BILDUNG

AKTIONSRAT

Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen:
Betreuung oder Rhythmisierung?

Gutachten

Hans-Peter Blossfeld, Wilfried Bos, Hans-Dieter Daniel, Bettina Hannover, Dieter Lenzen,
Manfred Prenzel, Hans-Günther Roßbach, Rudolf Tippelt, Ludger Wößmann

WAXMANN

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung?

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung?

Gutachten

WAXMANN

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Herausgeber: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
Ansprechpartner: Dr. Christof Prechtl, Geschäftsführer, Leiter Abteilung Bildung

Wissenschaftliche Koordination:
Prof. Dr. Dieter Lenzen, Universität Hamburg, Vorsitzender des Aktionsrats Bildung

Dem Aktionsrat Bildung gehören an:
Prof. Dr. Dr. h. c. Hans-Peter Blossfeld, Prof. Dr. Wilfried Bos,
Prof. Dr. Hans-Dieter Daniel, Prof. Dr. Bettina Hannover, Prof. Dr. Dieter Lenzen,
Prof. Dr. Manfred Prenzel, Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Prof. Dr. Rudolf Tippelt,
Prof. Dr. Ludger Wößmann

Das Gutachten wurde unterstützt vom:
vbm – Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e. V.
Projektleitung: Michael Lindemann

Geschäftsstelle des Aktionsrats Bildung:
Manuela Schrauder, Dr. Veronika Kron-Sperl, Christine Klement
www.aktionsrat-bildung.de

1. Auflage 2013

ISBN 978-3-8309-2983-3

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2013
www.waxmann.com
info@waxmann.com
Gesamtgestaltung und Satz: **KNOBLING**DESIGN GmbH, München
Druck: Hubert & Co., Göttingen
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany
Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlags in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort 7

Einleitung 9

Zentrale Empfehlungen des AKTIONSRATS**BILDUNG** 17

1 Ganztagsschulreform in Deutschland: Entwicklungen und Rahmenbedingungen 19
1.1 Rahmenbedingungen für den Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen 19
1.1.1 Begründungen für den Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen 19
1.1.2 Kriterien für den Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen 21
1.1.3 Definitionen von Ganztagsschulen 22
1.1.4 Finanzielle Fördermaßnahmen durch das IZBB 24
1.2 Zur Entwicklung und zum aktuellen Stand von Ganztagsgrundschulen 26
1.2.1 Ausbaustand von Ganztagsgrundschulen nach Statistiken der KMK 27
1.2.2 Rhythmisierte Ganztagsgrundschulen in Deutschland 32

2 Überblick zu zentralen Forschungsprojekten zur Evaluation von Ganztagsgrundschulen 43

3 Aktuelle Befunde zur Evaluation von Ganztagsgrundschulen 53
3.1 Betreuung von Kindern sowie Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf 53
3.2 Leistungsförderung und Kompensation von Ungleichheiten 58
3.2.1 Leistungsförderung 58
3.2.2 Kompensation sozialer Benachteiligung 62
3.3 Rahmenbedingungen und Gestaltung des Ganztags 74
3.3.1 Zeitstrukturierung und Bereitstellung erweiterter Lernangebote 75
3.3.2 Professionelle Akteure an Ganztagsgrundschulen sowie außer- und innerschulische Kooperation 84

4 Zusammenfassung 101

5 Handlungsempfehlungen 107

Anhang 111
Literatur 117
Abbildungsverzeichnis 133
Tabellenverzeichnis 136
Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATSBILDUNG 137
Verzeichnis der externen Expertinnen 140

Vorwort

Ein leistungsfähiges Bildungssystem ist Grundvoraussetzung für die gesellschaftliche Entwicklung und den wirtschaftlichen Erfolg unseres Landes. Die Globalisierung verlangt eine Orientierung des deutschen Bildungssystems an internationalen Anforderungen. Die Nachfrage nach innovativen, kreativen Köpfen steigt. Laut unserer Studie „Arbeitslandschaft 2035“ werden in Deutschland bis 2020 rund 1,7 Millionen Fachkräfte fehlen.

Bildung ist daher ein Thema, das uns als vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. sehr am Herzen liegt. Wir setzen auf ein Bildungssystem, das reformfähig ist und eine kontinuierlich hohe Qualität mit Innovationskraft und Flexibilität verbindet. Wir setzen auf eine Bildungspolitik, die sich der Nachhaltigkeit und Konsistenz sowie der Zielorientierung und Qualitätsverbesserung verpflichtet weiß. Und wir setzen auf ein Klima in unserer Gesellschaft, das die Bedeutung von Bildung erkennt und alle Anstrengungen in diesem Sinne positiv unterstützt.

Mit dem Aktionsrat Bildung haben wir im Jahr 2005 ein hochrangig besetztes und bundesweit beispielloses Expertengremium ins Leben gerufen, das Reformanstrengungen und politische Prozesse im Bildungssystem kritisch begleitet und neue Reformen anstößt. In den jeweiligen Gutachten geht das Gremium aktuellen und wichtigen Fragestellungen nach und entwickelt praxisrelevante Lösungsansätze. Das vorliegende Gutachten analysiert die aktuelle Lage von Ganztagsgrundschulen in Deutschland, deren Einführung in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich weit fortgeschritten ist. Echte rhythmisierte Ganztagsbeschulung erfolgt nach wie vor nur äußerst selten im Gegensatz zu ganztägigen Betreuungsangeboten. Vor diesem Hintergrund nimmt die Studie fünf erkenntnisreiche Perspektiven ein: Aus schulpolitischer, forschungspolitischer, sozialpolitischer, bildungspolitischer und pädagogischer Hinsicht formuliert sie zentrale Erwartungen an Bildungs- und Betreuungsziele ganztagsschulischer Angebote und leitet Empfehlungen für die weitere Entwicklung ab.

Ich danke den Mitgliedern des Aktionsrats Bildung herzlich für die Arbeit an diesem bedeutsamen und zukunftsweisenden Gutachten. Allen Leserinnen und Lesern wünsche ich eine spannende Lektüre.

Alfred Gaffal

Präsident
vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.

Einleitung

Infolge der Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien zu den Schulleistungen aus den 1990er Jahren hatte die vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. die Entwicklung eines Gesamtkonzepts zur Reform des deutschen Bildungswesens in Auftrag gegeben. Dieses erschien 2003 als erstes Gesamtkonzept für das deutsche Bildungswesen unter dem Titel „Bildung neu denken!“ (vgl. vbw 2003). Hier ebenso wie im Kontext des Jahresgutachtens für Bildungsgerechtigkeit des AKTIONSRATS**BILDUNG** (vgl. vbw 2007) wurde die Einführung der Ganztagsschule empfohlen. Dafür gab es zahlreiche Gründe: Deutschland musste und muss anschlussfähig werden an das internationale Bildungssystem, in dem die Ganztagsbeschulung der Regelfall ist – und einer der Faktoren, die die höhere Leistungsfähigkeit zahlreicher Bildungssysteme des Auslands erklären. Ebenso war und ist davon auszugehen, dass die hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems unter anderem damit zusammenhängt, dass insbesondere für Kinder aus bildungsfernen Schichten das Bildungsvolumen schon rein zeitlich zu gering ist. Neben diesen und weiteren Argumenten für die Einführung einer Ganztagsbeschulung war auch die Beobachtung wichtig, dass ein früher Eintritt in ein Ganztagssystem einen positiven Effekt auf die Vereinbarkeit von Beruf und Familie hat – dies kann potenziell sogar demografische Auswirkungen haben.

Den Empfehlungen des AKTIONSRATS**BILDUNG** und weiteren Expertisen ist zunächst zögerlich, dann aber durch die Bereitstellung erheblicher Mittel für die Schaffung adäquater Infrastrukturen durch die Politik gefolgt worden. Allerdings zeigt sich, dass sich die tatsächliche Einführung der Ganztagsbeschulung innerhalb Deutschlands sehr unterschiedlich gestaltet. Auch verbergen sich hinter dem Titel einer Ganztagsschule außerordentlich unterschiedliche Konzepte, die zwischen einer bloßen Nachmittagsbetreuung und einer rhythmisierten Ganztagsform changieren, wobei die echte Ganztagsbeschulung (und nicht nur -betreuung) noch äußerst selten ist.

Aus diesem Grund ist es für den AKTIONSRAT**BILDUNG** nicht einfach gewesen, seine selbst gestellte Aufgabe zu erfüllen, die darin besteht, die seit „Bildung neu denken!“ empfohlenen Reformmaßnahmen in ihrer Umsetzung zu betrachten und gegebenenfalls Verbesserungs- und Nachjustierungsempfehlungen zu geben. Denn das gehört auch zu einer seriösen und verantwortungsvollen Empfehlungspraxis: nicht nur zu prüfen, ob von der Politik Empfehlungen überhaupt umgesetzt werden, sondern auch die Implikationen und Reichweiten von Reformen zu betrachten, um Fehlentwicklungen oder unvorhergesehene Nebenwirkungen zu verhindern.

Als Zielperspektive wurde vom AKTIONSRAT**BILDUNG** eine flächendeckende Einführung der Ganztagsschule mit qualitativ hochwertigem Unterricht und qualitativ hochwertigen außerunterrichtlichen Angeboten formuliert, die sich den verschiedenen Gestaltungselementen verpflichtet und in der Konsequenz bestimmte schulorganisatorische Merkmale aufweist (vgl. vbw 2007, S. 85). Zentral war hier die Vorstellung einer Schule, die das „Mehr an Zeit" lern- und schülergerecht gestaltet. Als Vision für den Primarschulbereich galt eine Grundschule, die die Möglichkeiten der strukturellen Erweiterung der Lernzeit nutzt, um ihre Lernkultur und differenzierten Lernarrangements im Unterricht und Schulleben zu erweitern. Im Verständnis einer gezielten Zeitrhythmisierung sollten dazu alle Aktivitäten des Schultags sinnvoll und kindgerecht miteinander verbunden werden. Als zentrale Gestaltungselemente wurden unterschiedliche Aspekte genannt, wie die Intensivierung der Förderung, die Optimierung von Lernchancen, eine Begabungsentwicklung bei allen Schülerinnen und Schülern, Lernhilfen für Lernschwächere, die Bereitstellung eines vielfältigen Wahlangebots von Projekten, Arbeitsgemeinschaften und Kursen, ein Freizeitbereich mit offen-selbstbestimmten Formen von Erholung, Spiel und Bewegung sowie gebundene Neigungsangebote zur Selbstentwicklung, zum selbstständigen Gebrauch von freier Zeit und zur Mediennutzung. Darüber hinaus wurden Aspekte des sozialen Miteinanders genannt, wie die Möglichkeit zum Gemeinschaftserleben, Gelegenheiten für soziales und interkulturelles Lernen, Partizipation und Demokratielernen als Feld für Schüler- und Elternmitwirkung, die Übernahme sozialer Verantwortung und die Förderung von Urteils- und Gestaltungsfähigkeiten. Aus schulorganisatorischer Perspektive betrachtet, sollten hingegen neben der Verpflegung durch Mittagsmahlzeiten und zusätzlichen Räumlichkeiten zur Nutzung bei unterschiedlichen Lern-, Freizeit- und Rückzugsbedürfnissen die Personalorganisation mit multiprofessionellem Profil und einem hohen Kooperationsanspruch, die Öffnung der Schule hin zum Schulumfeld sowie außerschulische Kooperationen mit anderen Institutionen angestrebt werden.

Mit der Einführung von Ganztagsschulen im deutschen Schulsystem sind unterschiedliche Ziele verbunden, wie die Kompensation ungleicher Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich sozialer, kultureller, emotionaler, körperlicher und kognitiver Aspekte oder die Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf (vgl. z. B. Enderlein/Krappmann 2006; Fischer/Kuhn/Klieme 2009; Radisch 2009; Hopf 2010). Deutschland reagiert damit auf die Ergebnisse international vergleichender Schulleistungsstudien wie die „Trends in International Mathematics and Science Study" (TIMSS), die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und das „Programme for International Student Assessment" (PISA) (vgl. Baumert/Bos/Lehmann 2000a, 2000b; Baumert u. a. 2001).

Befunde dieser Studien zeigten um die Jahrtausendwende, dass Schülerinnen und Schüler in Deutschland im internationalen Ranking lediglich mittelmäßig abschnitten. Alarmierend war insbesondere die enge Kopplung von Leistung und sozialer Herkunft der Schülerschaft (vgl. z. B. vbw 2007, S. 30f). Aber auch das breite Leistungsspektrum der Schülerinnen und Schüler gab Anlass zum Handeln, da sich lediglich ein geringer Anteil der Schülerinnen und Schüler in der oberen und vor allem ein großer Anteil auf den unteren Kompetenzstufen verorten ließ. Definiertes Ziel des Ausbaus von Ganztagsschulen seitens der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) ist es jedoch – über die umfassende Kompetenzförderung von Schülerinnen und Schülern hinaus –, die Erwerbsbeteiligung insbesondere von Frauen zu steigern. Im Sinne längerer garantierter Betreuungszeiten erhalten Ganztagsschulen so eine sowohl sozial- als auch arbeitsmarktpolitische Bedeutung zur Verbesserung der „Vereinbarkeit von Familie und Beruf" (KMK 2008, S. 4). Die Ganztagsschule wird als eine Chance gesehen, der bereits im Jahresgutachten 2007 des AKTIONSRATS**BILDUNG** zum Thema „Bildungsgerechtigkeit" (vgl. vbw 2007, S. 23ff.) beschriebenen Heterogenität an Ausgangsbedingungen entgegenzuwirken. Sie dient „dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen" (KMK 2002, S. 7). Gerechtere Bildungs- und Lernchancen werden im Ganztag also vor allem von den zusätzlichen Förder- und Freizeitaktivitäten erwartet, die die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler begünstigen und ihre Familie entlasten und unterstützen sollten (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2006; Idel/Kunze 2008; Fritzsche u. a. 2009; Steiner 2009; Maykus u. a. 2011). Durch die Verlagerung von Sozialisationsleistungen der Familie auf zusätzliche Betreuungsangebote in der Schule verliert die soziale Herkunft der Schülerschaft und damit die Unterstützung im Elternhaus in Bezug auf den Kompetenzerwerb – so die Erwartung – an Bedeutung. Aber auch weil zusätzliche Förder- und Freizeitangebote über den regulären Fachunterricht hinausreichen, geht mit ihnen die Hoffnung einher, eine intensive und individuelle Diagnose und Förderung von Schwächen und Begabungen aller Schülerinnen und Schüler zu erreichen.

Seit 2003 unterstützen Bund, Länder und Kommunen gemeinsam den Ausbau ganztagsschulischer Angebote. Angestoßen wurde dies durch das bundesweite Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB) (vgl. Kapitel 1.1.4). Durch die finanziellen Mittel, die im Zuge dessen dem Ganztagsbetrieb bereitgestellt wurden, sollte eine räumliche, materielle und personelle Ausstattung von Schulen erzielt werden, die ihnen eine Umsetzung der vielfältig für den Ganztag definierten Zielvoraussetzungen grundsätzlich ermöglicht (vgl. Kapitel 1.1). Ins-

gesamt betrachtet hat das IZBB bis zum Jahr 2009 die Infrastruktur für den Ganztagsschulbereich befördert und damit einen Anstoß für den Aufbau eines bedarfsorientierten Angebots gegeben. Zudem hat die unterschiedliche Schwerpunktsetzung in den Ländern zu der heutigen Bandbreite an Ganztagsschulen geführt (vgl. auch Kapitel 1.1.2).

Im Jahr 2013, also zehn Jahre nach Beginn des IZBB, wird deutlich, dass die flächendeckende Einführung von Ganztagsschulen eines der größten bildungspolitischen Reformprojekte im deutschen Schulwesen der Gegenwart ist (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2009). Der Auf- und Ausbau der Ganztagsschulen hat in den letzten Jahren weder an Gewicht noch an Dynamik verloren, wie unter anderem die aktuelle Expertise „Ganztagsschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand“ (vgl. Rauschenbach u. a. 2012) zeigt.

Es sind, wie diese Skizzierung verdeutlicht, von verschiedenen Seiten vielschichtige Anforderungen an Schulen gestellt worden, die einen Ganztagsmodus eingeführt haben, so dass sich aktuell die Frage nach einer *Zwischenbilanz* stellt. Zu eruieren ist einerseits, welche der Zielvorstellungen ganztagsschulischer Bildung und Betreuung bereits erreicht wurden. Andererseits dient diese Zwischenbilanz dazu, strukturelle Aspekte der aktuellen Lage von Ganztagsschulen zu identifizieren, um sie in Form von Handlungsempfehlungen an die Bildungspolitik zum weiteren qualitätssichernden Ausbau bereitzustellen.

Der Fokus dieser Zwischenbilanz ist auf die Primarstufe gerichtet. Den Ausbau von Ganztags*grundschulen* genauer zu betrachten ist dem AKTIONSRAT**BILDUNG** insofern ein Anliegen, da eine umfassende Förderung, wie sie von einer „idealen Ganztagsschule“ (vgl. vbw 2007) zu erwarten ist, bereits im frühen Alter, d. h. ab dem Eintritt in die Schule, bedeutsam ist. Sie legt den Grundstein für das zukünftige Lernen aller Schülerinnen und Schüler. Der Fokus auf die Grundschulen erlaubt es zudem, eine einzige Schulart für einen bestimmten Altersbereich in den Blick zu nehmen, und zwingt nicht zur Selektion bestimmter Schularten, wie es im Sekundarschulbereich der Fall wäre. Relevant in Bezug auf die Auswirkungen des Ganztags ist der Primarschulbereich darüber hinaus, weil sich die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für die Eltern von Grundschulkindern als noch bedeutender herausstellt als für die älterer Schülerinnen und Schüler (vgl. Marcus/Nemitz/Spieß 2013).

Das vorliegende Gutachten verfolgt somit das Ziel, die aktuelle Lage von Ganztagsgrundschulen in Deutschland unter fünf erkenntnisleitenden Perspektiven zu bilanzieren, die sich in schulpolitischer, forschungspolitischer, sozialpolitischer, bildungspolitischer und pädagogischer Hinsicht als zentrale Erwartungen an Bildungs- und Betreuungsziele ganztagsschulischer Angebote formulieren lassen:

- **Aus schulpolitischer Perspektive** stellen sich die folgenden Fragen: Wie ist es den einzelnen Ländern in den letzten zehn Jahren gelungen, Ganztagsgrundschulen auszubauen und für Schülerinnen und Schüler entsprechende Angebote bereitzustellen? Welche Konzepte ganztagsschulischer Bildung wurden dabei umgesetzt? Welche Beteiligungsquoten lassen sich auf Schülerebene für einzelne ganztagsschulische Angebote feststellen?
- **Aus forschungspolitischer Perspektive** stellt sich die Frage, inwieweit der Ausbau von Ganztagsgrundschulen wissenschaftlich begleitet wurde: Welche Forschungsprojekte befassen sich mit der Evaluation von Ganztagsgrundschulen und stellen damit evaluations- und evidenzbasiertes Wissen für Politik und Wissenschaft zu zentralen Bereichen ganztagsschulischer Bildung bereit?
- **Aus sozialpolitischer Perspektive** stellt sich die Frage, inwieweit Eltern durch Ganztagsschulen in der Betreuung ihrer Kinder entlastet werden: Trägt ein zeitlich umfassenderes, verlässliches und professionell geregeltes Betreuungsangebot an Ganztagsschulen dazu bei, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu begünstigen und die Erwerbstätigkeitsstrukturen von Familien zu verändern?
- **Aus bildungspolitischer Perspektive** stellen sich zwei zentrale Fragen: Gelingt es durch den Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen, Schülerinnen und Schüler gezielt in zentralen Kompetenzbereichen zu fördern und eine Leistungssteigerung zu erzielen? Inwieweit leisten Ganztagsschulen einen Beitrag zu einem Mehr an Chancengerechtigkeit für alle Schülerinnen und Schüler?
- **Aus pädagogischer Perspektive** stellen sich verschiedene Fragen: Hat die Einführung von Ganztagsschulen – über die strukturelle Erweiterung der Lernzeit hinaus – zu einer Veränderung der tradierten Schul- und Unterrichtskultur geführt? Wurden durch die Entwicklung einer differenzierten und variablen Lernkultur, innerhalb und außerhalb des Unterrichts, Lernarrangements geschaffen, die bessere Möglichkeiten für fachliches und überfachliches Lernen der Schülerinnen und Schüler bieten? Ist es gelungen, über individualisierte Lernwege Interessen, Begabungen sowie Fach- und Schlüsselkompetenzen (Problemlösefähigkeit, Arbeitstechniken, Selbstständigkeit etc.) der Schülerinnen und Schüler wirksam zu fördern?

Zur Beantwortung der oben genannten Fragestellungen werden in diesem Gutachten empirische Befunde unterschiedlicher Studien, die sich mit der Evaluation von Ganztagsgrundschulen befasst haben, bilanziert. Darüber hinaus werden die Ergebnisse der eigens für dieses Gutachten durchgeführten Sekundäranalysen der international vergleichenden Schulleistungsstudien IGLU 2011 (vgl. Bos

u. a. 2012a) und TIMSS 2011 (vgl. Bos u. a. 2012b) vorgestellt (zur Stichprobe siehe Anhang).

Das vorliegende Gutachten gliedert sich in fünf Kapitel und folgt dabei den oben genannten Perspektiven: Kapitel 1 referiert zunächst die Rahmenbedingungen, die in Deutschland den Auf- und Ausbau von Ganztagsgrundschulen ermöglicht haben. Erläutert werden daran anschließend einerseits Statistiken der KMK zum quantitativen Ausbaustand und zu Schüleranteilen an Ganztagsschulen in Deutschland, andererseits Befunde aus den Studien IGLU 2011 und TIMSS 2011, die einen differenzierten Blick auf den Ausbaustand der sich als „ideal" herausgestellten rhythmisierten Ganztagsgrundschulen erlauben. Das Kapitel schließt mit einer ersten Bestandsaufnahme aus schulpolitischer Perspektive.

Kapitel 2 fasst zentrale Forschungsprojekte zur Evaluation von Ganztagsgrundschulen zusammen und dient der Bilanzierung aus forschungspolitischer Perspektive.

In Kapitel 3 werden aktuelle Befunde zur Evaluation von Ganztagsgrundschulen fokussiert, darunter die Betreuung von Kindern und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf aus sozialpolitischer Perspektive, die Förderung von Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sowie die Frage der Kompensation sozialer Disparitäten aus bildungspolitischer Perspektive. Zudem werden die organisatorischen und gestalterischen Elemente des Ganztags aus pädagogischer Perspektive betrachtet.

Kapitel 4 bündelt die als zentral herauszustellenden Befunde des vorliegenden Gutachtens und dient zur Überleitung in Kapitel 5, in dem schließlich konkrete Handlungsempfehlungen an die Politik formuliert werden.

Für ihre Expertisen zum Gutachten dankt der AKTIONSRAT**BILDUNG** Dr. Carola Gröhlich, Prof. em. Dr. Renate Valtin, Anke Walzebug, Dr. Heike Wendt und Dr. Ariane S. Willems wie auch Irmela Tarelli, Benjamin Euen, Anika Zylowski, Katharina Borg und Rahim Schaufelberger für ihre Unterstützung. Der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. ist, insbesondere auch unter der Führung ihres neuen Präsidenten Alfred Gaffal, zu danken, dass sie die Arbeit des AKTIONSRATS**BILDUNG** kontinuierlich weiter unterstützt und somit auch die vorliegende Zwischenbilanz zur Ganztagsbeschulung ermöglicht hat. Dafür stand dem AKTIONSRAT**BILDUNG** wiederum die Münchner Geschäftsstelle mit ihrem Projektleiter Michael Lindemann und ihren wissenschaftlichen Referentinnen Manuela Schrauder, Dr. Veronika Kron-Sperl und Christine Klement zur Verfügung. Dr. Christof Prechtl hat als Geschäftsführer und Leiter der Abteilung Bildung die Tätigkeit der Geschäftsstelle wieder in bewährter Form begleitet und den AKTIONSRAT**BILDUNG** und seinen Vorsitzenden durch wertvolle Beobachtungen, Hinweise und Ratschläge im Hinblick auf Adressaten und politische Wirksamkeit unterstützt. Für die langjährige freundschaftliche Zusammenarbeit sei ihm nach einer ganzen Dekade ausdrücklich gedankt. Dieser Dank umschließt die Leitung der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.: ihren Hauptgeschäftsführer Bertram Brossardt und natürlich ihren Präsidenten Alfred Gaffal.

Zentrale Empfehlungen des AKTIONSRATS**BILDUNG**

- Da die Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch Ganztagsschulen massiv gestärkt wird und erste Tendenzen auf die Potenziale dieser Schulform hinweisen, ist ein flächendeckendes Angebot von rhythmisierten Ganztagsgrundschulen zu schaffen.
- Im Zuge des Auf- und Ausbaus ist auf KMK-Ebene ein verbindlicher Handlungsplan für die kommenden fünf bis zehn Jahre vorzulegen und umzusetzen.
- Länderübergreifende pädagogische Leitlinien und Qualitätsstandards sind vorzulegen, um einen einheitlichen Standard im Auf- und Ausbau rhythmisierter Ganztagsschulen sicherzustellen.
- Der KMK wird in Abstimmung mit den Bundesländern empfohlen, ein Evaluationsprogramm zum Potenzial rhythmisierter Ganztagsgrundschulen aufzulegen, das insbesondere die Effekte Bildungsgerechtigkeit und Leistungsförderung in den Blick nimmt und damit gesicherte empirische Aussagen ermöglicht.
- Begleitende Schulentwicklungsprogramme sollten aufgelegt und die länderspezifischen Serviceagenturen zur Implementierung von rhythmisierten Ganztagsgrundschulen ausgebaut werden.
- In Abhängigkeit von Bedarfen und spezifischen Schulentwicklungsprogrammen der einzelnen Schulen sollte das Personal an rhythmisierten Ganztagsgrundschulen aus multiprofessionellen Teams bestehen, die besondere Synergien bieten.
- Für den Unterricht im rhythmisierten Ganztagsbetrieb müssen für das Lehrpersonal umfassende Personalentwicklungskonzepte implementiert und verbindlich geregelte Fortbildungen angeboten werden. Für die Schulleitungen sollte im Rahmen der Aus- und Weiterbildung eine entsprechende Anpassung ihres Aufgabenprofils erfolgen, unter Berücksichtigung eines zusätzlichen Zeitkontingents.
- Die Bundesländer müssen Ressourcen für Informationskampagnen zur Verfügung stellen, um unterschiedliche Angebote und Förderoptionen transparent zu machen und die Akzeptanz der rhythmisierten Ganztagsgrundschulform bei den Eltern zu erhöhen.
- Kommunen und Gemeinden muss eine eigenständige Rolle bei der flächendeckenden Einführung von Ganztagsschulen zugestanden werden, damit sie schulübergreifend die Koordination und Organisation zusätzlicher Förder-

und Betreuungsangebote realisieren können. Die Verteilung der entsprechenden Verantwortlichkeiten und Ressourcen ist in den einzelnen Bundesländern zu klären.

- Auch im laufenden Ganztagsschulprozess sollten die verschiedenen Schulentwicklungskonzepte durch Image- und Informationskampagnen transparent gemacht und die Eltern aktiv beraten und eingebunden werden. Prinzipiell ist auf eine aktive Elternkommunikation zu achten.

1 Ganztagsschulreform in Deutschland: Entwicklungen und Rahmenbedingungen

Die flächendeckende Einführung von Ganztagsschulen in Deutschland gilt als eines der größten bildungspolitischen und strukturellen Reformprojekte im Primarschulbereich. Dieser Reformschub wurde mit vielerlei Hoffnungen auf die Veränderung der Grundschullandschaft und die Entkopplung von sozialer Herkunft und Schulleistung verbunden. Vorgestellt für Ganztagsgrundschulen in Deutschland wird im Folgenden zweierlei: (1) die Bedingungen, unter denen sich ihr Auf- und Ausbau in den letzten Jahren entwickelt hat (vgl. Kapitel 1.1), und (2) Befunde und Statistiken zum aktuellen Auf- und Ausbaustand von Ganztagsgrundschulen auf Schulsystemebene sowie auf Ebene der Schülerinnen und Schüler – hier in erster Linie in Form von Anteilen von Schülerinnen und Schülern, die an Ganztagsgrundschulen angemeldet sind (vgl. Kapitel 1.2 und 1.3).

1.1 Rahmenbedingungen für den Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen

Der Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen orientiert sich zum einen an Begründungen, die seitens der Schul- und Bildungsforschung expliziert werden, um den besonderen Stellenwert ganztägiger Bildung hervorzuheben. Zum systematischen Auf- und Ausbau sind zum anderen aber auch die auf Ebene des Bundes formulierten Kriterien für den Ausbau und Definitionen von Ganztagsschulen entscheidend. Sie werden im Folgenden ebenso wie die Verteilung finanzieller Fördermaßnahmen durch das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB) in den einzelnen Ländern skizziert.

1.1.1 Begründungen für den Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen

Für die Einführung von Ganztagsschulen wurden unterschiedliche sozialpolitische, bildungspolitische und pädagogische Begründungen angeführt (vgl. z. B. Holtappels 2009), die Erwartungen mit Blick auf mögliche Bildungs- und Betreuungsziele ganztagsschulischer Angebote widerspiegeln:

- **Aus sozialpolitischer Perspektive** betrachtet, kann mithilfe eines zeitlich umfassenden und geregelten Betreuungsangebots an Ganztagsschulen den mitunter schwierig mit Schule zu vereinenden Familien- und Erwerbsstrukturen der Eltern begegnet werden (vgl. Kapitel 3.1). Entlastung erfahren sie durch die längere Betreuungszeit in den Nachmittag hinein, aber auch durch die Betreuung der Hausaufgaben, die vorwiegend in den Schulalltag integriert ist (vgl. z. B. Züchner 2009; Börner 2011). Auch soll durch gezielte Förderung fachlicher Kompetenzen der Bedarf an privatem Nachhilfeunterricht reduziert werden. Ganztagsschulen stellen darüber hinaus in benachteiligten regionalen Umfeldern eine ergänzende, anregungsreiche Infrastruktur durch Spiel-, Freizeit- und Kulturangebote sicher (vgl. z. B. Höhmann/Holtappels/Schnetzer 2004).
- **Aus bildungspolitischer Perspektive** werden mit dem Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen vor allem zwei Ziele verfolgt: eine gezielte fachliche und überfachliche Kompetenzförderung der Schülerinnen und Schüler einerseits und andererseits der Ausgleich spezifischer Benachteiligungen durch mehr Chancengerechtigkeit für Schülerinnen und Schüler aus sozial und ökonomisch weniger privilegierten Elternhäusern (vgl. Kapitel 3.2.2). Dies schließt auch die gezielte Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte ein. Ein Schlüssel zum Abbau sozialer Disparitäten sowie zur Steigerung der Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen stellt dabei die individuelle Förderung dar (vgl. z. B. Brake 2011; Urban/Meser/Werning 2011; Berkemeyer u. a. 2013). Im Fokus stehen lernschwache und bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler, die von dem längeren Verbleib und der verstärkten individuellen Förderung im schulischen Umfeld besonders profitieren sollen (vgl. Bradna/Stolz 2011; Maykus u. a. 2011).
- **Aus pädagogischer Perspektive** liegt der Ganztagsschule ein erweitertes Lern- und Bildungsverständnis zugrunde (vgl. z. B. Holtappels/Rollett 2008). Durch die Entwicklung einer differenzierten und variablen Lernkultur, die über die strukturelle Erweiterung der Lernzeit hinausgeht, wird die Ganztagsschule als Chance gesehen, eine Verbesserung der Qualität und Wirkung von Schule insgesamt zu erzielen. Veränderungen sowohl auf Ebene der Schule als Organisation (Personaleinsatz, Zeitstrukturierung etc.) als auch auf Ebene der konkreten Lerngelegenheiten im Unterricht und in den außerunterrichtlichen Angeboten sollen bessere Möglichkeiten für fachliches und überfachliches Lernen der Schülerinnen und Schüler bieten. Darüber hinaus sollen über individualisierte Lernwege Interessen, Begabungen sowie Fach- und Schlüsselkompetenzen der Schülerinnen und Schüler (Problemlösefähigkeit, Arbeitstechniken, Selbstständigkeit etc.) gefördert werden. Zentrale Momente der pädagogischen Qualität sind vor allem die inner- und außerschulische Kooperation sowie die konzeptuelle Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten (vgl. Holtappels 2009).

