark in die schulischen Strukturen eingebunden sind^{4, 10, 34, 48, 51}, und ein anderer Teil, dass dies wenig bis gar nicht erfolgt und stattdessen vor allem informelle Wege wie das „Tür-und-Angel-Gespräch“ oder schriftliche Notizen genutzt werden^{11, 15, 28, 38}. Andere Studien haben von einer teilweisen Einbindung berichtet bzw. dass rund die Hälfte der Partner an Gremien teilhaben kann^{14, 20, 46, 52}. Eine Erklärung für die disparaten Ergebnisse könnte sein, dass es große Unterschiede zwischen einzelnen Schulen gibt^{11, 49}.

Die Teilnahme außerschulischer Akteure an schulischen Gremien bedeutet nicht automatisch, dass eine Auseinandersetzung über pädagogische, fachliche oder methodische Fragen stattfindet. Anhand der Studienlage ist zu erkennen, dass nur in einem kleineren Teil der Kooperationsbeziehungen ein Austausch über konzeptionelle Ansätze oder Entwicklungen erfolgt^{11, 53}. Ein Drittel der Schulleitungen gibt an, dass es ein gemeinsames pädagogisches Konzept mit außerschulischen Akteuren gibt⁴³, aus Sicht der Partner sind es 12 bis 29 Prozent, die in die Konzeptarbeit involviert sind^{5, 43, 47}. Inhaltliche Abstimmungen, zum Beispiel die Planung und Entwicklung gemeinsamer Lernsituationen oder Projekte, finden eher nicht oder selten statt^{4, 11, 37, 45, 52}.

Etwas häufiger lässt sich aus Sicht der Kooperationspartner eine thematische Abstimmung ihrer Angebote mit dem Unterricht beobachten: Bei 32 bis 43 Prozent ist dies der Fall^{43, 47, 53}. Es gibt aber auch Ganztagschulen, an denen keine Verbindung von Unterricht und Angebot beobachtet wird. Die Angaben in den Studien, wie hoch der Anteil solcher Schulen ist, variieren stark – unabhängig davon, ob Schulleitungen oder außerschulische Akteure befragt wurden – und reichen von rund einem Drittel^{5, 46, 53} über rund die Hälfte^{53, 54} bis hin zu rund 60 Prozent^{43, 47, 50}.

Eine weitere Gelingensbedingung, die häufig von außerschulischen Akteuren genannt wird, ist die Notwendigkeit eines gleichberechtigten Kooperationsverhältnisses zur Schule. Studien haben gezeigt, dass sich gut die Hälfte der außerschulischen Akteure zu Beginn des Ganztagschulausbaus als gleichberechtigte Partner wahrgenommen hat. Dieser Anteil nimmt von 2005 bis 2009 auf rund ein Drittel stark ab, jedoch ist keine steigende Unzufriedenheit mit der sich verändernden Situation festzustellen^{43, 47, 53}. Mehrere qualitativ ausgerichtete Studien haben vorrangig ein Kooperationsverhältnis beobachtet, das vor allem durch ein Nebeneinander der Partner geprägt ist (sogenanntes „additives Modell“)^{11, 14, 31, 51}. Sie sind jedoch zu unterschiedlichen Ergebnissen

ZENTRALE ERGEBNISSE

- ▶ **Beweggründe der Kooperation** beziehen sich überwiegend auf die Stärkung der eigenen Organisation und auf eine erweiterte Förderung der Schüler:innen. Kooperationsorientierte Ziele haben meistens nachrangige Bedeutung. Es sind insbesondere Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, die einen stärkeren gegenseitigen Austausch mit der Schule anstreben.
- ▶ In den Studien wurde eine Reihe von **Gelingensbedingungen** für Kooperation aufgeführt, konkretisiert oder empirisch geprüft wurden sie jedoch selten. Zusammengefasst zählen eine regelmäßige, durch Strukturen gestützte Kommunikation, ausreichende Ressourcen, eine angemessene Qualifikation und Qualifizierung des Personals sowie kooperationsorientierte Haltungen als förderlich für Kooperation.
- ▶ Für viele Aspekte der **Einbindung von außerschulischen Akteuren in die Ganzttagsschule** lassen sich über die Studien hinweg keine einheitlichen Ergebnisse aufzeigen. Festhalten lässt sich, dass weniger als ein Viertel der außerschulischen Partner an einem schulischen Gremium teilnimmt, dass maximal ein Drittel der Partner am Ganztagskonzept mitarbeitet und zwischen einem Drittel und 60 Prozent der Kooperation eine Verbindung zwischen Unterricht und Ganztagsangebot aufweist. Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und Träger des Ganztags sind insgesamt stärker in Schule eingebunden als die anderen Kooperationspartner.

gekommen, wie Kooperationspartner dieses Modell bewerten, und haben sowohl Vor- als auch Nachteile aufgezeigt. Negativ wird bewertet, dass außerschulische Akteure in diesem Modell eher ein Anhängsel der Schule sind^{11,31,51}. Positiv ist dabei jedoch, dass sie eher ihre (konzeptionelle) Eigenständigkeit behaupten können¹⁸.

UNTERSCHIEDLICHE EINBINDUNG NACH ART DER AUßERSCHULISCHEN AKTEURE UND SCHULFORM

Nur zwei Studien haben die Einbindung auf Unterschiede im Hinblick auf verschiedene **Arten von außerschulischen Akteuren** untersucht. Es handelt sich hierbei jedoch um Studien mit weiterreichenden Stichproben, die als aussagekräftig in Bezug auf ihre Grundgesamtheit eingeschätzt werden können. Es zeigt sich, dass gewerbliche und frei-gemeinnützige Anbieter häufiger einen Vertrag mit Ganztagschulen abgeschlossen haben als öffentliche Anbieter⁴³. Sind die außerschulischen Akteure Träger des Ganztagsbetriebs, so haben freie Anbieter jedoch seltener einen Vertrag als öffentliche Träger, ebenso kleinere Träger und Träger aus kleineren Kommunen³⁵. Die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sind häufiger in schulischen Gremien vertreten und sehen sich öfter als gleichberechtigte Partner als außerschulische Akteure, die nicht zur Kinder- und Jugendhilfe gezählt werden. Sie sind zudem häufiger unzufrieden, wenn sie sich nicht in einer gleichberechtigten Rolle sehen⁴³. Träger des Ganztags sind insgesamt stärker in die Schule eingebunden (zum Beispiel in Lehrerkonferenzen, in Mitbestimmungsfragen, bei Konzeptentwicklung, Evaluation/Qualitätsentwicklung, Fortbildungsplanung) als Kooperationspartner, die nicht die Funktion der Trägerschaft haben³⁵.

Mehrere Studien haben Unterschiede nach **Schulformen** analysiert, die Ergebnisse sind jedoch nicht ganz eindeutig und teilweise als Einzelbefunde zu bewerten. Ein Aspekt lässt sich jedoch herausgreifen: Die Verbindung von Angebot und

Unterricht ist generell an weiterführenden Schulen höher als an Grundschulen^{30,43,45}. Eine Studie hat jedoch Hinweise darauf gegeben, dass die Integration von Sport- und Bewegungsangeboten in den Unterricht (zum Beispiel Unterricht mit Entspannungs-/Bewegungsblöcken, bewegtes Lernen im Unterricht) an Grundschulen höher zu sein scheint als an Gymnasien, Haupt- und Realschulen²³.

ZUSAMMENFASSUNG

Sowohl für die Schulen als auch für außerschulische Akteure haben Kooperationsmotive, die auf eine Verbesserung der eigenen Situation oder die Förderung der Kinder und Jugendlichen zielen, eine höhere Bedeutung als andere Motive. Eine Kooperation, mit der ein gegenseitiger Austausch, eine Verbindung von Angebot und Unterricht oder eine gemeinsame Entwicklung von übergreifenden Konzepten verbunden wird, kristallisiert sich als weniger wichtiger Beweggrund heraus. Solche kooperationsorientierten Motive werden zudem nicht von Schulleitungen genannt. Ebenso hat sich gezeigt, dass nur ein kleiner Teil der außerschulischen Akteure in schulischen Gremien vertreten ist. Ein inhaltlicher Austausch findet in vielen Fällen nicht oder selten statt. Die Befundlage zur Verbindung von Angebot und Unterricht ist uneinheitlich.

Vor dem Hintergrund der Kooperationsmotive sind die Ergebnisse zur Einbindung der außerschulischen Akteure in die Schule nicht überraschend. Die Befundlage ist jedoch kritisch zu bewerten, wenn berücksichtigt wird, dass die Verknüpfung von Unterricht, Zusatzangeboten und Freizeit als Qualitätskriterium von Ganztagschule gilt und die Einbindung von Partnern in schulische Strukturen sowie der inhaltliche Austausch als Gelingensbedingungen von Kooperation gelten. Die Mehrheit der Kooperationen findet demnach unter erschwerten Bedingungen statt, wodurch Missver-

ständnisse und Konflikte auftreten können. Außerdem wird das Potenzial verschenkt, für die Schüler:innen hochwertige Ganztagsangebote zu realisieren, die den ursprünglichen Leitideen der Ganztagschule wie Veränderung der Lehr-Lern-Kultur und individuelle Förderung gerecht werden.

Nur wenige Studien haben untersucht, ob es Unterschiede in der Kooperation nach Art der Partner, nach Schul- und Organisationsform oder anderen Aspekten gibt. Es lässt sich jedoch festhalten, dass Träger des Ganztags und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe stärker in die Schule eingebunden sind als andere Partner. Aber auch die Kooperationsmotive unterscheiden sich nach Art der außerschulischen Akteure. Die Befunde deuten darauf hin, dass eine größere

Teilhabe eines außerschulischen Partners nicht zufällig passiert, sondern von seiner Funktion, dem Umfang seiner Angebotsleistung und seinen Zielen abhängt.

Wenn über solche Zusammenhänge mehr bekannt wäre, könnten sich daraus spezifische Gelingensbedingungen für die unterschiedlichen Kooperationskonstellationen ableiten lassen, die zum Beispiel auch die Kooperationsmotive und Ressourcen der Partner berücksichtigen. Daher sind weitere Studien nötig, die sich der Frage mithilfe statistischer Verfahren annähern. Wichtig ist, dass hierbei in Zukunft die Perspektive der Schulleitung und schulische Merkmale stärker Beachtung finden.

HANDLUNGSEMPFEHLUNG FÜR DIE PRAXIS

- ▶ Ganztagschule und außerschulische Akteure sollten vor Beginn der Kooperation ihre **Ziele und Beweggründe** offenlegen, um Missverständnisse zu vermeiden.
- ▶ Die an vielen Stellen generell aufgelisteten **Gelingensbedingungen** für Kooperation sollten von Ganztagschule und außerschulischen Akteuren gemeinsam für ihre spezifische Kooperation geprüft und bei Bedarf angepasst werden.
- ▶ Nicht für jede Kooperationsbeziehung muss eine starke **Einbindung der Partner in die Ganztagschule** angemessen sein. Folgende Fragen können bei der Entscheidung helfen:
 - ▷ Welche Ziele werden mit der Kooperation verfolgt? Sind zum Beispiel beide Seiten mit einer Dienstleistung zufrieden oder erwarten sie mehr?
 - ▷ Leistet der Partner einen hohen Umfang am Ganztagsangebot?
 - ▷ Führt der Partner vorrangig Förder- und fachbezogene Angebote durch oder vorrangig Freizeitangebote?
 - ▷ Welche Ressourcen bringen beide Seiten mit? Sind zum Beispiel Zeiten für Austausch und Kooperation berücksichtigt und können sie vom Personal geleistet werden?