1.1.2 Kriterien für den Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen

Während in internationaler Perspektive vielerorts der Begriff der Schule eine Institution bezeichnet, die generell ganztägig strukturiert ist, wird in Deutschland mit dem Begriff Schule traditionell die Halbtagsschule verbunden. Für den deutschen Kontext war es somit notwendig, für ganztägige Schulen einen eigenen Begriff einzuführen: die Ganztagsschule.
Zur Sicherstellung der pädagogischen Qualität des Ausbaus von Ganztagsschulen wurden im Rahmen des IZBB Kriterien in den Bundesländern festgelegt. Diese sollten Schulen bei der Beantragung von Fördermitteln als Orientierung dienen (vgl. BMBF 2003). Ziel dieses Kriterienkatalogs war es aus Sicht der Bildungsadministration, vergleichbare Ganztagsschulentwicklungen auf der gemeinsamen Basis eines erweiterten Bildungsverständnisses bundesweit zu fördern. Folgende Kriterien wurden seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) für den Ausbau von Ganztagsschulen genannt (vgl. BMBF 2003, S. 6):

- individuelle Förderung durch Umsetzung einer Pädagogik der Vielfalt,
- eine vom 45-Minuten-Takt gelöste, pädagogisch veränderte Unterrichts- und Lernkultur,
- soziales Lernen,
- Partizipation,
- Öffnung von Schule,
- kreative Freizeitgestaltung,
- Qualifizierung des multiprofessionell zusammengesetzten Personals.

Eine darüber hinausgehende gemeinsame Vereinbarung von Bund und Ländern bezüglich einheitlicher Qualitätsstandards von Ganztagsschulen wurde allerdings nicht getroffen. Da Schulpolitik in Deutschland primär Ländersache ist, haben die Bundesländer innerhalb und ergänzend zu ihren Schulgesetzen eigene Förderrichtlinien, Qualitätsrahmen und programmatische Konzepte für ihre Ganztagsschulen entwickelt. Dies hat zur Konsequenz, dass, obgleich der schulische Ganztag in den Schulgesetzen aller 16 Bundesländer schriftlich fixiert wiederzufinden ist, keinesfalls alle Länder den Begriff „Ganztagsschule“ verwenden. Wie im Chancenspiegel (vgl. Berkemeyer u. a. 2013) dokumentiert, ist dementsprechend

ein „heterogene(r) Umgang der Länder mit dem bildungspolitischen Programm ‚Ganztag'" zu konstatieren (vgl. Berkemeyer u. a. 2013, S. 136). Es sind regionale und schulindividuelle Bedingungen und Traditionen, die zu der Vielfalt der Umsetzung des Konzepts Ganztagsschule beitragen und sich am jeweiligen Schulstandort unter anderem in unterschiedlichen Finanzierungsmodellen, Personal- und Kooperationsstrukturen, inhaltlichen Profilen, Angebotsstrukturen, Rhythmisierungskonzepten oder Teilnahmeregelungen und -mustern ausdrücken. Ergebnisse großflächig konzipierter Studien, wie die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) (vgl. Holtappels u. a. 2008; Fischer u. a. 2011), IGLU (vgl. Radisch/Klieme/Bos 2006; Holtappels u. a. 2010) und PISA (vgl. Hertel u. a. 2008), belegen diese Heterogenität der Ganztagsschullandschaft sowohl für den Primar- als auch für den Sekundarschulbereich. Insbesondere für Ganztagsgrundschulen wird dabei indes deutlich, dass auch sogenannte Halbtagsschulen über unterschiedliche Merkmale des Ganztags verfügen (z. B. in Bezug auf den Einsatz des weiteren pädagogisch tätigen Personals oder die Breite an außerunterrichtlichen bzw. nachmittäglichen Angeboten).

1.1.3 Definitionen von Ganztagsschulen

Um einen Konsens über Begrifflichkeiten zu erzielen, haben sowohl die KMK (2006) als auch der Ganztagsschulverband (2002) vor zehn Jahren eigene Definitionen zur Klassifizierung von Ganztagsschulen verabschiedet. Die Definition der KMK diente auch dem Zweck, die Erfassung von Ganztagsschulen in der amtlichen Schulstatistik zu verbessern. Die Systematisierung des Ganztagsschulverbands hingegen orientiert sich an inhaltlichen und pädagogischen Konzepten, die eine normative Beschreibung von Ganztagsschulen ermöglichen, ähnlich wie auch im Jahresgutachten 2007 des AKTIONSRATS**BILDUNG** als „ideale" Ganztagsschulen beschrieben (vgl. vbw 2007). Der Ganztagsschulverband differenziert zudem zwischen Ganz- und Halbtagsschulen und erkennt damit an, dass nicht nur Ganz-, sondern auch Halbtagsschulen zusätzliche Förder- und Betreuungsangebote offerieren und dementsprechend zwischen der theoretischen und der konkreten Teilnahme von Kindern an zusätzlichen Angeboten zu differenzieren ist.
Bis heute herrscht jedoch die an organisatorischen Aspekten ausgerichtete Begriffsbestimmung der KMK (vgl. KMK 2013) in der öffentlichen, bildungspolitischen Diskussion und in der Ganztagsschulforschung vor. Nach dieser Definition handelt es sich bei Ganztagsschulen um Schulen, bei denen

- an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst, und an allen Tagen des Ganztagsschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen angeboten wird,
- die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang zum Unterricht stehen.

Differenziert werden Ganztagsschulen ferner konzeptionell nach drei Formen, die sich im Verbindlichkeitsgrad der Teilnahme der Schülerinnen und Schüler unterscheiden.

- **Voll gebundene Form.** An Ganztagsschulen der voll gebundenen Form sind alle Schülerinnen und Schüler dazu verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen für jeweils sieben Zeitstunden am Ganztagsbetrieb der Schule teilzunehmen.
- **Teilweise gebundene Form.** An Ganztagsschulen der teilweise gebundenen Form ist ein Teil der Schülerinnen und Schüler dazu verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.
- **Offene Form.** An Ganztagsschulen der offenen Form ist es für alle Schülerinnen und Schüler an mindestens drei Wochentagen von täglich mindestens sieben Zeitstunden möglich, an einem zusätzlichen Bildungs- und Betreuungsangebot in der Schule teilzunehmen.

Auf Länderebene existieren jedoch unterschiedliche Bezeichnungen und Schwerpunktsetzungen der Ganztagsschulen, wie bereits in Abschnitt 1.1.2 angemerkt. Länder wie Sachsen und Thüringen verwenden in ihren Schulgesetzen Begriffe wie „Ganztagsangebote" (vgl. § 16a, Schulgesetz Sachsen, bzw. § 11, Schulgesetz Thüringen) und „außerunterrichtliche Betreuungsangebote" (vgl. § 16, Schulgesetz Sachsen), nicht aber dezidiert den Begriff „Ganztagsschule". Auch deckt sich die Bezeichnung von Formen des Ganztags, wie von der KMK definiert, nicht ausnahmslos mit jenen in den einzelnen Ländern, wie im Fall Bayerns, wo „Ganztagsschulen in gebundener Form" nach KMK-Definition „teilweise gebundenen", nicht aber „voll gebundenen" Ganztagsschulen entsprechen. In wiederum anderen Ländern ist der schulische Ganztag explizit nur für einzelne Schularten schriftlich fixiert, wie im Fall der sogenannten Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg (vgl. Berkemeyer u. a. 2013, S. 135). Ein Variantenreichtum besteht darüber hinaus bei weiteren organisatorischen und inhaltlichen Gegebenheiten, wie den Öffnungszeiten (zwischen drei und fünf Tagen pro Woche

und zwischen sieben und neun Stunden pro Tag), der Differenzierung der für die Kinder verpflichtenden und freiwilligen Elemente der Betreuungsangebote oder dem Umfang ergänzender Ferienangebote (vgl. KMK 2013).

1.1.4 Finanzielle Fördermaßnahmen durch das IZBB

Zur Umsetzung des Aus- und Aufbaus von Ganztagsschulen wurden von 2003 bis 2009 Fördermaßnahmen aus dem IZBB gestartet, das eines der finanziell aufwändigsten bundesweiten Schulentwicklungsvorhaben der Gegenwart darstellt. Insgesamt vier Milliarden Euro hat das BMBF den Ländern in den Jahren 2003 bis 2009 für den Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen im Primar- und Sekundarschulbereich zur Verfügung gestellt (vgl. BMBF 2009), wobei sich die Verteilung der Fördermittel auf die einzelnen Bundesländer an der Anzahl der Schülerinnen und Schüler eines Landes orientierte. Die Länder investierten ihrerseits weitere 400 Millionen Euro in den Auf- und Ausbau – Fördersummen, die die mit Ganztagsschulen verbundenen weit reichenden bildungs- und sozialpolitischen Hoffnungen illustrieren.

Vergeben wurden im Zuge des IZBB bundesweit Mittel an rund 7.200 Schulen aller Schularten – mit 52 Prozent stellen die Grundschulen im Bundesdurchschnitt dabei die größte Gruppe der geförderten Schulformen dar. Hauptschulen und Gymnasien nehmen mit einem Anteil von jeweils elf Prozent den zweiten Platz ein, gefolgt von Sonderschulen (acht Prozent), den Schulen mit mehreren Bildungsgängen (sechs Prozent), den Gesamtschulen (fünf Prozent) sowie den Realschulen (vier Prozent).

Mit dem Aus- und Aufbau einer „modernen Infrastruktur im Ganztagsschulbereich“ (Sozialpädagogisches Institut (SPI) NRW/BMBF 2010, S. 2) war dabei intendiert, sowohl „zusätzliche Ganztagsschulen zu schaffen“ als auch „bestehende Ganztagsschulen qualitativ weiterzuentwickeln“ (SPI NRW/BMBF 2010, S. 2). Die insgesamt vom Bund bereitgestellten Mittel in Höhe von vier Milliarden Euro dienten also primär dem Zweck, eine geeignete Infrastruktur an den Schulstandorten realisieren zu können. Wie im Chancenspiegel (vgl. Berkemeyer u. a. 2013) dokumentiert, sind Fördermaßnahmen vor allem in offene Ganztagsschulen geflossen, sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich.

Wie in Abbildung 1 dargestellt, sind hohe Anteilswerte für Grundschulen mit offener Ganztagsform in fast allen Ländern zu verzeichnen, insbesondere aber in Bayern, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, dem Saarland und Schleswig-Holstein. Hier kamen mindestens 98 Prozent der IZBB-Fördermaßnahmen zum Tragen. In Bezug auf die teilweise gebundene Ganztagsform sind Bremen und

Niedersachsen herauszustellen, bei denen nahezu die Hälfte der Förderung auf diese Form entfällt. Die Förderung der voll gebundenen Ganztagsgrundschulen fiel ebenfalls gering aus, obgleich in Baden-Württemberg, Bremen und Hamburg immerhin mehr als ein Viertel der IZBB-Fördermaßnahmen auf diese Form entfallen.

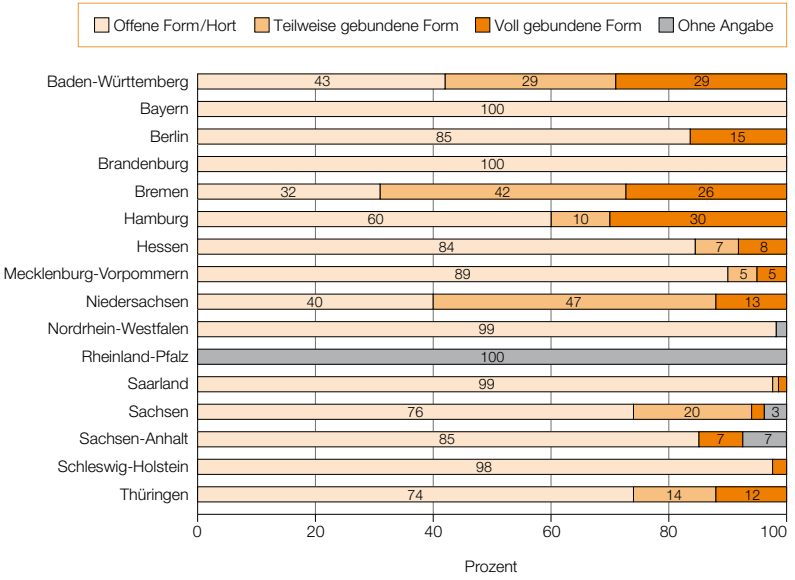


Abbildung 1: Verteilung der IZBB-Fördermaßnahmen auf die Organisationsformen der Ganztagsgrundschulen je Land, 2003 bis 2009 (vgl. SPI NRW/BMBF 2010)

Unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in den einzelnen Ländern lassen sich zudem mit Blick auf die Anteile an Schularten, auf die sich die Fördermaßnahmen verteilen, feststellen (siehe Abbildung 2). Der Anteil an durch das IZBB geförderten Grundschulen ist in Berlin (94,1 Prozent), Nordrhein-Westfalen (82 Prozent), dem Saarland (69,6 Prozent), Bremen (65 Prozent) und Brandenburg (55,3 Prozent) am stärksten vertreten (vgl. Berkemeyer u. a. 2013, S. 140f.). Länder wie Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Hamburg investierten vor allem in Ganztagsgymnasien. Andere Länder wie Schleswig-Holstein und Thüringen hingegen förderten insbesondere mittlere Schularten im Ganztag, wie Haupt- und Realschulen. Die Fördermaßnahmen für die Grundschulen fallen in diesen Ländern entsprechend geringer

aus, wobei die geringsten Anteile in Bayern (6,1 Prozent) sowie in Baden-Württemberg und Hamburg (je 7,8 Prozent) zu verzeichnen sind.

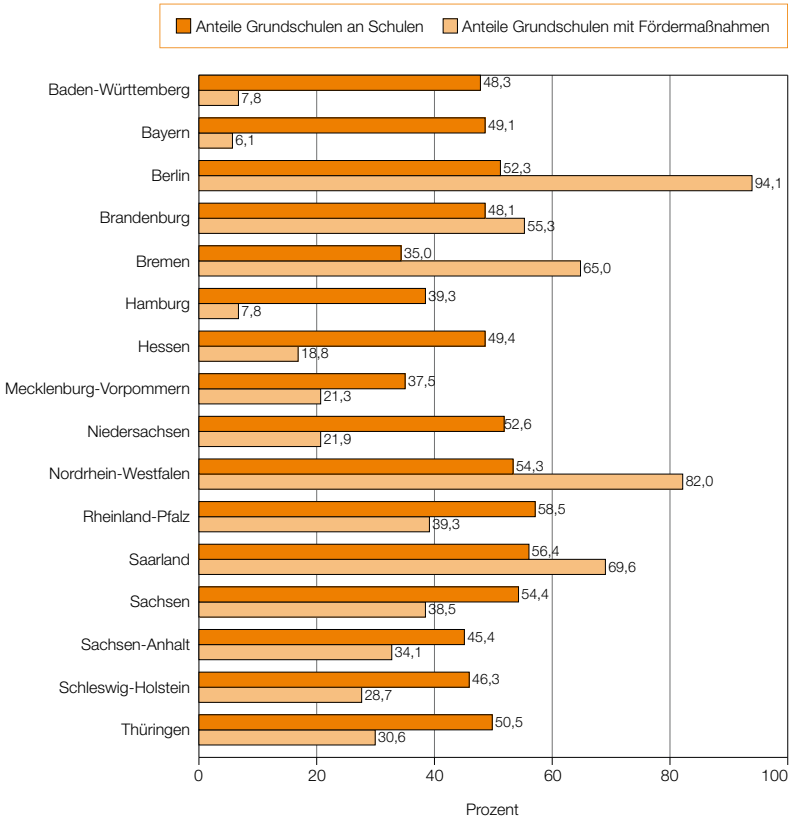


Abbildung 2: Anteile der Grundschulen an Schulen insgesamt und Anteile an Grundschulen mit IZBB-Förderung insgesamt, 2003 bis 2009 (vgl. SPI NRW/BMBF 2010)

1.2 Zur Entwicklung und zum aktuellen Stand von Ganztagsgrundschulen

Aus erziehungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Sicht betont wurde bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts, dass ganztägiges Lernen Potenziale eröffnet, die in der tradierten Halbtagsschulform nur begrenzt zu erwarten seien

(vgl. Ludwig 1993, 2005; Hagemann 2009). Als relevant herausgestellt wurden dabei ähnliche strukturelle Merkmale wie jene, die uns aus der heutigen Diskussion geläufig sind: erweiterte Betreuungsangebote, Mittagsmahlzeit, Rhythmisierung des Schultags, neue Unterrichtsformen, Elternkooperation oder die Intensivierung des Schullebens (vgl. Ludwig 2005). Ausgehend von der Empfehlung des Deutschen Bildungsrats zur Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagsschulen von 1968, dem ersten Meilenstein für die heutige Ganztagsschulentwicklung, und auf der Grundlage der Vereinbarung der Kultusminister von 1969 wurde in den 1970er Jahren in den Ländern ein Experimentalprogramm aus 34 Modellversuchen mit Ganztagsschulen initiiert (vgl. Deutscher Bildungsrat 1969).

1.2.1 Ausbaustand von Ganztagsgrundschulen nach Statistiken der KMK

Im Jahr 2002 – dem Jahr, in dem der Ausbau des Ganztagsschulwesens zum zentralen Bestandteil der bildungspolitischen Agenda herausgestellt wurde (vgl. KMK 2002) – begann die KMK Daten zum Auf- und Ausbau der Ganztagsschullandschaft in den Ländern zu sammeln.
Angesichts der hohen finanziellen und personellen Ressourcen, die in den Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen auf Bund- und Länderebene investiert wurden, ebenso wie vor dem Hintergrund der ambitionierten Ziele von Ganztagsschulen liefern diese Statistiken im Rahmen des Berichts über allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (vgl. KMK 2006, 2011, 2013) empirische Antworten auf zwei Fragen:

- Wie gelingt es den Ländern, innerhalb ihrer Schulsysteme den Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen voranzutreiben?
- Welcher Anteil an Schülerinnen und Schülern besucht eine Ganztagsschule und hat damit potenziell die Möglichkeit, an Bildungsangeboten des Ganztags teilzunehmen?

Der systematische Auf- und Ausbaustand von Ganztagsgrundschulen in Deutschland ist insgesamt betrachtet durch statistische Erhebungen der KMK in den Jahren 2002 und 2011 dokumentiert (vgl. KMK 2006, 2013). In Abbildung 3 sind die KMK-Daten zusammenfassend dargestellt, wobei der Grad der Einfärbung der Bundesländer Auskunft über die prozentuale Differenz zwischen dem Ausbaustand der Ganztagsgrundschulen von 2002 bis 2011 gibt. Da jedoch diese Differenz keine Aussagen über den Ausbaustand eines Bundeslandes per se

ermöglicht, sind in der Abbildung 3 ergänzend in den berichteten Balkendiagrammen die Schülerzahlen aufgeführt, d. h. der Anteil an Schülerinnen und Schülern an Grundschulen mit Ganztagsbetrieb in einem Bundesland in den Jahren 2002 und 2011. Alle in der Abbildung verwendeten und nachfolgend erläuterten Daten beziehen sich auf Angaben der durch die KMK befragten Schulen.

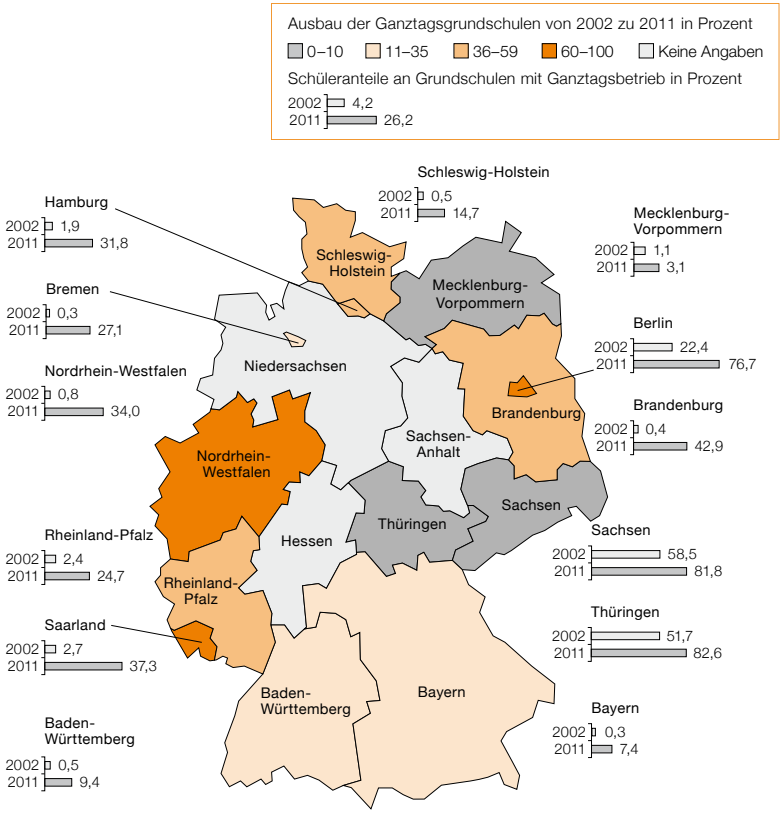


Abbildung 3: Fortschritt im Aus- und Aufbaustand von Ganztagsgrundschulen in Deutschland nach KMK-Definition, 2002 bis 2011, und Anteile der Schülerinnen und Schüler an Ganztagsgrundschulen in den Jahren 2002 und 2011 (Angaben in Prozent)

Ausbaustand von Ganztagsgrundschulen. Zwischen den Jahren 2002 und 2011 hat sich die Anzahl der Ganztagsgrundschulen mehr als vervierfacht. Im Jahr 2002 wiesen 1.757 Grundschulen in Deutschland einen Ganztagsmodus auf (10,3 Prozent aller Grundschulen), im Jahr 2011 waren es bereits 7.599 Grundschulen (47,2 Prozent aller Grundschulen).

Unterschiede an Ganztagsgrundschulen zeigen sich zudem hinsichtlich ihrer Organisationsform: Im Jahr 2002 waren lediglich 4,7 Prozent aller Ganztagsgrundschulen Schulen der voll gebundenen Form (0,5 Prozent aller Grundschulen), 4,3 Prozent der Ganztagsgrundschulen wiesen eine teilweise gebundene Form auf (0,4 Prozent aller Grundschulen) und 91 Prozent der Ganztagsschulen waren offene Ganztagsgrundschulen (9,4 Prozent aller Grundschulen). Auch im Jahr 2011 ist der weit überwiegende Teil der Ganztagsgrundschulen (84,7 Prozent) im offenen Modell organisiert (40 Prozent aller Grundschulen). Demgegenüber zeichnen sich laut KMK-Statistik 3,8 Prozent der Ganztagsschulen durch eine voll gebundene Form aus (1,8 Prozent der Grundschulen insgesamt), weitere 11,4 Prozent bieten Ganztagsangebote in teilgebundener Form an (5,4 Prozent aller Grundschulen). Im Bundesdurchschnitt ist damit vor allem der Anteil teilweise gebundener Ganztagsgrundschulen gestiegen. Aufholbedarf ist dagegen im Ausbau voll gebundener Ganztagsgrundschulen zu konstatieren.

Schüleranteile an Ganztagsgrundschulen. Im Zuge des quantitativen Ausbaus von Ganztagsgrundschulen stellt sich nicht nur die Frage, wie viele Ganztagsschulen insgesamt bestehen, sondern auch, wie groß die Anteile der Schülerinnen und Schüler sind, die Ganztagsschulen besuchen. Wie in Tabelle 1 dargestellt, besuchten im Jahr 2002 nur 4,2 Prozent der Grundschülerinnen und -schüler in Deutschland eine Schule mit Ganztagsangeboten – eine Quote, die deutlich unter der über alle Schulformen gemittelten Quote von 9,8 Prozent lag. 18,1 Prozent dieser Schülerinnen und Schüler besuchten 2002 eine Ganztagsgrundschule in voll oder teilweise gebundener Form (0,84 Prozent aller Grundschülerinnen und -schüler) und 81,9 Prozent eine Ganztagsgrundschule in offener Form (3,5 Prozent aller Grundschülerinnen und -schüler). Bis zum Jahr 2011 stieg diese Zahl auf insgesamt 731.704 Schülerinnen und Schüler an Ganztagsgrundschulen an, einem Anteil von 26,2 Prozent entsprechend. Die Quote der Ganztagsschülerinnen und -schüler, die eine offene oder gebundene Ganztagsschule besuchten, zeigte sich dabei unverändert: 18,1 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Ganztagsgrundschulen waren an einer Ganztagsschule der voll oder teilweise gebundenen Form angemeldet, 81,9 Prozent an einer Ganztagsschule mit offenem Modell.

Mit Blick auf die Gesamtheit aller Grundschülerinnen und -schüler, d. h. sowohl an Halb- als auch an Ganztagsschulen, ist der Anteil an Ganztagsgrundschülern aber deutlich gestiegen: von 3,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Jahr 2002 auf 21,5 Prozent im Jahr 2011, die eine offene Ganztagsgrundschule besuchten, und von 0,8 Prozent im Jahr 2002 auf 4,8 Prozent im Jahr 2011 im Hinblick auf den Besuch einer gebundenen Ganztagsgrundschule (vgl. KMK 2006, 2013). Dies wird in Tabelle 1 zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 1: Schüleranteile an Ganztagsgrundschulen in den Jahren 2002 und 2011 (Angaben in Prozent) (vgl. KMK 2006, 2013)

Schüleranteile an Ganztagsgrundschulen	2002	2011
Teilnahme am Ganztagsbetrieb	4,2	26,2
Davon in voll oder teilweise gebundener Form	18,1 (= 0,8)*	18,1 (= 4,8)*
Davon in offener Form	81,9 (= 3,5)*	81,9 (= 21,5)*

* Anteil an der Gesamtheit aller Grundschülerinnen und Grundschüler in den Jahren 2002 und 2011 in Prozent.

Aufschlussreich ist der Vergleich des Ausbaustands auf Schulebene mit den Anteilen der Schülerinnen und Schüler, die Ganztagsschulen besuchen. Hier zeigt die KMK-Statistik, dass die Anteile der Schülerinnen und Schüler an Ganztagsschulen in einigen Bundesländern nicht proportional zum Ausbaustand auf Schulebene verlaufen: Während im Saarland oder in Berlin beispielsweise im Jahr 2011 97,5 Prozent bzw. 98,6 Prozent aller Grundschulen einen Ganztagsbetrieb anboten, besuchten dort lediglich 37,3 Prozent bzw. 76,7 Prozent der Grundschülerinnen und -schüler eine Ganztagsschule (siehe Abbildung 3).
Zu betonen bleibt, dass die von der KMK bereitgestellten Zahlen hinsichtlich der Schüleranteile an Ganztagsschulen lediglich ausweisen, wie viele Kinder und Jugendliche an Ganztagsschulen angemeldet sind. Dies schließt nicht ein, dass Ganztagsangebote für alle an den jeweiligen Schulen angemeldeten Kinder und Jugendlichen zur Verfügung stehen, und lässt auch keine Rückschlüsse hinsichtlich der konkreten Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an zusätzlichen Förder- und Betreuungsangeboten des Ganztags ihrer Schule zu.
Dass der aktuelle Ausbaustand von Ganztagsgrundschulen in Deutschland nach wie vor Entwicklungsbedarf aufweist, spiegeln auch die Angaben der im Rahmen der Studien IGLU 2011 und TIMSS 2011 (vgl. Bos u. a. 2012a; Bos u. a. 2012b) befragten Schulleitungen wider. Diese wurden zu vier zentralen Aspekten der KMK-Definition (vgl. Kapitel 1.1.3) befragt:

- Umfang: ein ganztägiges Angebot an mindestens drei Tagen in der Woche, mit einem zeitlichen Umfang von täglich mindestens sieben Stunden;
- Angebot: Mittagessen an allen Tagen des Ganztagsschulbetriebs;
- Organisation: Angebote in enger Kooperation sowie unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitungen;
- Konzept: Verzahnung zusätzlicher Angebote und des Unterrichts.

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Umfang: An 11,6 Prozent der Ganztagsgrundschulen findet der Ganztagsbetrieb seltener als an mindestens drei Tagen in der Woche oder nicht in allen Jahrgangsstufen statt.
- Angebot: Zwar verfügen alle Ganztagsgrundschulen generell über das Angebot einer warmen Mittagsmahlzeit, mit 66,4 Prozent bieten dieses aber nur gut zwei Drittel aller Ganztagsgrundschulen täglich und 94,1 Prozent an mindestens vier Tagen in der Woche an. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass dieses Angebot mit 45,6 Prozent von knapp der Hälfte aller Schülerinnen und Schüler an Ganztagsgrundschulen gar nicht und nur von 39,1 Prozent aller Ganztagsgrundschülerinnen und -schüler täglich in Anspruch genommen wird.
- Organisation: 40,2 Prozent bzw. 27,2 Prozent aller Schulleitungen geben die Verantwortung für die Organisation bzw. inhaltlich-programmatische Gestaltung des Ganztagsbetriebs an den Schulverein oder andere Institutionen ab.
- Konzept: Lediglich 31,4 Prozent der Schulen verfügen über ein Konzept zur Verzahnung von zusätzlichen Angeboten und Unterricht (dies gilt für 50,2 Prozent der voll gebundenen Ganztagsgrundschulen und nur knapp ein Viertel (24,3 Prozent) der teilweise gebundenen und offenen Ganztagsgrundschulen).

Die dargestellten Befunde zeigen, dass die von der KMK gestellten (strukturellen) Anforderungen an eine Ganztagsschule gegenwärtig nur zum Teil an den Ganztagsgrundschulen realisiert werden. So ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass die hier zusammengefassten und durch die KMK-Statistiken berichteten Befunde zum Auf- und Ausbaustand sowie zum Anteil an Schülerinnen und Schülern an Ganztagsschulen weitaus differenzierter zu betrachten sind.

1.2.2 Rhythmisierte Ganztagsgrundschulen in Deutschland

In Kapitel 1.2.1 wurde hervorgehoben, dass die Daten der KMK zum systematischen Auf- und Ausbau der Ganztagsschullandschaft in Deutschland zwar eine erste gute Orientierung bieten. Allerdings können anhand der KMK-Statistiken weder Aussagen über die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an Ganztagsangeboten (vgl. Kapitel 1.2.1) getroffen werden noch über die Qualitätskriterien von Ganztagsschulen, wie sie etwa durch den Ganztagsschulverband definiert (vgl. Kapitel 1.1.3) bzw. auch im Jahresgutachten 2007 des AKTIONSRATS-**BILDUNG** gefordert wurden (vgl. vbw 2007, S. 151). Beispielsweise wäre neben der Differenzierung unterschiedlicher Organisationsformen des Ganztags (vgl. Kapitel 1.1.3) auch deren konzeptionelle Ausgestaltung, wie die Organisationsform der rhythmisierten Ganztagsschule im Falle voll gebundener Ganztagsschulen, herauszustellen.
Nachfolgend werden daher, ergänzend zu den vorliegenden Statistiken der KMK zum quantitativen Ausbaustand von Ganztagsgrundschulen (vgl. Kapitel 1.2.1), Befunde aus Sekundäranalysen vorgestellt, die auf der Grundlage der Daten der Studien IGLU 2011 und TIMSS 2011 durchgeführt wurden. Strukturgebend für diese Analysen ist eine alternative Differenzierung der Schulen, die vier Typen von Grundschulen unterscheidet:

- rhythmisierte Ganztagsschulen,
- Ganztagsschulen mit additiven Modellen der Zeitgestaltung,
- Halbtagsschulen mit fachlichem Betreuungsangebot,
- Halbtagsschulen mit sonstigem oder ohne Betreuungsangebot.