LITERATURVERZEICHNIS

- 1: StEG-Konsortium (2019). Ganzttagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganzttagsschule_2017_2018_StEG.pdf.
- 2: Arnoldt, B. (2008a). Öffnung von Ganzttagsschule. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), Ganzttagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen“ (StEG), 2. Auflage (S. 86–105). Weinheim und München: Juventa.
- 3: Arnoldt, B. (in Vorb.). Kooperation zwischen Ganzttagsschule und außerschulischen Akteuren – Eine Forschungsübersicht. München: DJI.
- 4: Süßenbach, J. & Geis, S. (2014). Kooperation Sportverein und Ganzttagsschule. Ergebnisse einer Vereinsbefragung in Niedersachsen. Verfügbar unter: https://www.sportjugend-nds.de/fileadmin/daten/dokumente/sportjugend/Kita_Schule_Verein/Schule_Verein/2014_Abschlussb_Koop_Sportver_Ganzttag.pdf.
- 5: Forschungsgruppe SpOGATA (2008). Abschlussbericht der Essener Pilotstudie im Rahmen des Evaluationsprojektes „Evaluation des BESS-Angebotes an offenen Ganzttagsschulen im Primarbereich in seinen Auswirkungen auf die Angebote und Struktur von Sportvereinen, Koordinierungsstellen und die Ganztagsförderung des LandesSportBundes NRW in Nordrhein-Westfalen“. Verfügbar unter: <https://www.yumpu.com/de/document/view/8545792/abschlussbericht-der-essener-pilotstudie-im-rahmen-des->.
- 6: Michelsen, G., Rode, H., Wendler, M. & Bittner, A. (2013). Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Bestandsaufnahme am Beginn des 21. Jahrhunderts. München: oekom.
- 7: Becker, H. (2008). Kooperationen Kultureller Bildung in der Ganzttagsschule. In G. Fischer, P. Treudt et al. (Hrsg.), Kulturelle Bildung im Ganzttag (S. 60–62). Münster: ISA.
- 8: Dieminger, B. & Wiezorek, C. (2013). Ländliche Schulen, dörfliche Sozialräume und ganztägige Bildung. Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- 9: Forschungsgruppe SpOGATA (2012). Abschlussbericht des Forschungsprojektes „Evaluation des BeSS-Angebotes an offenen Ganzttagsschulen im Primarbereich in seinen Auswirkungen auf die Angebote und Struktur von Sportvereinen, Koordinierungsstellen und die Ganztagsförderung des LandesSportBundes NRW in Nordrhein-Westfalen“. Verfügbar unter: https://www.schulsport-nrw.de/fileadmin/user_upload/schule_und_sportverein/Ganzttag/Bildungsbericht/SpOGATA_BeSS-Eva_NRW_Studie.pdf.
- 10: Gängler, H., Lehmann, S. & Bloße, T. (2013). Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der „Richtlinie des sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Förderung des Ausbaus von Ganztagsangeboten“. Verfügbar unter: https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/sp/ressourcen/dateien/forschung/ganzttagsschule/2014_04_11_abschlussbericht_GTA.pdf?lang=de.
- 11: Jerzak, C. & Laskowski, R. (2010). In Schule nur zu Gast? Zur Kooperation von Schulen mit Ganztagsangeboten mit außerschulischen Partnern im Freistaat Sachsen. Verfügbar unter: https://tu-dresden.de/gsw/phil/iso/mik/ressourcen/dateien/forsch/gta/Studie_Kooperation_Schule_GTA_Externe?lang=de.
- 12: Thieme, L. (2013). Ganzttagsschule und Sportvereine – empirische Befunde aus Rheinland-Pfalz. In Sportunterricht, 62(5), S. 142–146.
- 13: Hartmann, N. (2017). Intersystemische Akteurkonstellationen. Analyse der Handlungsmotivation außerschulischer Akteur_innen [Dissertation, Eberhard-Karls-Universität Tübingen].
- 14: Baumheier, U., Fortmann, C. & Warszewa, G. (2010). Schulen in lokalen Bildungs- und Integrationsnetzwerken. Bremen: IAW.
- 15: Sportjugend Hessen (2017). Evaluation zum Programm „Pakt für den Nachmittag“. Verfügbar unter: https://www.sportjugend-hessen.de/fileadmin/media/sportverein_schule/Pakt_fuer_den_Nachmittag/downloads/Evaluation-Pakt-2017.pdf.
- 16: Chehata, Y. & Thimmel, A. (2010). Politische Jugendbildung und Schule. Voraussetzungen und Wege gelingender Kooperation. Verfügbar unter: https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/fakultaeten/f01/pig_bericht_chehatathimmel.pdf.
- 17: Deinet, U., Icking, M., Leifheit, E. & Dummann, J. (2010). Jugendarbeit zeigt Profil in der Kooperation mit Schule. Opladen: Barbara Budrich.
- 18: Münderlein, R. (2013). Schulkooperation zwischen Handlungslogik und Programmatik. Qualitative Fallstudie über Subjektive Theorien zur interinstitutionellen Zusammenarbeit bei Akteuren von Haupt-/Mittelschulen und Akteuren der Kinder- und Jugendarbeit, Schwerpunkt Ganztagskooperation [Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München].

- 19: Steigerwald, C. (2017). Kulturelle Bildung an Ganzttagsschulen. Schulleitungsbefragung zur Gestaltung und Qualitätssicherung des kulturellen Ganztagsangebots. Verfügbar unter: https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_Schulleiterbefragung_ES_20122017.pdf.
- 20: Wagner, I. (2012). Bewegung, Spiel und Sport im nordrhein-westfälischen Ganzttag der Sekundarstufe I. Sportunterricht, 61(10), S. 302–306.
- 21: Althoff, M. & Beck, A. (2013). „...wenn wir das zusammen anpacken, dann kommt da auch was bei raus...“. Projektbericht. Verfügbar unter: https://isa-muenster.de/fileadmin/images/ISA_Muenster/Dokumente/Erzieherische_Foerderung.pdf.
- 22: Laging, R. (2010). Bewegungsangebote und Kooperationen in Ganzttagsschulen – Ausgewählte Ergebnisse aus den Erhebungen von StuBSS. In P. Böcker & R. Laging (Hrsg.), Bewegung, Spiel und Sport in der Ganzttagsschule. Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperationen (S. 75–93). Baltmannsweiler: Schneider.
- 23: Laging, R. (2013). Bewegungsorientierung von Ganzttagsschulen. Ausgewählte Ergebnisse aus der quantitativen Untersuchung im Projekt StuBSS. In R. Hildebrandt-Stramann, R. Laging & K. Mögling (Hrsg.), Körper, Bewegung und Schule. Teil 1: Theorie, Forschung und Diskussion (S. 90–105). Kassel: Prolog.
- 24: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (2005). Die offene Ganzttagsschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Ausgewählte Befunde der Pilotphase. Verfügbar unter: https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/oggs_befunde.pdf.
- 25: Thieme, L. (2015). Ganzttag und Sportvereine. Verfügbar unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-hs-koblenz/frontdoor/index/index/docId/7>.
- 26: Krieger, W. (2007). Ganzttagsschulen in Kooperation mit außerschulischen Partnern. In F.-U. Kolbe, K. Kunze & T.-S. Idel (Hrsg.), Ganzttagsschule in Entwicklung. Empirische, konzeptionelle und bildungspolitische Perspektiven (S. 65–86). Verfügbar unter: https://ganzttagsschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/ganzttagsschule.rlp.de/dz/Tagungsband_Ganzttagsschule_in_Entwicklung.pdf.
- 27: Markert, T. & Wiere, A. (2008). Baustelle Ganzttag. Eine empirische Studie zur Kooperation von Horten und Grundschulen mit Ganztagsangeboten in Dresden. Verfügbar unter: https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/sp/die-professur/beschaefigte/thomas-markert/ressourcen/dateien/download/Markert_Wiere_GS_Hort.pdf?lang=de.
- 28: Markert, T. & Weinhold, K. (2009). Ganztagsangebote im ländlichen Raum. Eine empirische Studie zur Kooperation von Hort und Grundschule mit Ganztagsangeboten in Sachsen. Verfügbar unter: https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/sp/die-professur/beschaefigte/thomas-markert/ressourcen/dateien/download/Markert_Weinhold_GS_Hort_laendlicherRaum.pdf?lang=de.
- 29: Schröder, A. & Leonhardt, U. (2010). Partizipation und Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule (PKJS). Abschlussbericht. Verfügbar unter: https://sozarb.h-da.de/pkjs/web/pdf/abschlussbericht_aktionsprogramm_hmafg.pdf.
- 30: Altermann, A., Börner, N., Lange, M., Menke, S., Steinhauer, R. & Tabel, A. (2016). Bildungsbericht Ganzttagsschule NRW 2016. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- 31: Schalkhaußer, S. & Thomas, F. (2011). Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule. München: DJI. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/44242847-Lokale-bildungslandschaften-in-kooperation-von-jugendhilfe-und-schule.html>.
- 32: Krieger, W., Ludwig, M. & Schreiner, H. R. (2005). Ganzttagsschulen in Kooperation mit außerschulischen Partnern. Ludwigshafen: ev Fachhochschule; Landau: IWBf.
- 33: Nonte, S. (2013). Kooperationen. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), Hammer, Geige, Bühne. Kulturelle Bildung an Ganzttagsschulen (S. 48–53). Baltmannsweiler: Schneider.
- 34: Beher, K., Haenisch, H., Hermens, C., Liebig, R., Nordt, G. & Schulz, U. (2005): Offene Ganzttagsschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim: Juventa.
- 35: Grothues, R. (2010). Träger der offenen Ganztagsangebote im Primarbereich in NRW. In Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.), Kooperation im Ganzttag. Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS [= Der Ganzttag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, 6. Jg., Heft 14] (S. 17–30). Münster: Institut für soziale Arbeit e. V. Verfügbar unter: https://www.ganzttag-nrw.de/uploads/media/GanzTag_Innenteil_Druck_einzel.pdf.
- 36: Floercke, P., Eibner, S. & Pawicki, M. (2011). Ganzttagsschule in der sozialraumorientierten Kooperation. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), Ganzttagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung (S. 182–196). Weinheim: Juventa.

- 37: Börner, N., Steinhauer, R., Stötzel, J. & Tabel, A. (2012). Bildungsbericht Ganzttagsschule NRW 2012. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- 38: Busch, C. & Dethloff, M. (2010). Ganzttagsschule und dörflicher Sozialraum. Schlussbericht. Göttingen: ASG.
- 39: Sturzenhecker, B., Richter, E. & Karolczak, M. (2014). Kooperative Steuerung des Ganztags zwischen Jugendarbeit und Schule. *deutsche jugend*, 62(7+8), S. 297–304.
- 40: Heim, C., Prohl, R. & Bob, A. (2013). Ganzttagsschule und Sportverein. *Schulpädagogik heute*, 3(6), S. 1–15.
- 41: Börner, N., Eberitzsch, S., Groethus, R. & Wilk, A. (2011). Bildungsbericht Ganzttagsschule NRW 2011. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- 42: Beher, K. & Rauschenbach, T. (2006). Die offene Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Ein gelungenes Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), S. 51–66.
- 43: Arnoldt, B. (2008b). Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Kooperation? In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganzttagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen“ (StEG)*, 2. Auflage (S. 123–136). Weinheim und München: Juventa.
- 44: Prüß, F. & Becker, J. (2012). Ganzttagsschulentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern. *unsere jugend*, 64(11+12), S. 470–480.
- 45: Altermann, A., Lange, M., Menke, S., Rosendahl, J., Steinhauer, R. & Weischenberg, J. (2018). Bildungsbericht Ganzttagsschule NRW 2018. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- 46: Becker, H. (2007). Kultur macht Schule – Netzwerk für Kooperationen. Abschlussbericht zum Evaluationsvorhaben. Verfügbar unter: https://www.kultur-macht-schule.de/fileadmin/user_upload/kultur_macht_schule/documents/KMS_Fachstelle/PDF/10KmS_Eva_Abschluss_web.pdf.
- 47: Arnoldt, B. (2011). Kooperation zwischen Ganzttagsschule und außerschulischen Partnern. Entwicklung der Rahmenbedingungen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & I. Züchner (Hrsg.), *Ganzttagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG)* (S. 312–329). Weinheim: Juventa.
- 48: Weischenberg, J. (2018). Niedrigschwellige Zugänge zu Hilfsangeboten in der Ganzttagsschule gestalten. *Jugendhilfe*, 56(4), S. 386–391.
- 49: Fischer, N. & Kuhn, H.-P. (2021). Abschlussbericht der Evaluation „Pakt für den Nachmittag“ (PfdN). Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/23314/pdf/Fischer_Kuhn_2021_Abschlussbericht_der_Evaluation_PfdN.pdf.
- 50: Schröer, S. (2010). Kooperation im offenen Ganzttag. In Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.), *Kooperation im Ganzttag. Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS [= Der Ganzttag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung*, 6. Jg., Heft 14] (S. 52–61). Münster: Institut für soziale Arbeit e. V. Verfügbar unter: https://www.ganzttag-nrw.de/uploads/media/GanzTag_Innenteil_Druck_einzel.pdf.
- 51: Bradna, M. & Stolz, H.-J. (2011). Professions- und Institutionsverständnis im Gestaltungskontext lokaler Bildungslandschaften. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganzttagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 138–153). Weinheim: Juventa.
- 52: Börner, N., Conraths, A., Gerken, U., Steinhauer, R., Stötzel, J. & Tabel, A. (2014). Bildungsbericht Ganzttagsschule NRW 2014. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- 53: Bloße, S., Böttcher, S. & Förster, A. (2011). Partnerschaften auf Augenhöhe? Anspruch und Umsetzung von Kooperationen zwischen Schule und Externen. In H. Gängler & T. Markert (Hrsg.), *Vision und Alltag der Ganzttagsschule* (S. 207–222). Weinheim: Juventa.
- 54: Holtappels, H. G. (2008). Ziele, Konzepte, Entwicklungsprozesse. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganzttagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen“ (StEG)*, 2. Auflage (S. 139–163). Weinheim: Juventa.

INDIVIDUELLE ENTWICKLUNG VON SCHÜLER:INNEN – WIRKSAMKEIT VON GANZTAGS- SCHULE IN DEUTSCHLAND



INDIVIDUELLE ENTWICKLUNG VON SCHÜLER:INNEN – WIRKSAMKEIT VON GANZTAGSSCHULE IN DEUTSCHLAND

Katrin Heyl (Universität Kassel), Amelie Hirsch (Pädagogische Hochschule Freiburg), Natalie Fischer (Universität Kassel) & Wolfram Rollett (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Im Themenbereich *Individuelle Entwicklung* von Schüler:innen wird untersucht, hinsichtlich welcher Merkmale die bisherige empirische Forschung Hinweise zur Wirksamkeit der Ganztagschule in Deutschland auf die individuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen erbringen konnte. Zu diesem Zweck wurde von den Teams der Universität Kassel und der Pädagogischen Hochschule Freiburg eine systematische Literaturrecherche wissenschaftlicher Veröffentlichungen durchgeführt. Auf der Basis dieser Erkenntnisse werden Gestaltungs- und Umsetzungstipps für die Schulpraxis abgeleitet.

Mit dem flächendeckenden Auf- und Ausbau der Ganztagschule in Deutschland durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) im Jahr 2003 waren bestimmte Erwartungen an das geknüpft, was Ganztagschule im Hinblick auf die individuelle Entwicklung von Schüler:innen leisten sollte. Als übergeordnete Themen lassen sich unter anderem die Verbesserung von schulischen Leistungen, die Kompensation von Bildungsbenachteiligung sowie die Unterstützung einer positiven Entwicklung anderer Merkmale, wie zum Beispiel eine Steigerung des Wohlbefindens oder der sozialen Kompetenzen von Schüler:innen, nennen. Zusammengefasst sollen Kinder und Jugendliche auf den Übergang in das Erwachsenenleben und die Bewältigung künftiger Lebens- und Berufssituationen bestmöglich vorbereitet werden. In diesem Beitrag wird überprüft, welche empirischen Hinweise auf solche Wirkungen bisher vorliegen.



METHODISCHES VORGEHEN

Zur Erstellung der Forschungsübersicht wurde in mehreren deutsch- und englischsprachigen Online-Datenbanken nach relevanten Veröffentlichungen nach dem Jahr 2000 gesucht, die sich auf die individuelle Entwicklung von Schüler:innen an deutschen Ganztagschulen beziehen.

Die Suche umfasste die Schlagwörter Ganztage*, Schüler*, Wirkung, Deutschland. Durch die Ergänzung des „*“ werden unterschiedliche Endungen des Schlagwortes bei der Suche berücksichtigt (zum Beispiel Ganztage*: Ganztagschule, Ganztagsangebote, ...). Weiterhin wurden theoretisch bedeutsame individuelle Merkmale von Schüler:innen, auf die die Ganztagschule wirken soll, in die Suchmaske mit eingegeben.

Da die untersuchten Merkmale in verschiedenen Publikationen unterschiedlich definiert und erfasst wurden, wurden sie Merkmalskategorien zugeordnet; eine Auswahl ist unten aufgeführt.

- **Leistungstests** wie standardisierte Leseleistungstests, Mathematikleistungstests oder auch Tests zur Erfassung von Kreativität.

- **Noten**, das heißt Zeugnisnoten meist in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch, oder eine Durchschnittsnote dieser Fächer.
- **Soziale und emotionale Kompetenzen** wie die Übernahme von Verantwortung in der Schule, die Fähigkeit zur emotionalen Fremdaufmerksamkeit, prosoziales Verhalten gegenüber anderen sowie aggressives oder problematisches Sozialverhalten als Indikatoren für geringe soziale Kompetenzen.
- **Wohlbefinden** bezogen zum Beispiel auf die allgemeine Schulzufriedenheit oder das Zugehörigkeitsgefühl in der Schule.
- **Motivation** in Bezug auf Lern- und Leistungsmotivation oder die Lernzielorientierung, also die Motivation zu lernen, um eigenes Wissen und Fähigkeiten weiterzuentwickeln.
- **Selbstkonzept** und Selbstwirksamkeit, das heißt selbstbezogenes Wissen, Überzeugungen und Bewertungen einer Person über sich selbst und ihre Fähigkeiten in unterschiedlichen Bereichen. So spricht man vom schulischen Selbstkonzept, wenn die Frage „Wie gut bin ich in der Schule?“ beantwortet wird, oder vom fachbezogenen Selbstkonzept, wenn sich diese Frage auf ein bestimmtes Fach bezieht. Die Selbstwirksamkeit betrifft hingegen die Erwartung, mit den vorhandenen Kompetenzen auch schwierige Situationen meistern zu können.

Anschließend wurden alle ermittelten Publikationen dahingehend geprüft, ob sie hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Qualität, ihrer inhaltlichen Ausrichtung bzw. ihrer methodischen Herangehensweise genügen, um in der Forschungsübersicht berücksichtigt zu werden, andernfalls wurden sie ausgeschlossen.

Im Ergebnis konnten 62 Publikationen (davon knapp 90 Prozent mit einem quantitativen Forschungsdesign) für die Forschungsübersicht genutzt werden. Diese entstammen knapp 20 Forschungsprojekten aus den Jahren 2000 bis 2020. Ein Großteil der erfassten Projekte (43 Prozent) wurde im Zeitraum von 2011 bis 2015 im Sekundarstufenbereich umgesetzt. Sofern nicht anders gekennzeichnet, stammen die nachfolgend angeführten Veröffentlichungen aus Forschungsprojekten, bei denen die Daten mittels Fragebogenerhebungen mit Schüler:innen gewonnen wurden.

ZUSAMMENFASSUNG DER BEFUNDE ZUR WIRKSAMKEIT VON GANZTAGSSCHULE

LEISTUNG IN STANDARDISIERTEN TESTS

Mit dem flächendeckenden Auf- und Ausbau der Ganztagschule war insbesondere die Hoffnung verbunden, den schulischen Lernerfolg von Kindern und Jugendlichen besser unterstützen und fördern zu können. Die wissenschaftliche Befundlage, ob der Ganztags tatsächlich zu einer Verbesserung schulischer Leistungen beitragen kann, ist dabei uneinheitlich.

So gibt es Publikationen, die darauf hinweisen, dass sich im Primarbereich keine oder nur minimale, praktisch nicht bedeutsame Unterschiede zwischen Halbtags- und Ganztagschüler:innen in Bezug auf ihre Leistungen in **standardisierten Leistungstests** zeigen^{1,2,3,4}. Allerdings fand sich ein erhöhter Lernzuwachs bei Schüler:innen mit Migrationshintergrund im Bereich Lesen – sofern sie Ganztagsangebote wahrnehmen¹. Die Kompensation von Leistungsrückständen von Schüler:innen mit Migrationshintergrund wird dabei zwar nicht in dem Maße erreicht, wie es erhofft wurde, dennoch kann dieser Befund als Hinweis darauf gesehen werden, dass der Ganztags einen kompensatorischen Einfluss auf Bildungsungleichheit haben kann.

Im Sekundarstufenbereich weisen Halbtagsschüler:innen in Bezug auf computer- und informationsbezogene Kompetenzen im Mittel höhere Werte auf als Ganztagschüler:innen. Offensichtlich gelingt es hier nicht, bestehende Nachteile durch den Ganztagsschulbesuch auszugleichen⁵.

Weiterhin ist in verschiedenen Studien die Wirkung spezifischer Ganztagsangebote auf die Leistungsentwicklung untersucht worden. Die Teilnahme an spezifischen fachbezogenen Ganztagsangeboten führt in der Regel nicht zu den gewünschten Effekten einer positiven Entwicklung der Testleistungen von Schüler:innen^{3,6}, allerdings hängt die freiwillige Teilnahme an einem Ganztagsangebot zur Leseförderung mit einer positiven Entwicklung des Leseverstehens zusammen⁶. Auch scheint die Qualität des Förderprogrammes entscheidend zu sein: so waren die Leistungssteigerungen in Lesekompetenztests bei den Teilnehmenden an einem didaktisch ausgereiften Förderangebot für den Bereich Lesen in der Grundschule fast doppelt so hoch wie bei den nichtteilnehmenden Mitschüler:innen. Dabei zeigten sich aber keine kompensatorischen Effekte in Bezug auf herkunftsspezifische Unterschiede, die typischen Leistungsabstände blieben erhalten⁷.

Hausaufgabenbetreuungen stellen traditionelle Elemente von Ganztagschulen dar. In unterschiedlichen Studien wurde die Hausaufgabenbetreuung mit anderen Angebotsformen verglichen, wie beispielsweise in den Unterricht integrierte Lernzeiten. Schüler:innen in integrierten Lernzeiten nehmen sich kompetenter wahr und beurteilen die Qualität der Angebote höher. In Bezug auf die Leistungsentwicklung konnten aber keine Unterschiede festgestellt werden⁸. Dies zeigt sich auch beim Vergleich der Teilnahme versus der Nichtteilnahme an Förderangeboten und Hausaufgabenbetreuungen⁹; allerdings lassen sich dort bei einer hohen wahrgenommenen Qualität der Angebote durch die Schüler:innen Effekte auf die Leistungsentwicklung feststellen¹⁰. Der

Einsatz von Peer-Mentoring-Programmen, in denen jüngere von älteren Schüler:innen in der Hausaufgabenbetreuung bzw. in Lernzeiten im Ganztags unterstützt werden, zeigte keinen Einfluss auf die Entwicklung der Fachleistungen in Mathematik und Englisch¹¹.