Die genauen Kriterien der Klassifikation der Schultypen sind der unten stehenden Übersicht zu entnehmen. Mit dieser Unterteilung soll zum einen in Bezug auf die Ganztagsschulen – unabhängig von der Organisationsform – dem Gedanken Rechnung getragen werden, dass eine „ideale“ Ganztagsschule der Rhythmisierung folgt, indem sich fachbezogenes Lernen und Phasen der Freizeit über den Schultag abwechseln (vgl. vbw 2007, S. 85). Zum anderen soll ermöglicht werden, neben Ganz- auch Halbtagsschulen in den Blick zu nehmen, die, wie bereits durch den Ganztagsschulverband hervorgehoben (vgl. Kapitel 1.1.3), ebenfalls umfangreiche nachmittägliche Lern- und Betreuungsangebote für die Schülerinnen und Schüler bereitstellen. Halbtagsschulen werden entsprechend danach differenziert, inwiefern sie über ein durch die Schule verantwortetes Nachmittagsangebot verfügen.

Klassifikation der Schultypen in diesem Gutachten

Als **Ganztagsgrundschule** klassifiziert werden Schulen, die folgende Merkmale aufweisen:
Die Schulleitung gibt an, dass

- die Schule im laufenden Schuljahr einen Ganztagsbetrieb an mindestens drei Wochentagen über jeweils mindestens sieben Zeitstunden anbietet,
- das Ganztagsangebot an mindestens drei Tagen die Woche auch für die Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe besteht und
- im Rahmen des Ganztags an mindestens einem Tag in der Woche mindestens eines der folgenden Angebote gemacht wird (Hausaufgabenhilfe, Fördergruppen, fachbezogene Lernangebote in Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Fremdsprachen, Sport, Musik oder Kunst, fächerübergreifende Projekte oder Angebote in der Herkunftssprache der Schüler).

Innerhalb der **Ganztagsgrundschulen** werden zwei Typen unterschieden.
Rhythmisierte Ganztagsgrundschule

- Die Schulleitung gibt – zusätzlich zu den oben genannten Kriterien – an, dass Fachunterrichtsstunden und andere Lern- und Freizeitphasen über den gesamten Schultag alternieren.

Ganztagsgrundschule: additives Modell

- Die Schulleitung gibt – zusätzlich zu den oben genannten Kriterien – an, dass sämtliche Fachunterrichtsstunden nacheinander am Vormittag abgehalten werden, oder
- die Schulleitung macht keine konkreten Angaben zur Zeitgestaltung.

Als **Halbtagsgrundschule** klassifiziert werden Schulen, wenn folgende Merkmale gegeben sind:
Die Schulleitung gibt an, dass

- die Schule im laufenden Schuljahr keinen Ganztagsbetrieb an mindestens drei Wochentagen über jeweils mindestens sieben Zeitstunden anbietet
  oder
- sich das Ganztagsangebot jedoch nicht an mindestens drei Tagen in der Woche auch an die Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe richtet.

Innerhalb der **Halbtagsgrundschulen** werden zwei Typen unterschieden:

Halbtagsgrundschule mit fachlichem Betreuungsangebot

- Die Schulleitung gibt – zusätzlich zu den für Halbtagsgrundschulen genannten Kriterien – an, dass an der Schule Nachhilfe durch Lehrkräfte angeboten wird bzw. Schülerinnen und Schüler ihre Hausaufgaben unter fachlicher Anleitung erledigen können.

Halbtagsgrundschule mit sonstigem oder ohne Betreuungsangebot

- Die Schulleitung gibt – zusätzlich zu den oben genannten Kriterien – an, dass an der Schule außerhalb des Unterrichts bzw. nach der Schule
  - eine Betreuung oder
  - ein eng angegliedertes Hortangebot gegeben ist.
- Oder es lassen sich den Angaben der Schulleitung – zusätzlich zu den für Halbtagsgrundschulen genannten Kriterien – keine weiteren Hinweise auf ein mögliches nachmittägliches Betreuungsangebot entnehmen.

Ausbaustand von rhythmisierten Ganztagsgrundschulen. Legt man die oben vorgeschlagene Differenzierung von Ganz- und Halbtagsgrundschulen zugrunde, so zeigt sich anhand der Daten aus IGLU 2011 und TIMSS 2011 die in Abbildung 4 dargestellte Verteilung. Unter den Ganztagsgrundschulen sind solche mit additiven Modellen am häufigsten vorzufinden (31,9 Prozent aller Grundschulen), während nur 6,1 Prozent der erfassten Grundschulen ihren Ganztagsbetrieb in rhythmisierter Form organisieren und davon wiederum nur ein Drittel – das sind vier Grundschulen im vorliegenden Datensatz – in der voll gebundenen Form. 34,8 Prozent der Grundschulen ist im Halbtag mit fachlichem Betreuungsangebot organisiert, während bei 27,1 Prozent der Grundschulen Halbtagsunterricht mit sonstigem oder ohne Betreuungsangebot vorliegt. Da der Anteil an Grundschulen ohne Betreuungsangebot (n = 9) bei 8,6 Prozent liegt und nur etwa vier Prozent der Schülerinnen und Schüler in Deutschland solche Schulen besuchen, wird davon abgesehen, diese als eigenen Schultypus darzustellen. Mit der vorliegenden Klassifikation liegt die Einschätzung zum Vorkommen von rhythmisierten Ganztagsgrundschulen bei einem Anteil von etwa 16,1 Prozent aller Ganztagsgrundschulen (und 6,1 Prozent aller Grundschulen). Die Einschätzung liegt damit deutlich unterhalb des Wertes von Rauschenbach u. a. (2012), die mittels Clusteranalysen über die Merkmalsdimensionen Angebote, Kooperation, Zeitstruktur und individuelle Förderung gut ein Drittel aller Grundschulen mit ganztägigem Angebot als rhythmisierte Ganztagsgrundschulen klassifizieren. Das vorliegende Gutachten legt damit ein strengeres Kriterium an und betont deutlich die im Jahresgutachten 2007 des AKTIONSRATS**BILDUNG** eingenommene Perspektive, der zufolge ein umfassendes, integriertes und kindgerechtes Konzept erweiterter Bildung eine Zeitstrukturierung umzusetzen versucht, die einen rhythmisierten Schulalltag ermöglicht (vgl. vbw 2007, S. 151).

Ganztag: rhythmisierte Ganztagsschule	Ganztag: additives Modell	Halbtag mit fachlichem Betreuungsangebot	Halbtag mit sonstigem oder ohne Betreuungsangebot
6,1 % der Schulen (n = 12)*	31,9 % der Schulen (n = 66)*	34,8 % der Schulen (n = 62)*	27,1 % der Schulen (n = 41)*
*Davon – 4 voll gebunden – 6 teilweise gebunden – 1 offen – 1 ohne Zuordnung	*Davon – 2 voll gebunden – 10 teilweise gebunden – 54 offen		
*Davon 1 mit weiterführender Schule verbunden	*Davon 11 mit weiterführender Schule verbunden	*Davon 10 mit weiterführender Schule verbunden	*Davon 5 mit weiterführender Schule verbunden

Abbildung 4: Verteilung der Schultypen an Grundschulen in Deutschland auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011

Es lassen sich anhand der Daten aus IGLU 2011 und TIMSS 2011 auch Aussagen darüber treffen, wie sich Ganz- und Halbtagsgrundschulen regional verteilen. In städtischen Regionen[1] besuchen mit 50,3 Prozent deutlich mehr Schülerinnen und Schüler eine Ganztagsgrundschule als eine Halbtagsgrundschule (35,1 Prozent). Das voll gebundene Ganztagsangebot wurde dabei vor allem an großen Ganztagsgrundschulen umgesetzt, allerdings mit geringer Häufigkeit im Hinblick auf die Gesamtheit der Stichprobe.

Schüleranteile an rhythmisierten Ganztagsgrundschulen. Außer zu dem Ausbau auf Schulebene können auf Basis der Daten aus IGLU 2011 und TIMSS 2011 Aussagen zu den Anteilen der Viertklässlerinnen und Viertklässler getroffen werden, die aktuell an Ganztagsgrundschulen unterrichtet werden. Bezogen auf die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die einzelnen Schultypen ergibt sich folgendes Bild, wie in Abbildung 5 dargestellt:

[1] Nach Angabe der Schulleitung lässt sich das Umfeld der Schule als „Großstadt", „vorstädtisch" oder „mittelgroße/große Stadt" beschreiben.

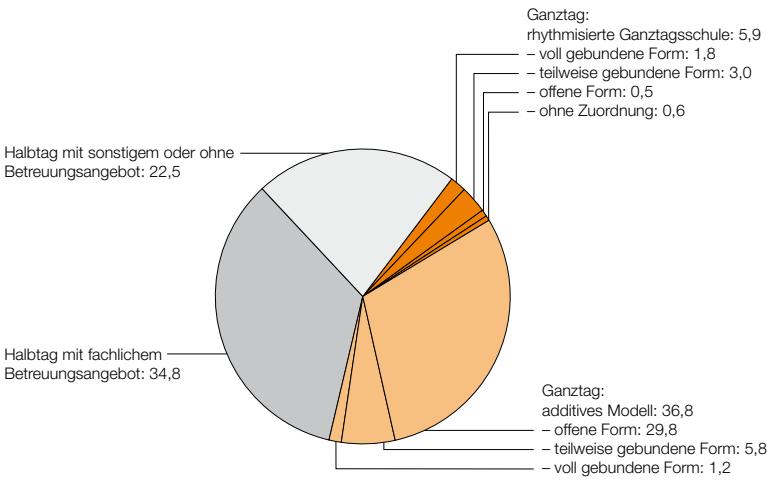


Abbildung 5: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Grundschulen in Deutschland nach Schultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Angaben in Prozent)

Rhythmisierte Ganztagsgrundschulen. Während 42,7 Prozent der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland eine Ganztagsgrundschule besuchen, sind davon nur 5,9 Prozent an einer Ganztagsschule mit rhythmisiertem Angebot angemeldet, also einem Schultyp, von dem besonders positive Wirkungen auf die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung zu erwarten sind. Noch geringer wird diese Zahl, wenn man die drei Formen des Ganztagsbetriebs (offen, teilweise und voll gebunden) betrachtet: Nur 1,8 Prozent aller Viertklässlerinnen und Viertklässler besuchen eine rhythmisierte Ganztagsschule der voll gebundenen Form, weitere drei Prozent eine rhythmisierte Ganztagsschule der teilweise gebundenen Form und 0,5 Prozent eine rhythmisierte Ganztagsschule der offenen Form.
Ganztagsgrundschulen mit additiven Modellen der Zeitgestaltung. Mit 36,8 Prozent der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland besucht mehr als ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler eine Ganztagsgrundschule dieses Typs. Werden die drei Formen des Ganztagsbetriebs (offen, teilweise und voll gebunden) betrachtet, zeigt sich, dass mit 29,8 Prozent aller Viertklässlerinnen und Viertklässler der Großteil eine Schule mit offenem Ganztagsangebot besucht, während für lediglich 5,8 Prozent bzw. 1,2 Prozent der Schülerinnen und Schüler

in Deutschland berichtet wird, dass sie eine Ganztagsschule dieses Typs in teilweise bzw. voll gebundener Form besuchen.
Halbtagsgrundschulen mit fachlichem Betreuungsangebot. Mit 34,8 Prozent der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland besucht mehr als ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler eine Grundschule dieses Schultyps.
Halbtagsgrundschulen mit sonstigem oder ohne Betreuungsangebot. Mit 22,5 Prozent besucht etwa jedes fünfte Grundschulkind in Deutschland eine Grundschule dieses Schultyps.

Bezogen auf die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die einzelnen Schultypen zeigt sich, dass die deutliche Mehrheit der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland (94 Prozent) eine Schule mit (obligatorischem) Unterricht am Vormittag und (fakultativen) fachlichen Betreuungsangeboten (Nachhilfe durch Lehrkräfte oder Hausaufgabenbetreuung) am Nachmittag besucht. Die „ideale Ganztagsgrundschule“ (rhythmisiert und voll gebunden) wird mit knapp zwei Prozent derzeit nur von einer kleinen Minderheit aller Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland besucht.

Schülerteilnahme an nachmittäglichen Angeboten. Zu klären bleibt hinsichtlich der oben dargestellten Verteilung, zu welchem Anteil Schülerinnen und Schüler an Ganztagsgrundschulen zusätzliche Förder- und Betreuungsangebote nutzen. Für eine differenzierte Betrachtung von Mustern der Schülerteilnahme wurden die Daten aus IGLU 2011 und TIMSS 2011 danach ausgewertet, wie häufig Schüler und Schülerinnen die nachmittäglichen Angebote wahrnehmen (siehe Abbildung 6). Die Betrachtung der individuellen Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an Angeboten der ganztägig arbeitenden Schulen ist insofern von Bedeutung, als im Primarbereich sogenannte offene Ganztagsschulmodelle die Regel sind (vgl. KMK 2013).
Im Rahmen von IGLU 2006 zeigte sich, dass der Ganztagsbetrieb nur von einem Teil der Lernenden in Anspruch genommen wird, was auf den hohen Anteil offener Schulformen zurückgeführt wird (vgl. Holtappels u. a. 2010). Darüber hinaus wiesen die Daten darauf hin, dass auch die verschiedenen im Ganztagsbetrieb der Schulen vorgehaltenen Angebote nicht selten nur von einem kleineren Teil der ganztägig Beschulten genutzt werden. Die Selbstauskünfte der Schülerinnen und Schüler zu der Frage, ob und an wie vielen Wochentagen sie selbst bis in den Nachmittag hinein die Schule besuchen, demonstrieren für das Jahr 2011 Folgendes: Insgesamt 44,9 Prozent aller Viertklässlerinnen und Viertklässler in

Deutschland geben an, dass sie an mindestens einem Tag in der Woche ihre Schule ganztags besuchen. Damit lässt sich feststellen, dass weiterhin die Mehrheit der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland an gar keinem nachmittäglichen Angebot teilnimmt.

In Bezug auf die Teilnahmeintensität zeigt sich, dass 31,8 Prozent aller Grundschulkinder von einem Besuch an mindestens drei Tagen in der Woche berichten. Mit einer durchschnittlichen Teilnahmequote von 39,3 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Ganztagsschulen, die an mindestens drei Tagen am Ganztagsbetrieb teilnehmen, liegen diese etwas über den Werten für die Halbtagsgrundschulen, an denen durchschnittlich 27,6 Prozent der Kinder von einem Besuch nachmittäglicher Angebote in der Schule an mindestens drei Tagen in der Woche berichten.

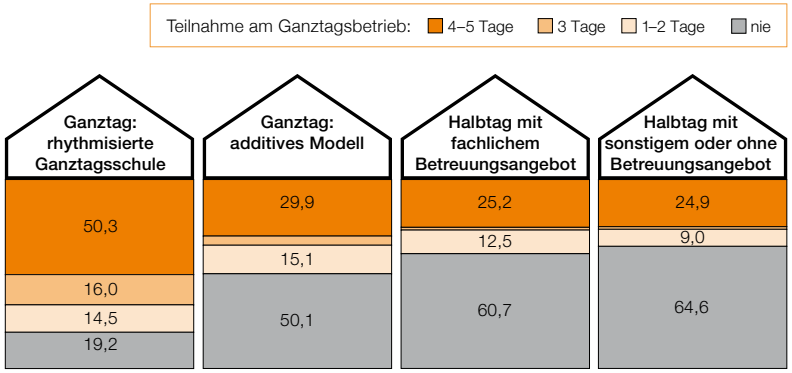


Abbildung 6: Schüleranteile nach Teilnahmehäufigkeit an nachmittäglichen Angeboten und Grundschultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schülerinnen und Schüler nach Schülerangaben in Prozent)

Anmerkung: Angaben stammen aus dem Schülerfragebogen: „An wie vielen Tagen in der Woche besuchst du deine Schule ganztags bis in den Nachmittag (mindestens bis halb drei)?“ mit den Antwortmöglichkeiten „1 = 5 Tage in der Woche“, „2 = 4 Tage in der Woche“, „3 = 3 Tage in der Woche“, „4 = 2 Tage in der Woche“, „5 = 1 Tag in der Woche“ und „6 = nie“.

An welchen konkreten Angeboten die Schülerinnen und Schüler teilnehmen, zeigt Abbildung 7. Deutlich wird für alle betrachteten Angebotsformen, dass die Unterschiede in Bezug auf die Schülerteilnahme (mindestens einmal pro Woche) zwischen den einzelnen Schultypen gering sind. Für alle Schultypen zeigt sich, dass keines der Angebote am Nachmittag von mehr als der Hälfte aller Viertklässlerinnen und Viertklässler mindestens einmal pro Woche besucht wird. Im Vergleich der Schultypen wird deutlich, dass an den Ganztagsgrundschulen mit

additiven Modellen der Zeitgestaltung die Angebotsnutzung in den verschiedenen Bereichen am größten ist. Die rhythmisierte Ganztagsgrundschule erreicht im Schnitt die zweithöchste Angebotsnutzung. Kleine Unterschiede in den Teilnahmequoten der Schultypen zeigen sich lediglich in Bezug auf die Hausaufgabenbetreuung und die nicht fachbezogenen Angebote: Während an den Ganztagsgrundschultypen 33,7 Prozent bzw. 30,6 Prozent der Viertklässlerinnen und Viertklässler an Angeboten der Hausaufgabenbetreuung teilnehmen, sind es an den Halbtagsschulen lediglich 22,2 bzw. 21,4 Prozent.

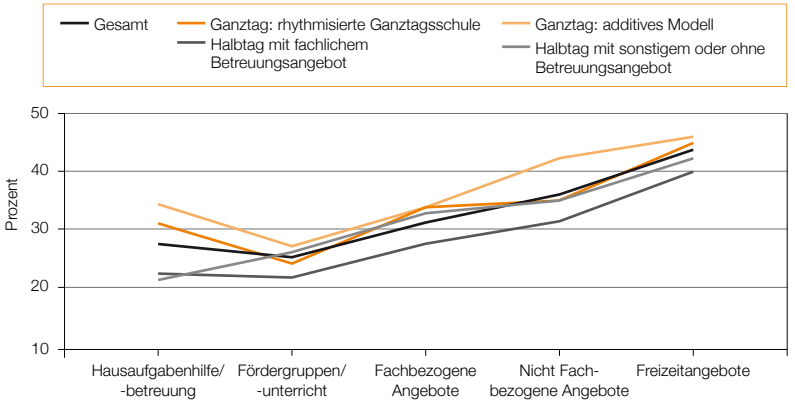


Abbildung 7: Angebotsnutzung (mindestens an einem Tag pro Woche) nach Grundschultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schülerinnen und Schüler nach Schülerangaben in Prozent)

Anmerkung: Angaben stammen aus dem Schülerfragebogen: „Wenn du an deiner Schule nicht nur den Unterricht, sondern auch andere Angebote am Vor- oder Nachmittag besuchst: An welchen Angeboten nimmst du in diesem Halbjahr wie häufig teil?“ mit den Items „Hausaufgabenhilfe/-betreuung“, „Fördergruppen/-unterricht“, „Projekte, AGs, Erweiterungskurse, die auf ein bestimmtes Unterrichtsfach bezogen sind (z. B. Lese-AG)“ (hier: fachbezogene Angebote), „Projekte, AGs, Kurse, die nicht auf ein bestimmtes Unterrichtsfach bezogen sind (z. B. Theater-AG)“ (hier: nicht fachbezogene Angebote), „Angebote in einer anderen Sprache als Deutsch (z. B. Türkisch)“, „Angebote im Computerbereich“, „Freizeitangebote“, „warmes Mittagessen“ mit den Antwortmöglichkeiten „1 = 5 Tage in der Woche“, „2 = 4 Tage in der Woche“, „3 = 3 Tage in der Woche“, „4 = 2 Tage in der Woche“, „5 = 1 Tag in der Woche“ und „6 = nie“ sowie den Items „vorübergehende und unregelmäßige Angebote (Projekttage, Projektwochen, Veranstaltungen)“, „Dauerprojekte (z. B. Chor, Schulgarten)“ mit den Antwortmöglichkeiten „1 = Ja“ und „2 = Nein“.

Insbesondere die geringen Teilnehmerzahlen an den Ganztagsschulen mit additiven Modellen der Zeitgestaltung sind überraschend. Für diesen Schultyp ist nach Angabe der Schulleitungen generell davon auszugehen, dass eine Hausaufgabenbetreuung an mindestens drei Tagen die Woche angeboten wird. Zudem geben 57,1 Prozent der Schulleitungen an Ganztagsgrundschulen mit einem additiven Modell an, dass die Hausaufgabenbetreuung für alle Schülerinnen und Schüler, die am Ganztag teilnehmen, obligatorisch ist.
Für die rhythmisierte Ganztagsschule scheinen Unterschiede eher auf eine differente Hausaufgabenkultur hinzuweisen (vgl. z. B. Kaufmann/Wach 2011). Für die nicht fachbezogenen Angebote zeigt sich, dass diese – mit einer Teilnahmequote von 41,6 Prozent – etwas öfter an Ganztagsschulen mit additiven Modellen der Zeitgestaltung bestehen als an den anderen Schultypen, die sich diesbezüglich nicht unterscheiden. Im Vergleich der Angebotsformen wird deutlich, dass die Freizeitangebote – mit Teilnahmequoten zwischen 40 und 45 Prozent – an allen Schultypen häufiger genutzt werden als beispielsweise Förderangebote mit Teilnahmequoten zwischen 22 und 27 Prozent. An welchen Stellen die verschiedenen Lern- und Förderangebote an Grundschulen noch ausgebaut werden können, verdeutlichen die Ausführungen in Kapitel 3.3.1.

Schülerteilnahme am Mittagessen. Ein zentraler, da konstitutioneller Bestandteil des Ganztagsbetriebs ist darüber hinaus das Angebot eines Mittagessens, das an nahezu allen Ganztagsgrundschulen die Regel ist (vgl. Kapitel 1.1.3). In programmatischen Ansätzen wird betont, dass das Mittagessen aus pädagogischer Perspektive weit mehr darstellt als „ein bloßes Arrangement zur Regelung der Nahrungsaufnahme“ (Soremski/Urban/Lange 2011, S. 10), indem es vielfältige Möglichkeiten für offene und persönliche Gespräche sowie sozialisatorische Prozesse in den Bereichen Ernährung und Umgangsformen bietet.
In welchem Umfang Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von der Teilnahme am Ganztag dieses Angebot in Anspruch nehmen, ist in Abbildung 8 dargestellt. Es zeigt sich, dass die große Mehrheit der Kinder an rhythmisierten Ganztagsgrundschulen (79,2 Prozent) und an additiven Modellen der Ganztagsgrundschulen (69,2 Prozent), die an drei Tagen und mehr am Ganztagsbetrieb teilnehmen, auch an mindestens drei Tagen in der Woche das Angebot eines warmen Mittagessens nutzen. Im Vergleich zu den Halbtagsschulformen ist dieses nicht mehr nur ein Alleinstellungsmerkmal der Ganztagsschulen.
Aus der Darstellung wird ebenfalls deutlich, dass an beiden Ganztagsschultypen ein nicht unerheblicher Anteil von Schülerinnen und Schülern trotz der Teilnahme am Ganztagsangebot auf das Mittagessen verzichtet. Ein wichtiger Grund dafür dürfte für Familien aus weniger privilegierten sozialen Lagen, mit

Migrationshintergrund oder mit mehreren Kindern, die als zu hoch wahrgenommenen Kosten sein.[2] Die Ergebnisse der Schulleiterbefragung im Rahmen von StEG zeigen deutlich, dass an nahezu allen Ganztagsgrundschulen (98,7 Prozent) Eltern an den Essenskosten beteiligt werden, wobei die Kostenhöhe und die Möglichkeiten der Kostenbefreiung nach Bundesland variieren.

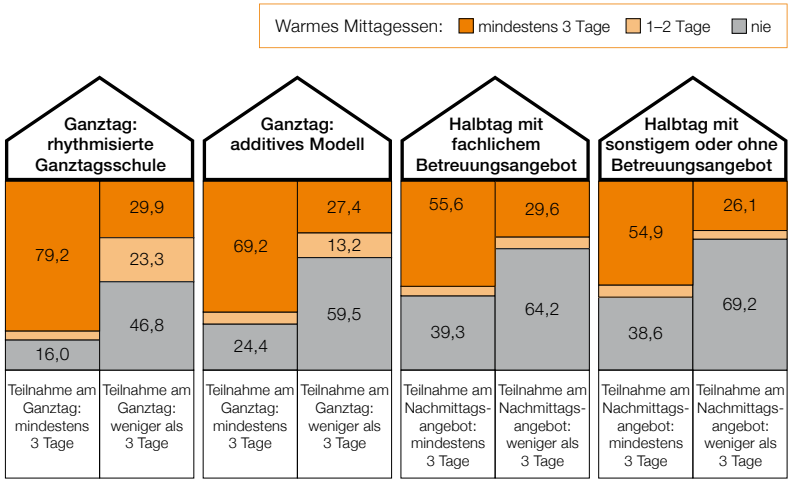


Abbildung 8: Angebotsnutzung des warmen Mittagessens nach Teilnahme am Ganztag und nach Grundschultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schülerinnen und Schüler nach Schülerangaben in Prozent)

Anmerkung: Angaben stammen aus dem Schülerfragebogen: „Wenn du an deiner Schule nicht nur den Unterricht, sondern auch andere Angebote am Vor- oder Nachmittag besuchst: An welchen Angeboten nimmst du in diesem Halbjahr wie häufig teil?“ mit dem Item „warmes Mittagessen“ mit den Antwortmöglichkeiten „1 = 5 Tage in der Woche“, „2 = 4 Tage in der Woche“, „3 = 3 Tage in der Woche“, „4 = 2 Tage in der Woche“, „5 = 1 Tag in der Woche“ und „6 = nie“ und den Items „vorübergehende und unregelmäßige Angebote (Projekttage, Projektwochen, Veranstaltungen)“, „Dauerprojekte (z. B. Chor, Schulgarten)“ mit den Antwortmöglichkeiten „1 = Ja“ und „2 = Nein“.

[2] Diese Annahme stützen Befunde der Datenanalyse aus der ersten Phase von StEG und weiterer empirischer Untersuchungen (z. B. die wissenschaftliche Begleitung der offenen Ganztagsgrundschule in NRW, vgl. Kapitel 2).

Die in diesem Kapitel referierten Befunde zeigen, dass der Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen, insbesondere der Ganztagsgrundschulen, flächendeckend in den letzten zehn Jahren in Deutschland angestiegen ist. Die durch das IZBB initiierten finanziellen Mittel wurden vorrangig in den Ländern genutzt, um in Ganztagsschulen infrastrukturelle Rahmenbedingungen für zusätzliche Förder- und Betreuungsangebote herzustellen. Kritisch anzumerken ist, dass diese Mittel kaum in voll gebundene Ganztagsgrundschulen investiert wurden. Die Befunde aus IGLU 2011 und TIMSS 2011 verdeutlichen, dass nur eine kleine Minderheit der Ganztagsgrundschülerinnen und -schüler in Deutschland eine rhythmisierte, voll gebundene Ganztagsschule besucht, die aus pädagogischer Sicht als besonders vorteilhaft gilt.

Wie anhand der Analysen der Studien IGLU 2011 und TIMSS 2011 darüber hinaus festzustellen ist, zeigt sich an rhythmisierten Ganztagsgrundschulen im Vergleich zu allen anderen Schultypen die höchste Schülerteilnahme an nachmittäglichen Angeboten und am Mittagessen. Die Nutzung zusätzlicher Angebote an Ganztagsgrundschulen mit additiven Modellen ist eher mit der Nutzung entsprechender Angebote an Halbtagsgrundschulen vergleichbar als mit der an rhythmisierten Ganztagsgrundschulen. Inwiefern die Angebotsnutzung an den einzelnen Schultypen auch dafür spricht, dass tatsächlich die Zielgruppen erreicht werden, die seitens der KMK hervorgehoben werden, also jene Schülerinnen und Schüler „mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen“, bleibt jedoch zu klären.

2 Überblick zu zentralen Forschungsprojekten zur Evaluation von Ganztagsgrundschulen

Der Ausbau von Ganztagsschulen in Deutschland kann auf Ebene des Bildungssystems als Interventionsprogramm zur Steigerung der Effektivität schulischer Bildung verstanden werden. Zur Beschreibung der Wirksamkeit dieser Maßnahmen eignen sich Modelle wie das CIPP (Context, Input, Process, Product)-Modell (vgl. Stufflebeam u. a. 1971) bzw. das KIPOF-Modell (vgl. Stamm 1998), in denen systematisch sowohl zwischen Kontext-, Input-, Prozess- und Outputdimensionen als auch deren Evaluation unterschieden wird und darüber hinaus weiterführende Entwicklungsmaßnahmen, Interventionen und Anpassungen zur Verbesserung des Systems im Sinne eines „Follow-ups“ berücksichtigt werden (siehe Abbildung 9). Mithilfe dieser Modelle lässt sich eine Bildungsinstitution in ihrer Gesamtheit erfassen und beschreiben. Zudem können aber auch einzelne Evaluationsbereiche und die wechselseitigen Beziehungen der Bereiche untereinander betrachtet werden.

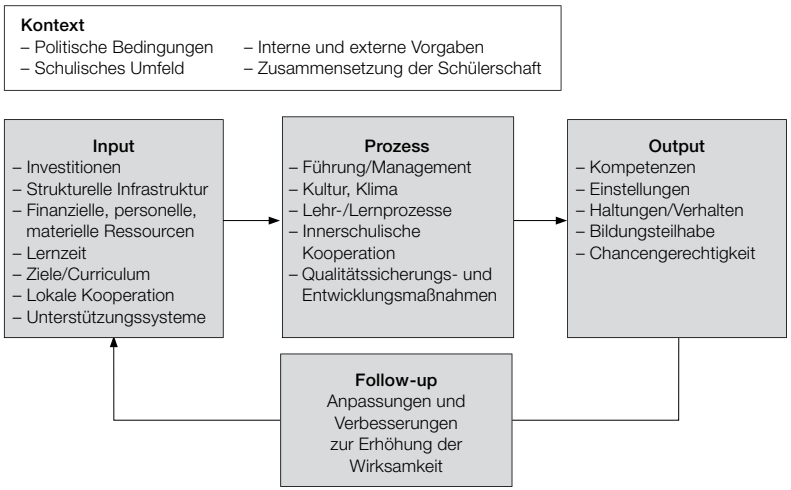


Abbildung 9: KIPOF-Modell zur Evaluation der Qualität und Wirkung von Ganztagsschulen (adaptiert nach Stufflebeam 1971 und Stamm 1998)

Bei der Betrachtung von Ganztagsschulen müssen spezielle ganztagsspezifische Prozessmerkmale, die aufgrund anderer Zeit-, Raum- und Personalstrukturen in Halbtagsschulen keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielen, berücksichtigt werden. Zu den Besonderheiten der Ganztagsschule gehört, dass hier neben den Lehrkräften in der Regel weiteres (pädagogisches) Personal tätig ist. Die Durchführung und die Qualität der Bildungsangebote sind wesentlich von der Ausbildung, der Zusammensetzung und dem Einsatz dieses Personals abhängig. Zudem gilt die konzeptuelle und inhaltliche Verzahnung von außerunterrichtlichen Angeboten und curricularem Unterricht als zentrales Qualitätskriterium von Ganztagsschulen. Ein umfassendes und integriertes Konzept erweiterter Bildung kann nur umgesetzt werden, wenn die einzelnen Bausteine (z. B. der Unterricht und die ergänzenden Bildungs- und Betreuungsangebote) zielgerichtet aufeinander abgestimmt sind und darüber hinaus eine Zeitstrukturierung umgesetzt wird, die einen rhythmisierten Schultag ermöglicht. Um förderliche Bedingungen für die konzeptuelle Verknüpfung des Unterrichts mit den außerunterrichtlichen Bildungsangeboten zu schaffen, ist ein hohes Maß an außerschulischer und innerschulischer Kooperation notwendig. Im Sinne einer gelingenden innerschulischen Kooperation ist an Ganztagsschulen nicht nur die Abstimmung und Zusammenarbeit der Lehrkräfte untereinander bedeutsam, sondern auch die Kooperation mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal.

Mit dem Start des bundesweiten Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung im Jahr 2003 (vgl. Kapitel 1) stieg auch der Bedarf an empirischer Forschung zur Entwicklung, Qualität und Wirkung von Ganztagsschulen. Laut einer Expertise zur Wirkung ganztägiger Schulorganisation von Radisch und Klieme (2003) lagen sowohl national wie auch international zu diesem Zeitpunkt kaum systematische und damit belastbare Befunde zur Wirkung von Ganztagsbeschulung vor. Trotz einer in vielen ausländischen Schulsystemen (u. a. Frankreich, Finnland, Japan, USA) etablierten ganztägigen Schulorganisation liegen zur Frage der Qualität und Wirkung ganztagsschulischer Bildungsangebote nur wenige systematische und belastbare empirische Befunde vor. Insbesondere fehlt es an großflächig angelegten, repräsentativen und längsschnittlichen Untersuchungen sowie an Studien, die gezielt unterschiedliche Umsetzungen ganztagsschulischer Bildungsangebote evaluieren und hinsichtlich ihrer Qualität und Wirkung miteinander vergleichen.

Dezidierte Forschungsbemühungen zur Frage der Wirksamkeit sogenannter extracurricularer Angebote gibt es in den USA. Hieraus ergeben sich erste Hinweise auf den positiven Zusammenhang zwischen der Teilnahme an extracurricularen Angeboten und dem Schulerfolg (vgl. Feldman/Matjasko 2005). In einer Metaanalyse zeigten sich kleinere, aber signifikante Wirkungen auf den Zuwachs von Lese- und Mathematikkompetenzen für „Out of School Programs“ (vgl. Lauer u. a. 2006). Am größten sind die erzielten Wirkungen von Programmen, die gezielt diese Kompetenzen fördern sollten. Für die Förderung personaler und sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern weist die Metaanalyse von Durlak, Weissberg und Pachan (2010) auf die Wirkungspotenziale von „After School Programs“ hin. Inwieweit solche Befunde jedoch übertragbar auf die Situation im deutschen Schulsystem sind, bleibt zu prüfen.

So stellen bereits Radisch und Klieme (2003) heraus, dass für Ganztagsschulen in Deutschland vor allem die Frage offen ist, inwieweit diese die mit ihnen verbundenen vielfältigen bildungs- und gesellschaftspolitischen sowie pädagogischen Anforderungen und Ziele tatsächlich erfüllen können. Um sich diesen Fragen zu nähern, wurde parallel zu den quantitativen Ausbaubemühungen der Bundesländer zunächst die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) gestartet. Als bundesweit repräsentatives, längsschnittliches Bildungsmonitoring sollte StEG über einen Zeitraum von vier Jahren (2005 bis 2009) die deutsche Ganztagsschullandschaft im Primar- und Sekundarbereich systematisch evaluieren und evidenzbasiertes Wissen für Politik und Wissenschaft zu zentralen Bereichen ganztagsschulischer Bildung bereitstellen (vgl. Holtappels u. a. 2008; Fischer u. a. 2011). In der ersten Phase von StEG wurden vor allem die Entwicklung der Schülerteilnahme am Ganztagsbetrieb, Ganztagsschulentwicklung als Schulentwicklungsprozess, Entwicklung, Veränderung und Implementation ganztagsschulischer Konzepte (im Bereich Zielorientierung, Rhythmisierung und Zeitorganisation), Veränderung der Angebotsstruktur an Ganztagsschulen sowie die Entwicklung der personellen und materiellen Ausstattungen von Ganztagsschulen untersucht. Von Bedeutung sind darüber hinaus die Ergebnisse zu Fragen der Wechselwirkung von Ganztagsschule und außerschulischen Bildungs- und Freizeiteinrichtungen sowie zur Frage der Verbesserung der Betreuungssituation von Kindern und Jugendlichen. Insbesondere zur Frage der Betreuung können auf der Grundlage von StEG Impulse für die zukünftige Forschung wie auch Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik abgeleitet werden. Bezüglich der intendierten Wirkungen im Bereich der Kompetenzförderung und des Ausgleichs von Bildungsbenachteiligungen lassen sich auf Basis von StEG allerdings keine Aussagen treffen, da standardisierte Leistungsmessungen bei Schülerinnen und Schülern weder im Primar- noch im Sekundarbereich Bestandteil der Studie waren. Schulnoten als Indikator schulischer Leistungen wurden ausschließlich in der Sekundarstufe erfasst. Als reine Ganztagsschulstudie ist auf der Grundlage der StEG-Daten ein Vergleich von Ganz- und Halbtagsschulen bzw. deren Schülerinnen und Schülern nicht möglich.

StEG – Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (Phase I: 2005 bis 2011, Phase II: 2012 bis 2015)

StEG ist ein Konsortialprojekt des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), des Deutschen Jugendinstituts (DJI), des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund sowie der Justus-Liebig-Universität Gießen. Als länderübergreifendes Forschungsprogramm zur Entwicklung von Ganztagsschulen hat StEG zum Ziel, die Entstehung und Einführung von Ganztagsschulen und außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten begleitend zu evaluieren, um Erkenntnisse zur Qualität der Schulorganisation sowie der Schul- und Lernkultur zu gewinnen.

In drei Erhebungswellen (2005, 2007, 2009) wurden in insgesamt über 300 Schulen im Primar- und Sekundarbereich aus 14 Bundesländern Schulleitungen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern, außerschulische Kooperationspartner und das weitere pädagogisch tätige Personal in einem Längsschnittdesign schriftlich befragt. Ziel der Studie ist es, schulische Veränderungsprozesse von Ganztagsschulen und die Wirkungen des Ganztags mehrperspektivisch zu dokumentieren. In der Ausgangserhebung 2005 beantworteten fast 65.000 Personen aus 371 Schulen die standardisierten Fragebögen. Im Jahr 2009 nahmen immerhin noch rund 54.000 Personen aus 328 Schulen teil. Im Primarbereich liegen von 86 Grundschulen Daten zu allen drei Erhebungswellen vor (vgl. Holtappels u. a. 2008; Fischer u. a. 2011).

Von 2012 bis 2015 wird die Studie unter Beteiligung aller Länder weitergeführt. Zwei bundesweite Schulleitungsbefragungen in den Jahren 2012 und 2015 liefern ein repräsentatives Abbild der Ganztagsschullandschaft im Primar- und Sekundarbereich (vgl. StEG-Konsortium 2013). Darüber hinaus wird im Rahmen der vertiefenden Grundschuluntersuchung StEG-P am IFS die Frage untersucht, wie sich Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern an Ganztagsschulen in den Domänen Lesen, Naturwissenschaften und soziales Lernen entwickeln und welche Rolle dabei u. a. die Qualität der von den Schülerinnen und Schülern besuchten außerunterrichtlichen Angebote – unter Berücksichtigung individueller Teilnahmeprofile – spielen. Hierzu werden Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal an ca. 70 Grundschulen längsschnittlich über zwei Jahre zu insgesamt vier Messzeitpunkten begleitet.

Ergänzend und vertiefend zu StEG wurden ausgewählte Aspekte der Ganztagsschulentwicklung im Rahmen des 2007 ausgeschriebenen Forschungsprogramms „Ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung“ fokussiert (vgl. BMBF 2012). Verschiedene Forschungsprojekte befassen sich hier mit Fragen der Entwicklung, Gestaltung und Auswirkung ganztägiger Schulorganisation. Dabei werden insgesamt zwei Forschungsschwerpunkte deutlich: Unter dem Themenfokus „Ganztag, Familie und Betreuung“ widmen sich einige Forschungsprojekte der Frage, welche Auswirkungen Ganztagsschule auf die Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern hat und welche Anforderungen sich für ein gelingendes Zusammenspiel von Familie, Gleichaltrigen und Schule ergeben (vgl. Soremski/Urban/Lange 2011). Unter dem zweiten Themenfokus „Professionelles Handeln an Ganztagsschulen“ werden Fragen zum Verlauf und zur Gestaltung innerschulischer und außerschulischer Kooperationsprozesse an Ganztagsschulen sowie zur Vernetzung von Ganztagsschule und regionalem Umfeld untersucht (vgl. Speck u. a. 2011).

Die insgesamt mehr als 20 qualitativen und quantitativen Projekte des Forschungsprogramms liefern wesentliche Erkenntnisse zu ausgewählten Bereichen der Evaluation von Ganztagsschulen. Allerdings befassen sich nur wenige dezidiert mit Fragen zur Gestaltung und Wirkung ganztagsschulischer Bildung im Grundschulbereich oder nehmen systematische Vergleiche zwischen Ganz- und Halbtagsschulen vor. Deshalb lassen sich nur vereinzelt belastbare und generalisierbare Aussagen zur Frage der lernförderlichen Wirkung von Ganztagsgrundschulen herausarbeiten. Erste Hinweise dazu liefern die Studien „GIM – Ganztagsschulbesuch und Integrationsprozesse bei Migranten“ (vgl. Reinders u. a. 2011) sowie „GO! – Ganztagsorganisation im Grundschulbereich“ (vgl. Merkens/Schründer-Lenzen 2010; Merkens/Bellin 2012). Unter Verwendung regional begrenzter Stichproben wurden hier schulische Bedingungen der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Ganz- und Halbtagsschulen längsschnittlich untersucht.

Studien zur Kompetenzentwicklung von Ganztagsgrundschülerinnen und -schülern

GO! – Ganztagsorganisation im Grundschulbereich (2007 bis 2010)

Die GO!-Studie sollte Aufschluss darüber geben, wie Grundschulen optimal organisiert werden können – sowohl hinsichtlich der Unterrichtsqualität als auch mit Blick auf die weitere Ausgestaltung des Ganztags –, um besonders Kinder mit Migrationshintergrund zu fördern. Zwischen 2007 und 2010 wurde dazu die Kompetenzentwicklung in den ersten vier Jahren der Grundschule in den Domänen Lesen und Mathematik anhand von Stichproben aus 63 Schulklassen in Berlin sowie 18 Klassen in Brandenburg und 46 Klassen in Nordrhein-Westfalen untersucht. GO! betrachtet die Auswirkungen und die Ausgestaltungsform der

Ganztagsschulorganisation auf die Lernentwicklung und den Lernerfolg insbesondere der Kinder mit Sprachrückständen, mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten. Im Rahmen der Studie sind auch Vergleiche zwischen Ganz- und Halbtagsschulen möglich (vgl. Merkens/Schründer-Lenzen 2010; Merkens/Bellin 2012).

GIM – Ganztagsschulbesuch und Integrationsprozesse bei Migranten (2008 bis 2011)

Die GIM-Studie untersuchte erstmals in Deutschland vergleichend Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an Ganz- und Halbtagsschulen. Im Fokus stehen die Bereiche Entwicklung interkultureller Beziehungen, der Erwerb politisch-gesellschaftlicher Kompetenzen sowie das Erlernen der deutschen Sprache. Der Integrationsprozess von Kindern mit Migrationshintergrund in den ersten beiden Grundschuljahren wurde in einem quasiexperimentellen Design mit einer Kontrollgruppe von Halbtagsschulen in Bayern und Hamburg untersucht. Die Eingangsstichprobe bestand aus 17 Ganztagsschulen (24 Klassen) und 18 Halbtagsschulen (35 Klassen) (vgl. Reinders u. a. 2011).

Schließlich lassen sich Rückschlüsse auf die Wirkung von Ganztagsgrundschulen auch auf Grundlage nationaler Daten von „Large-Scale-Assessments“ wie IGLU 2001 und 2006 sowie der aktuellen Daten von 2011 ziehen. Die Daten von IGLU stellen daher eine wichtige zusätzliche Quelle zur Evaluation von Ganztagsschulen in Deutschland dar, die über die internationalen Forschungsziele der Studie hinaus Aussagen zur Leistungsfähigkeit von Ganztagsgrundschulen zulassen und zudem einen systematischen Vergleich zwischen Ganz- und Halbtagsschulen erlauben (vgl. Kapitel 3). Eine Differenzierung der Ergebnisse nach Bundesländern ist jedoch nicht möglich.

Nutzbarkeit der Daten von „Large-Scale-Assessments“ zur Evaluation von Ganztagsgrundschulen

Im Rahmen der international vergleichenden Schulleistungsuntersuchung IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) werden in nationalen Zusatzerhebungen seit dem Jahr 2001 auch Daten an Ganztagsgrundschulen in Deutschland erhoben. Im Mittelpunkt der Studie steht das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe, das unter Berücksichtigung zentraler institutioneller und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, die die Bereitstellung und Nutzung schulischer Lerngelegenheiten beeinflussen, im internationalen Vergleich betrachtet wird (vgl. Bos u. a. 2012a). Auf Beschluss der KMK beteiligt sich Deutschland seit 2001 regelmäßig im Abstand von fünf Jahren an IGLU.

Zur Beschreibung und Evaluation von Ganztagsgrundschulen wurde in Anknüpfung an IGLU 2001 im Frühjahr 2004 nachträglich eine Schulleitungsbefragung durchgeführt, anhand derer sich erstmals auf der Grundlage einer bundesweit repräsentativen Stichprobe ausgewählte Fragen zur Angebotsstruktur und Wirkung von Schulen mit ganztägigen Angeboten beantworten ließen (vgl. Radisch/Klieme/Bos 2006). Da im Rahmen von IGLU eine bundesweit repräsentative Stichprobe für Grundschülerinnen und -schüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe untersucht wird, können systematische Leistungsvergleiche zwischen Schülerinnen und Schülern an Ganz- und Halbtagsschulen vorgenommen werden.

Aufgrund des Designs der Studie kann für den Erhebungszyklus 2001 lediglich betrachtet werden, inwieweit sich die durchschnittlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern an Ganztagsschulen von denen der Schülerinnen und Schüler an Halbtagsschulen unterscheiden. Zusätzliche Angaben der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der individuellen Nutzung bestimmter ganztagsschulischer Angebote liegen für IGLU 2001 nicht vor, so dass keine Aussagen zur Wirksamkeit des Besuchs ganztagsschulischer Angebote getroffen werden können.

In den nationalen Erhebungen von 2006 und 2011 wurden neben Befragungen der Schulleitungen zu konzeptionellen und strukturellen Rahmenbedingungen ganztagsschulischer Angebote auch systematische Befragungen der Schülerinnen und Schüler zur individuellen Teilnahme an bestimmten Angebotsformen durchgeführt (vgl. Holtappels u. a. 2010). Auf der Grundlage dieser Daten lassen sich nicht nur Rückschlüsse auf die Wirksamkeit von Ganztagsschulen auf Systemebene ziehen, sondern auch Zusammenhänge zwischen der Leseleistung von Grundschulkindern und dem Besuch ganztagsschulischer Angebote untersuchen. Zudem lassen Vergleiche der Ergebnisse der verschiedenen Erhebungsrunden Aussagen über Veränderungen über die Zeit zu.

Zusätzlich zu den hier genannten Studien haben sich auf Initiative einzelner Bundesländer regionale Evaluationsstudien im Bereich ganztagsschulischer Bildung etabliert. Mit dem Bildungsbericht Ganztagsschule (BiGa) hat sich in Nordrhein-Westfalen (NRW) seit 2010 sogar ein eigenes, dezidiert auf das Strukturmoment Ganztagsschule bezogenes Berichtswesen ausgebildet (vgl. Börner u. a. 2011; Börner u. a. 2012). Dort wurde – und dies ist derzeit in noch keinem anderen

Bundesland der Fall – dazu zunächst ein systematisches und repräsentatives Gesamtbild zur Einführung, Lage und Weiterentwicklung der offenen Ganztagsschulen des Primarbereichs in NRW erstellt. Auf Grundlage der Studie lassen sich wertvolle Hinweise ableiten, inwieweit Ganztagsgrundschulen zu einer Verbesserung der Betreuungssituation von Kindern beitragen und dadurch die Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf optimieren. Außerdem existieren zur Unterstützung und wissenschaftlichen Begleitung von schulischen Entwicklungsprozessen insbesondere im Sekundarbereich vereinzelte Initiativen und Maßnahmen zur gezielten Schulentwicklung wie das Projekt „Ganz In – mit Ganztag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium in NRW“ (vgl. Berkemeyer u. a. 2010) und das Projekt „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium“ (vgl. ISA 2012) in Nordrhein-Westfalen. Das Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“ der Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz hat die Qualifikation des im Ganztag beschäftigten Personals zum Ziel. Daneben ist das bundesweit in allen Ländern etablierte Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ zur Unterstützung von Schulen auf dem Weg von einer Halbtags- zu einer Ganztagsschule als Positivbeispiel für eine länderübergreifende Schulentwicklungsmaßnahme hervorzuheben. In dessen Rahmen wurden in allen Bundesländern sogenannte Serviceagenturen als lokale und regionale Beratungsstellen eingerichtet (vgl. DKJS 2011). Vergleichbare Schulentwicklungsprogramme, die speziell für Ganztagsgrundschulen eingerichtet wurden, fehlen derzeit allerdings noch.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Bemühungen um eine Evaluation von Ganztagsgrundschulen in Deutschland mit Einführung des IZBB im Jahr 2003 zugenommen haben. Allerdings wird auch deutlich, dass sich nur wenige Studien auf der Grundlage eines belastbaren Forschungsdesigns – insbesondere unter Verwendung bundesweit repräsentativer Stichproben und längsschnittlicher Erhebungen – mit Fragen zur Wirksamkeit ganztagsschulischer Bildung befassen. Ein Blick in die internationale Forschung bestätigt dieses Bild: Auch hier fehlt es derzeit (immer) noch an einer systematischen Evaluationsforschung, die Aussagen zur Effektivität ganztagsschulischer Bildung – vor allem im Vergleich zur Halbtagsbeschulung – zuließe.
Die bisher vorliegenden Globalvergleiche beider Schulsysteme zeigen, dass zukünftige Forschung zur Wirkung ganztagsschulischer Bildung zwei Bereiche stärker fokussieren muss:

- Neben dem auf Schulebene angesiedelten Strukturmoment „Ganztag“ sollten auf Individualebene der Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Teilnahmeintensitäten, -zeiten und -profile berücksichtigt werden. Auf diese Weise kann untersucht werden, inwieweit die konkrete Angebotsnutzung der Schülerinnen und Schüler einen Einfluss auf ihre Kompetenzentwicklung hat. Hierbei gilt es insbesondere für den Primarbereich zu beachten, dass auch sogenannte Halbtagsschulen vermehrt über zusätzliche Bildungsangebote verfügen, die Kinder in ihren Kompetenzen fördern sollen.
- Ein Forschungsdesiderat, das auch international gilt, betrifft die Wirkungen von Angeboten, die gezielt bestimmte Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern fördern sollen. In diesem Zusammenhang ist vermehrt Forschung nötig, die nicht nur leistungsbezogene Wirkungen des Ganztagsbesuchs untersucht, sondern darüber hinaus in den Blick nimmt, inwieweit Ganztagsschule im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen einen Beitrag zur Förderung von Lernmotivation, Interessen sowie Arbeits- und Sozialverhalten leisten kann. Befunde aus StEG deuten auf diese Wirkpotenziale für den Sekundarbereich hin (vgl. Fischer/Brümmer/Kuhn 2011; Fischer/Kuhn/Züchner 2011). Neben dem Aspekt der individuellen Teilnahme an spezifischen lernförderlichen Angeboten muss sich zukünftige Forschung auch stärker der Frage der pädagogischen Qualität der Angebote und Programme widmen.

3 Aktuelle Befunde zur Evaluation von Ganztagsgrundschulen

Mit dem Aus- und Aufbau eines flächendeckenden Ganztagsangebots sind vor allem zwei übergreifende Ziele verbunden (vgl. Kapitel 1.1.1): eine Verbesserung der Betreuung von Schülerinnen und Schülern zur Optimierung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf einerseits und die Förderung von Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sowie die Reduzierung von Bildungsbenachteiligungen andererseits. Dass beide Zieldimensionen auch in der bildungspolitischen Kommunikation des schulischen Ganztags in der Öffentlichkeit zentral sind, verdeutlichen aktuelle Analysen des Chancenspiegels (vgl. Berkemeyer u. a. 2013). Auf der Grundlage einer systematischen Analyse von Pressemitteilungen aus den Jahren 2003 bis 2012 zeigen sie, dass vor allem das Potenzial bezüglich der Qualifikations- und Integrationsfunktion von Ganztagsschulen sowie ihr Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf herausgestellt werden. Für das vorliegende Gutachten ist die Frage zentral, inwieweit es Ganztagsschulen derzeit gelingt, dies im Hinblick auf die folgenden drei Bereiche umzusetzen:

- Verbesserung der Betreuungsmöglichkeiten (vgl. Kapitel 3.1),
- Förderung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sowie Verringerung von Bildungsbenachteiligungen in Form sozialer Disparitäten (vgl. Kapitel 3.2) und
- Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen auf pädagogischer Gestaltungsebene (vgl. Kapitel 3.3).

3.1 Betreuung von Kindern sowie Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Die enge Verschränkung von familiärer Herkunft und Bildungschancen in Deutschland, die durch Schulleistungsstudien belegt ist, ebenso wie die zunehmende Aufmerksamkeit hinsichtlich der Bedeutung von außerschulischen Bildungsorten und -angeboten rücken die Familie aktuell in das Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit. Eltern sind mit einem höheren Versorgungs-, Bildungs- und Erziehungsanspruch gegenüber ihren Kindern konfrontiert. Aufgrund dieser gesellschaftlichen Entwicklungen wird im Bildungsbereich für eine stärker verschränkte Verantwortungsübernahme von privaten, öffentlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren plädiert. Sowohl die Familie als auch öffentliche Institutionen sollen, so

die Forderung, verstärkt Verantwortung für die Bildung der nachfolgenden Generationen übernehmen. Zugleich sollen Eltern Entlastungspotenziale zur Verfügung gestellt werden. Die Einrichtung von Ganztagsschulen kann dabei eine Antwort auf die sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen und die damit verbundene Neuausrichtung des Verhältnisses von Familie und Schule sein (vgl. BMFSFJ 2005, 2013).

Vor einigen Jahren, als mit dem Ausbau von Ganztagsschulen begonnen wurde, kamen jedoch auch Bedenken gegenüber dem verlängerten Schultag auf. Befürchtet wurden negative Auswirkungen auf das Familienleben durch die verringerte gemeinsame Zeit von Eltern und Kindern und damit verbundene eingeschränkte Möglichkeiten für gemeinsame Freizeitaktivitäten. Zudem wurde die Beschneidung von elterlichen Erziehungsrechten genannt (vgl. Züchner 2009; Börner 2011). Aber auch positive Effekte wurden betont, wie die Entlastung der Familienangehörigen durch den Wegfall von Mittagessensversorgungs- und Hausaufgabenbetreuungszeiten sowie der Betreuungsfunktion am Nachmittag, Möglichkeiten des Freizeitgewinns für Eltern und erhöhte Partizipationsmöglichkeiten für Eltern an der Schule ihres Kindes. Argumentiert wurde, dass diese Effekte insgesamt zu einem verbesserten Zusammenleben innerhalb der Familie führen können (vgl. Züchner 2009). Es sind unterschiedliche Gründe, die für oder gegen den Besuch des Kindes einer Ganztagsschule sprechen, wie nachfolgend dargestellt wird.

Mit der JAKO-O-Studie (vgl. Valtin 2012) liegen Befunde vor, die auf den Wunsch von Eltern, für ihr Kind einen Platz an einer Ganztagsschule zu erhalten, verweisen. Im Jahr 2010 wünschten sich dies noch 58 Prozent der Eltern, im Jahr 2012 waren es bereits 70 Prozent. Für einen beachtlichen Teil der Eltern geht mit diesem Wunsch die Hoffnung auf eine hohe Flexibilität einher. Während traditionelle Halbtagsschulen von 28 Prozent der Eltern präferiert wurden, wünschten sich 38 Prozent der Eltern einen Platz für ihr Kind an einer offenen Ganztagsschule und 32 Prozent der Eltern an einer gebundenen Ganztagsschule. Der Wunsch nach einem Ganztagsschulplatz wird besonders – aber nicht nur – von berufstätigen und von alleinerziehenden Eltern artikuliert. Es sind einer Repräsentativumfrage des IFS aus dem Jahr 2003 zufolge drei Aspekte, die Eltern hinsichtlich der Gestaltung von Ganztagsschulen als besonders relevant erachten: Gemeinschaftserfahrungen, soziales Lernen und Unterstützungsaspekte zur Leistungsförderung (vgl. Höhmann u. a. 2004). Entlastung für die Familie durch den Besuch des Kindes an einer Ganztagsschule erwarten 18 Prozent der Eltern, 30 Prozent eine teilweise Entlastung. Ein Viertel der Eltern erwartet günstige Wirkungen bzw. 38 Prozent hoffen auf teilweise günstige Wirkungen für die Erledigung der Hausaufgaben. Positive Effekte für die Weiterführung oder Neuaufnahme der Erwerbstätigkeit erwarten 19 Prozent bzw. 24 Prozent zum Teil.

Die Gründe, die gegen eine Anmeldung an einer Ganztagsgrundschule sprechen, lassen sich anhand vorliegender Forschungsarbeiten lediglich für die offenen Ganztagsschulen in NRW ermitteln. Gegen eine Teilnahme an einer offenen Ganztagsschule entscheiden sich Eltern demnach, wenn kein dringender Betreuungsbedarf vorliegt. So geben etwa zwei Drittel der Eltern an, dass sie ihr Kind selbst zuhause betreuen möchten. In wiederum jeder zehnten Familie entsprechen die Betreuungszeiten der offenen Ganztagsschule nicht dem Bedarf der Eltern. Ein wichtiger Grund, der gegen eine Anmeldung an einer offenen Ganztagsschule spricht, scheinen darüber hinaus für etwa ein Viertel der Eltern, insbesondere in Familien aus weniger privilegierten sozialen Lagen, mit Migrationshintergrund oder mit mehreren Kindern, die als zu hoch wahrgenommenen Kosten für Elternbeiträge und das Mittagessen zu sein. Weiterhin werden auch konzeptionelle Gründe sowie der Wunsch des Kindes gegen eine Anmeldung genannt (vgl. Beher u. a. 2007; Börner u. a. 2011).

Die meisten Eltern, wie auf der Grundlage der StEG-Daten deutlich wird, sind bundesweit mit der Ganztagsschule ihres Kindes zufrieden: Knapp drei Viertel der Eltern geben eine eher oder gänzlich positive Globalbewertung zur Zufriedenheit mit der Ganztagsschule ihres Kindes ab. Eher oder sehr zufrieden zeigen sich Eltern mit den Angeboten, dem Engagement der Lehrkräfte, den Hausaufgaben und Leistungsanforderungen sowie der Stimmung an der Schule. Für die Zusammenarbeit zwischen Ganztagsschule und Elternhaus finden sich mittlere Zufriedenheitswerte. Fragt man speziell nach ganztagsspezifischen Aspekten, führen die verlässlichen Betreuungszeiten die Zufriedenheitsskala an. Ebenfalls als gut bewerten die Eltern die Organisationsform des Ganztagsbetriebs, den zeitlichen Rhythmus des Schultags, die Organisation der Schulwoche sowie die Arbeitsgemeinschaften und Projekte. Als wenig zufriedenstellend werden hingegen die individuelle Förderung der Kinder, gezielte Hausaufgabenhilfen, das Mittagessen und der Kontakt zum Personal im Ganztagsbereich angeführt (vgl. Rollett 2008).

Die intendierten Wirkungen von Ganztagsschulen bezüglich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf treten durchgängig ein, im Primarbereich erheblich stärker als im Sekundarbereich (vgl. Züchner 2009; Börner 2011; Steiner 2011). Eltern nehmen eine neue Berufstätigkeit auf oder weiten die bisherigen Beschäftigungszeiten aus, wenn die Kinder regelmäßig und damit planbar in der Ganztagsgrundschule betreut werden. Gerade für Eltern, die beide berufstätig sind, und für Alleinerziehende spielt die Primarschule mit Ganztagsangebot eine wichtige Rolle für die Betreuung des Kindes. Selbst wenn die Kinder die Ganztagsschule nur unregelmäßig besuchen, erfahren Eltern eine merkliche Unterstützung durch die Hausaufgabenbetreuung. Diese Entlastung wird umso stärker erlebt, je mehr Tage die Kinder die Ganztagsgrundschule besuchen.

Eine exponierte Funktion für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, wie alle vorliegenden Befunde bestätigen, kommt besonders den Müttern zu (vgl. Züchner 2008a; Züchner/Arnoldt/Vossler 2008; Börner 2011; Steiner 2011), so dass es nach Beblo, Lauer und Wrohlich (2005) zu erwarten wäre, dass die Erwerbsbeteiligung der Mütter leicht steigt und sich die durchschnittliche Arbeitszeit erkennbar erhöht – insbesondere in den alten Bundesländern (vgl. Beblo/Lauer/Wrohlich 2005). Diese Vermutung deckt sich mit den Befunden, die Rainer u. a. (2011) anhand der Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) der Jahre 2000 bis 2009 berichten. Sie zeigen auf, dass ein flächendeckender Ausbau von Ganztagsbetreuungsangeboten erwerbstätigen Müttern eine Ausweitung ihrer Arbeitszeit um durchschnittlich 2,7 Stunden pro Woche ermöglicht (vgl. Rainer u. a. 2011, S. 176). Dies trifft jedoch nicht auf Mütter per se zu, sondern auf Mütter mit einem Kind und nur auf jene, die auch im Jahr vor der Teilnahme ihres Kindes an ganztägigen Angeboten erwerbstätig waren. Aktuelle Ergebnisse von Marcus, Nemitz und Spieß (2013) auf Basis der Daten der Längsschnittstudien SOEP und „Familien in Deutschland“ (FiD) zeigen, dass alleinerziehende sowie voll- und teilzeiterwerbstätige Mütter deutlich häufiger eine ganztägige Betreuung ihrer Kinder in Anspruch nehmen als nicht erwerbstätige Mütter. Bei sonst gleichen Merkmalen des Haushalts ist die Wahrscheinlichkeit eines Kindes, auf einer Ganztagsschule zu sein, in Westdeutschland um fast neun und in Ostdeutschland um fast 14 Prozentpunkte höher, wenn die Mutter in Vollzeit arbeitet. Allerdings sinken die Nutzungswahrscheinlichkeiten mit der steigenden Anzahl an Kindern und in Abhängigkeit des Wohnortes, da in ländlichen Regionen teilweise keine wohnortnahen Angebote zur Verfügung stehen.

Die Unterstützung der Eltern bei ihrer Erziehungsarbeit ist ebenfalls ein wichtiges Ziel der Ganztagsschule. Es zeigt sich, dass eine höhere Elternbeteiligung positive Effekte für die Eltern, für die Schulen und auch für die Kinder hat. Eltern, die sich in der Schule ihres Kindes engagieren, sind mit der Schule zufriedener. Sie sehen ihre Beteiligung als Möglichkeit, auf diese Weise Einblicke in das Schulleben ihres Kindes zu gewinnen. Für die Schule wird durch die Elternbeteiligung ein hohes Maß an zusätzlichen Ressourcen bereitgestellt. Auch die Kinder profitieren von der starken Kindorientierung des elterlichen Engagements. Um Eltern in diesem Bereich stärken zu können, muss eine intensive Zusammenarbeit mit Eltern und Familie von Seiten der Schulen erfolgen. Für die bundesdeutschen Ganztagsschulen lässt sich in Rückgriff auf die Befunde von StEG konstatieren, dass sich jedoch nur ein kleiner Teil der Elternschaft aktiv am Schulleben beteiligt, wobei das Engagement im Primarschulbereich höher ausfällt als im Sekundarschulbereich. Zudem sind Eltern, deren Kinder an allen Tagen am Ganztagsangebot teilnehmen, etwas stärker involviert als Eltern, deren Kinder nur teilweise oder unregelmäßig am Ganztagsbetrieb teilnehmen. Es zeigt sich weiterhin eine höhere Mitarbeit in Elternarbeitskreisen, wobei unklar bleibt, welcher Art diese Arbeitskreise sind, und die Gründe für diesen Unterschied zwischen Halb- und Ganztagsgrundschulen daher spekulativ bleiben (vgl. Züchner 2009).