SCHULNOTEN

Der Übergang in die Sekundarstufe I geht im Allgemeinen eher mit einer Verschlechterung der **Schulnoten** einher. Dieser Abfall ist jedoch bei Schüler:innen, die das Ganztagsangebot ihrer Schule nutzen, weniger stark als bei ihren nur halbtags anwesenden Mitschüler:innen. Das kann als ein Hinweis auf eine schützende Wirkung der Ganztagsaufnahme gedeutet werden¹². Mehr noch: Eine intensive und dauerhafte Teilnahme an Ganztagsangeboten kann sogar zu einer positiven Entwicklung von Noten über die Sekundarstufe I hinweg führen¹³. Erklärbar ist dies jedoch nicht nur durch tatsächlich verbesserte Leistungen, sondern teilweise auch über ein verbessertes Sozialverhalten der an Ganztagsangeboten teilnehmenden Schüler:innen¹⁴. Auch scheint die Teilnahme am Ganztags allgemein das Risiko einer Klassenwiederholung verringern zu können¹⁵. Weiterhin zeigen sich Hinweise darauf, dass an Ganztagschulen mit einem höheren Verbindlichkeitsgrad der Teilnahme (oder hohen Teilnahmequoten) der Zusammenhang von Mathematiknote und sozialer Herkunft gemindert werden kann, vor allem bei kontinuierlicherer Teilnahme¹⁶.

Die Frage, ob es auf den ganztägigen Rahmen ankommt, wurde in einer weiteren Studie untersucht. Dabei wurden den Ganztags Teilnehmer:innen zwei Gruppen von Halbtagsschüler:innen gegenübergestellt: AG-Nutzer:innen und Nicht-Nutzer:innen. Beim Vergleich zeigt sich, dass sich die AG-Nutzer:innen besser hinsichtlich der Mathematiknoten entwickeln, während sich dies für die Ganztags Teilnehmer:innen nur tendenziell abzeichnet. Allerdings können keine vergleichbaren Effekte für die Schulnoten in Deutsch oder Fremdsprachen ausgemacht werden¹⁷.

SOZIALE UND EMOTIONALE KOMPETENZEN

Soziale und emotionale Kompetenzen zählen zu den wichtigen Merkmalen, die im Kindes- und Jugendalter auf- und auszubauen sind, um spätere Anforderungen im privaten und beruflichen Erwachsenenleben bewältigen zu können. Mit Beginn der Sekundarstufe I zeigt sich allerdings – unabhängig vom Ganztagsschulbesuch –, dass es insgesamt zu einer eher negativen Entwicklung des sozialen Verhaltens von Schüler:innen kommt. So nimmt zum Beispiel die Häufigkeit **problematischen Sozialverhaltens** zu. Aus der vorliegenden Forschung lässt sich jedoch ableiten, dass der Ganztags Potenziale bietet, diese negative Entwicklung abzumildern. So entwickeln sich Schüler:innen, die dauerhaft an Ganztagsangeboten teilnehmen, günstiger in Bezug auf problematisches Sozialverhalten in der Schule¹⁸. Dieser Teilnahmeeffekt entfaltet sich unabhängig vom familiären oder Migrationshintergrund.

Es gibt Hinweise darauf, dass die positive Entwicklung **prosozialen Verhaltens** sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe von einer positiven Beurteilung von Ganztagsangeboten seitens der Schüler:innen abhängt¹⁹. Nehmen Schüler:innen die Qualität der Ganztagsangebote

als hoch wahr, insbesondere hinsichtlich ihrer Beziehung zu den in den Angeboten tätigen Erwachsenen, kann sich dies positiv auf die Entwicklung ihres Sozialverhaltens auswirken¹³. Weiterhin können sich im Primarbereich spezifische Angebote (genauer: Angebote zu Tanz- und Bewegungstheater) insgesamt positiv auf emotionale Kompetenzen von Schüler:innen auswirken, und dies vor allem bei Jungen²⁰. Vergleicht man die Wirkungen der Teilnahme an unterschiedlichen Angeboten (Ganztag vs. AG-Angebote oder Nichtteilnahme), zeigt sich, dass sich das prosoziale Verhalten bei Schüler:innen mit Ganztagesteilnahme besonders positiv entwickelt¹⁷.

WOHLBEFINDEN

Auch der **Schulzufriedenheit** bzw. genauer: dem Wohlbefinden von Schüler:innen in der Schule wird eine wichtige Rolle für eine erfolgreiche Schullaufbahn zugeschrieben. Schulisches Wohlbefinden spiegelt eine positive Haltung gegenüber der Schule wider. Dies ist eng verknüpft mit einer stärkeren Schulbindung der Schüler:innen und einer höheren Zufriedenheit in der Schule. Qualitativ hochwertige Ganztagsangebote scheinen das Potenzial aufzuweisen, das Wohlbefinden zu fördern. So nimmt das schulische Wohlbefinden zwar im Allgemeinen mit Beginn der Sekundarstufe I ab, doch der Ganztagsbesuch kann hier eine schützende Funktion übernehmen, wenn gewisse Voraussetzungen erfüllt sind²¹. Der Effekt der Teilnahme an Angeboten scheint über den von den Schüler:innen wahrgenommenen Nutzen dieser Teilnahme und die Beziehung zu dem in den Angeboten tätigen pädagogischen Personal vermittelt zu werden²². Für die Förderung des **Wohlbefindens** werden positive Beziehungen zum pädagogischen Personal und eine hohe Angebotsqualität (Erleben von Kompetenz und Autonomie sowie einer positiven Beziehung zum Personal) aus Schüler:innensicht als Bedingungen identifiziert²³. So kann sich der Ganztag auch indirekt – über eine Steigerung des schulischen Wohlbefindens – auf die Entwicklung der schulischen Leistungen (Noten) auswirken²³.

Interviews mit Schüler:innen aus dem Primarbereich weisen ergänzend darauf hin, dass die Angebotsvielfalt ein Schlüsselmerkmal für die Schulzufriedenheit sein könnte²⁴. So ist die Zufriedenheit höher, wenn die Schulen eine ausgewogene Mischung aus unterrichts- und freizeitbezogenen Angeboten aufweisen, anstatt sich auf unterrichtsbezogene Angebote zu fokussieren. Auch Ergebnisse aus der Sekundarstufe I deuten darauf hin, dass Schüler:innen die Angebote positiver wahrnehmen, wenn sie an verschiedenen Angebotsarten teilnehmen²⁵.

MOTIVATION

Vielfach wurde die Lernzielorientierung, also die Motivation zu lernen, um die eigenen Fähigkeiten zu verbessern und sein Wissen zu erweitern, untersucht. Diese motivationale Orientierung ist im Zuge der individuellen Förderung besonders wichtig, da sie mit tieferen Verarbeitungsstrategien und höherem Interesse einhergeht. Im Jugendalter fällt die **Lernmotivation** typischerweise ab. In Bezug auf die Entwicklung der Lernzielorientierung kann die Teilnahme am Ganztagsangebot zwischen den Jahrgangsstufen 5 und 7 positiv wirken¹². Über die gesamte Sekundarstufe I hinweg (Jahrgang 5 bis 9) lässt sich dieser Effekt allerdings nicht mehr finden.

So zeigen sich im Verlauf von Klasse 5 bis Klasse 9 bei zweimaliger Teilnahme am Ganztag pro Woche keine Wirkungen auf die Entwicklung der Lernzielorientierung²⁶. Der aktuelle Forschungsstand deutet aber darauf hin, dass sich Ganztagsangebote unter bestimmten Voraussetzungen günstig auf die Entwicklung der **Lernzielorientierung** auswirken können. Dabei erweisen sich die wahrgenommene Qualität der Angebote¹², eine freiwillige Teilnahme⁶ und ein hohes Autonomieerleben in den Angeboten von zentraler Bedeutung⁶. Aber auch die sozialen Beziehungen in den Angeboten wirken sich auf die Lernmotivation aus. So ist der Einsatz eines Peer-Mentoring-Programms, in dem jüngere von älteren Schüler:innen in der Hausaufgabenbetreuung bzw. in Lernzeiten im Ganztag unterstützt werden, dann förderlich, wenn die jüngeren Schüler:innen von einer guten Beziehung zu den Peer-Mentor:innen berichten und deren Unterstützung als positiv beurteilen¹¹.

SELBSTKONZEPT

Die Wirkungen der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf die Selbstkonzeptentwicklung sind zwar Gegenstand von zahlreichen Studien gewesen, die Ergebnisse erweisen sich jedoch als uneinheitlich. Sowohl für die Grundschule als auch für die Sekundarstufe gibt es Hinweise, dass die alleinige Teilnahme an fachspezifischen Angeboten sich nicht auf die jeweilige **Selbstkonzeptentwicklung** auswirkt (Naturwissenschaften³ bzw. Lesen⁶). Vereinzelt liegen jedoch auch positive Befunde vor. So fördert die Teilnahme an einem dreimonatigen Bewegungs- und Tanztheater für Grundschüler:innen die Entwicklung des sportbezogenen Selbstkonzepts²⁰.

Weitere Studien zeigen, dass gewisse Bedingungen gegeben sein müssen, damit Ganztagsangebote die Entwicklung des Selbstkonzepts positiv beeinflussen können. Dies betrifft beispielsweise eine hohe Qualität des Angebots aus Sicht der Schüler:innen, insbesondere bei Schüler:innen mit Migrationshintergrund³. Auch wenn Schüler:innen eine hohe Autonomie im Angebot empfinden⁶ oder Partizipationsmöglichkeiten im Angebot gegeben sind²⁷, scheint dies förderlich für die Selbstkonzeptentwicklung zu sein. In Gruppendiskussionen gaben Schüler:innen an, dass sie negative Zuschreibungen durch Mitschüler:innen erfahren haben, wenn sie aus dem gewohnten Klassenkontext zur Teilnahme an den Förderangeboten separiert wurden. Durch die Zuweisung von Lehrpersonen zu diesem Förderangebot verstärkte sich die eigene Wahrnehmung als „schwache:r Schüler:in“, wodurch positive Entwicklungsimpulse des Ganztags auf das Selbstkonzept überlagert werden könnten²⁸.

FORSCHUNGLÜCKEN

Auch wenn die deutsche Ganztagschullandschaft während ihres Auf- und Ausbaus intensiv und mit einem breiten Forschungsinteresse wissenschaftlich begleitet wurde, finden sich erstaunlich wenig belastbare Befunde zu individuellen Wirkungen der Ganztagesteilnahme und ihren Bedingungen, woraus sich nachfolgende Forschungslücken ergeben.

FORSCHUNGLÜCKEN

1. Differenzierte Erfassung der Teilnahme am Ganztag und den besuchten Angeboten
2. Merkmale der Schulorganisation und -kultur
3. Mehrperspektivität
4. Betrachtung weniger strukturierter „Betreuungssettings“
5. Verbindung unterschiedlicher Forschungsbereiche
6. Gezielte Betrachtung kompensatorischer Wirkungen
7. Berücksichtigung von „21st Century Skills“

Aufgrund der föderalistischen Struktur und der daraus resultierenden Unterschiede sind Ganztagschulen bundesweit nicht gut vergleichbar. Dies führt dazu, dass häufig nur zwischen Teilnahme und Nichtteilnahme am schulischen Ganztagsangebot differenziert wird, was dem pädagogischen Anspruch von Ganztagschulen nicht gerecht wird. Zumal **[Forschungslücke 1]** die **Erfassung der Teilnahme in den Untersuchungen** recht unterschiedlich erfolgt. In Orientierung an der internationalen Forschung sollte diese spezifisch erfasst und zwischen Teilnahmeintensität (wie viele Tage pro Woche) und Dauer (in Schuljahren) differenziert werden. Auch die Art und Vielfalt der besuchten Ganztagsangebote spielen in internationalen Studien eine wichtige Rolle für Wirkungen der Teilnahme. In zukünftigen Projekten sind die Unterschiede und spezifischen Wirkungen verschiedener die Teilnahme beschreibender Variablen gezielt in den Blick zu nehmen.

Zudem **[Forschungslücke 2]** wird das System Schule bzw. werden die **Merkmale der Schulorganisation und -kultur** häufig außer Acht gelassen. Erstaunlicherweise sind die Merkmale der Ganztagschule, denen in den Qualitätsrahmen der Länder und zum Teil auch in den GTS-Definitionen der Länder und der KMK Wirkungen zugeschrieben werden, noch wenig untersucht. Dies betrifft unter anderem die **Verbindung von Angeboten und Unterricht** und die **Rhythmisierung**, aber auch die Etablierung von **Lernzeiten**. Konzeptuelle Unterschiede dieser Art werden bisher in der Forschung wenig bzw. zu undifferenziert behandelt. Es gibt unseres Wissens zum Beispiel keine Untersuchung, die systematisch vollgebundene Ganztagschulen hinsichtlich des Vorhandenseins verschiedener Merkmale (wie Rhythmisierung, Angebotsvielfalt, systematische Verbindung von Angeboten und Unterricht, offene Lernformen) untersucht und Unterschiede auf die Entwicklung der Schüler:innen bezieht.

Die Aussage, dass es für die Wirkung von Ganztagsangeboten auf ihre **Qualität** ankommt, stützt sich unseres Wissens ausschließlich auf die Wahrnehmungen von Schüler:innen **[Forschungslücke 3]**. Um ein umfassenderes Verständnis von Qualität zu erheben, müssen **Daten aus mehreren Quellen** (das heißt Wahrnehmungen der Schüler:innen, Lehrpersonen und der in den Angeboten tätigen Personen selbst sowie unabhängigen Beobachter:innen) herangezogen und/oder auf Schul-, Klassen- und Angebotsebene zusammengefasst und analysiert werden.

Schüler:innen verbringen vor allem in Grundschulen, jedoch auch im Sekundarstufenbereich viel Zeit in **unstrukturierten „Betreuungssettings“**, deren Potenzial für informelles Lernen noch genauer untersucht werden müsste. Bislang fehlt es an Untersuchungen zur Gestaltung dieser Zeiten in Verbindung mit Effekten auf die individuelle Entwicklung der Kinder und Jugendlichen **[Forschungslücke 4]**. In diesem Zusammenhang wäre es auch interessant, mehr darüber zu erfahren, wie sie diese Zeiten nutzen und wahrnehmen.

Die Themengebiete, auf die sich die im Rahmen der vorliegenden Broschüre verfassten Forschungsübersichten beziehen, stehen bisher eher unverbunden nebeneinander **[Forschungslücke 5]**. Internationale Studien zeigen unter anderem, dass sich die **Schulkultur** auf die Entwicklung von Motivation und Leistungen der Schüler:innen auswirken kann. Gerade die Personalstruktur und die Kooperationsprozesse an Schulen sind noch nicht im Hinblick darauf untersucht worden, ob und inwiefern sie das soziale Miteinander in der Schule und darüber die Entwicklung der Schüler:innen beeinflussen. Auch das Potenzial der Mitarbeit von Lehrkräften im Ganztag für die Beziehungsgestaltung sollte weiter untersucht werden.

In Bezug auf **kompensatorische Wirkungen der Ganztagschule** auf die Leistungsentwicklung bildungsbenachteiligter Schüler:innen zeigen bisherige Ergebnisse keine oder sehr kleine Effekte. Ganztagsangebote, die von Schüler:innen als qualitativ hochwertiger wahrgenommen werden, scheinen das Potenzial zu haben, sich positiv auf die Entwicklung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund auszuwirken. Künftig sollte, zum Beispiel in qualitativ ausgerichteten Studien, genauer untersucht werden, unter welchen Voraussetzungen die Ganztagschule kompensatorische Effekte zeigen kann, und welche Faktoren für das Ausbleiben dieser verantwortlich sind **[Forschungslücke 6]**. Hierdurch könnten für die Praxis Hinweise und Gelingensbedingungen formuliert werden, um den Abbau von Bildungsbenachteiligung zu unterstützen.

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) identifiziert Schlüsselkompetenzen, die im 21. Jahrhundert von besonderer gesellschaftlicher Relevanz sein werden. Dabei wird auf eine Vielfalt fachlicher und nichtfachlicher Kompetenzen Bezug genommen, die für Schüler:innen von entscheidender Bedeutung sein werden, um im Leben erfolgreich zu sein und daher im Rahmen der Schule gefördert werden sollten. Diese werden grob unterteilt in interaktive und kommunikative Kompetenzen, selbstständiges Handeln und die Nutzung von Medien und Tools.

Ein Teil dieser Kompetenzen blieb jedoch von der Ganztagschulforschung bisher unberücksichtigt **[Forschungslücke 7]**. Beispiele für Bereiche, zu denen es wenige oder keine Erkenntnisse aus der Ganztagschulforschung gibt, stellen **Kompetenzen im Umgang** mit digitalen Medien oder **die Förderung des selbstgesteuerten Lernens und Handelns** dar.

KRITISCHE EINORDNUNG

Insgesamt zeigt sich, dass die deutsche Ganztagschullandschaft während ihres Auf- und Ausbaus wissenschaftlich intensiv begleitet wurde. Die oben genannten Befunde beziehen sich auf Merkmale, die in mehreren unterschiedlichen Projekten untersucht wurden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Befunde immer mit Blick auf die verwendeten Erhebungsmethoden und Erhebungsinstrumente zu interpretieren sind. Zugunsten der Lesbarkeit musste die Darstellung in dieser Übersicht stark verkürzt werden. Dabei ist zu beachten, dass die Befunde, wie oben erläutert, angesichts von Unterschieden in der Erhebung der Teilnahme und der Merkmale der Schüler:innen sowie den theoretischen

Zugängen nur eingeschränkt vergleichbar sind. Eine weitere Erschwernis eines belastbaren Überblicks über die Ganztagschulforschung besteht in den Besonderheiten der in den einzelnen Studien untersuchten Stichproben sowie den länderspezifischen Unterschieden in der Umsetzung der Ganztagschule.

PRAKTISCHE GESTALTUNGSTIPPS FÜR DIE FÖRDERUNG EINER POSITIVEN INDIVIDUELLEN ENTWICKLUNG VON SCHÜLER:INNEN AN GANZTAGSSCHULEN

Welche Schlüsse für die praktische Arbeit an und in Schulen können nun aus den dargestellten Befunden gezogen werden und welche Empfehlungen lassen sich aus ihnen ableiten? Mit ein wenig Ernüchterung muss festgestellt werden: Tatsächlich evidenzbasiert lassen sich bisher nur wenige allgemeingültige Empfehlungen für die konkrete Gestaltung von Ganztagschulen ableiten. Die dargestellten Befunde liefern allerdings einige Hinweise darauf, was es braucht, damit die Teilnahme am schulischen Ganzangebot die erhofften Wirkungen entfaltet.

== GESTALTUNGSTIPPS FÜR GANZTAGSSCHULEN

Über alle Merkmale hinweg könnten folgende Aspekte hilfreich für die Gestaltung von Ganztagelementen sein, die die individuelle Entwicklung von Schüler:innen befördern:

- ▶ Eine hohe Angebotsqualität, die das Erleben von Autonomie und Kompetenz ermöglicht.
- ▶ Eine positive Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkräften und/oder den in den Angeboten tätigen Personen und den Schüler:innen.
- ▶ Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Schüler:innen, insbesondere in Bezug auf die Auswahl von Ganztags- und Förderangeboten.
- ▶ Sensibilität bei der Zuteilung von Schüler:innen zu Förderangeboten aufgrund von Leistungsständen zur Vermeidung der Stigmatisierung von leistungsschwächeren Schüler:innen.
- ▶ Einbezug von (älteren) Schüler:innen in die Gestaltung und Umsetzung von Ganztagsangeboten.
- ▶ Eine ausgewogene Mischung aus fachlichen und freizeitbezogenen Ganztagsangeboten.

LITERATURVERZEICHNIS

- 1: Bellin, N. & Tamke, F. (2010). Bessere Leistungen durch Teilnahme am offenen Ganztagsbetrieb? *Empirische Pädagogik*, (24), S. 93–112.
- 2: Holtappels, H. G., Tillmann, K. & Lossen, K. (2018). Lernentwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in Ganztagsgrundschulen. Differenzielle Effekte in einer StEG-Längsschnittsstudie. In F. Schwabe, N. McElvany, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.) *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 20. Schule und Unterricht in gesellschaftlicher Heterogenität (S. 106–145). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- 3: Lossen, K., Tillmann, K., Holtappels, H. G., Rollett, W. & Hannemann, J. (2016). Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen und des sachunterrichtsbezogenen Selbstkonzepts bei Schüler/-innen in Ganztagsgrundschulen. Ergebnisse der Längsschnittstudie StEG-P zu Effekten der Schülerteilnahme und der Angebotsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), S. 760–779.
- 4: Tillmann, K., Sauerwein, M., Hannemann, J., Decristan, J., Lossen, K. & Holtappels, H. G. (2018). Förderung der Lesekompetenz durch Teilnahme an Ganztagsangeboten? Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tageschulen. Ein Überblick* (S. 289–307). Wiesbaden: Springer VS.
- 5: Eickelmann, B., Rollett, W., Weischenberg, J. & Vennemann, M. (2016). Der Erwerb von computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Ganztags- und Halbtagschülerinnen und -schülern. In B. Eickelmann, J. Gerick, K. Drossel & W. Bos (Hrsg.), *ICILS 2013: Vertiefende Analysen zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Jugendlichen* (S. 33–59). Waxmann.
- 6: Fischer, N., Sauerwein, M., Theis, D. & Wolgast, A. (2016). Vom Lesenlernen in der Ganztagschule: Leisten Ganztagsangebote einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), S. 780–796.
- 7: Tillmann, K., Lossen, K., Rollett, W., Holtappels, H. G. & Wutschka, K. (2020). Wirkungen eines förderorientierten Lernarrangements im Ganztags auf die Entwicklung des Leseverständnisses von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (Studien zur gantztägigen Bildung)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- 8: Brisson, B. M. & Theis, D. (2020). Traditionelle Hausaufgaben oder integrierte Lernzeiten? Ein Vergleich der Erfahrungen und Leistungsentwicklungen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Übungsformaten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67(4), S. 294–312.
- 9: Steinmann, I., Strietholt, R. & Caro, D. (2019). Participation in Extracurricular Activities and Student Achievement: Evidence from German All-Day Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(2), S. 155–176.
- 10: Linberg, T., Struck, O. & Bäumer, T. (2018). Vorzug Ganztagschule? Zusammenhänge mit der Kompetenzentwicklung im Bereich Lesen und Mathematik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(6), S. 1205–1227.
- 11: Dohrmann, J., Brisson, B. M. & Kielblock, S. (2021). Qualität und Wirkung von Peer Mentoring aus Sicht der jüngeren Schülerinnen und Schüler. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 105–119). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- 12: Fischer, N., Kuhn, H. P. & Klieme, E. (2009). Was kann die Ganztagschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performance nach dem Übergang in die Sekundarstufe. In L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung [Beiheft 54 der Zeitschrift für Pädagogik]* (S. 143–167). Weinheim und Basel: Beltz.
- 13: Kuhn, H. P. & Fischer, N. (2011a). Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagschule. Einflüsse der Ganztagsbeteiligung und der Angebotsqualität. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 207–226). Weinheim: Juventa.
- 14: Kuhn, H. P. & Fischer, N. (2011b). Zusammenhänge zwischen Schulnoten und problematischem Sozialverhalten in der Ganztagschule: Entwickeln sich Ganztagschüler/-innen besser? In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz [Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft]* (S. 143–162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 15: Steiner, C. (2011). Ganztagsbeteiligung und Klassenwiederholung. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 187–206). Weinheim: Juventa.