Eltern haben auch gewisse Erwartungen an die Ganztagsschulen. So bedeutet die Verlagerung der Hausaufgaben in die Schule für die Eltern zwar einerseits Entlastung, andererseits aber gleichzeitig den Verlust einer wichtigen Informationsquelle über die schulische Lernentwicklung ihres Kindes. Dies muss durch die Schule kompensiert werden. Eltern erwarten Informationen und Transparenz über die Lernentwicklung ihrer Kinder. Als positive Beispiele können hier Leitfäden über die Hausaufgabenbetreuung oder die schulischen Lernzeiten genannt werden, in denen die Entwicklung der Kinder festgehalten wird. Weiterhin können Logbücher (auch: Lernplaner, Lernbegleiter) oder Wochenpläne, in denen die Lehrkräfte oder das weitere pädagogisch tätige Personal Lernergebnisse und die Einschätzung über die Kindesentwicklung eintragen, als Instrumente zur Dokumentation des Lernprozesses und zur Information der Eltern über den Lernstand ihrer Kinder dienen. Von den Schülerinnen und Schülern können diese Instrumente darüber hinaus als eine Möglichkeit zur Selbstreflexion genutzt werden (vgl. Börner u. a. 2012).

Insgesamt belegen die hier dargestellten Befunde, dass die Ganztagsschule dem Anspruch, verbesserte Möglichkeiten zur Betreuung von Kindern bereitzustellen – insbesondere im Grundschulalter –, durchaus in einigen Punkten gerecht wird. In Bezug auf die Zieldimension „Betreuung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ weist die Forschungslage darauf hin, dass Ganztagsgrundschulen eine entlastende Funktion für Familien einnehmen. Die steigende Nachfrage nach Ganztagsplätzen lässt aber auch – insbesondere für den Primarschulbereich – zukünftig Engpässe erwarten, vor allem an Ganztagsschulen der gebundenen und rhythmisierten Form. Die Befunde zeigen zudem, dass die berufliche Situation insbesondere von Müttern im Zusammenhang mit der Nutzung eines Ganztagsangebots steht. Jedoch scheinen teilweise nicht vorhandene Wohnortnähe, Kosten und Qualitätsmängel derzeit noch Nutzungshemmnisse darzustellen. Möchte man hier auch arbeitsmarktpolitisch auf die Potenziale der ganztägigen Betreuung hoffen, ist sicherlich der Ausbau von kostenreduzierten, bedarfsgerechten und wohnortnahen Angeboten – insbesondere in ländlichen Gebieten – sicherzustellen. Um die soziale Segregation von Schülerinnen und Schülern zu vermeiden, wäre ein flächendeckendes Angebot vonnöten.

3.2 Leistungsförderung und Kompensation von Ungleichheiten

Auch wenn im Rahmen der Forschung zu ganztägiger Bildung und Betreuung in den vergangenen Jahren eine Reihe von Arbeiten vorgelegt wurden, steht der empirische Nachweis für den Beitrag von Ganztagsschule hinsichtlich der zentralen Zieldimensionen Leistungsförderung und Kompensation sozialer Benachteiligung (vgl. Kapitel 3.2.2) bislang aus. Nicht zuletzt auch, weil ein solcher Nachweis nur in einem komplexen Forschungsdesign erfolgen kann, das längsschnittlich angelegt ist, Kontrollgruppen einbezieht und aussagekräftige Testverfahren verwendet. Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass Ganztagsschulen in ihrer konkreten Ausgestaltung äußerst heterogene Formen einer „Intervention" darstellen (vgl. Fischer u. a. 2011). So wird schon aufgrund der uneinheitlichen Begriffsverwendung (vgl. Kapitel 1.1.3) deutlich, dass auch bei einer ausschließlichen Betrachtung von Grundschulen ein systematischer Vergleich von Ganztagsschulen schwierig ist – auch und insbesondere im Vergleich zu Halbtagsschulen. Sowohl auf der Angebots- als auch auf der Nachfrageseite machen Kinder und Jugendliche, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen, somit sehr unterschiedliche Erfahrungen.

3.2.1 Leistungsförderung

Erste Hinweise zur Wirksamkeit von Ganztagsgrundschulen mit Blick auf die Förderung fachlicher Kompetenzen lassen sich auf Basis der IGLU-Daten 2001 und 2006 ableiten. In einem Systemvergleich der Leistungen von Grundschulkindern an Schulen mit und ohne Ganztagsangebot finden sich für die Lesekompetenz von Grundschülerinnen und -schülern auf Bundesebene keine Hinweise auf einen Fördereffekt zugunsten der Ganztagsschule (vgl. Radisch/Klieme/Bos 2006). Die von Berkemeyer, Bos und Manitius (2012) im Rahmen des Chancenspiegels berichteten Befunde konnten auf Grundlage der bundesweit repräsentativen Daten von IGLU 2006 auf Schulsystemebene ebenfalls keine Leistungsunterschiede zwischen Ganz- und Halbtagsschulen feststellen. Ausgeschlossen werden in diesen Analysen mittels eines „propensity score matching" systematische Effekte der Zugangsselektion beider Schulformen. Auch für den aktuellen Chancenspiegel (vgl. Berkemeyer u. a. 2013) wurden entsprechende Analysen anhand der Daten aus IGLU 2011 und TIMSS 2011 durchgeführt, die jedoch ebenfalls keine Hinweise auf Zusammenhänge zwischen dem Ganztagsschulbesuch und dem Kompetenzerwerb in den Domänen Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften erbrachten (zur Reichweite solcher Analysen vgl. Strietholt u. a. (in Druck)). Untersucht wurden hier Lernergebnisse von Halb- und Ganztagsschülerinnen und -schülern unter Berücksichtigung des Migrationshintergrunds, des sozioökonomischen Status und weiterer Kontrollvariablen. Zudem wurden Interaktionseffekte betrachtet. Fehlende Werte wurden mithilfe einer multiplen Imputation geschätzt. Keiner der Unterschiede in den Leistungsständen in den drei betrachteten Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften ist zwischen Halb- und Ganztagsschulen in den Analysen statistisch signifikant. Auch der Test hinsichtlich herkunftsbedingter Ungleichheiten zeigt keine überzufälligen Unterschiede zwischen Ganz- und Halbtagsschulen und den drei Kompetenzbereichen.

Für die Unterscheidung nach Ganz- und Halbtagsgrundschultypen, wie sie für den vorliegenden Bericht angewendet wird (vgl. Kapitel 1.2.2, S. 33f.), sind diese Befunde ebenfalls zu bestätigen. Unter Kontrolle des sozioökonomischen Status und des Bildungsniveaus der Familien, des Migrationshintergrunds sowie der Interaktionseffekte zwischen dem Schultyp und den genannten Hintergrundmerkmalen zeigen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Halb- und Ganztagsgrundschulen hinsichtlich der Schülerleistung in den betrachteten Domänen (siehe Tabelle 2).

Bei einer derart globalen Betrachtung der Wirksamkeit von Ganztagsschulen bleibt zunächst unberücksichtigt, ob und in welchem Umfang Schülerinnen und Schüler an Ganztagsschulen Angebote wahrnehmen, bzw. auch, inwieweit geforderte pädagogische Konzepte der Rhythmisierung und flexiblen Zeitorganisation an Schulen überhaupt implementiert wurden. Vor diesem Hintergrund haben Strietholt u. a. (in Druck) in vertiefenden Analysen Leistungen von Schülerinnen und Schülern an gebundenen Ganztagsschulen mit denen an Halbtagsschulen verglichen – aber auch hier konnten keine Unterschiede in den Leistungen gefunden werden. Eine Replikation für die im vorliegenden Gutachten fokussiert betrachteten rhythmisierten Ganztagsgrundschulen ist aufgrund der geringen Fallzahlen nicht möglich. Der Befund von Strietholt u. a. (in Druck) weist jedoch darauf hin, dass auch gebundene Ganztagsschulen ihr Potenzial zur Leistungsförderung von Schülerinnen und Schülern im Vergleich zu Halbtagsschulen noch nicht ausschöpfen.

Tabelle 2: Regressionsanalyse zur Erklärung der Schülerleistung in den Domänen Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften durch den Besuch eines Ganztagsgrundschultyps unter Berücksichtigung von sozioökonomischen, kulturellen und herkunftsbedingten Merkmalen und ihren Interaktionseffekten mit dem Schultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011

	Lesen	Mathematik	Naturwissenschaften
	ß (SE)	ß (SE)	ß (SE)
Referenzwert	**526,6 (5,1) *****	**513,0 (3,9) *****	**506,0 (5,1) *****
Ganztagsschultyp[A]	-9,3 (7,1) ns	-6,9 (6,5) ns	-7,2 (8,1) ns
Familie mit hohem sozioökonomischem Status[B]	18,0 (6,1) **	17,3 (5,2) ***	20,2 (4,4) ***
Familie mit hohem Bildungsniveau[C]	37,1 (6,4) ***	30,9 (5,0) ***	31,0 (5,1) ***
Migrationshintergrund: kein Elternteil[D]	17,4 (5,1) ***	18,8 (3,7) ***	31,6 (4,8) ***
Ganztagsschultyp* sozioökonomischer Status	-0,8 (9,1) ns	-3,9 (7,8) ns	-0,4 (8,1) ns
Ganztagsschultyp* Bildungsniveau	-0,7 (9,2) ns	-0,2 (8,4) ns	-1,2 (7,8) ns
Ganztagsschultyp* Migrationshintergrund	3,4 (7,4) ns	-0,3 (6,7) ns	-2,4 (7,8) ns
	R^2 = 0,15	R^2 = 0,14	R^2 = 0 ,16

[B] Regressionsgewichte (unstandardisiert).
[SE] Standardfehler.
Signifikanzniveau: ns = nicht signifikant; * = signifikant (p < 0,05); ** = signifikant (p < 0,01); *** = signifikant (p < 0,001).
[A] Schultyp (0 = Halbtagsschule; 1 = Ganztagsschule).
[B] Berufsstatus: höchster ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status) im Haushalt (0 = Werte unter 65 Punkten; 1 = Werte über 65 Punkten).
[C] Bildungsniveau nach höchstem Abschluss der Eltern (0 = kein Elternteil mit (Fach-)Hochschulabschluss; 1 = mind. ein Elternteil mit (Fach-)Hochschulabschluss).
[D] Migrationshintergrund nach Geburtsland der Eltern (0 = mind. ein Elternteil im Ausland geboren; 1 = beide Eltern in Deutschland geboren).

Vergleichende Analysen unter Verwendung der IGLU-Daten 2006 von Kindern, die an Ganz- oder Halbtagsschulen an erweiterten Angeboten teilnehmen bzw. dies nicht tun, weisen aus, dass Kinder, die nicht an außerunterrichtlichen Angeboten teilnehmen, über höhere Lesekompetenzwerte verfügen. Allerdings zeigte sich, dass sich diese Leistungsunterschiede praktisch vollständig auf Unterschiede in der Schülerkomposition (soziale Herkunft und kognitive Fähigkeit) der entsprechenden Schulen zurückführen ließen (vgl. Holtappels u. a. 2010).
In der GO!-Studie (vgl. Kapitel 2; Merkens/Bellin 2012) wurde eine Gegenüberstellung der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Grundschulen vorgenommen, die die Ganztagsangebote ihrer Schule nutzen, und solchen, die dies nicht tun. Auf Systemebene konnten keine globalen Effekte der Beschulung an einer Ganztagsschule (im Vergleich zur Halbtagsschule) nachgewiesen werden, auf Individualebene allerdings deuten die Ergebnisse auf einen Effekt zugunsten der Ganztagsteilnehmer hin. Die Berliner Schülerinnen und Schüler, die an den Angeboten ihrer Schule teilnahmen, wiesen eine bessere Leseleistung auf als die Kinder, die nicht an den Angeboten teilnahmen. In den in Nordrhein-Westfalen untersuchten Ganztagsgrundschulen deutete sich ein ähnliches Muster an, allerdings konnten die Autoren bei dieser Stichprobe Selektionseffekte als Alternativerklärung nicht eindeutig ausschließen.
Erste Befunde der GIM-Studie (vgl. Kapitel 2, Reinders u. a. 2011) weisen ebenfalls darauf hin, dass bei einem Vergleich von Schülerinnen und Schülern an Ganz- und Halbtagsschulen keine Unterschiede in der Leseleistung feststellbar sind. Auch zeigen sich keine Effekte des Vorhandenseins spezifischer Fördermaßnahmen an den Schulen. Kausale Schlüsse zur Wirksamkeit ganztagsschulischer Bildung sind aber auch hier nur eingeschränkt möglich, da lediglich Auswertungen auf Schulebene, nicht jedoch mit Blick auf die individuelle Angebotsnutzung der Schülerinnen und Schüler vorliegen.
Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Schülerleistungen in den Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften an Halb- oder Ganztagsschulen nachweisen lassen. Mögliche Unterschiede können in solchen Domänen vermutet werden, die bislang nicht systematisch im Schulvergleich untersucht wurden, wie beispielsweise soziale Kompetenzen.

Insgesamt betrachtet, zeigen die vorliegenden Forschungen zu ganztägiger Schulzeit und Schülerleistung, dass trotz theoretisch-konzeptioneller Annahmen und Begründungen zu erweiterten pädagogischen Möglichkeiten der Lernunterstützung von Schülerinnen und Schülern durch den Ganztagsbetrieb nur vereinzelt positive Effekte der Teilnahme an Ganztagsangeboten nachzuweisen sind. Möglicherweise gibt dies Grund zur Annahme, dass eine stärkere Verzahnung von außerunterrichtlichen Aktivitäten im Ganztag und den Inhalten des Unterrichts notwendig ist, um eine bessere Leistungsförderung zu erreichen (vgl. Kapitel 3.3.2). Positive Auswirkungen auf die Schülerleistungen können nur bei individualisierter, auf den Lernstand abgestimmter Förderung sowie bei einer sinnvoll durchdachten Lernkultur erwartet werden, die sich sowohl im Unterricht als auch in den außerunterrichtlichen Angeboten niederschlägt (vgl. z. B. Fischer/Klieme 2013). Dabei steht die Einzelschule im Fokus, die sich von einer traditionellen Unterrichtsanstalt hin zu einer lernenden Organisation entwickeln muss, indem die Lern- und Lebensprobleme der Schülerinnen und Schüler stärker berücksichtigt werden (vgl. z. B. Standop 2008).

3.2.2 Kompensation sozialer Benachteiligung

Eng verbunden mit der Frage der Leistungsförderung und -entwicklung von Schülerinnen und Schülern ist die Frage der Chancengerechtigkeit im Bildungssystem (vgl. Kapitel 1.1.1). Vor dem Hintergrund des Ziels der Entkopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft ist es wünschenswert, dass Ganztagsschulen mit ihren Angeboten diejenigen Schülerinnen und Schüler erreichen, die unter benachteiligenden und/oder belastenden Bedingungen aufwachsen.
Forschungsbefunde, die den Ausbaustand an Schulen zur Mitte des letzten Jahrzehnts reflektieren, zeigen deutlich, dass die Erreichung dieses Ziels den Ganztagsgrundschulen bis dato nur zum Teil gelang. Auf Grundlage der IGLU-Daten 2006 (vgl. Holtappels u. a. 2010) lässt sich festhalten, dass Kinder mit Migrationshintergrund, für die eine zusätzliche Unterstützung durch außerunterrichtliche Angebote oftmals angenommen wurde, tatsächlich eine höhere Teilnahmequote und -intensität aufwiesen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Zudem waren Kinder, deren Eltern der oberen Dienstklasse (z. B. freie akademische Berufe, führende Angestellte und höhere Beamte, selbstständige Unternehmer, Hochschul- und Gymnasiallehrkräfte) angehören, an Ganztagsgrundschulen vergleichsweise unterrepräsentiert. Steiner (2009) zeigt auf Basis der StEG-Daten jedoch auf, dass im Vergleich zu offenen Ganztagsschulen an Schulen der gebundenen Form weniger Kinder aus sozial privilegierteren Schichten zu finden waren. Auch die Befunde der Begleitforschung zur offenen Ganztagsschule NRW weisen auf gewisse soziale Selektionsprozesse hin: Während Kinder mit Migrationshintergrund überproportional häufig am Ganztagsbetrieb ihrer Schule teilnahmen (vgl. Börner u. a. 2010), zeigt sich mit Blick auf den Sozialstatus, dass Kinder aus weniger privilegierten Familien eher seltener am Ganztagsangebot einer Schule teilnahmen (vgl. Beher u. a. 2007).
Wie aktuelle Befunde der StEG-Daten belegen, gelingt es den Ganztagsgrundschulen auch heute nur zum Teil, mit ihren Angeboten diejenigen Schülerinnen und Schüler zu erreichen, die unter benachteiligenden und/oder belastenden Bedingungen aufwachsen (vgl. Willems u. a. (in Druck)). Die jüngst von Marcus, Nemitz und Spieß (2013) vorgelegten Analysen des SOEP verdeutlichen zudem, dass Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Bundesländern bestehen. Beispielsweise zeigt sich für Westdeutschland, dass Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund eine höhere Nutzungswahrscheinlichkeit von Ganztagsangeboten aufweisen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit differenten Familienmerkmalen. In Ostdeutschland hingegen sind Kinder aus sozioökonomisch schwächer gestellten Familien tendenziell seltener an Ganztagsschulen angemeldet.

Längsschnittliche Befunde von StEG deuten jedoch auch darauf hin, dass sich in den Ganztagsgrundschulen die soziale Zusammensetzung zwischen 2005 und 2009 angeglichen hat (vgl. Holtappels/Jarsinski/Rollett 2011). Dabei legen die Analysen von Marcus, Nemitz und Spieß (2013) hier unterschiedliche Entwicklungstrends zwischen ost- und westdeutschen Bundesländern dar: Während in westdeutschen Bundesländern in den letzten Jahren verstärkt auch Kinder von Eltern aus unteren Einkommensgruppen in Schulen mit Ganztagsangeboten zu finden waren, ließen sich für die ostdeutschen Bundesländer im zeitlichen Trend von 1995 bis 2011 im Hinblick auf sozioökonomische Unterschiede keine signifikanten Veränderungen in der Nutzung ausmachen.
Eine differenzierte Betrachtung der Schülerzusammensetzung an Ganztags- im Vergleich zu Halbtagsgrundschulen soll im Folgenden auf Basis der Daten von IGLU 2011 und TIMSS 2011 erfolgen. Hierzu werden in Bezug auf die Kompensation sozialer Benachteiligung zwei Aspekte näher betrachtet: die Zusammensetzung der Schülerschaft an den einzelnen Schultypen und ihre Teilnahme an zusätzlichen Angeboten.

Zusammensetzung der Schülerschaft. Aktuelle Befunde auf der Grundlage der StEG-Daten aus dem Jahr 2009 (vgl. Willems u. a. (in Druck)) zeigen, dass die schulische Prozessqualität an Ganztagsgrundschulen systematisch von der sozialen und kulturellen Zusammensetzung der Schüler und Schülerinnen an Ganztagsgrundschulen abhängt. Dabei wird deutlich, dass Schulen, die unter sozioökonomischen Gesichtspunkten mit einer eher pädagogisch herausfordernden Schülerschaft arbeiten, auf Ebene der pädagogischen Prozess- und Gestaltungsqualität Entwicklungsbedarf aufweisen. Vor dem Hintergrund dieser Befunde wird im Folgenden die auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 feststellbare Zusammensetzung der Schülerschaft an Ganztagsgrundschulen auch im Vergleich zu Halbtagsgrundschulen dargestellt.
Betrachtet man die Verteilung unterschiedlicher Gruppen von Schülerinnen und Schülern auf die verschiedenen Formen der Grundschulen, ist das Verhältnis von Jungen und Mädchen erwartungsgemäß ausgeglichen. In Bezug auf die Zusammensetzung nach sozioökonomischen und kulturellen Merkmalen deuten die Daten von IGLU 2011 und TIMSS 2011 darauf hin, dass sich in den letzten Jahren die Zusammensetzung der Schülerschaft an Ganztagsgrundschulen verändert hat. Ließ sich für das Jahr 2006 im Vergleich zu den Halbtagsschulen noch eine vergleichsweise pädagogisch herausfordernde Zusammensetzung der Schülerschaft an Ganztagsgrundschulen feststellen, die durch einen überproportional hohen Anteil von Lernenden mit Migrationshintergrund und aus sozioökonomisch benachteiligten Familien charakterisiert war (vgl. Holtappels

u. a. 2010), zeigen sich im Jahr 2011 kaum noch Unterschiede in der Schülerzusammensetzung von Ganz- und Halbtagsgrundschulen. Dieser Befund wird im Folgenden differenziert berichtet.

Im Vergleich von Ganz- und Halbtagsgrundschulen ergeben sich aus den Daten von IGLU 2011 und TIMSS 2011 keine deutlichen Unterschiede in den Indikatoren des Bildungsstatus (gemessen am häuslichen Buchbesitz und Bildungsabschluss der Eltern) oder des Migrationshintergrunds: Der mittlere Anteil an Schülerinnen und Schülern, deren Familien als armutsgefährdet[3] einzuschätzen sind, liegt sowohl an Halbtagsschulen mit 25,2 Prozent wie auch an Ganztagsschulen mit 25,3 Prozent bei rund einem Viertel der Schülerschaft (Bundesdurchschnitt: 25,4 Prozent). Zwischen rhythmisierten Ganztagsschulen und Schulen mit einem additiven Ganztagsmodell zeigt sich ebenfalls kein signifikanter Unterschied hinsichtlich des Anteils armutsgefährdeter Schülerinnen und Schüler (rhythmisierte Ganztagsschule: 26,7 Prozent, additive Modelle: 24,3 Prozent). Der mittlere Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund ist an Ganztagsschulen mit 29,5 Prozent etwas höher als an Halbtagsschulen (24,1 Prozent), jedoch ist auch dieser Unterschied nicht signifikant (Bundesdurchschnitt: 27,7 Prozent). Die einzelnen Ganztagsschultypen unterscheiden sich auch nicht in ihren mittleren Anteilen an Kindern mit Migrationshintergrund (rhythmisierte Ganztagsschule: 32 Prozent; additive Modelle: 29 Prozent). In Bezug auf die Indikatoren des Bildungsstatus zeigen sich zwischen den unterschiedlichen Schularten sowie für die Ganztagsschultypen ebenfalls keine signifikanten Unterschiede. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss ist nominell betrachtet an rhythmisierten Ganztagsschulen (42,6 Prozent) höher als an Ganztagsschulen mit einem additiven Modell (27,9 Prozent); jedoch ist dieser Unterschied ebenfalls nicht signifikant.

[3] Als armutsgefährdet gelten – nach der offiziellen Definition der EU – Haushalte, die über weniger als 60 Prozent des medianen Nettoäquivalenzeinkommens in dem jeweiligen Staat verfügen. Zur Berechnung muss zunächst die Armutsgefährdungsgrenze eines Haushalts ermittelt werden, die als Produkt aus dem medianen Nettoäquivalenzeinkommen und der gewichteten Haushaltsgröße (Haushaltsvorstand: 1; jedes weitere Haushaltsmitglied, das mindestens 14 Jahre alt ist: 0,5; jedes Kind, das maximal 13 Jahre alt ist: 0,3) definiert ist. Liegt dieser Wert oberhalb des jeweiligen Haushaltsnettoeinkommens, wird der Haushalt als armutsgefährdet bezeichnet. Nach dieser Definition gelten 25,4 Prozent der Familien, deren Kinder sich an IGLU 2011 und TIMSS 2011 beteiligt haben, als armutsgefährdet. Diese Quote variiert allerdings stark zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen. So ist der Anteil der armutsgefährdeten Familien höher, wenn diese einen Migrationshintergrund haben bzw. wenn deren sozialer Status eher gering ist (siehe Abbildung 7.5 in Stubbe/Tarelli/Wendt 2012).

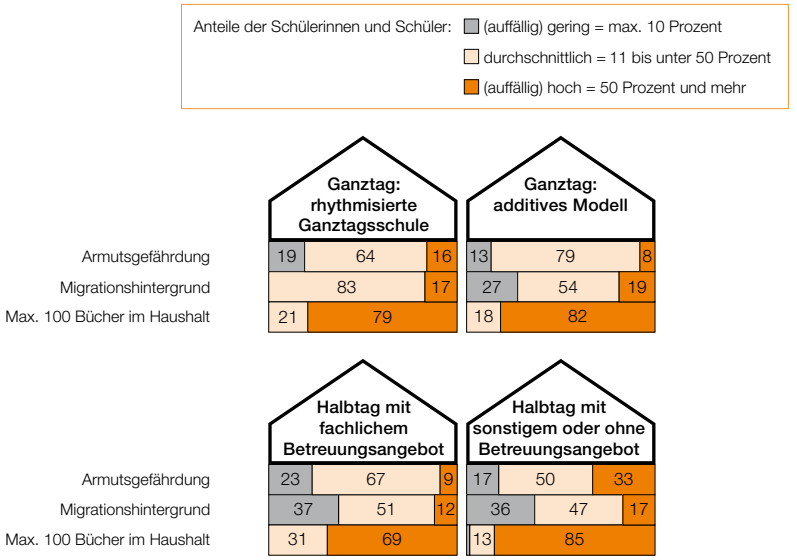


Abbildung 10: Anteile von Grundschulen in Deutschland nach Schultyp und Zusammensetzungsmustern der Schülerschaft in Bezug auf Armutsgefährdung, Migrationshintergrund und Bildungsstatus der Eltern auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Angaben in Prozent, Differenzen zu 100 Prozent ergeben sich durch Rundungsfehler)

Der Vergleich mittlerer Anteile von Schülergruppen nach Schulformen gibt keinen Aufschluss über mögliche – beispielsweise infolge von Segregation entstandene – Unterschiede in den Zusammensetzungen der Schülerschaft. Abbildung 10 zeigt daher, wie sich die Zusammensetzungen der Schülerschaft nach Schultyp differenzieren. Sie basiert auf zusammengefassten Angaben auf Schulebene zu den oben genannten Indikatoren. Die Prozentangaben wurden unterteilt nach geringem Anteil (null bis zehn Prozent), mittlerem Anteil (elf bis 50 Prozent) und hohem Anteil (über 50 Prozent) der Schülerinnen und Schüler.

Deutlich wird im Vergleich von Ganz- und Halbtagsgrundschultypen für die Anteile der Schülerinnen und Schüler, deren Familien als armutsgefährdet eingeschätzt werden, dass diese an Halbtagsschulen mit sonstigem oder ohne Betreuungsangebot höher sind als an den anderen Schultypen: Mit 33 Prozent zeigt sich für jede dritte Halbtagsschule mit sonstigem oder ohne Betreuungsangebot, dass der Anteil an armutsgefährdeten Schülerinnen und Schülern mehr als die Hälfte der Schülerschaft ausmacht. Ein entsprechendes Kompositionsmuster lässt sich hingegen für nur knapp jede zehnte der Halbtagsschulen mit fachlichem Betreu-

ungsangebot sowie der Ganztagsschulen mit einem additiven Modell beobachten. Ein auffällig hoher Anteil von armutsgefährdeten Schülerinnen und Schülern zeigt sich auch für 16 Prozent der rhythmisierten Ganztagsschulen.
In Bezug auf den Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund zeigt sich, dass unter den rhythmisierten Ganztagsschulen keine Klassen mit auffällig geringem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund vorzufinden sind. Dieser Anteil fällt auch an den Ganztagsschulen mit additivem Modell mit 27 Prozent geringer aus als an Halbtagsschulen mit einem fachlichen (37 Prozent) bzw. sonstigem oder ohne (36 Prozent) Betreuungsangebot. Die Anteile der Klassen mit einem auffällig hohen Schüleranteil mit Migrationshintergrund (über 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler einer Klasse) sind über die verschiedenen Schultypen relativ ähnlich verteilt (zwölf Prozent an Halbtagsschulen mit fachlichem Betreuungsangebot bis 19 Prozent an Ganztagsschulen mit einem additiven Modell).
Hinsichtlich des familiären Buchbesitzes zeigt sich für alle Schultypen, dass sich in mindestens 69 Prozent der Klassen ein auffällig hoher Prozentsatz (über 50 Prozent) an Schülerinnen und Schülern befindet, die über maximal 100 Bücher im Haushalt verfügen. In Bezug auf die Zusammensetzung der Schülerschaften nach Indikatoren des Bildungsstatus zeigen sich damit keine deutlichen Unterschiede.
Zur Beschreibung der sozialen Komposition von Schulen ist es aufschlussreich, nicht nur einzelne Indikatoren wie die Einkommensverhältnisse oder den Migrationshintergrund heranzuziehen, sondern die Zusammensetzung von Schülerschaften an Schulen mehrdimensional durch Bildung eines sogenannten Schülerkompositionsindex zu betrachten (vgl. Bonsen u. a. 2010). Ein entsprechender Index kategorisiert Schulen anhand der sozialen, ökonomischen, kulturellen und migrationsspezifischen Merkmale ihrer Schülerinnen und Schüler, über die Daten mittels einer Befragung von Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern gewonnen werden. Zur Berechnung des Index werden eine Vielzahl von Indikatoren zusammengefasst, die unterschiedliche Dimensionen des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals von Schülerfamilien (z. B. sozioökonomische Stellung, Bildungsniveau, kulturelle Aktivitäten mit dem Kind, Kommunikation innerhalb der Familien) abbilden und eine relationale Beschreibung von bildungsbefördernden Bedingungen in Elternhäusern erlauben. Um die Zusammensetzung von Schülerschaften an Schulen zu beschreiben, werden die für jeden Schüler ermittelten Werte auf Schulebene zusammengefasst, wobei ein positiver Wert darauf verweist, dass ein hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern einer Schule in potenziell bildungsförderlichen Elternhäusern lebt.

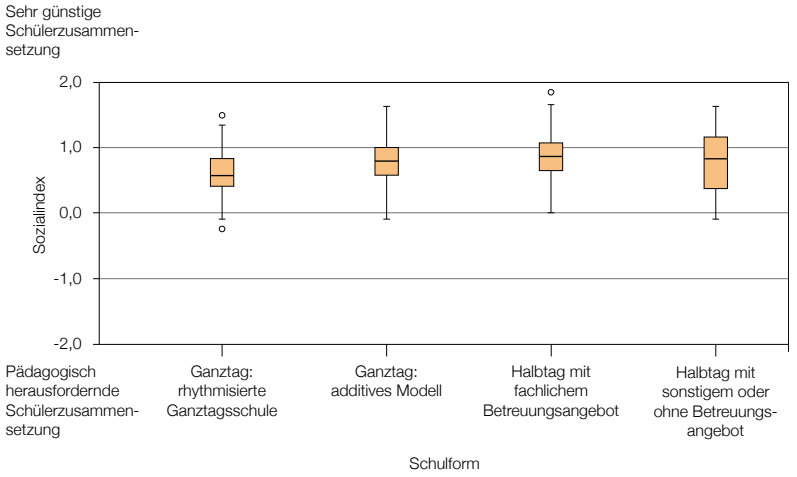


Abbildung 11: Zusammensetzung der Schülerschaft auf Schulebene (Verteilung der Schülerkompositionsindexwerte) nach Grundschultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011

In Abbildung 11 ist die Verteilung dieser Indexwerte nach Schulformen dargestellt.[4] Im Vergleich der einzelnen Schultypen zeigen sich insgesamt keine deutlichen Unterschiede in Bezug auf die soziale Zusammensetzung der Schülerschaften. Allen Typen lassen sich sowohl Schulen zuordnen, die im Vergleich zu anderen unter deutlich privilegierten Bedingungen arbeiten können, da ihre Schülerinnen und Schüler auf vielfältige bildungsrelevante Ressourcen zurückgreifen können, als auch solche, an denen eine Kumulierung sozioökonomisch schwacher Elternhäuser zu beobachten ist. Im Vergleich der Typen zeigt sich tendenziell, dass die Halbtagsgrundschulen mit fachlichem Betreuungsangebot anders als rhythmisierte Ganztagsschulen eine etwas günstigere Zusammensetzung aufweisen. Der Schultyp mit der größten Bandbreite der sozialen Zusammensetzung

[4] Die Darstellung erfolgt mittels eines „Boxplots“, nach Schulform getrennt für alle Schulen mit einer ausreichenden Rücklaufquote. Als „Box“ werden jeweils die farbigen Rechtecke bezeichnet. Diese stellen jeweils die mittleren 50 Prozent der Schulen einer Schulform dar. Als Linie ist der Median abgetragen. Die nach oben und unten weisenden Linien („Antennen“) markieren jeweils die 25 Prozent der am meisten kumulativ benachteiligten Schulen (nach unten weisende Linien) und die 25 Prozent der am höchsten privilegierten Schulen (nach oben weisende Linien). Die nach oben und unten weisenden Linien dürfen laut Definition maximal das 1,5-Fache der Länge der orangenen Box betragen. Werte, die außerhalb dieses Bereichs liegen, werden als „statistische Ausreißer“ oder „Extremwerte“ betrachtet und jeweils mit einem kleinen Kreis dargestellt.

der Schülerschaft ist die Halbtagsschule mit sonstigem oder ohne eindeutiges Betreuungsangebot.

Teilnahme an Angeboten. Dem Bestreben, verstärkt ganztägige Schulangebote auszubauen, liegt unter anderem die Annahme zugrunde, dass von erweiterten Betreuungs- und Angebotsmöglichkeiten insbesondere Schülergruppen aus bildungsfernen Familien profitieren (vgl. z. B. Holtappels 1994; Holtappels u. a. 2010). Ein möglichst flächendeckendes Angebot an Ganztagsschulen, so die Hoffnung, soll also zur Reduzierung der viel diskutierten sozialen Ungleichheiten im Schulsystem beitragen (vgl. Kapitel 1). Wenn die Ganztagsorganisation schulischer Angebote auf den Abbau herkunftsspezifischer Ungleichheiten abzielen soll, stellt sich somit die Frage, inwiefern es eine sozial selektive Inanspruchnahme von ganztägigen bzw. nachmittäglichen Angeboten für die hier fokussierten Schülergruppen gibt. Im Folgenden wird daher untersucht, welche Schülergruppen in Abhängigkeit ihrer sozialen und kulturellen Herkunft nachmittägliche Angebote nutzen.

Teilnahme nach Einkommensverhältnissen. Um zu betrachten, inwiefern die finanziellen Lebensverhältnisse der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit einer Teilnahme an nachmittäglichen Schulangeboten stehen, ist in Abbildung 12 die Teilnahmeintensität an unterschiedlichen Schultypen nach dem Indikator der Armutsgefährdung der Schülerfamilien dargestellt. Es wird deutlich, dass an allen Schultypen Kinder aus nicht armutsgefährdeten Familien seltener an nachmittäglichen Angeboten teilnehmen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus ökonomisch weniger privilegierten Elternhäusern. Für die Halbtagsgrundschulen zeigt sich, dass über 50 Prozent aller Kinder aus armutsgefährdeten Familien nachmittägliche Angebote der Schulen nicht wahrnehmen. Den Ganztagsgrundschultypen – und hier insbesondere den rhythmisierten Ganztagsschulen mit einer Teilnahmequote von knapp 95 Prozent – scheint es hingegen besser zu gelingen, Kinder aus armutsgefährdeten Familien in nachmittägliche Angebote einzubeziehen. Für die Ganztagsschulen mit additiven Modellen der Zeitgestaltung hingegen sind die Unterschiede zu den Halbtagsschulen weniger deutlich: Zwar nehmen – mit einer Quote von 57,5 Prozent – deutlich mehr Kinder aus armutsgefährdeten Familien an mindestens einem Tag pro Woche an nachmittäglichen Angeboten teil als an Halbtagsschulen (41,8 Prozent bzw. 47 Prozent), jedoch unterscheiden sich die Teilnahmequoten (zwischen 30,6 Prozent und 37,5 Prozent) weniger deutlich bei den Viertklässlerinnen und Viertklässlern, die von einer Teilnahme an fast jedem Tag (vier- bis fünfmal die Woche) berichten.

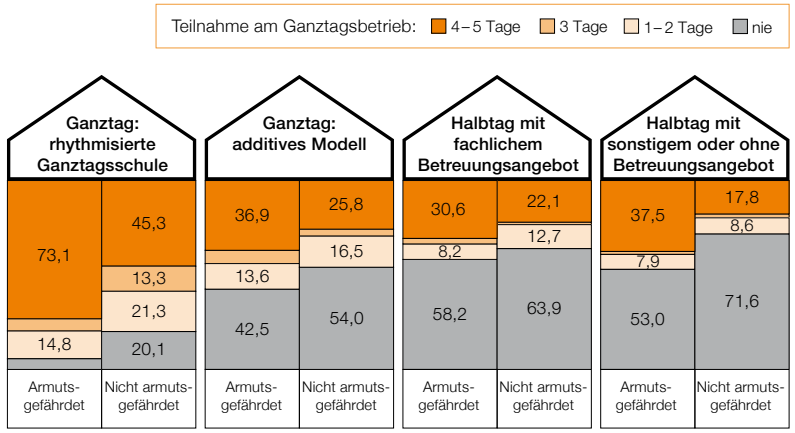


Abbildung 12: Schüleranteile nach Teilnahmehäufigkeit an nachmittäglichen Angeboten, Armutsgefährdung der Schülerfamilien und Grundschultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schülerinnen und Schüler nach Schülerangaben in Prozent)

Anmerkung: Angaben stammen aus dem Schülerfragebogen: „An wie vielen Tagen in der Woche besuchst du deine Schule ganztags bis in den Nachmittag (mindestens bis halb drei)?“ mit den Antwortmöglichkeiten „1 = 5 Tage in der Woche“, „2 = 4 Tage in der Woche“, „3 = 3 Tage in der Woche“, „4 = 2 Tage in der Woche“, „5 = 1 Tag in der Woche“ und „6 = nie“.

Mit Blick auf die Nutzung stellt sich nicht nur die Frage, ob entsprechende Schülergruppen unterschiedlich häufig Zeit in der Schule verbringen, sondern auch, an welchen Angeboten sie konkret teilnehmen. Hierfür werden im Folgenden die unterschiedlichen Teilnahmequoten von Kindern aus armutsgefährdeten Familien für die einzelnen Angebotsformen nach Schultypen betrachtet. Um unterschiedliche Teilnahmemuster vergleichen zu können, werden die Angebote jeweils nach Häufigkeit der Angabe sortiert. In Abbildung 13 ist dargestellt, welche Angebote armutsgefährdete Schülerinnen und Schüler nutzen.
Im Vergleich der Schulformen werden unterschiedliche Teilnahmemuster deutlich: Fast die Hälfte der armutsgefährdeten Schülerinnen und Schüler an Halbtags- oder Ganztagsschulen mit additiven Modellen der Zeitgestaltung nimmt an Freizeitangeboten teil. An rhythmisierten Ganztagsschulen fällt dieser Anteil mit etwa 37 Prozent niedriger aus. Während an den anderen Schulformen maximal ein Drittel der Kinder aus armutsgefährdeten Familien an mindestens einem Tag in der Woche an fachbezogenen Angeboten teilnimmt, sind dies an rhythmisierten Ganztagsschulen knapp die Hälfte der armutsgefährdeten Schülerinnen und Schüler. Förderunterricht kommt unabhängig von der Schulform rund 30 Prozent

der armutsgefährdeten Schülerinnen und Schüler zugute. Nur an Ganztagsschulen mit additivem Modell nehmen etwa 36 Prozent der armutsgefährdeten Kinder an mindestens einem Tag in der Woche an einer Hausaufgabenbetreuung teil.

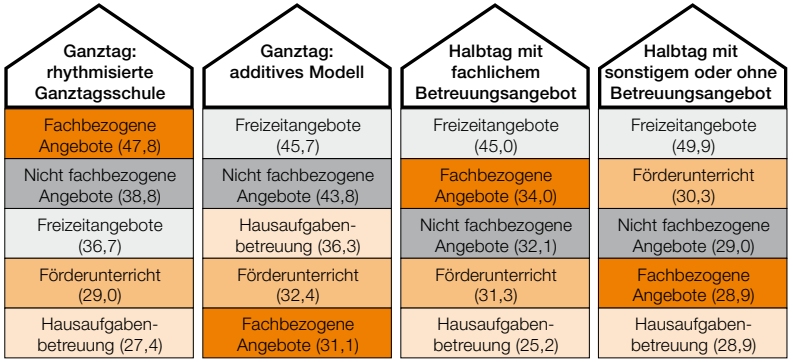


Abbildung 13: Angebotsnutzung (mindestens an einem Tag pro Woche) von Schülerinnen und Schülern aus armutsgefährdeten Familien nach Grundschultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schülerinnen und Schüler nach Schülerangaben in Prozent)

Anmerkung: Angaben stammen aus dem Schülerfragebogen: „Wenn du an deiner Schule nicht nur den Unterricht, sondern auch andere Angebote am Vor- oder Nachmittag besuchst: An welchen Angeboten nimmst du in diesem Halbjahr wie häufig teil?“ mit den Items „Hausaufgabenhilfe/-betreuung“, „Fördergruppen/-unterricht“, „Projekte, AGs, Erweiterungskurse, die auf ein bestimmtes Unterrichtsfach bezogen sind (z. B. Lese-AG)“ (hier: fachbezogene Angebote), „Projekte, AGs, Kurse, die nicht auf ein bestimmtes Unterrichtsfach bezogen sind (z. B. Theater-AG)“ (hier: nicht fachbezogene Angebote), „Angebote in einer anderen Sprache als Deutsch (z. B. Türkisch)“, „Angebote im Computerbereich“, „Freizeitangebote“, „warmes Mittagessen“ mit den Antwortmöglichkeiten „1 = 5 Tage in der Woche“, „2 = 4 Tage in der Woche“, „3 = 3 Tage in der Woche“, „4 = 2 Tage in der Woche“, „5 = 1 Tag in der Woche“ und „6 = nie“.

Bei Betrachtung der Angebotsnutzung von Schülerinnen und Schülern aus nicht armutsgefährdeten Familien wird deutlich, dass sich die Teilnahmemuster – mit Ausnahme der Frage der Intensität – weder zwischen den Schulformen noch bedeutsam zum Gesamtbild aller Viertklässlerinnen und Viertklässler unterscheiden. Festzustellen ist, dass es den Ganztagsschulen deutlich besser als den Halbtagsschulen gelingt, Kinder aus ökonomisch weniger privilegierten Elternhäusern in nachmittägliche Angebote einzubeziehen. Im Vergleich der Ganztagsschulen wird deutlich, dass es lediglich den rhythmisierten Ganztagsschulen gelingt,

diese Schülergruppe bedarfsspezifisch einzubinden. Angesichts der vergleichsweise schlechten Kompetenzwerte dieser Schülergruppe (vgl. Stubbe/Tarelli/Wendt 2012; Wendt/Stubbe/Schwippert 2012) sind insbesondere die höheren Teilnahmequoten in den fachbezogenen Angeboten erfreulich.

Teilnahme nach Zuwanderungsgeschichte der Eltern. Um zu untersuchen, inwiefern die Merkmale der Zuwanderungsgeschichte der Eltern im Zusammenhang mit einer Teilnahme an nachmittäglichen Schulangeboten stehen, ist in Abbildung 14 die Teilnahmeintensität an unterschiedlichen Schultypen nach dem Indikator des Migrationshintergrunds dargestellt.

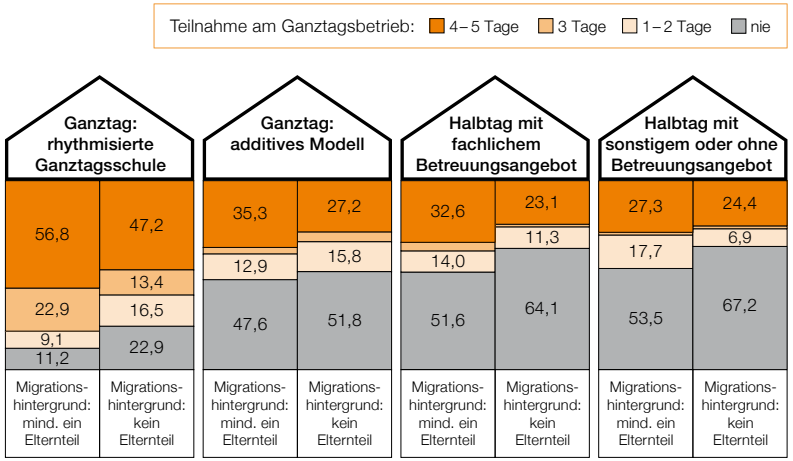


Abbildung 14: Schüleranteile nach Teilnahmehäufigkeit an nachmittäglichen Angeboten, Migrationshintergrund und Grundschultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schülerinnen und Schüler nach Schülerangaben in Prozent)

Anmerkung: Angaben stammen aus dem Schülerfragebogen: „An wie vielen Tagen in der Woche besuchst du deine Schule ganztags bis in den Nachmittag (mindestens bis halb drei)?“ mit den Antwortmöglichkeiten „1 = 5 Tage in der Woche“, „2 = 4 Tage in der Woche“, „3 = 3 Tage in der Woche“, „4 = 2 Tage in der Woche“, „5 = 1 Tag in der Woche“ und „6 = nie“.

In der Tendenz wird zunächst deutlich, dass an allen Schultypen Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren wurden, seltener und weniger intensiv an nachmittäglichen Angeboten teilnehmen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte. Allerdings sind diese Unterschiede für alle Halbtags- sowie Ganztagsgrundschulen mit additiven Modellen der Zeitgestaltung weniger deutlich als für den Indikator Armutsgefährdung. Während für diese Schultypen die Teilnahmequoten von Kindern aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte zwischen 46,5 und 52,4 Prozent liegen, gelingt es den rhythmisierten Ganztagsgrundschulen – mit einer Teilnahmequote von knapp 89 Prozent – deutlich besser, Kinder aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte mindestens einmal pro Woche in nachmittägliche Angebote einzubeziehen. Mit einer Teilnahmequote von 56,8 Prozent nimmt diese Schülergruppe an rhythmisierten Ganztagsschulen auch deutlich häufiger (vier- bis fünfmal die Woche) an einem Nachmittagsangebot teil als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden.

Um auch für die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unterschiedliche Teilnahmemuster vergleichen zu können, ist in Abbildung 15 dargestellt, welche Angebote Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte nutzen.

Im Vergleich der Schulformen werden auch hier unterschiedliche Teilnahmemuster deutlich: Für Kinder mit Migrationshintergrund zeigt sich, dass an Ganztagsgrundschulen ein größerer Anteil dieser Schülergruppe an mindestens einem Tag in der Woche an fachbezogenen Angeboten (rhythmisierte Ganztagsschule: 58,3 Prozent; additive Modelle der Zeitgestaltung: 43,4 Prozent) und an einer Hausaufgabenbetreuung (rhythmisierte Ganztagsschule: 51,7 Prozent; additive Modelle der Zeitgestaltung: 39,2 Prozent) teilnimmt als an Halbtagsgrundschulen (fachbezogene Angebote 31,1 bzw. 33,2 Prozent; Hausaufgabenbetreuung 25,5 bzw. 23,7 Prozent).

Bei Betrachtung der Angebotsnutzung von Schülerinnen und Schülern aus Familien ohne Migrationshintergrund wird deutlich, dass sich die Teilnahmemuster – mit Ausnahme der Frage der Intensität – weder zwischen den Schulformen noch bedeutsam zum Gesamtbild aller Viertklässlerinnen und Viertklässler unterscheiden.

Festzuhalten bleibt damit auch für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, dass es Ganztagsgrundschulen deutlich besser gelingt als Halbtagsgrundschulen, diese Kinder in nachmittägliche Angebote einzubeziehen. Im Vergleich beider Typen von Ganztagsgrundschulen zeigt sich zudem auch hier, dass lediglich die rhythmisierten Ganztagsschulen über Konzepte verfügen, die eine bedarfsspezifischere Einbindung dieser Schülergruppe befördern. Angesichts der vergleichsweise schlechten Kompetenzwerte dieser Schülergruppe (vgl. Schwippert/Wendt/Tarelli 2012; Tarelli/Schwippert/Stubbe 2012) sind insbesondere die höheren Teilnahmequoten in den fachbezogenen Angeboten erfreulich.

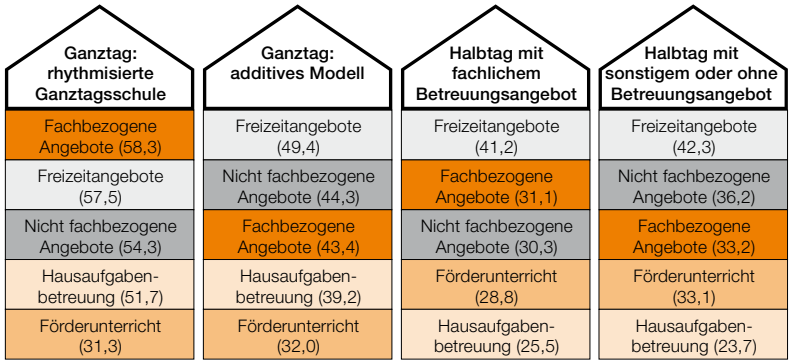


Abbildung 15: Angebotsnutzung (mindestens an einem Tag pro Woche) von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit Migrationshintergrund nach Grundschultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schülerinnen und Schüler nach Schülerangaben in Prozent)

Anmerkung: Angaben stammen aus dem Schülerfragebogen: „Wenn du an deiner Schule nicht nur den Unterricht, sondern auch andere Angebote am Vor- oder Nachmittag besuchst: An welchen Angeboten nimmst du in diesem Halbjahr wie häufig teil?“ mit den Items „Hausaufgabenhilfe/-betreuung“, „Fördergruppen/-unterricht“, „Projekte, AGs, Erweiterungskurse, die auf ein bestimmtes Unterrichtsfach bezogen sind (z. B. Lese-AG)“ (hier: fachbezogene Angebote), „Projekte, AGs, Kurse, die nicht auf ein bestimmtes Unterrichtsfach bezogen sind (z. B. Theater-AG)“ (hier: nicht fachbezogene Angebote), „Angebote in einer anderen Sprache als Deutsch (z. B. Türkisch)“, „Angebote im Computerbereich“, „Freizeitangebote“, „warmes Mittagessen“ mit den Antwortmöglichkeiten „1 = 5 Tage in der Woche“, „2 = 4 Tage in der Woche“, „3 = 3 Tage in der Woche“, „4 = 2 Tage in der Woche“, „5 = 1 Tag in der Woche“ und „6 = nie“.

International liegen nur wenige empirische Studien vor, auf deren Grundlage Rückschlüsse auf die Wirkung ganztagsschulischer Bildungsangebote bzw. erweiterter Lernzeiten auf die Kompensation sozialer Disparitäten möglich sind. Auf Systemebene stellen Schütz, Ursprung und Wößmann (2008) im internationalen Vergleich keine signifikanten Unterschiede zwischen Halbtags- und Ganztagsschulsystemen in Bezug auf die Abhängigkeit der Schülerleistungen vom familiären Hintergrund fest. Allerdings bestehen Hinweise darauf, dass eine verlängerte Unterrichtszeit Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit und Kindern ohne Migrationshintergrund verringern können (vgl. Schneeweis 2011).

Die vorgelegten Analysen weisen darauf hin, dass es – bei einer nicht bemerkenswert differenten Zusammensetzung von Schülerschaften – lediglich den rhythmisierten Ganztagsgrundschulen mit Teilnahmequoten um die 90 Prozent gelingt, Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und Kinder mit Migrationshintergrund in nachmittägliche Angebote einzubeziehen und darüber hinaus auch bedarfsspezifischer im Rahmen des Nachmittagsangebots zu fördern. Angesichts der vergleichsweise schlechten Kompetenzwerte dieser Schülergruppe sind insbesondere die höheren Teilnahmequoten in den fachbezogenen Angeboten erfreulich. Die vergleichsweise geringen Teilnahmequoten für die Ganztagsschulen mit Modellen der additiven Zeitgestaltung reflektieren zunächst, dass viele dieser Schulen in Modellen der offenen Form organisiert sind. Wenn die Ganztagsorganisation schulischer Angebote auf den Abbau herkunftsspezifischer Ungleichheiten abzielen soll, scheint es angemessen, eine Diskussion um die sozial gerechtere Organisationsform zu führen. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Ganztagsgrundschule in gebundener und rhythmisierter Form gestärkt werden sollte, da diese am ehesten verspricht, keine weiteren Benachteiligungen zu verursachen und weniger privilegierten Kindern günstigere Teilhabechancen durch den Zugang zu einem verbindlichen Bildungsangebot zu ermöglichen. Ein entsprechender Ausbau würde allerdings ein deutlich stärkeres finanzielles Engagement der Länder und des Bundes erfordern (vgl. Klemm 2012).

3.3 Rahmenbedingungen und Gestaltung des Ganztags

Um Schülerinnen und Schüler möglichst individuell und unabhängig von ihrer sozioökonomischen und soziokulturellen Herkunft zu fördern, müssen auf Ebene der Einzelschule gezielt pädagogische Maßnahmen ergriffen und gestaltet werden. Ganztagsschulen bieten hier im Vergleich zu Halbtagsschulen aufgrund anderer Zeit-, Raum- und Personalstrukturen vielfältige Möglichkeiten. Im Folgenden werden zwei zentrale Aspekte ganztagsschulischer Bildung an Grundschulen näher betrachtet: Auf Ebene der Lernangebote wird die Zeitorganisation und die Konzeption erweiterter Lerngelegenheiten an Ganztagsgrundschulen untersucht. Auf organisationskultureller Ebene wird der Einsatz von multiprofessionell zusammengesetzten Teams sowie die inner- und außerschulische Kooperation an Ganztagsgrundschulen beschrieben.

3.3.1 Zeitstrukturierung und Bereitstellung erweiterter Lernangebote

Eine flexible Zeitorganisation stellt in theoretischen Konzepten zur Gestaltung von Ganztagsschulen ein zentrales Element dar (vgl. Holtappels 1994). Ein zeitlich erweiterter Schultag ermöglicht und erfordert es, den Tagesablauf und damit auch die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern neu zu organisieren. Eng verbunden mit der Frage einer erweiterten Zeitorganisation ist auch die Möglichkeit von Ganztagsschulen, zusätzliche Förder- und Freizeitaktivitäten für die Schülerinnen und Schüler bereitzustellen.

Flexible Zeitorganisation. Ein zentrales Kriterium für die Unterscheidung der für dieses Gutachten betrachteten Schultypen bildet die Frage nach der Zeitgestaltung des Schulalltags. Als rhythmisierte Ganztagsgrundschulen werden ausschließlich solche Schulen betrachtet, an denen ein durch die Schule verantwortetes Nachmittagsangebot an mindestens drei Tagen in der Woche über jeweils mindestens sieben Zeitstunden hinweg gegeben ist und zudem Phasen des Unterrichts und der erweiterten Lern- und Förderangebote im Sinne einer optimalen Rhythmisierung über den gesamten Schultag verteilt organisiert sind (vgl. Kapitel 1.2.2).

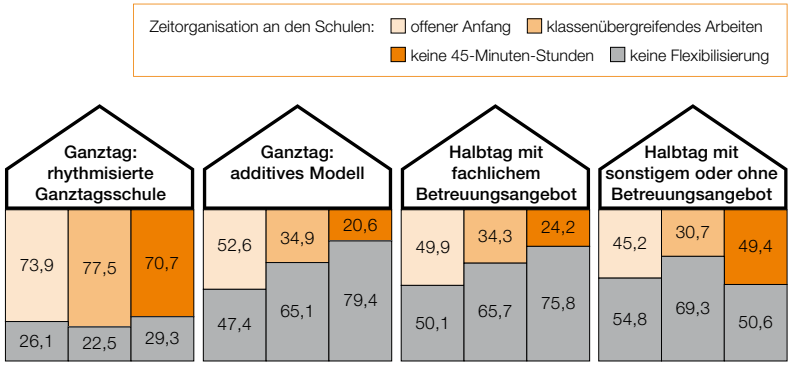


Abbildung 16: Formen der Zeitorganisation nach Grundschultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schülerinnen und Schüler nach Angaben der Schulleitungen in Prozent)

Anmerkung: Angaben stammen aus dem Schulfragebogen: „Welche der folgenden Formen der Zeitorganisation bestehen an Ihrer Schule?“ mit den Items „Es besteht ein offener Anfang vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn“, „In der Wochenstruktur sind feste Zeiten für klassenübergreifendes Arbeiten eingebaut“ und „Für den Unterricht besteht im Wesentlichen ein Rhythmus von 45-Minuten-Stunden“ und den Antwortmöglichkeiten „1 = Ja“ und „2 = Nein“.

Neben diesen Merkmalen können weitere zeitorganisatorische Aspekte der Gestaltung des Schulalltags betrachtet werden. Auf Basis der Daten von IGLU 2011 und TIMSS 2011 wird deutlich, dass sich vor allem die rhythmisierten Ganztagsgrundschulen in Bezug auf die flexible Nutzung der erweiterten Lernzeit – durch offenen Schulanfang, feste Zeiten für klassenübergreifendes Lernen, Aufhebung des 45-minütigen Unterrichtstakts – von den anderen Schultypen unterscheiden. Charakteristische Unterschiede zwischen Halbtags- und Ganztagsgrundschulen mit additivem Modell zeigen sich jedoch nicht (siehe Abbildung 16).

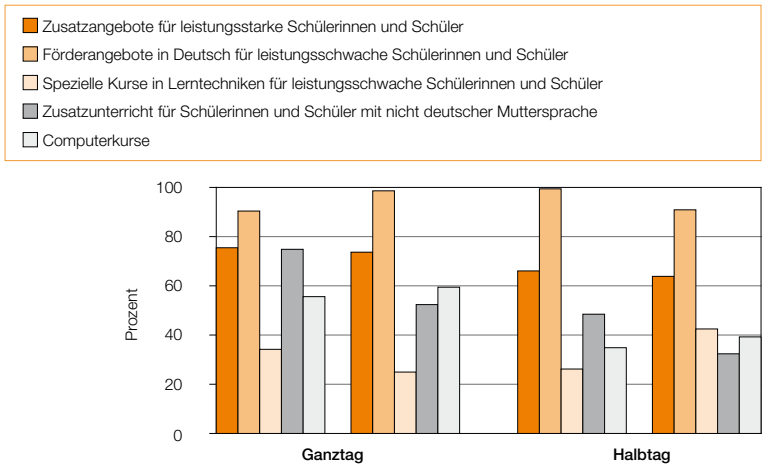
Bereitstellung erweiterter Lernangebote. Aus den Ergebnissen von StEG wird deutlich, dass Ganztagsschulen durchaus ein in Umfang und Breite beachtliches Bildungsangebot entwickelt haben und dies im Zeitverlauf auch ausbauen (vgl. Holtappels/Rollett 2008). Während an fast allen Ganztagsgrundschulen Hausaufgabenbetreuung und sportliche sowie musisch-kulturelle Angebote umgesetzt werden, verweisen die aktuellen bundesweit repräsentativen Befunde von StEG allerdings auch darauf, dass vor allem Förderangebote mit einem fachlichen Bezug an Grundschulen noch vergleichsweise selten bereitgestellt werden (vgl. StEG-Konsortium 2013).
Auf der Grundlage der Daten von IGLU 2011 und TIMSS 2011 zeigen sich darüber hinaus deutliche Unterschiede zwischen Ganztagsgrundschulen in rhythmisierter Form und Ganztagsgrundschulen mit additivem Modell (siehe Tabelle 3). Besonders fachbezogene Lernangebote und Fördergruppen bzw. Förderunterricht sind an Ganztagsgrundschulen der rhythmisierten Form deutlich häufiger vorzufinden. Dies trifft insbesondere auf Lernangebote mit Bezug zu den Fächern Deutsch, Mathematik, Sachunterricht und Fremdsprachen zu. Unterschiede in Bezug auf Freizeitangebote lassen sich nicht feststellen. Fächerübergreifende Projekte, Angebote im Computerbereich sowie in der Herkunftssprache der Schülerinnen und Schüler stellen Ganztagsschulen der rhythmisierten Form häufiger bereit. Besonders auffällig ist, dass Angebote in der Herkunftssprache lediglich an 12,4 Prozent der Ganztagsschulen in additiver Form existieren. Bei einem durchschnittlichen Schüleranteil von 29 Prozent sowie der Tatsache, dass an jeder fünften Ganztagsschule mit additiven Modellen der Zeitgestaltung mehr als jedes zweite Grundschulkind aus einer Familie mit Migrationshintergrund stammt, zeigt sich bezüglich dieses Angebots ein deutlicher Handlungsbedarf.

Tabelle 3: Fachbezogene und nicht fachbezogene Lernangebote an mindestens einem Tag pro Woche nach Ganztagsgrundschultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schulen nach Angaben* der Schulleitungen in Prozent)

	Ganztag: rhythmisierte Ganztagsschule		Ganztag: additives Modell	
	Prozent	**(SE)**	**Prozent**	**(SE)**
Fachbezogene Gestaltungselemente				
Deutsch	77,5	(14,7)	52,4	(6,8)
Mathematik	64,9	(17,8)	26,8	(5,7)
Sachunterricht	77,5	(14,7)	50,8	(7,3)
Fremdsprachen	71,0	(16,3)	33,8	(7,2)
Sport	100,0	(0,0)	86,8	(5,2)
Musik	85,2	(12,6)	76,9	(6,3)
Kunst	80,1	(13,9)	80,9	(6,0)
Nicht fachbezogene Gestaltungselemente				
Hausaufgabenhilfe/-betreuung	83,5	(10,7)	100,0	(0,0)
Fördergruppen/-unterricht	96,6	(3,5)	63,8	(7,0)
Fächerübergreifende Projekte	75,9	(15,9)	65,8	(7,6)
Angebote in der Herkunftssprache	79,4	(15,2)	12,4	(4,4)
Angebote im Computerbereich	77,5	(14,7)	61,0	(6,9)
Freizeitangebote	92,0	(7,6)	91,5	(5,7)

* Angaben stammen aus dem Schulfragebogen: „An wie vielen Tagen pro Woche gibt es an Ihrer Schule im Rahmen des Ganztagsbetriebs jeweils die folgenden Gestaltungselemente?“ mit den Items „Hausaufgabenhilfe/-betreuung“, „Fördergruppen/-unterricht“, „fachbezogene Lernangebote (Projekte/AGs) in Deutsch“, „fachbezogene Lernangebote (Projekte/AGs) in Mathematik“, „fachbezogene Lernangebote (Projekte/AGs) im Sachunterricht“, „fachbezogene Lernangebote (Projekte/AGs) in Fremdsprachen“, „fachbezogene Lernangebote (Projekte/AGs) in Sport“, „fachbezogene Lernangebote (Projekte/AGs) in Musik“, „fachbezogene Lernangebote (Projekte/AGs) in Kunst“, „fächerübergreifende Projekte/AGs/Kurse“, „Angebote in der Herkunftssprache der Schüler (wenn nicht Deutsch)“, „Angebote im Computerbereich“, „Freizeitangebote“ und „warme Mittagsmahlzeit“ sowie den Antwortmöglichkeiten „1 = 6 Tage in der Woche“, „2 = 5 Tage in der Woche“, „3 = 4 Tage in der Woche“, „4 = 3 Tage in der Woche“, „5 = 2 Tage in der Woche“, „6 = 1 Tag in der Woche“ und „7 = seltener (nicht in jeder Woche)“.

SE Standardfehler.



	Rhythmisierte Ganztagsschule		Additives Modell		Mit fachlichem Betreuungsangebot		Mit sonstigem oder ohne Betreuungsangebot	
	Prozent	(SE)	Prozent	(SE)	Prozent	(SE)	Prozent	(SE)
Zusatzangebote für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler	75,9	(13,4)	73,2	(6,3)	66,2	(5,6)	64,3	(11,3)
Förderangebote in Deutsch für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler	90,5	(7,2)	98,5	(1,5)	99,4	(0,6)	91,3	(4,8)
Spezielle Kurse in Lerntechniken für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler	34,7	(29,7)	25,7	(7,1)	27,9	(5,8)	42,4	(7,6)
Zusatzunterricht für Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Muttersprache	75,1	(16,4)	52,8	(8,1)	48,6	(6,9)	32,5	(6,8)
Computerkurse	55,9	(23,1)	59,7	(7,7)	35,2	(6,3)	39,1	(12,7)

SE Standardfehler.