- 16: Züchner, I. & Fischer, N. (2014). Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen. Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? In K. Maaz, M. Neumann & J. Baumert (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive* [Sonderheft 24 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft] (S. 349–367). Wiesbaden: Springer VS.
- 17: Arnoldt, B. (2021). Nutzung außerunterrichtlicher Angebote und individuelle Entwicklungen. Ist der ganztagsschulische Rahmen von Vorteil. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 60–69). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- 18: Fischer, N., Kuhn, H. P. & Züchner, I. (2011). Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule. Wirkungen der Ganztagssteilnahme und der Angebotsqualität. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 246–266). Weinheim: Juventa.
- 19: Sauerwein, M., Lossen, K., Theis, D., Rollett, W. & Fischer, N. (2018). Zur Bedeutung des Besuchs von Ganztagsschulangeboten für das prosoziale Verhalten von Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S. 269–288). Wiesbaden: Springer VS.
- 20: Steinberg, C., Konowalczyk, S., Pürgstaller, E., Hardt, Y., Neuber, N. & Stern, M. (2018). Facetten Kultureller Bildung im Medium „Tanz und Bewegungstheater“. Eine empirische Studie. *Kulturelle Bildung Online*.
<https://www.kubi-online.de/artikel/facetten-kultureller-bildung-medium-tanz-bewegungstheater-empirische-studie> [Zugriff: 25.10.2021].
- 21: Fischer, N. & Brümmer, F. (2012). School Attachment and Performance: The Impact of Participation in Extracurricular Activities at School. In M. Richter & S. Andresen (Hrsg.), *The Politicization of Parenthood: Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing* (S. 265–279). Dordrecht: Springer.
- 22: Rollett, W. (2007). Schulfriedenheit und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb und deren Bedingungen. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) (Studien zur ganztägigen Bildung)*, S. 283–312). Weinheim und Basel: Juventa.
- 23: Fischer, N. & Theis, D. (2014). Quality of Extracurricular Activities: Considering Developmental Changes in the Impact on School Attachment and Achievement. *Journal for Educational Research Online*, 6(3), S. 54–75.
- 24: 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: Juventa.
- 25: Brümmer, F., Rollett, W. & Fischer, N. (2011). Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht. Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 162–186). Weinheim: Juventa.
- 26: Fischer, N., Brümmer, F. & Kuhn, H. P. (2011). Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagschule. Zusammenhänge mit der Prozess- und Beziehungsqualität in den Angeboten. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 227–245). Weinheim: Juventa.
- 27: Sauerwein, M. (2019). Partizipation in der Ganztagschule: vertiefende Analysen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), S. 435–459.
- 28: Sauerwein, M. & Heer, J. (2020). Warum gibt es keine leistungssteigernden Effekte durch den Besuch von Ganztagsangeboten? Oder: über die Paradoxie individueller Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(1), 78–101.

WEITERENTWICKLUNGS- PERSPEKTIVEN AUS 15 JAHREN GANZTAGSSCHULFORSCHUNG HINSICHTLICH DER QUALITÄT FÜR DEN GANZTAG

Ganztagsschulentwicklung
=
Daueraufgabe

WEITERENTWICKLUNGSPERSPEKTIVEN AUS 15 JAHREN GANZTAGSSCHULFORSCHUNG HINSICHTLICH DER QUALITÄT FÜR DEN GANZTAG

Stephan Kielblock, Nora Wazinski & Kai Maaz (DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation)

Nach gut 15 Jahren Ganztagschulausbau in Deutschland ist eine deutliche Mehrzahl der Schulen als Ganztagschule organisiert. Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) hat den Ausbau von der ersten Stunde an wissenschaftlich begleitet. Zudem hat eine Reihe unterschiedlicher Forschungsprojekte umfassende Daten und eine Vielzahl empirischer Befunde zur Ganztagschule und Ganztagschulentwicklung hervorgebracht.

Es zeichnet sich ab, dass in den kommenden Jahren weitere Ganztagschulplätze geschaffen werden. So sind etwa durch den vorgesehenen Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz im Grundschulalter die Weichen für den weiteren Ausbau von Ganztagschulen gestellt. Umso wichtiger erscheint es, die bisherigen empirischen Erkenntnisse für die erfolgreiche Gestaltung der Ganztagschule nutzbar zu machen.

Die sechs in dieser Broschüre gebündelten Forschungsübersichten belegen, wie vielfältig die Studienlage in den untersuchten Themenschwerpunkten ist. Sie werfen unterschiedliche Schlaglichter auf die Facetten der Ganztagschule und machen sichtbar, worauf es bei der Entwicklung der Ganztagschule ankommt. Außerdem werden noch unzureichend erforschte Bereiche augenfällig. Insgesamt eröffnet die vorliegende Broschüre somit Weiterentwicklungsperspektiven für die Ganztagschulpraxis und für weitere Studien zur Ganztagschule.

ZENTRALE BEFUNDE ZUR QUALITÄT FÜR DEN GANZTAG

Die sechs Forschungsübersichten machen drei Bereiche sichtbar, durch deren Weiterentwicklung die Ganztagschule ihr besonderes Potenzial entfalten kann. Die nebenstehende Abbildung verdeutlicht diese Bereiche. Im Grundsatz handelt es sich dabei um Entwicklungsaufgaben aller Schulen. An Ganztagschulen scheint die Entwicklung dieser Bereiche aber eine besondere Herausforderung darzustellen:

- **Entwicklung der Organisation(en).** Ganztagschulen sind komplex organisiert. Nicht selten vereinen sie verschiedene Träger und außerschulische Einrichtungen. Visionen, Interessen, Ressourcen, Strukturen und Abläufe können sehr unterschiedlich sein. Sich aus dieser Gemengelage heraus auf einen gemeinsamen Weg zu verständigen, erfordert engagierte Entwicklungsarbeit auf der Steuerungsebene.
- **Entwicklung des/der Teams.** Ganztagschulen umfassen einen erweiterten Kreis an pädagogisch tätigen Personen, die sich in ihren institutionellen und professionellen Hintergründen unterscheiden. Der unterschiedliche Blick auf das Kind bzw. auf den Jugendlichen ist gleichzeitig das besondere Potenzial und die besondere Herausforderung für die pädagogische Arbeit an Ganztagschulen.

- **Entwicklung der Ganztagsangebote.** Angeboten, die Kinder und Jugendliche neben dem Unterricht besuchen, wird das Potenzial zugeschrieben, eine ‚neue Lernkultur‘ zu ermöglichen. Als Katalysator einer neuen Lernkultur dürften diese Angebote weder ausschließlich den Unterricht verlängern noch ohne pädagogischen Anspruch auskommen. Dies wirklich einzulösen hat sich in der Praxis als herausfordernde Aufgabe erwiesen.

Die Forschungsübersichten liefern Hinweise, welches empirische Wissen in den drei Bereichen als wissenschaftlich gesichert gelten kann und wie Ganztagschulen ihre Entwicklungspotenziale erkennen und ausschöpfen können.



ENTWICKLUNG DER ORGANISATION(EN)

Eine Daueraufgabe an Ganztagschulen ist die **Schulentwicklung**¹. Die Auslöser und Motive für die Schulentwicklung können unterschiedlich sein und auch die konkrete Umsetzung kann erheblich zwischen Schulen variieren¹. Stets kommt aber der Schulleitung bei der Schulentwicklung eine zentrale Rolle zu^{1,2}. Die Schule muss sich zum Ganzttag hin öffnen, indem alle Beteiligten strukturell in den Informations- und Entscheidungsfluss am Ganztagschulstandort einbezogen werden^{1,3}. Generell ist dafür zu sorgen, dass Personen unterschiedlicher Berufsgruppen Gelegenheiten – also Zeiten und Räume – für Kooperation haben. Dafür sind auch die Rahmenpapiere (z. B. das Schulprogramm) so zu überarbeiten, dass der Ganztagsbetrieb in ihnen – beispielsweise hinsichtlich der multiprofessionellen Kooperation³ – entsprechend verankert ist.

Die Schulleitung nimmt auch hinsichtlich der **Steuerung und Organisation des Ganztagsbetriebs** eine wichtige Position ein². Die Aufgaben im Bereich des Ganztagsbetriebs sind sehr vielfältig². In größeren und komplexeren Ganztagschulen wird der Mehraufwand bei der Steuerung des Ganztagsbetriebs von weiteren Personen mitaufgefangen. Folglich findet sich in solchen Settings häufig eine Verteilung der Steuerung des Ganztagsbetriebs auf mehrere Schultern². So geben vor allem Lehrkräfte in größeren Schulen an, in die Organisation und das Management des Ganztagsbetriebs eingebunden zu sein⁴.

Häufig wird der Ganztagsbetrieb von der Schule gemeinsam mit einem oder mehreren **Kooperationspartnern** gestaltet⁵. Die verschiedenen Institutionen gehen die Kooperation aufgrund spezifischer Eigeninteressen ein. Auf Schulseite kann dies beispielsweise die Entlastung des Personals sein, auf außerschulischer Seite die Erschließung neuer Zielgruppen⁵. Befunde zeigen, dass nutzerorientierte Beweggründe für eine gemeinsame Kooperation (z. B. die Ermöglichung besserer Freizeitangebote für die Schüler:innen) mit einer höheren Zufriedenheit mit der Kooperation einhergehen⁵. Diesen Befund könnte man gegebenenfalls so deuten, dass die Entwicklung einer gemeinsamen Vision der Kooperation, bei der die Schüler:innen im Fokus stehen, von Vorteil sein könnte. Es empfiehlt sich, Details der Kooperation in Form eines Kooperationsvertrags festzuschreiben⁵.

ENTWICKLUNG DES/DER TEAMS

An Ganztagschulen umfasst das gesamte Team weit mehr als bloß das Lehrer:innenkollegium¹. Dennoch sind die **Lehrkräfte** eine wichtige und personenstarke Gruppe an Ganztagschulen. Viele Lehrkräfte geben an, bereits ganztagspezifische Fortbildungen besucht zu haben, und eine Mehrzahl sagt aus, an ganztagspezifischen Arbeitsgruppen beteiligt zu sein⁴. Zudem führen Lehrkräfte an einigen Schulen neben dem Unterricht durchaus auch Ganztagsangebote durch⁴. Wenngleich dies nicht die Regel ist, sind einige Lehrkräfte ebenso in die Erarbeitung von Ganztagskonzepten und Zielvorstellungen eingebunden⁴. Dies harmonisiert mit den referierten Befunden, dass die Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte grundsätzlich nicht bloß vorhanden ist, sondern sogar ziemlich hoch zu sein scheint⁴.

Kooperation scheint ein wichtiges Merkmal zu sein, wenn es um die Entwicklung des bzw. der Teams geht. Neben den Lehrkräften finden sich an Ganztagschulen Personen mit diversen beruflichen Hintergründen und mit unterschiedlicher institutioneller Anbindung. Die beteiligten Personen und Institutionen scheinen sich nicht immer auf Augenhöhe zu begegnen⁵. Es hat sich gezeigt, dass die Zusammenarbeit intensiver ist, wenn das weitere pädagogisch tätige Personal einschlägig qualifiziert ist³. Eine Interpretation könnte sein, dass ein ähnlicher oder gleicher pädagogischer Hintergrund der Beteiligten eine Begegnung auf Augenhöhe eher ermöglicht als in Konstellationen, in denen die pädagogischen Verständnisse weit(er) auseinanderliegen. Fortbildungen könnten hier eine Brücke schlagen⁵. Ganz gleich, ob man die Beteiligten fragt³ oder die Leitungen der beteiligten Einrichtungen⁵, Vertrauen und eine Arbeit auf Augenhöhe werden als wichtig angesehen. Dem zuträglich ist sicherlich, wenn

festе Ansprechpersonen, eine regelmäßige Kommunikation und klare Kommunikationsstrukturen etabliert sind⁵.