Abbildung 17: Vorhandensein erweiterter Lern- und Förderangebote für Schülerinnen und Schüler an Grundschulen nach Schultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schulen nach Angaben der Schulleitungen in Prozent)

Anmerkung: Die Angaben stammen aus dem Schulfragebogen: „Gibt es an Ihrer Schule die folgenden Angebote für Schüler der vierten Klasse?“ mit den Items „Zusatzangebote für leistungsstarke Schüler“, „Förderangebote in Deutsch für leistungsschwache Schüler“, „spezielle Kurse in Lerntechniken für leistungsschwache Schüler“, „Nachhilfe durch Lehrkräfte“, „Räume, in denen Schüler ihre Hausaufgaben unter fachlicher Anleitung machen können“, „sonstige Betreuung außerhalb des Unterrichts“, „Zusatzunterricht für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“, „bilingualer Unterricht“ und „Computerkurse“ sowie den Antwortkategorien „1 = Ja“ und „2 = Nein“.

Insgesamt wird deutlich, dass das Angebot an fachbezogenen Gestaltungselementen, von denen ein besonders starker Effekt hinsichtlich der Förderung leistungsstarker wie leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler erhofft werden kann, an rhythmisierten Ganztagsgrundschulen deutlich ausgeprägter ist als an anderen Schultypen. Allerdings muss an dieser Stelle offenbleiben, inwieweit sich Ganztagsgrundschulen in dem hier erfassten Angebot von Halbtagsgrundschulen unterscheiden, da fachbezogene und nicht fachbezogene Gestaltungselemente lediglich bei der Befragung von Schulleitungen erfasst wurden, die angaben, an mindestens drei Tagen in der Woche für mindestens sieben Zeitstunden am Tag Angebote für ihre Schülerinnen und Schüler bereitzustellen.

Auf der Grundlage der Daten von IGLU 2011 und TIMSS 2011 lassen sich zudem Informationen zu Lern- und Förderangeboten an Ganz- und Halbtagsgrundschulen berichten, die darauf abzielen, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler fächerübergreifend zu fördern. Berücksichtigt werden hier Zusatzangebote für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, Förderangebote in Deutsch für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler, spezielle Kurse in Lerntechniken für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler, Zusatzunterricht für Schüler nicht deutscher Muttersprache sowie Computerkurse. Inwieweit sich die hier berücksichtigten Schultypen hinsichtlich der Bereitstellung dieser Form der Angebote unterscheiden, zeigt Abbildung 17.

Zunächst machen die Befunde deutlich, dass die berücksichtigten Angebote sowohl an Ganztagsgrundschulen (in rhythmisierter Form und im additiven Modell) als auch an Halbtagsgrundschulen (mit und ohne fachliches Betreuungsangebot) umgesetzt werden. Allerdings werden Unterschiede nicht nur mit Blick auf die Schultypen, sondern auch im Vergleich der einzelnen Angebote deutlich: Unabhängig vom Schultyp werden spezielle Kurse in Lerntechniken für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler nur selten angeboten – besonders selten ist dies an Ganztagsgrundschulen mit additiven Modellen der Zeitgestaltung der Fall. Am häufigsten werden diese Kurse nach Angaben der Schulleitungen in Halbtagsgrundschulen mit sonstigem bzw. ohne fachliches Betreuungsangebot realisiert. Demgegenüber werden Förderangebote in Deutsch für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler an mehr als 90 Prozent aller Schulen um-

gesetzt. Vergleichsweise häufig werden auch Zusatzkurse für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler angeboten, wobei auch hier die Unterschiede zwischen den Schultypen eher gering sind. Ganztagsgrundschulen der rhythmisierten Form bieten demgegenüber häufiger Zusatzangebote für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprache an.
Insgesamt zeigt sich bei Betrachtung der vorhandenen zusätzlichen Lern- und Förderangebote kein einheitliches Bild hinsichtlich der Unterschiede zwischen den Halbtagsgrundschulen und den verschiedenen Formen der Ganztagsgrundschulen. Deutlich wird, dass auch Halbtagsgrundschulen über ein breites erweitertes Förderangebot verfügen. Neben einer Intensivierung bestimmter Angebotsformen an rhythmisierten Ganztagsgrundschulen (z. B. Förderkurse im Bereich Lerntechniken und Zusatzkurse für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler) wird es für die zukünftige Forschung zentral sein zu untersuchen, an welchen Angebotsformen die Schülerinnen und Schüler konkret teilnehmen, da das Vorhandensein bestimmter Kurse lediglich ein Indikator des Bildungsangebots, nicht jedoch von dessen Nutzung ist. Darüber hinaus wird auch im Grundschulbereich die Qualität der Angebote für die Wirkung ganztagsschulischer Bildung entscheidend sein.

Pädagogische und organisatorische Konzepte der Förderung. Der Ausbau der Ganztagsschulen geht aus pädagogischer Sicht einher mit der Erwartung, eine erweiterte und veränderte Lernkultur zu realisieren. Hierzu zählen Aspekte des gemeinsam geplanten und durchgeführten Unterrichts, fächerübergreifendes Lernen, Projektarbeit, Freiarbeit sowie die Nutzung außerschulischer Lernorte. Inwieweit ausgewählte Aspekte einer erweiterten Lernkultur auf Ebene der einzelnen Grundschulen umgesetzt werden, ist in Abbildung 18 dargestellt. In der Abbildung sind nach Schultypen getrennt jeweils die Anteile der Schülerinnen und Schüler farbig hervorgehoben, die Grundschulen besuchen, an denen nach Angaben der Schulleitungen ausgewiesene pädagogische und organisatorische Konzepte praktiziert werden. Es zeigt sich, dass unabhängig von der Schulform Freiarbeitsphasen durchaus an allen Grundschulen umgesetzt werden. Insgesamt seltener werden Unterrichtseinheiten mit Exkursionen zu außerschulischen Lernorten verbunden. Allerdings werden hier leichte Vorteile der Ganztagsgrundschulen in rhythmisierter Form festgestellt. Besonders deutlich sind die Unterschiede hinsichtlich der gemeinsamen Durchführung von Unterricht: Insgesamt wird dieser Form des Unterrichtens nur wenig Raum gegeben. Während an Halbtagsgrundschulen sowie an Ganztagsgrundschulen im additiven Modell jeweils mehr als 90 Prozent der Schulleitungen angeben, dass Lehrkräfte an ihrer Schule keinen gemeinsamen Unterricht durchführen, zeigt sich, dass an 26,2 Prozent

der rhythmisierten Ganztagsgrundschulen durchaus gemeinsamer Unterricht angeboten wird.

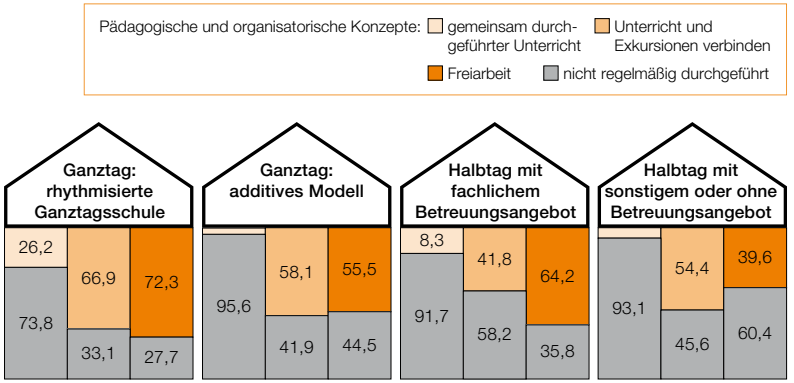
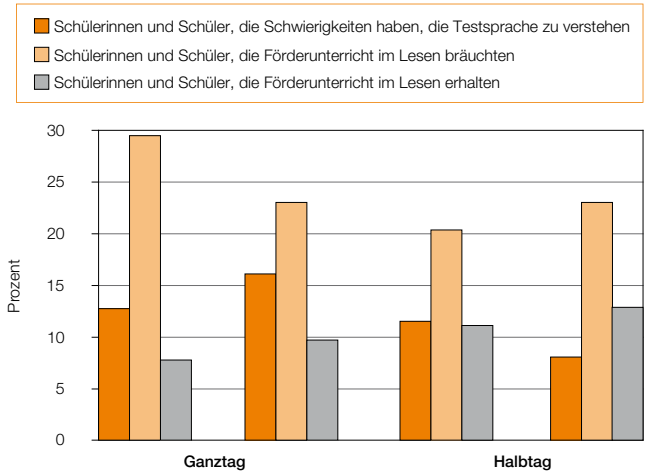


Abbildung 18: Praktizierte pädagogische und organisatorische Konzepte nach Grundschultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schülerinnen und Schüler nach Angaben der Schulleitungen in Prozent)

Anmerkung: Angaben stammen aus dem Schulfragebogen: „Werden an Ihrer Schule in diesem Schuljahr die folgenden pädagogischen und organisatorischen Konzepte praktiziert?“ mit den Items „gemeinsam von mehreren Lehrkräften durchgeführter Unterricht“, „Unterrichtseinheiten, die mit Exkursionen in die nähere Umgebung verbunden sind“ und „Freiarbeit: selbstständige Themenbearbeitung, bei der die einzelnen Schüler selbst ihre Aufgaben wählen“ mit den Antwortmöglichkeiten „1 = regelmäßig“, „2 = gelegentlich“ und „3 = nie“.

Insgesamt wird hier deutlich, dass hinsichtlich einer erweiterten Lernkultur, wie sie an dieser Stelle begriffen wird, durchaus Entwicklungsbedarf besteht und es den rhythmisierten Ganztagsgrundschulen vergleichsweise häufiger als den anderen Schultypen gelingt, die Potenziale des Ganztags durch die Umsetzung erweiterter Unterrichtskonzepte zu nutzen.
Weiterhin werden Ganztagsschulen als eine Möglichkeit gesehen, Schülerinnen und Schüler besser gemäß ihren individuellen Voraussetzungen zu fördern. Dies gilt in besonderem Maß für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lernproblemen. Grundlage einer solchen Förderung ist zunächst das Erkennen spezifischer Förderbedarfe. In Abbildung 19 wird auf der Grundlage von Lehrereinschätzungen dargestellt, inwieweit Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten im Verständnis der Testsprache aufweisen, wie viele Schülerinnen und Schüler einen Bedarf an Förderunterricht im Bereich Lesen haben und wie viele Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe schließlich Förderunterricht erhalten.



	Rhythmisierte Ganztags-schule		Additives Modell		Mit fachlichem Betreuungs-angebot		Mit sonstigem oder ohne Betreuungs-angebot	
	Prozent	(SE)	Prozent	(SE)	Prozent	(SE)	Prozent	(SE)
Schwierigkeiten mit der Testsprache	12,8	(5,4)	16,9	(4,1)	11,4	(2,1)	8,8	(1,4)
Bedarf an Förderunterricht	29,3	(6,3)	23,6	(1,8)	20,2	(1,2)	23,0	(1,3)
Erhalt von Förderunterricht	8,6	(2,1)	9,9	(1,3)	11,3	(1,2)	12,8	(1,5)

SE Standardfehler.

Abbildung 19: Durchschnittlicher Förderbedarf und Förderangebot in einer Grundschulklasse nach Schultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMS 2011 (Anteile der Schülerinnen und Schüler nach Angaben der Lehrkräfte in Prozent)

Anmerkung: Die Angaben stammen aus dem Lehrerfragebogen: „Wie viele Viertklässler haben Schwierigkeiten, gesprochenes Deutsch zu verstehen?“, „Wie viele Schüler bräuchten Förderunterricht im Lesen?“, „Wie viele der Schüler, die Förderunterricht bräuchten, erhalten Förderunterricht im Lesen?“. Für die Berechnung der Quoten wurde zudem folgendes Item genutzt: „Wie viele Schüler sind in dieser Klasse?“.

Zunächst lassen sich zwischen Ganz- und Halbtagsgrundschulen keine erheblichen Unterschiede feststellen. Tendenziell haben Schülerinnen und Schüler an Ganztagsgrundschulen eher Schwierigkeiten in der Testsprache als Schülerinnen und Schüler an Halbtagsgrundschulen. Hier reflektieren sich tendenzielle, aber ebenfalls nicht signifikante Unterschiede in Bezug auf die mittleren Anteile an Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Kapitel 3.2.2). Hinsichtlich des Bedarfs an Förderunterricht im Lesen zeigt sich, dass im Durchschnitt jedes vierte bis fünfte Grundschulkind einer Klasse nach Einschätzung der Lehrkräfte einen solchen Bedarf aufweist. Eklatant sind die Unterschiede zwischen den wahrgenommenen Förderbedarfen und dem Erhalt von Förderunterricht. Im Schnitt erhält nur jedes zweite Grundschulkind mit Förderbedarf tatsächlich auch Förderunterricht.

Die hier berichteten Befunde weisen darauf hin, dass grundsätzlich Nachholbedarf hinsichtlich des Aspekts der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern besteht. Auch Ganztagsschulen der rhythmisierten Form scheinen an dieser Stelle ihrem Anspruch noch nicht gerecht zu werden.

Die in diesem Abschnitt präsentierten Analysen verdeutlichen, dass Ganztagsgrundschulen insgesamt ein breites Angebot zusätzlicher Lerngelegenheiten umgesetzt haben. Allerdings werden an der Mehrheit der Ganztagsgrundschulen in Deutschland die durch ein Mehr an Lernzeit gegebenen Potenziale noch nicht effektiv für die Entwicklung einer Verbesserung der Lerngelegenheiten genutzt. Lediglich für rhythmisierte Ganztagsgrundschulen lässt sich eine Entwicklung beobachten, dass hier vermehrt flexible Elemente der Zeitgestaltung, elaborierte Unterrichtskonzepte sowie fachbezogene Lerngelegenheiten umgesetzt werden. Im Hinblick auf offene Ganztagsschulen mag der Mangel an effektiver Nutzung der zusätzlichen Zeit dadurch bedingt sein, dass diese Form des Ganztags durch ihre selektive und differenzierte Schülerteilnahmeregelung nur begrenzt Möglichkeiten bietet, flexible Elemente der Zeitgestaltung umzusetzen. Erst wenn Schülerinnen und Schüler in einer ausreichend großen Anzahl an den Ganztagsangeboten einer Schule teilnehmen, können diese verbindlicher geplant und erfolgreich in den Schulalltag integriert werden. Das Erreichen hoher Teilnahmequoten auf Schul- und Angebotsebene muss daher Ziel des Ausbaus von Ganztagsgrundschulen sein. Vor diesem Hintergrund ist es nicht nur wünschenswert, den Ausbau von rhythmisierten und voll gebundenen Ganztagsgrundschulen weiter zu forcieren, sondern auch gezielt die Potenziale dieser Modelle ganztagsschulischer Bildung den Eltern und Kindern zu verdeutlichen.

Schließlich besteht an Ganztagsgrundschulen ein deutlicher Nachholbedarf hinsichtlich des Aspekts der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern. Auch Ganztagsschulen der rhythmisierten Form scheinen an dieser Stelle ihrem Anspruch noch nicht gerecht zu werden. Anscheinend fehlt es den Lehrkräften und Schulen an Expertise, sich auf die neuen Anforderungen des Ganztags einzustellen.

3.3.2 Professionelle Akteure an Ganztagsgrundschulen sowie außer- und innerschulische Kooperation

Da die meisten Definitionen und Konzepte von Ganztagsschulen auf eine Personalorganisation mit multiprofessionellem Profil und hohen Kooperationsanforderungen setzen, sollte sich mit dem Ausbau der Ganztagsschule die Personalstruktur in Grundschulen grundlegend ändern. Wie Tabelle 4 verdeutlicht, sind sowohl an rhythmisierten als auch an Ganztagsgrundschulen mit additiven Modellen der Zeitgestaltung eine Vielzahl von unterschiedlichen Personengruppen an der Gestaltung der außerunterrichtlichen Angebote des Ganztagsbetriebs beteiligt. Die Daten aus IGLU 2011 und TIMSS 2011 geben hier nur einen ersten Einblick in die Vielfalt an Professionen, die unter sehr unterschiedlichen Beschäftigungsbedingungen an Ganztagsschulen tätig ist. Amtliche Daten zu den Beschäftigungsverhältnissen an Ganztagsschulen liegen bisher weder über die Kinder- und Jugendhilfestatistik noch über die Schulstatistiken der Länder oder der KMK vor. Im Allgemeinen lassen sich folgende Beschäftigtengruppen an Ganztagsschulen unterscheiden (vgl. Züchner 2008b):

- Schulleitungen,
- Lehrkräfte, die unterrichten,
- Lehrkräfte, die unterrichten und außerunterrichtliche Angebote durchführen,
- weitere Personen, die außerunterrichtliche Angebote durchführen,
- weitere Personen, die am Unterricht mitwirken und außerunterrichtliche Angebote durchführen.

Zu den im Ganztagsbereich beschäftigten Personengruppen zählen neben den Lehrkräften beispielsweise Erzieherinnen und Erzieher, Beschäftigte mit Abschlüssen in Sozial- oder Diplompädagogik, Diplompsychologie, Sport- oder Musikpädagogik, Sonderpädagogik, (Schul-)Sozialarbeiterinnen und -arbeiter, Kinderpflegerinnen und -pfleger, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Sportvereinen (z. B. Übungsleiterinnen und -leiter), Künstlerinnen und Künstler, Eltern, Ehrenamtliche, Freiwillige, Praktikanten, Studierende oder Schülerinnen und Schüler. Im Folgenden werden diese im Ganztagsbereich tätigen Personen als „(weiteres) pädagogisch tätiges Personal“ bezeichnet.

Tabelle 4: Generelle Beteiligung von unterschiedlichen Personengruppen an außerunterrichtlichen Gestaltungselementen von Ganztagsgrundschulen auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schulen nach Angaben* der Schulleitungen in Prozent, Kategorien 2 bis 5 zusammengefasst)

	Ganztag: rhythmisierte Ganztagsschule		Ganztag: additives Modell	
	Prozent	(SE)	Prozent	(SE)
Lehrkräfte der Schule	100,0	(0,0)	86,8	(6,6)
Sozialpädagogen der Schule	32,7	(16,1)	25,6	(5,5)
Sozialpädagogen aus anderen Einrichtungen	34,5	(17,6)	22,5	(7,1)
Honorarkräfte aus privaten Unternehmen	78,0	(15,0)	44,7	(7,3)
Honorarkräfte aus anderen öffentlichen Einrichtungen	59,3	(26,3)	39,8	(6,6)
Honorarkräfte aus Vereinen und Verbänden	84,6	(11,9)	75,1	(7,1)
Eltern	50,4	(23,2)	49,8	(7,6)
Ehrenamtliche/Freiwillige	79,5	(12,9)	64,2	(7,5)
Sonstige	28,4	(29,2)	31,3	(7,1)

* Angaben stammen aus dem Schulfragebogen: „In welchem Umfang sind die folgenden Personengruppen an der Durchführung der außerunterrichtlichen Gestaltungselemente des Ganztags aktiv beteiligt?“ mit den Items „Lehrkräfte der Schule“, „Sozialpädagogen der Schule“, „Sozialpädagogen aus anderen Einrichtungen“, „Honorarkräfte aus privaten Unternehmen“, „Honorarkräfte aus anderen öffentlichen Einrichtungen“, „Honorarkräfte aus Vereinen und Verbänden“, „Eltern“, „Ehrenamtliche/Freiwillige“, „Sonstige“ und den Antwortkategorien „1 = gar nicht“, „2 = 1–25 Prozent“, „3 = 36–50 Prozent“, „4 = 51–75 Prozent“ und „5 = 76–100 Prozent“.

SE Standardfehler.

Für die Schulen und die dort Beschäftigten stellen sich mit dem Ausbau der Ganztagsschule neue Anforderungen: Zum einen geht die vermehrt geforderte stärkere Verantwortung für die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen über das klassische Berufsrollenverständnis des Unterrichtens als „Kerngeschäft“ der Schule hinaus. Zum anderen muss die Schule der zunehmenden Heterogenität der Schülerinnen und Schüler begegnen und soll gegebenenfalls Bildungsbenachteiligungen kompensieren. Des Weiteren wird ein Mehr an Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen für eine verbes-

serte individuelle Förderung verlangt. An die Lehrkräfte der Ganztagsschulen wird so – explizit oder implizit – die Erwartung gerichtet, aufgrund der veränderten schulischen Zeitstruktur vor Ort präsenter zu sein, so umfassendere erzieherische und soziale Aufgaben übernehmen zu können, mit außerunterrichtlichen bzw. außerschulischen Beschäftigten zugunsten der verbesserten Förderung eng zu kooperieren und sich stärker als bisher an der Umsetzung, Konzeption und Qualitätssicherung der o. g. Ansprüche an ihrer Schule zu beteiligen. Von den außerschulischen Partnern wird auf der anderen Seite erwartet, dass sie ihre Tätigkeitsfelder konzeptionell und unter Umständen auch räumlich stärker in die Organisation Schule integrieren. So kann der Ausbau der Ganztagsschulen durchaus mit tief greifenden konzeptionellen Veränderungen für bestimmte Einrichtungen oder Trägerorganisationen einhergehen.
Für die Bewältigung der anspruchsvollen Aufgaben der Ganztagsgrundschule spielen sowohl die Qualifikation als auch die Beschäftigungsverhältnisse des Personals eine entscheidende Rolle. Daher sollen diese im Folgenden ausführlicher betrachtet werden. Da die Daten aus IGLU 2011 und TIMSS 2011 hierzu keine differenzierten Informationen bieten, wird auf andere Studien zurückgegriffen.

Die Arbeitsbedingungen und Beschäftigungsstrukturen in Ganztagsgrundschulen. Bei Betrachtung der Arbeitsbedingungen und Beschäftigungsstrukturen an Ganztagsgrundschulen ist zunächst festzustellen, dass teils erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern existieren. Jüngste Analysen des Chancenspiegels (vgl. Berkemeyer u. a. 2013) zeigen, dass Länder ganz unterschiedliche personelle Unterstützungsleistungen in Bezug auf die Zuweisung zusätzlichen Lehrpersonals umsetzen. Dies gilt allerdings nicht nur für Lehrkräfte, sondern in besonderem Maß auch für das weitere pädagogisch tätige Personal. Aktuelle Recherchen, die im Rahmen des Länderreports Frühkindliche Bildungssysteme 2011 vorgelegt wurden (vgl. Bock-Famulla/Lange 2011), verdeutlichen, dass es zur Frage der Qualifizierung und des Einsatzes weiteren Personals an Ganztagsschulen nur in wenigen Bundesländern vorgeschriebene Regelungen gibt.
Bundesweit und schulformübergreifend spielen einer Studie der Max-Traeger-Stiftung zufolge Schulen und Schulträger die größte Rolle als Anstellungsträger für hauptberuflich pädagogisch tätiges Personal. Das weitere Personal ist in der Regel bei Trägern der Kinder- und Jugendhilfe und Trägervereinen angestellt, wobei die Trägerstruktur in den westlichen Bundesländern insgesamt breiter gestreut ist (vgl. Fuchs-Rechlin 2008). Generell wird aus den Ergebnissen von StEG jedoch deutlich, dass auch in den einzelnen Schulen selbst eine große Heterogenität der Anstellungsträger und Beschäftigungsverhältnisse festzustellen ist. Laut StEG ist an Ganztagsgrundschulen ein großer Anteil des Personals

im Ganztagsbereich hauptberuflich beschäftigt (über 70 Prozent, nebenberuflich 21 Prozent, ehrenamtlich acht Prozent). Hauptberufliche sind mit einer größeren Anzahl von Angeboten und einer höheren Wochenarbeitszeit in den Schulen vertreten als nebenberuflich Beschäftigte oder Ehrenamtliche. Zudem stellen Frauen mit über 90 Prozent die überproportional große Mehrheit der Beschäftigten dar (vgl. Züchner 2008b).
StEG verdeutlicht auch, dass eklatante Unterschiede in den Beschäftigungsverhältnissen zwischen den Lehrkräften und den weiteren Personen im Ganztagsbereich bestehen. Sehr hohe Teilzeitquoten des weiteren pädagogisch tätigen Personals findet man insbesondere im Grundschulbereich (87 Prozent), während sie bei Grundschullehrkräften (31 Prozent) im Schnitt deutlich niedriger ausfallen. Allerdings ist der Anteil der hauptberuflich Beschäftigten des Ganztagsbereichs der Primarschulen deutlich höher als im Sekundarbereich. In Ganztagsgrundschulen spielt aber ebenso die nebenberufliche und die ehrenamtliche Beschäftigung eine wichtige Rolle (vgl. Höhmann/Bergmann/Gebauer 2008; Steiner/Tillmann 2011). Die ebenfalls bundesweite Studie der Max-Traeger-Stiftung weist für die Grundschulen eine hohe Quote von unbefristeten Arbeitsverhältnissen aus (85 Prozent). Erzieherinnen und Erzieher (13 Prozent) sowie Lehrkräfte (sechs Prozent) finden sich in deutlich weniger befristeten Beschäftigungsverhältnissen als Sozialpädagoginnen und -pädagogen (31 Prozent). Der Umfang der Vollzeitbeschäftigungsquote ist schulformübergreifend mit 33 Prozent in den alten und 15 Prozent in den neuen Bundesländern sehr niedrig. Am dramatischsten stellt sich die Lage in den Grundschulen der neuen Bundesländer dar. Dort sind Vollzeitbeschäftigungsverhältnisse im Ganztagsbereich faktisch nicht vorhanden. In den alten Bundesländern liegt die Teilzeitquote allerdings auch bei 81 Prozent. Ein Großteil der Befragten gibt strukturelle Probleme des Arbeitsmarkts als Grund für die Befristung oder die Teilzeitbeschäftigung an; lediglich für ein Drittel des Personals spielt der persönliche Wunsch eine Rolle für die Entscheidung zur Teilzeitarbeit. Nahezu alle Beschäftigten sind in TVöD 8 oder 9 (bzw. BAT Vc oder BAT IVb/Va/Vb) eingruppiert, wobei niedrigere Eingruppierungen vor allem im Primarbereich auftreten (vgl. Fuchs-Rechlin 2008).
Vergleichbare Aussagen findet man in der Bildungsberichterstattung für die nordrhein-westfälischen Grundschulen mit offenem Ganztagsangebot (vgl. Börner u. a. 2012). Zwar kann in allen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe Teilzeitarbeit mittlerweile als Normalität betrachtet werden, jedoch kann in Bezug auf die Beschäftigungsverhältnisse im Bereich der Ganztagsgrundschulen eine „dramatisch geringe Vollzeitquote“ (Börner u. a. 2012, S. 28) im Vergleich zur Quote in anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe konstatiert werden.

Im Vergleich zum weiteren pädagogisch tätigen Personal sind die Lehrkräfte offensichtlich besser gestellt, was die Grundvoraussetzungen ihrer Beschäftigungssituation angeht. Mit den gegenwärtigen Bildungsreformen – und damit auch mit dem Ausbau der Ganztagsschulen – kommen teils neue und teils erweiterte Aufgaben auf die Lehrerinnen und Lehrer zu. Somit sind die Erwartungen an die pädagogische Professionalität unter dem Anspruch einer verbesserten individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen, einer größeren Heterogenität der Schülerschaften und einer verstärkten Verantwortung der Schule für Bildung und Erziehung deutlich gewachsen. Hier stellt sich die Frage, ob herkömmliche Lehrerarbeitszeitmodelle diese Anforderungen der heutigen Schule noch adäquat abbilden können, um psychische und gesundheitliche Belastungen der Pädagoginnen und Pädagogen zu vermeiden (vgl. Schulz 2006).

Qualifikation des Personals an Ganztagsgrundschulen. Die Qualifikation des Personals in der Ganztagsschule ist für die Bewältigung der anspruchsvollen Aufgaben der Ganztagsgrundschule entscheidend. Vor dem Hintergrund der sich verändernden Lebenslagen von Kindern und ihren Familien und den gleichzeitig steigenden Zeiten, die Kinder in der Ganztagsschule in einem institutionalisierten pädagogischen Umfeld verbringen, steigt die Notwendigkeit einer qualifizierten Aus- und Weiterbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Ganztags. In den meisten Bundesländern ist es den Schulen selbst überlassen, wen sie für die Durchführung außerschulischer Angebote einsetzen möchten (Honorarkräfte unterschiedlicher Qualifikationen, Eltern, Studierende, Praktikanten etc.). Ohne eine entsprechende Qualifizierung des Personals muss aber befürchtet werden, dass das Potenzial von Ganztagsschulen nicht optimal ausgeschöpft werden kann.

Auf die Gesamtheit der deutschen Ganztagsschulen bezogen, sind im Primarbereich die hauptamtlich Tätigen mit einer deutlichen Mehrheit einschlägig ausgebildet; davon sind etwa zwei Drittel Erzieherinnen und Erzieher.[5] Bei den nebenberuflich Tätigen und den Ehrenamtlichen ist die Anzahl der Personen mit pädagogischer Ausbildung deutlich niedriger. In den alten Bundesländern überwiegt der Anteil der Sozialpädagoginnen und -pädagogen; in den neuen Bundesländern werden mehr Lehrkräfte sowie Erzieherinnen und Erzieher im Ganztagsbereich eingesetzt. Insbesondere in der Grundschule sind vergleichsweise viele Erzieherinnen und Erzieher im Ganztagsbereich beschäftigt. Entsprechend fällt der Anteil der Beschäftigten mit einem nicht akademischen Ausbildungsniveau an Grundschulen mit etwa zwei Dritteln hoch aus. Der Anteil dieser Berufsgruppe ist an offenen und teilgebundenen Ganztagsschulen deutlich höher als an Schulen mit gebundenem Ganztagsangebot.

Diese bundesweiten Befunde korrespondieren mit den Ergebnissen zur offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Dort wird zudem die Mehrzahl der außerunterrichtlichen Angebote von Beschäftigten mit einschlägiger Qualifikation durchgeführt. Dies trifft insbesondere auf Sport- und Bewegungsangebote und Angebote im Bereich der kulturellen Bildung (z. B. Musik, Theater, Tanz) zu. Werk-, Technik- und Spielangebote werden etwas weniger stark von einschlägig ausgebildetem Personal durchgeführt, der Anteil derjenigen mit einschlägiger Qualifikation überwiegt jedoch auch hier deutlich. Auffällig ist, dass auch Angebote der Lese- und Sprachförderung zu etwa einem Fünftel von nicht einschlägig ausgebildetem Personal durchgeführt werden (vgl. Beher u. a. 2007).

Die Beschäftigten selbst beschreiben ihr Tätigkeitsprofil mit der Metapher des „Allrounders“. Sie nennen organisatorische und zeitliche Zwänge als handlungsleitend für ihre Tätigkeit im Ganztagsbereich der Grundschule und betonen die Notwendigkeit, die verschiedensten Aufgaben oft parallel und unter hohem zeitlichem Druck bewältigen zu müssen (vgl. Beher 2005). Personen mit pädagogischem Abschluss und mit höherem Stundendeputat zeichnen sich durch ein stärkeres professionelles Handeln aus. Ein Großteil der Beschäftigten im Ganztagsbereich sieht sich bezüglich der Schaffung eines positiven Sozialklimas in den Angeboten und bezüglich ihrer fachlichen Aufgaben, wie der Hausaufgabenbetreuung oder der Förderung im Bereich Sport, gut qualifiziert. Hinsichtlich diagnostischer oder förderbezogener Aufgaben, z. B. für die Differenzierung von Kindergruppen oder für die Beobachtung und Dokumentation der Kindesentwicklung, fühlt sich hingegen nur noch etwa ein Drittel der Beschäftigten ausreichend qualifiziert (vgl. Beher u. a. 2007).