Die **Kooperationspraxis** scheint weitestgehend aus Tür- und Angel-Gesprächen zu bestehen. Hier findet Austausch zu organisatorischen Dingen statt⁵ oder es werden Probleme mit ganz bestimmten Kindern und Jugendlichen besprochen³. Ein fachlicher Austausch, der tiefer geht und komplexere Formen der Kooperation nutzt, scheint eher selten zu sein. Auch die Verzahnung von Unterricht und Angeboten ist nicht ausgeprägt⁵.

ENTWICKLUNG DER GANZTAGSANGEBOTE

Ganztagsangebote sind gewissermaßen das Herzstück der Ganztagschule. Entsprechend hoch waren im Rahmen des Ganztagschulenausbaus die Erwartungen, dass sich durch die zusätzlichen Angebote eine **„neue Lernkultur“** etabliert. Mit dem Begriff wurde verbunden, dass Kinder und Jugendliche selbstständiger, selbstverantwortlicher und entsprechend ihren individuellen Interessen und Begabungen lernen sollten. Die Befunde fallen aber eher ernüchternd aus¹. Unterricht und Angebote ähneln sich häufig. Der außerunterrichtliche Bereich kann die genannten Erwartungen noch nicht vollumfänglich einlösen.

Gleichwohl gibt es einige Hinweise darauf, wie Angebote die Schüler:innen aktivieren können und hierbei ihr spezifisches Potenzial, anders als der Unterricht zu sein, ausspielen können¹. In qualitativ hochwertigen außerunterrichtlichen Angeboten haben sich zudem eine Reihe von **Wirkungen auf die Schüler:innen** gezeigt, die durchaus Mut machen, sich weiter engagiert für die Entwicklung von Ganztagsangeboten einzusetzen: So profitieren Schüler:innen hinsichtlich unmittelbar schulerfolgsrelevanter Faktoren (z. B. Noten), aber auch im sozial-emotionalen Bereich, etwa bezüglich ihres Wohlbefindens und ihrer Motivation sowie ihres Selbstkonzepts⁶.

Angebote, die die **individuelle Entwicklung** von Schüler:innen unterstützen, tragen zu einem qualitativ hochwertigen Ganzttag bei⁶. Um dies zu erreichen, sollten den Kindern und Jugendlichen fachliche und freizeitorientierte Ganztagsangebote in möglichst hoher Qualität geboten werden. Zudem gilt es, positive Beziehungen zwischen Lehrkräften, Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals sowie den Schüler:innen zu ermöglichen. Mitbestimmungs- und Partizipationsmöglichkeiten erscheinen ebenfalls wichtig, damit Kinder und Jugendliche von der Teilnahme am Ganzttag profitieren⁶.

WEITERENTWICKLUNGSPERSPEKTIVEN

In den aktuellen Diskussionen (speziell auch zum Rechtsanspruch) wird von den verschiedenen ‚Funktionen des Ganztags‘ vordergründig die Betreuung hervorgehoben, die die Ganztagschule tatsächlich bereits relativ gut leistet⁷. Der Ganzttag birgt aber weit mehr Potenzial: Er kann Lernunterstützung bieten, zur persönlichen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen beitragen, gezielte individuelle Förderung umsetzen sowie – ganz allgemein – Entwicklungen am Ganztagschulstandort initiieren und vorantreiben⁷.

Die Ergebnisse der in der vorliegenden Broschüre versammelten Forschungsübersichten liefern bereits etliche Hinweise darauf, wie dies gelingen kann. Zugleich zeigen die Übersichten jedoch, dass sich die Ganztagschulforschung und -praxis drängenden Fragen stellen muss, wie etwa: Welche Kompetenzen müssen (Schul-)Leitungen mitbringen, um die kooperative und multiprofessionelle Steuerung, die Ganztagschule benötigt, realisieren zu können? Wie gelingt es, pädagogisch tätige Personen (inkl. Lehrkräften) aktiv in den Informationsfluss und die Entscheidungsfindung einzubinden? Mit Blick auf die Erweiterung der Kooperation von Schule mit außerschulischen Partnern stellt sich die Frage: Wie kann der gesamte Sozialraum eines Ganztagschulstandorts stärker in die Entwicklungen einbezogen werden? Selten wird in der Forschung von komplexeren Formen der multiprofessionellen Kooperation berichtet: Sind sie möglich und wenn ja, unter welchen Bedingungen, und wie lassen sich günstige Bedingungen und Anreize hierfür schaffen? Welche Rolle spielen Lehrkräfte nun genau bei der Weiterentwicklung des Ganztags? Wie lässt sich das Potenzial der außerunterrichtlichen Angebote, eine ‚neue Lernkultur‘ zu ermöglichen, ausschöpfen?

Dies sind nur wenige ausgewählte Fragen, die sich aus den Forschungsübersichten ergeben. Die vorliegende Veröffentlichung des BMBF-geförderten Projekts ‚Qualität für den Ganztag. Befunde, Desiderata und Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztagschulforschung‘ (kurz: GTS-Bilanz) belegt, dass die Ganztagschulforschung in vielen für die Ganztagschule relevanten Bereichen substanzielles empirisches Wissen generiert hat.

Der Abschluss des Projekts ‚GTS-Bilanz‘ ist aber nicht gleichbedeutend mit dem Abschluss der Ganztagschulforschung. Im Gegenteil: Die einzelnen Forschungsübersichten verdeutlichen Forschungslücken und werfen neue Fragen auf. In diesem Sinne ist die hier vorgenommene Bilanz ein Ausgangspunkt für weitere Entwicklungen im Bereich der Ganztagschulforschung und -praxis.

LITERATURVERZEICHNIS

- 1: Gaiser, J. M. (2021). Schulentwicklung und Lernkultur an Ganztagschulen in Deutschland. In diesem Band (S. 8–14).
- 2: Pfaff, K. & Brücher, L. (2021). Leitung und Steuerung im Ganztag. In diesem Band (S. 15–23).
- 3: Kielblock, S. & Rinck, M. (2021). Multiprofessionelle Kooperation. In diesem Band (S. 30–36).
- 4: Wutschka, K. (2021). Den Wandel mitgestalten: Partizipation, Innovationsbereitschaft und die neue Rolle von Lehrkräften an Ganztagschulen. In diesem Band (S. 24–29).
- 5: Arnoldt, B. (2021). Außerschulische Akteure im Ganztag. In diesem Band (S. 37–45).
- 6: Heyl, K., Hirsch, A., Fischer, N. & Rollett, W. (2021). Individuelle Entwicklung von Schüler:innen – Wirksamkeit von Ganztagschule in Deutschland. In diesem Band (S. 46–53).
- 7: StEG-Konsortium (2019). Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagschule. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=19109.

PROJEKTE

AUSWAHL AN FORSCHUNGS- PROJEKTEN FÜR DIE FORSCHUNGS- ÜBERSICHTEN



AUSWAHL AN FORSCHUNGSPROJEKTEN FÜR DIE FORSCHUNGSÜBERSICHTEN

BiGa NRW – Bildungsberichterstattung Ganztagsschule Nordrhein-Westfalen – Empirische Dauerbeobachtung

Beteiligte Institute	Bundesländer	Laufzeit	Projektziele	Projektdesign
<ul style="list-style-type: none"> ▶ ISA Münster ▶ Forschungsverbund DJI e. V. und TU Dortmund ▶ QUA-LiS NRW (Soest) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ NRW 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 2010 bis 2018 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dokumentation von Basisinformationen, Entwicklungstrends und Bedarfen ▶ Beitrag zur qualitativen Weiterentwicklung des Ganztags ▶ Zielgruppe: Primarbereich, Sekundarstufe I; offene und gebundene Ganztagsschulen 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Quantitative Längsschnittstudie (Basismodul): Fragebogenerhebung mit Administration, Personal, Schüler:innen, Eltern ▶ Schwerpunktmodule mit quantitativen und qualitativen Erhebungen zu: <ul style="list-style-type: none"> ▷ Bildung im kommunalen Raum ▷ Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf ▷ zugewanderten Kindern und Jugendlichen ▷ Lehr- und Lernprozessen in Ganztagsschule
Links <ul style="list-style-type: none"> ▶ www.ganztagsschulen.org ▶ www.bildungsbericht-ganztage.de 				

BeSS-Eva NRW: Evaluation des BeSS-Angebotes an offenen Ganztagsschulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen

Beteiligte Institute	Bundesländer	Laufzeit	Projektziele	Projektdesign
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Universität Duisburg-Essen ▶ Willibald Gebhardt Institut ▶ Westfäl. Wilhelms-Universität Münster 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ NRW 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 2007 bis 2010 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Evaluation von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten in Ganztagschulen, Sportvereinen und Koordinierungsstellen ▶ Zielgruppe: offene Ganztagsgrundschulen 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Landesweite quantitative Evaluationsstudie an 376 Schulen ▶ Erweiterte quantitative Evaluationsstudie an 10 Schulen (mit qualitativen Elementen): <ul style="list-style-type: none"> ▷ Sozialstatistiken zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten (BeSS) in Schulen und Sportvereinen, deren Nutzer:innen, Träger und Koordinierungsstellen ▷ Analyse von Zielen, Inhalten, Umsetzung und Wirkungen der Angebote
Links <ul style="list-style-type: none"> ▶ www.ganztagsschulen.org ▶ www.schulsport-nrw.de 				

Formen der Lehrerverkooperation und Beanspruchungserleben an Ganztagsschulen

Beteiligte Institute	Bundesländer	Laufzeit	Projektziele	Projektdesign
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bergische Universität Wuppertal 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ NRW 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 2008 bis 2010 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Vergleich von Ganz- und Halbtagsschulen ▶ Untersuchung der Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften und der Rolle der Kooperation unter den Berufsgruppen ▶ Zielgruppe: Halbtagsschulen, gebundene Ganztagschulen (vor 2002) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Quantitative Längsschnittstudie mit Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal zu schulischer Belastung, Beanspruchung, Kooperationsformen und -bedingungen
Links <ul style="list-style-type: none"> ▶ www.ganztagsschulen.org 				

AUSWAHL AN FORSCHUNGSPROJEKTEN FÜR DIE FORSCHUNGSÜBERSICHTEN

FRL GTA – Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der Richtlinie des sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Förderung des Ausbaus von Ganztagsangeboten

Beteiligte Institute	Bundesländer	Laufzeit	Projektziele	Projektdesign
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Technische Universität Dresden 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Sachsen 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 2005 bis 2013 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Beobachtung des Ausbaus der Ganztagsangebote ▶ Ermittlung fördernder und hemmender Faktoren ▶ Unterstützung der Anwendung des sächsischen Qualitätsrahmens für Ganztag ▶ Zielgruppe: allgemeinbildende Schulen mit Ganztagsangebot 	<p>Quantitative Längsschnittstudie mit Schulleitungen sowie quantitative und qualitative Erhebungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▷ Befragungen mit Lehrkräften, Schüler:innen, Eltern ▷ Interviews mit Expert:innen ▷ Dokumentenanalysen, z. B. Förderstatistiken, Antragsunterlagen, Ganztagskonzepte, Schulprogramme ▷ Teilnehmende Beobachtungen, Hospitationen, Einzelschulporträts
Links <ul style="list-style-type: none"> ▶ www.ganztagschulen.org ▶ tu-dresden.de 				

GO – Ganztagsorganisation im Grundschulbereich

Beteiligte Institute	Bundesländer	Laufzeit	Projektziele	Projektdesign
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Freie Universität Berlin ▶ Universität Potsdam 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Berlin ▶ Brandenburg ▶ NRW 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 2007 bis 2010 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Untersuchung des Lernerfolgs in Klasse 1–4 und der Ganztagsorganisation nach der neu gestalteten Schuleingangsphase (in B, NRW, BB) ▶ Erkunden, wie Grundschulen mit vielen Kindern mit Migrationshintergrund besser organisiert werden können ▶ Zielgruppe: Ganztagsgrundschulen 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 2007–2009 (in B, BB, NRW): Untersuchung der Ausgestaltung schulorganisatorischer Veränderungen und ihrer Auswirkungen auf den Lernerfolg von Kindern mit Sprachrückständen, mit Migrationshintergrund, mit geringeren sozialen und kulturellen Ressourcen ▶ 2009/10: qualitative und quantitative Analyse der Schulanfangsphase (nur in B): Individualisierung und Förderung der Schüler:innen im Anfangsunterricht, Verzahnungsmöglichkeiten durch Einbeziehung des Ganztags
Links <ul style="list-style-type: none"> ▶ www.ganztagschulen.org ▶ www.ewi-psy.fu-berlin.de 				

LUGS – Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen. Rekonstruktionen zur Transformation schulischen Lehrens und Lernens

Beteiligte Institute	Bundesländer	Laufzeit	Projektziele	Projektdesign
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Johannes-Gutenberg-Universität Mainz ▶ Technische Universität Berlin 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Berlin ▶ Brandenburg ▶ Rheinland-Pfalz 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 2005 bis 2009 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Untersuchung der Veränderung von Lehren und Lernen durch die Umstellung auf Ganztagsbetrieb (Kommunikation in Unterricht und Lernangeboten, Entwicklungs- und Zusammenarbeit, Erfahrungen der Schüler:innen) ▶ Benennung der Bedingungen von gelungenen Ganztagsangeboten ▶ Zielgruppe: verschiedene Ganztagsmodelle der Primar- und Sekundarstufe 	<p>Qualitative Fallstudien zur Entwicklung und professionellen Reflexion in pädagogischen Angeboten an 12 Ganztagschulen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Interviews, Gruppendiskussionen und teilnehmende Beobachtungen (z. B. in schulischen Gremien) zur Analyse der Vorstellungen des bei der ganztägigen Beschulung beteiligten Personals ▶ teilnehmende Beobachtungen und Videografien in schulischen Angeboten zur Analyse von pädagogischen Praktiken und Lernkulturen
Links <ul style="list-style-type: none"> ▶ www.ganztagschulen.org ▶ www.uni-goettingen.de 				

AUSWAHL AN FORSCHUNGSPROJEKTEN FÜR DIE FORSCHUNGSÜBERSICHTEN

PIN/PIN 9 – Peers in Netzwerken

Beteiligte Institute	Bundesländer	Laufzeit	Projektziele	Projektdesign
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Leuphana Universität ▶ Lüneburg 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Brandenburg 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 2008 bis 2013 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Vergleich von Ganz- und Halbtagschulen ▶ Analyse der Auswirkungen des verlängerten Schultags auf Peer-Netzwerke und soziale und emotionale Kompetenzen von Jugendlichen ▶ Zielgruppe: Oberschulen in Ganz- oder Halbtagsorganisation 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Quantitative Längsschnittstudie an 7 Schulen nach Übergang aus 6-jähriger Grundschule: Befragung der Jugendlichen (2008, 2009, 2011) zu Peer-Beziehungen, sozialen und emotionalen Kompetenzen, Motivation und Schulfriedenheit
Links <ul style="list-style-type: none"> ▶ www.ganztagsschulen.org ▶ docplayer.org 				

ProKoop – Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen

Beteiligte Institute	Bundesländer	Laufzeit	Projektziele	Projektdesign
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Universität Potsdam ▶ Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Brandenburg ▶ Sachsen-Anhalt 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 2008 bis 2009 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Vergleich zwischen Bundesländern ▶ Untersuchung und Definition der Bedingungen für eine gelungene Zusammenarbeit unterschiedlicher Berufsgruppen und die Umsetzung und Weiterentwicklung ganztägiger Angebote ▶ Zielgruppe: Ganztagschulen aller Art 	<p>Zehn schulbezogene qualitative Fallstudien:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Interviews und Gruppendiskussionen mit Lehrkräften, Kooperationspartnern und Eltern ▶ Beobachtungen der Kooperationspraxis ▶ Dokumentenanalyse, z. B. Schulprogramme, Kooperationsverträge <p>Analyse von:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Kooperationsvorstellungen und -erfolg aus Sicht der Beteiligten ▶ Auswirkungen der ganztagspezifischen Anforderungen auf das berufliche Selbstverständnis und Handeln
Links <ul style="list-style-type: none"> ▶ www.ganztagsschulen.org ▶ paedagogik.uni-halle.de 				

Stadtteilbezogene Vernetzung von Ganztagschulen

Beteiligte Institute	Bundesländer	Laufzeit	Projektziele	Projektdesign
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Universität Bremen 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bremen ▶ NRW 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 2008 bis 2009 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Beleuchtung der Schulentwicklung auf mehreren Ebenen (Bundesland, Stadt bzw. Schulträger) und Untersuchung der konkreten Praxis vor Ort ▶ Analyse der Einfluss- und Erfolgsfaktoren für die Einbindung von Schulen im Stadtteil sowie für die Qualität der Kooperation mit außerschulischen Partnern ▶ Zielgruppe: Schulen auf dem Weg zum Ganztag in gut situierten wie auch in sozial benachteiligten Stadtteilen 	<p>Qualitative Fallstudien mit sechs Schulen, die sich im Umgestaltungsprozess von Halb- zu Ganztagschulen befinden:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Experteninterviews mit Vertreter:innen von Land, Kommunen, Stadtteilen, Schulpersonal, Eltern ▶ Teilnehmende Beobachtungen ▶ Dokumentenanalysen ▶ Fokusgruppen mit Schulen und außerschulischen Partnern
Links <ul style="list-style-type: none"> ▶ www.ganztagsschulen.org ▶ www.ganztagsschulen.org/_media 				

AUSWAHL AN FORSCHUNGSPROJEKTEN FÜR DIE FORSCHUNGSÜBERSICHTEN

StEG – Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen

Beteiligte Institute	Bundesländer	Laufzeit	Projektziele	Projektdesign
<ul style="list-style-type: none"> ▶ DIPF Frankfurt (federführend) ▶ DJI München ▶ IFS der TU Dortmund ▶ Justus-Liebig-Universität Gießen ▶ Universität Kassel ▶ PH Freiburg ▶ Philipps-Universität Marburg 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Alle Bundesländer 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 2005 bis 2019 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Länderübergreifendes Forschungsprogramm zur systematischen Analyse von Struktur, Entwicklung und Wirksamkeit von schulischen Ganztagsangeboten <p>Drei Förderphasen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▷ 1. Phase: bundesweite Bestandsaufnahme der Situation an Ganztagschulen ▷ 2. Phase: vertiefende Analysen zu Angebotsqualität und -wirkungen ▷ 3. Phase: Untersuchung der individuellen Förderung an Ganztagschulen <ul style="list-style-type: none"> ▶ Schulleitungsbefragungen zur Abbildung von längsschnittlichen Trends <ul style="list-style-type: none"> ▶ Zielgruppe: Ganztagschulen aller Art 	<p>1. Phase (2005–2011): bundesweiter quantitativer Längsschnitt (2005, 2007 und 2009); Befragung von Schulleitungen, Lehrkräften, pädagogischem Personal, Schüler:innen und Eltern</p> <p>2. Phase (2012–2015): vier Studien zu Angebotsqualität und -wirkung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▷ StEG-P: quantitativer Längsschnitt zur Entwicklung grundlegender Fähigkeiten (Primarstufe) ▷ StEG-S: quantitativer Längsschnitt zu Leseverständnis und sozialen Fähigkeiten (Sek. 1) ▷ StEG-A: quantitativer Längsschnitt zur Stabilität von Bildungsverläufen ▷ StEG-Q: qualitative Fallstudien zu Handlungen und Wahrnehmungen von Einzelpersonen <p>3. Phase (2016–2019): vier Studien zu individueller Förderung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▷ StEG-Lesen: quantitativer Längsschnitt zur Förderung der Lesekompetenz an Grundschulen ▷ StEG-Tandem: quantitative und qualitative Längsschnittstudie zur Weiterentwicklung von Lernzeiten durch kooperatives Lernen ▷ StEG-Kooperation: qualitative Fallstudien zu multiprofessioneller Kooperation ▷ StEG-Bildungsorte: quantitativer und qualitativer Querschnitt zu Ganztagsbildung aus Sicht von Schulkindern und ihren Eltern <p>Quantitative Längsschnittstudie mit Schulleitungen (2012, 2015, 2018)</p>
<p>Links</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ www.ganztagschulen.org ▶ steg.dipf.de 				

Wissenschaftliche Begleitung der offenen Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen

Beteiligte Institute	Bundesländer	Laufzeit	Projektziele	Projektdesign
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Institut für Soziale Arbeit Münster (ISA) ▶ Landesinstitut für Schule Soest ▶ Bergische Universität Wuppertal ▶ SPI der Fachhochschule Köln ▶ Forschungsverbund TU Dortmund und Deutsches Jugendinstitut e. V. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ NRW 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 2003 bis 2009 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Untersuchung von Einführung, Lage und Weiterentwicklung der offenen Ganztagschulen in NRW ▶ Beobachtung von Struktur, Organisation, Formen der personellen Zusammenarbeit während der Einführung und Weiterentwicklung des Ganztags ▶ Bereitstellung von Wissen für die Qualitätsentwicklung an Ganztagschulen ▶ Entwicklung von Empfehlungen für ein Qualitätsprofil für offene Ganztagschulen in NRW ▶ Zielgruppe: offene Ganztagschulen 	<p>Vorstudie (bis 2004): Bedingungen der Einführung der offenen Ganztagschulen im Schuljahr 2003/04, Beschreibung der Praxis und Kooperationsformen einzelner Schulen</p> <p>Hauptstudie (2005–2007): Analyse von Strukturen, Umsetzungsformen und Entwicklungen an Ganztagschulen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▷ Quantitative Längsschnittstudie: Befragung von Schulleitungen, Lehrkräften, Ganztagspersonal, Eltern (mit und ohne Kinder im Ganztags) ▷ Fragebogen und Interviews mit Schüler:innen zu Erfahrungen und Wünschen <p>Vertiefungsstudie 2008–2009: Ermittlung von neuen Schulentwicklungsprozessen durch die geänderten Rahmenbedingungen an den Schulen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▷ Mixed-Methods-Ansatz (Fragebogen, Fallstudien, Einzel-/Experteninterviews, teilnehmende Beobachtung) ▷ Befragung von Schulleitungen, Lehr- und Ganztagskräften, Schüler:innen, Eltern, Trägern und Kooperationspartnern
<p>Links</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ www.ganztagschulen.org ▶ www.dji.de 				

IMPRESSUM

GTS-Bilanz – Qualität für den Ganztag. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztagsschulforschung

Urheber

Arnoldt, Bettina; Brisson, Brigitte; Brücher, Lisa;
Fischer, Natalie; Gaiser, Johanna M.; Heyl, Katrin;
Hirsch, Amelie; Kielblock, Stephan; Maaz, Kai;
Pfaff, Katrin; Rinck, Markus; Rollett, Wolfram;
Wazinski, Nora; Wutschka, Karsten

Kontakt

Dr. Brigitte Brisson, Dr. Stephan Kielblock und Nora Wazinski
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und
Bildungsinformation
Rostocker Str. 6
60323 Frankfurt am Main
E-Mail: ganztag@dipf.de

Lektorat

text plus form
KAORA | eine Marke der Buchdruckerei Joh. Wagner & Söhne KG

Grafisches Konzept und Gestaltung

KAORA | eine Marke der Buchdruckerei Joh. Wagner & Söhne KG

Bildquellen

Seite 3 [Photo by Shoeib Abolhassani on Unsplash](#)
Seite 8 [Photo by CDC on Unsplash](#)
Seite 15 [Photo by Dylan Gillis on Unsplash](#)
Seite 24 [Photo by Rachel on Unsplash](#)
Seite 30 [Photo by Amy Hirschi on Unsplash](#)

Frankfurt a. M.
November 2021