Aufgrund der unterschiedlichen Aufgabenfelder, die der Ganztag erfordert, kann man die Befunde nur schwer verallgemeinernd beurteilen. Das konkrete Anforderungs- und Qualifikationsprofil ist abhängig von der Tätigkeit, die in der Ganztagsschule ausgeübt werden soll. Die Beschäftigung weiterer pädagogisch tätiger Personen sollte kein „Zufallsprodukt“ sein, sondern die Schulen müssen qualifikatorische Standards für die unterschiedlichen Aufgabenbereiche im Ganztag klar definieren können (vgl. Speck 2010).

Da sich auch die Aufgaben der Lehrkräfte mit der ganztägigen Primarschule erweitern, ist auch bei ihnen eine Verankerung des Ganztagsthemas in der Aus- und Weiterbildung notwendig. Sie sind nun nicht mehr nur Experten für das

[5] Dieser Befund spiegelt die entsprechenden Erlasse der Bundesländer wider, die teilweise explizit regeln, dass aufgrund des Alters der Schülerinnen und Schüler sowie zur Gewährleistung der verlässlichen Betreuung einerseits mehr und andererseits einschlägig qualifiziertes Personal an den Ganztagsschulen im Primarbereich angestellt werden soll (vgl. Steiner 2010).

Kerngeschäft der Schule, den Unterricht. An sie wird mit dem Ausbau der Ganztagsschulen auch der Anspruch herangetragen, eine neue Lernkultur mitzutragen und umzusetzen, die neben dem formalen Lernen auch nonformale und informelle Lern- und Bildungsinhalte aufgreift und integriert. Damit wird von ihnen eine grundlegende Veränderung ihrer Berufsrolle verlangt. Sie sollen ihre bisherigen beruflichen Erwartungen und ihre Unterrichtspraxis ändern, viel stärker als bisher kooperieren, neue Aufgaben erfüllen – kurz: ihren Arbeitsalltag grundlegend modifizieren (vgl. Wunder 2008). Die Auseinandersetzung mit diesem Rollenwechsel und die Reflexion über die eigene Lehrerrolle an einer Ganztagsschule sind jedoch bisher kaum als feste Größe in der Lehrerausbildung verankert, und zwar weder in der ersten noch in der zweiten Phase (vgl. Kraler 2008).

Außerschulische Partner von Ganztagsschulen. Die Kooperation von Schulen und außerschulischen Partnern gilt als pädagogisches Leitziel der Ganztagsschule, wenngleich in der bildungspolitischen Ausgestaltung bundesländerspezifische Unterschiede herrschen. In IGLU 2011 und TIMSS 2011 zeigt sich, dass Grundschulen in Deutschland generell mit unterschiedlichen außerschulischen Partnern kooperieren (siehe Tabelle 5). Eine regelmäßige Kooperation mit außerschulischen Partnern hat sich auch an Halbtagsgrundschulen durchaus etabliert. Generell spielen Sportvereine eine wichtige Rolle als Kooperationspartner. Auffällig ist, dass gerade in Ganztagsgrundschulen mit additiven Modellen bzw. in Halbtagsgrundschulen häufiger Partner aus dem künstlerischen Bereich oder aus Freizeiteinrichtungen tätig sind, während in rhythmisierten Ganztagsgrundschulen der Anteil der Kooperationen mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe höher ausfällt.
Diese Befunde decken sich mit den in StEG untersuchten Ganztagsgrundschulen, von denen ein großer Teil außerschulische Kooperationspartner in die Gestaltung des Ganztags einbezieht, wobei die Ganztagselemente in den meisten Fällen von einem Mix aus innerschulischem und außerschulischem Personal durchgeführt werden. Kooperationspartner von Ganztagsschulen sind zu etwa zwei Dritteln freigemeinnützige Anbieter (u. a. Wohlfahrtsverbände, Jugendverbände, Sportvereine, Kultur- und Musikvereine, Schulfördervereine), zu etwa einem Fünftel öffentliche Anbieter (u. a. städtische oder gemeindenahe Einrichtungen wie Jugendamt, Polizei, Bibliotheken, Museen) und einem kleineren Teil gewerbliche Anbieter (u. a. kommerzielle Sport-, Musik- oder Kunstschulen, Dienstleistungsgewerbe, Industrie). Im Primarbereich sind auch in StEG Kooperationspartner aus den Bereichen des Sports und der kulturellen Bildung (inklusive Musik- und Kunstvereinen) an einer überwiegenden Zahl der Grundschulen zu finden.

Tabelle 5: Regelmäßige Zusammenarbeit mit anderen Institutionen der Gemeinde nach Form des Ganztagsbetriebs auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Grundschulen nach Angaben* der Schulleitungen in Prozent)

	Ganztag: rhythmisierte Ganztagsschule		Ganztag: additives Modell		Halbtag mit fachlichem Betreuungsangebot		Halbtag mit sonstigem oder ohne Betreuungsangebot	
	Prozent	(SE)	Prozent	(SE)	Prozent	(SE)	Prozent	(SE)
Sportvereine	56,3	(20,1)	52,5	(6,6)	54,4	(5,9)	62,4	(13,1)
Musikvereine/-schulen	17,8	(10,7)	52,7	(7,4)	53,7	(6,1)	26,1	(6,5)
Kulturelle Einrichtungen	16,8	(10,3)	24,0	(6,2)	14,8	(5,1)	16,9	(7,2)
Bibliotheken	34,1	(17,0)	34,1	(6,1)	33,6	(6,8)	20,6	(7,7)
Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen	8,8	(7,1)	27,1	(5,8)	15,5	(4,8)	20,9	(12,7)
Kirchliche Einrichtungen	21,6	(12,0)	31,6	(7,2)	28,7	(6,9)	9,7	(4,7)
Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe	68,4	(16,4)	41,9	(7,6)	40,0	(6,7)	48,0	(8,3)
Soziale Einrichtungen	11,7	(8,1)	16,4	(5,1)	15,5	(4,6)	29,1	(7,4)
Einrichtungen des Gesundheitswesens	47,0	(20,9)	32,0	(6,1)	38,0	(8,8)	33,9	(7,4)
Polizei	21,1	(13,8)	31,3	(6,3)	37,6	(6,6)	31,1	(12,7)

* Angaben stammen aus dem Schulfragebogen: „Kooperiert Ihre Schule mit anderen Einrichtungen in Ihrer Gemeinde/Region?“ mit den Items „Sportvereine“, „Musikvereine, -schulen“, „kulturelle Einrichtungen“, „Bibliotheken“, „Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen“, „kirchliche Einrichtungen“, „Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. Jugendamt, schulpsychologischer Dienst, Erziehungsberatung)“, „soziale Einrichtungen (z. B. Wohlfahrtsverbände, Altenpflege)“, „Einrichtungen des Gesundheitswesens“, „Gemeinde, Stadtverwaltung, Bezirksamt“, „Hochschulen (Fachhochschulen, Universitäten)“, „Volkshochschulen“, „Betriebe, Unternehmen, Verwaltung“, „Polizei“, „ausländische Kultureinrichtungen“, „therapeutische Einrichtungen bzw. Personen (z. B. Logopäden)“, „Kindergärten, Kindertageseinrichtungen, Horte“, „andere Grundschulen“, „Hauptschulen“, „Realschulen“, „Gymnasien“, „Gesamtschulen“, „Schulen mit mehreren Bildungsgängen“, „Medienzentren“ und „Bild- und Filmstellen“ und den Antwortkategorien „1 = regelmäßig“, „2 = häufig“, „3 = selten“ und „4 = nie“.

SE Standardfehler.

Eine Sonderstellung unter den Kooperationspartnern der Ganztagsschulen nimmt die Kinder- und Jugendhilfe ein. Sie ist der konzeptionell wichtigste Partner der Schulen und macht in allen Schultypen einen deutlichen Anteil der Kooperationspartner aus (siehe Tabelle 5). Aus den Befunden von StEG ist zudem zu entnehmen, dass sie mit einem deutlich höheren Wochenstundenumfang als andere

Kooperationspartner an den Schulen vertreten ist. Dadurch haben die Beschäftigten eine deutlich höhere Chance, ernsthafte Kooperationen mit dem unterrichtlichen Bereich anzustreben. Durch ihren im Sozialgesetzbuch (SGB) VIII festgeschriebenen Auftrag zum Abbau von herkunftsbedingten Benachteiligungen und zur Zusammenarbeit mit der Institution Schule sowie den ebenfalls gesetzlich verankerten fachlichen und personellen Mindeststandards werden an die anerkannten Träger der Kinder- und Jugendhilfe höhere Erwartungen hinsichtlich ihrer Fachlichkeit und konzeptioneller Fragen bezüglich des Ganztags gerichtet (vgl. Arnoldt 2008; StEG-Konsortium 2013).

Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Gestaltungselementen des Ganztags. Die konzeptuelle Verbindung des Unterrichts mit den außerunterrichtlichen Angeboten und Lerngelegenheiten im Ganztag bildet einen wesentlichen Baustein der KMK-Definition zu Ganztagsschulen (vgl. Kapitel 1). Gut die Hälfte der rhythmisierten Ganztagsgrundschulen in IGLU 2011 und TIMSS 2011 gibt an, ein Konzept zur Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Elementen erarbeitet zu haben. An additiven Ganztagsgrundschulen findet sich ein solches Konzept deutlich seltener (31,9 Prozent). Auch die Schulleitungen von Ganztagsgrundschulen in StEG bewerten die inhaltliche Verknüpfung der Unterrichtselemente innerhalb des Ganztagsbetriebs als eher durchschnittlich. Im Schnitt entwickelte sich diese konzeptionelle Verknüpfung zwischen 2005 und 2009 an den Schulen auch nicht in nennenswertem Umfang weiter (vgl. Spillebeen/Holtappels/Rollett 2011). Auch im Jahr 2012 gibt die Hälfte der StEG-Schulleitungen noch an, dass Unterricht und außerunterrichtliche Angebote kaum verzahnt seien.
Die Grundlage einer gelingenden Verzahnung bildet die Kooperation auf der interpersonalen Ebene. Nicht unkritisch erscheint in diesem Zusammenhang die Anzahl an Lehrkräften, die im Ganztagsbetrieb einer Schule tätig ist. Insbesondere für die Umsetzung einer fachlichen Förderung in der Ganztagsschule ist ein höherer Umfang an Lehrkräften unabdingbar (vgl. Rauschenbach u. a. 2012). Die aktuellen Befunde des StEG-Schulleitungsmonitorings (vgl. StEG-Konsortium 2013) zeigen allerdings, dass an immerhin 16,4 Prozent der Grundschulen am Nachmittag keine Lehrkräfte anwesend sind – in keiner anderen Schulform wird dieser Wert erreicht. Je höher die Teilnahmeverbindlichkeit an Ganztagselementen für die Schülerinnen und Schüler ist, desto enger sind die Lehrkräfte auch in den Ganztagsbereich eingebunden (vgl. StEG-Konsortium 2013).
Betrachtet man spezifische Verzahnungsmöglichkeiten und -anlässe, wird deutlich, dass in den Grundschulen einfache Kooperationsformen klar dominieren (vgl. StEG-Konsortium 2013). An vier Fünfteln der Ganztagsgrundschulen findet

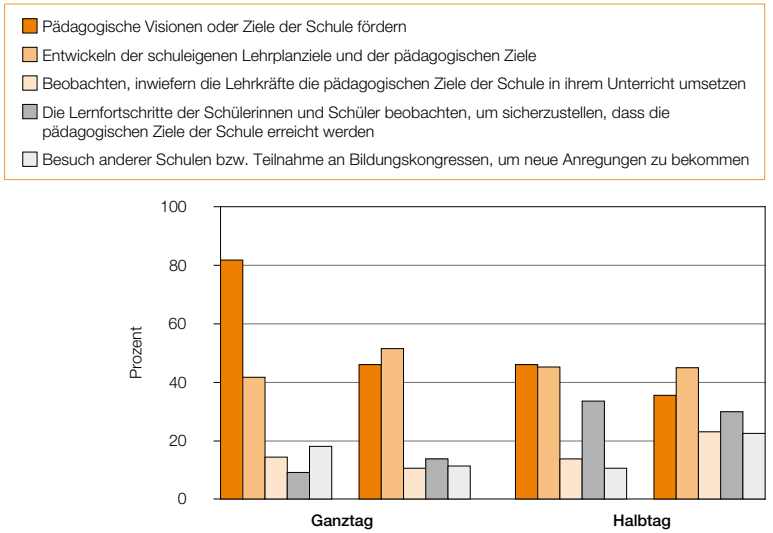
ein Austausch über die Lernentwicklung zwischen den Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal statt – dies bedeutet allerdings gleichzeitig, dass an etwa 20 Prozent der Schulen dieses Verzahnungsformat nicht genutzt wird. Auch scheinen die außerunterrichtlichen Ganztagselemente an drei Vierteln der Primarschulen eine kompensatorische Funktion zu erfüllen, wenn Lernprobleme aus dem Unterricht aufgearbeitet werden. Ein Austausch über Lerninhalte oder -methoden oder die Entwicklung gemeinsamer Konzepte wird an gut der Hälfte der Ganztagsgrundschulen praktiziert. Elaborierte Verzahnungsaktivitäten, wie die Entwicklung gemeinsamer curricularer Profile für den Unterricht und die Ganztagsangebote oder die Vertiefung von Themen aus dem Unterricht in den Angeboten, finden noch an etwa einem Drittel der Schulen statt.

Steuerung, Absicherung und Verstetigung der Kooperationen. In Ganztagsschulen hängen Aspekte der Organisations- und Personalentwicklung eng mit der Unterrichtsentwicklung zusammen. Den Rahmen für Handlungsoptionen bilden innerschulische Organisations-, Planungs- und Gremienstrukturen sowie -entscheidungen. Die schulspezifische Organisationskultur hat eine große Bedeutung für das Handeln der Einzelnen und damit auch für die multiprofessionelle Zusammenarbeit. Zum Aufbau einer kontinuierlichen Kooperation sind daher die strukturelle Absicherung von Verbindlichkeiten sowie eine Absprache über Standards und Verantwortlichkeiten, gemeinsame Ziele und Kommunikationsstrukturen, gegenseitige Transparenz und Mitbestimmungsmöglichkeiten notwendig (vgl. Haenisch 2010).
Gut ein Fünftel der Schulleitungen gibt in StEG an, dass an der Schule gar keine Zeit für die Kooperation von Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal außerhalb von Konferenzen reserviert wird; etwa die Hälfte der Schulen räumt den Beschäftigten sowohl für die Kooperation der außerschulischen Partner untereinander als auch für die Kooperation zwischen Lehrkräften und außerunterrichtlichem Personal Zeiträume ein (vgl. StEG-Konsortium 2013). Übereinstimmend wird sowohl in den bundesweiten wie auch in den nordrhein-westfälischen Untersuchungen von mangelnden Kooperationsgelegenheiten des weiteren pädagogisch tätigen Personals aufgrund der geringen zeitlichen Ressourcen berichtet (vgl. Beher u. a. 2007; Haenisch 2010; Tillmann/Rollett 2011). Die Arbeitszeit des weiteren pädagogisch tätigen Personals im Ganztagsbereich beschränkt sich hauptsächlich auf die pädagogische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern (im Schnitt bei 68 Prozent der Gesamtarbeitszeit). 16 Prozent der Zeit entfallen auf Verwaltungs- und Administrationstätigkeiten und je acht Prozent auf Arbeitsbesprechungen sowie die Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit (vgl. Fuchs-Rechlin 2008). Gerade bei den außerschulischen

Kräften wäre die Berücksichtigung und vor allem die Planung von Verfügungszeiten für die Kooperation mit Lehr- und weiteren Fachkräften, für die Planung und Reflexion, für Teambesprechungen, Elternkontakte, Unterrichtshospitationen sowie gegebenenfalls für konzeptionelles Arbeiten wichtig, findet in der Praxis aber kaum statt (vgl. Beher 2005).

Auf der Steuerungsebene werden wichtige konzeptionelle Entscheidungen getroffen. Hier werden Impulse für Kommunikation und Transparenz der komplexeren Kooperationsprozesse an Ganztagsschulen gegeben. Insofern ist die Leitungsebene der Ganztagsgrundschulen und damit insbesondere die Schulleitung eine – wenn nicht gar die – Schnittstelle für die Absicherung der Kooperation mit außerschulischen Partnern und damit auch für das Gelingen der Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten. In StEG geben etwa zwei Drittel der Grundschulen an, dass die Steuerungsverantwortung für den Ganztagsbereich auch auf der höchsten Entscheidungsebene der Schule angesiedelt ist. Sie liegt hier entweder bei der Schul- oder Fachbereichsleitung oder bei der bestehenden Steuergruppe der Schule. Dennoch sind in etwa einem Fünftel der Ganztagsgrundschulen ausschließlich Einzelpersonen, d. h. entweder Lehrkräfte oder das weitere pädagogisch tätige Personal, mit der Steuerung des Ganztagsbetriebs betraut (vgl. StEG-Konsortium 2013). Die Befunde aus IGLU 2011 und TIMSS 2011 schärfen dieses Bild. In immerhin gut einem Drittel der Ganztagsgrundschulen mit additivem Modell sind Mitglieder der Schulleitung oder der Schule offenbar überhaupt nicht an der inhaltlich-programmatischen Ausgestaltung des Ganztagsbetriebs beteiligt. Hier zeigt sich, dass die Gründe für die bisher teilweise ungenutzten Potenziale bei der Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Gestaltungselementen des Ganztags auch auf der Steuerungsebene zu suchen sind. Offenbar ist es notwendig, auch auf der Leitungsebene die Relevanz und die Chancen der Kooperation mit außerschulischen Partnern stärker zu kommunizieren und den Schulleitungen ihre verantwortungsvolle Aufgabe bei der Ganztagsschulentwicklung zu verdeutlichen.

Aus den zu IGLU 2011 vorgelegten Analysen wird jedoch auch deutlich, dass den Schulleitungen in Deutschland vergleichsweise geringe Zeitkontingente zur Verfügung stehen, sich dem mit Ganztagsschulen erweiterten Aufgabenspektrum zu widmen. Es zeigt sich, dass die Schulleitungen der Grundschulen in Deutschland durchschnittlich etwas mehr als die Hälfte ihrer Gesamtarbeitszeit für das Unterrichten (30,6 Prozent) und Verwaltungstätigkeiten (22,5 Prozent) aufwenden. Insgesamt werden weitere 34 Prozent der Arbeitszeit auf die Personalführung und -entwicklung (11,6 Prozent), Kontakte zu Eltern und Gemeinde (11,9 Prozent) sowie auf die Beschäftigung mit Lehrplänen und pädagogischen Leitlinien (9,9 Prozent) verwendet (vgl. Tarelli u. a. 2013).



	Rhythmisierte Ganztagsschule		Additives Modell		Mit fachlichem Betreuungsangebot		Mit sonstigem oder ohne Betreuungsangebot	
	Prozent	(SE)	Prozent	(SE)	Prozent	(SE)	Prozent	(SE)
Ziele fördern	81,1	(11,7)	46,2	(7,4)	46,1	(6,5)	36,2	(7,7)
Ziele entwickeln	42,0	(19,5)	52,7	(6,5)	45,3	(6,7)	45,1	(8,1)
Zielumsetzung beobachten	13,9	(9,7)	10,9	(3,8)	14,3	(4,7)	23,4	(6,2)
Lernfortschritte beobachten	9,4	(7,3)	13,6	(4,3)	33,3	(6,4)	31,7	(8,1)
Externe Anregung	17,9	(11,9)	11,3	(3,9)	10,8	(4,8)	22,6	(12,2)

SE Standardfehler.

Abbildung 20: Von Schulleitungen auf verschiedene Aufgaben verwendete Zeit nach Form des Ganztagsbetriebs an Grundschulen auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Angaben der Schulleitungen in Prozent, Kategorie „viel Zeit“)

Anmerkung: Die Angaben stammen aus dem Schulfragebogen: „Wie viel Zeit haben Sie in Ihrer Funktion als Schulleiter/-in im letzten Jahr ungefähr mit den folgenden Leitungstätigkeiten verbracht?“ mit den Items „pädagogische Visionen oder Ziele der Schule fördern“, „Entwickeln der schuleigenen Lehrplanziele und der pädagogischen Ziele“, „beobachten, inwiefern die Lehrkräfte die pädagogischen Ziele der Schule in ihrem Unterricht umsetzen“, „die Lernfortschritte der Schüler beobachten, um sicherzustellen, dass die pädagogischen Ziele der Schule erreicht werden“, „eine geordnete Schulatmosphäre bewahren“, „sicherstellen, dass es klare Regeln für das Verhalten der Schüler gibt“, „auf störendes Verhalten von Seiten der Schüler eingehen“, „ein vertrauensvolles Klima unter den Lehrkräften herstellen“, „Besuch anderer Schulen bzw. Teilnahme an Bildungskongressen, um neue Anregungen zu bekommen“ und den Antwortkategorien „1 = keine Zeit“, „2 = einige Zeit“ und „3 = viel Zeit“.

Hier scheinen Potenziale gegeben, denn mit Blick auf IGLU 2011 und TIMSS 2011 wird auch deutlich, dass Schulleitungen gerade an rhythmisierten Ganztagsgrundschulen ihre Rolle im Bereich der Schulentwicklung klar sehen und diese auch wahrnehmen (siehe Abbildung 20). Die Förderung und Entwicklung schulischer Ziele sowie die aktive Suche nach neuen Anregungen für die eigene Schulentwicklung werden als wichtige Ziele formuliert, auf die viel Arbeitszeit verwendet wird. Insbesondere für rhythmisierte Ganztagsgrundschulen ist die Notwendigkeit der Beschäftigung mit Fragen der Ganztagsschulentwicklung strukturell stärker gegeben als in anderen Organisationsmodellen. Dennoch kann festgehalten werden, dass auch in additiven Ganztagsmodellen und in Halbtagsgrundschulen mit fachlichem Angebot immerhin knapp die Hälfte aller Schulleitungen die Förderung und Entwicklung schulischer Ziele als eine Tätigkeit beschreiben, für die sie viel Zeit aufwenden.

Qualifiziertes Personal stellt eine zentrale Voraussetzung für gelingende Ganztagsgrundschulen dar. Die Formulierung von Erwartungen an Ganztagsschulen wäre jedoch unangemessen, ohne dabei auch die spezifischen Handlungsvoraussetzungen in den Blick zu nehmen. Wie sich gezeigt hat, bestehen zwischen den Bundesländern Unterschiede in den Beschäftigungsverhältnissen der Lehrkräfte und des weiteren pädagogischen Personals. Auch differieren die Möglichkeiten und Praxen, den durch den Ganztagsbetrieb entstehenden Mehraufwand innerhalb der bestehenden Beschäftigungsverhältnisse auszugleichen (z. B. durch die Gewährung von Entlastungsstunden).
Insbesondere im Bereich des weiteren pädagogischen Personals kann davon ausgegangen werden, dass prekäre Beschäftigungsverhältnisse keine Ausnahme sind. Dies scheint vor dem Hintergrund der großen Verantwortung dieser Personengruppe keineswegs gerechtfertigt. Um auch auf ein hohes Engagement dieser Beschäftigten setzen zu können, scheint eine angemessene Bezahlung und Absicherung Grundvoraussetzung.
Aus den Abschnitten 3.2 und 3.3 ist deutlich geworden, dass Lehrkräfte und Schulleitungen offenbar noch nicht über ausreichende Expertise verfügen, um die neuen Anforderungen des Ganztags effektiv umzusetzen. Nachholbedarfe zeigen sich insbesondere hinsichtlich der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern. Zudem zeigt sich, dass an nur sehr wenigen Ganztagsgrundschulen die Verzahnung von Unterricht mit außerunterrichtlichen Gestaltungselementen – eines der wichtigsten Qualitätskriterien der Ganztagsschule – gelingt. Zwar ist in vielen Schulen ein Teil der Lehrkräfte an der Erbringung des ganztägigen Angebots beteiligt, dennoch mangelt es bisher an einer konzeptionellen Verknüpfung

zwischen dem Unterricht und den außerunterrichtlichen Ganztagselementen. Auch Formen von anspruchsvollerer Kooperation, z. B. eine gemeinsame Förderplanung, finden nur selten statt. Hier ist das Potenzial der Ganztagsschule im Bereich der Förderung ebenfalls noch in erheblichem Maße weiter ausschöpfbar. Zudem ist die Qualifikation des weiteren pädagogisch tätigen Personals sehr heterogen. Ein Großteil der Beschäftigten hat eine erzieherische Ausbildung absolviert. Für die besonderen pädagogischen Ansprüche der Ganztagsgrundschule fühlen sich die Beschäftigten aber nur teilweise ausreichend ausgebildet, insbesondere was den Einsatz von Fördermaßnahmen oder die Diagnostik von Schülerinnen und Schülern betrifft. Ohne eine ausreichende Qualifizierung des Personals muss befürchtet werden, dass das Potenzial von Ganztagsschulen nicht optimal ausgeschöpft werden kann.
Insofern ist es wichtig, diese Thematik gezielt bei der Qualifizierung und Fortbildung der Lehrkräfte zu berücksichtigen. Zum einen bedarf es zukünftig einer besseren Ausbildung der Lehrkräfte und des weiteren pädagogischen Personals in Bezug auf individuelle Förderung und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Zielgerichtet können Weiterqualifizierungen auch im Rahmen schulinterner Fortbildungen erfolgen; allerdings scheinen diese Maßnahmen bisher nur begrenzt zu greifen. Es ist bedenklich, dass es keine einheitlichen Länderregelungen zu Fortbildungsverpflichtungen oder Inhalten gibt und auch in Ländern der Bundesrepublik Deutschland mit einer Verpflichtung zur Fortbildung ein bedeutender Anteil der Lehrkräfte in den letzten beiden Schuljahren nicht an Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen hat (vgl. Richter u. a. 2012). Befunde aus der erziehungswissenschaftlichen Transferforschung (vgl. etwa Jäger 2004; Schellenbach-Zell/Gräsel 2010; Zlatkin-Troitschanskaia/Förster/Preuße 2012) sowie Erkenntnisse der Schuleffektivitätsforschung (vgl. etwa Holtappels/Klemm/Rolff 2008; Weiß 2012; Wößmann 2012) verdeutlichen, dass es begleitender Schulentwicklungsprogramme bedarf, um Handlungsroutinen zu verändern. Insbesondere schulinterne und -übergreifende Settings der Lehrerkooperation, wie Schulnetzwerke oder professionelle Lerngemeinschaften, stellen Lerngelegenheiten und Wissensumschlagsplätze dar und können die Innovationsbereitschaft und Professionalisierung von Lehrkräften unterstützen (vgl. etwa Berkemeyer/Järvinen/v. Ophuysen 2010; Berkemeyer u. a. 2011; Fussangel/Gräsel 2012; Holtappels 2013). Für eine Umsetzung sollten länderspezifische Serviceagenturen zur Implementierung von rhythmisierten Ganztagsgrundschulen ausgebaut werden, die schulspezifische Unterstützungsangebote entwickeln und verantworten. Ein besonderer Fokus sollte darauf liegen, wie Fachunterricht und individuelle Förderung vor dem Hintergrund des Mehr an Lernzeit sinnvoll gestaltet werden können. Zudem ist darauf zu achten, dass zusätzliche Förder-

und Betreuungsangebote gewährleistet werden, die schülerorientiert, motivierend, kognitiv aktivierend und strukturiert sind. Bedingung dafür sind Lehrkräfte, die förderdiagnostisch ausgebildet sind. Personalentwicklungskonzepte für die Gestaltung von Unterricht müssen sich daher zukünftig vom Studium über das Referendariat bis hin zum schulischen Berufsalltag erstrecken. Anzustreben sind weiterhin verbindlich geregelte gemeinsame Fortbildungen für Lehrpersonen und das gesamte im Ganztag pädagogisch tätige Personal.

Es zeigt sich, dass Ganztagsgrundschulen mit einer Vielzahl von außerschulischen Partnern kooperieren. Sportliche, freizeitbezogene, künstlerische und kulturelle Angebote machen den Hauptanteil der von den außerschulischen Partnern durchgeführten Maßnahmen aus. Die Kinder- und Jugendhilfe kann bezüglich ihrer Fachlichkeit als Partner in einer herausgehobenen Stellung betrachtet werden, da an sie der Anspruch gerichtet ist, eine Verknüpfung von formellen, informellen und nonformalen Bildungsangeboten zu leisten. Zum Aufbau einer kontinuierlichen Kooperation zwischen den Ganztagsgrundschulen und ihren außerschulischen Partnern ist eine strukturelle Absicherung notwendig. Diese wird in den Schulen durch Vereinbarungen oder Verträge, seltener durch eine gemeinsame Gremienarbeit geleistet. Gemeinsame Gespräche oder Konferenzen von Lehrkräften mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal sind allerdings nicht die Regel und wären zumindest für die Beschäftigten des Ganztagsträgers in Bezug auf die konzeptionelle Ausrichtung und Organisationsentwicklung der Ganztagsschule wünschenswert.

Die Schulleitung als *die* Schnittstelle für die Absicherung der Kooperation mit außerschulischen Partnern und damit auch für das Gelingen der Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten ist häufig in die Ganztagsschulentwicklung einbezogen. Allerdings sind auch in etwa einem Drittel der Ganztagsgrundschulen – insbesondere im additiven Modell – weder die Schulleitung noch Lehrkräfte an der inhaltlichen Konzeption des Ganztagsbereichs beteiligt. Hier gilt es, die Aus- und Weiterbildung der Schulleiterinnen und Schulleiter deren Aufgabenprofil entsprechend anzupassen, z. B. durch einschlägige Qualifizierungsprogramme und begleitendes Coaching. Möchte man, dass Schulleitungen an Grundschulen zukünftig verstärkt auch in Bezug auf den Ganztagsmodus ihre Leitungsaufgaben wahrnehmen, sollte darüber nachgedacht werden, wie es gelingen kann, ein entsprechendes zusätzliches Zeitkontingent für die Wahrnehmung der Schulleitungsaufgaben bereitzustellen.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche unterstützende Rolle regionale Institutionen politischer Steuerung leisten können. Sich in Kommunen neu etablierende Akteure und Strukturen, wie etwa regionale Bildungsbüros, Lenkungskreise oder Bildungskommissionen, könnten unter anderem Koordinations- und Unterstützungsleistungen für eine stärkere Kooperation zwischen Schulen untereinander sowie zwischen Schulen und weiteren relevanten (Bildungs-)Akteuren übernehmen (vgl. etwa Manitius/Berkemeyer 2011; Brüsemeister 2012). Diese relativ neue Strategie der Schulentwicklung wurde in Deutschland durch die Forschung zwar bislang vor allem theoretisch und programmatisch und weniger empirisch hinsichtlich der Relevanz für die pädagogische Praxis in den Blick genommen (vgl. etwa Buchen/Horster/Rolff 2012). Allerdings wäre zu erwarten, dass mit einer schulübergreifenden Koordination und Organisation zusätzlicher Förder- und Betreuungsangebote auf Ebene der Kommunen und Gemeinden nicht nur eine deutliche Entlastung für die einzelnen Schulleitungen entsteht, sondern sich für alle Beteiligten Synergieeffekte und Verlässlichkeit ergeben. Zudem würden sich auf dieser Ebene auch Maßnahmen der Qualitätssicherung etablieren lassen. Ein Verfahren, bei dem Koordinatoren aus Kommunen und Gemeinden in Kooperation mit regionalen Vereinen und außerschulischen Institutionen ein entsprechendes Angebot zusammenstellen, zu dem alle Schülerinnen und Schüler in der Region Zugang haben, könnte in Modellregionen erprobt werden. Dafür muss in den einzelnen Bundesländern geklärt werden, wie die Verantwortlichkeiten und Ressourcen aufgeteilt werden.

4 Zusammenfassung

Aus schulpolitischer Perspektive betrachtet dieses Gutachten, ob und inwieweit die Länder der Bundesrepublik Deutschland in den letzten Jahren den Auf- und Ausbau von Ganztagsgrundschulen betrieben haben. Im Fokus steht die Frage, inwiefern jene Organisationsform und Lernkultur von Ganztagsschule gestärkt wurde, die besonders geeignet ist, die mit dem Ganztagsmodus verbundenen Potenziale auszuschöpfen: die rhythmisierte Ganztagsgrundschule. Hingegen verdeutlicht die differenzierte Betrachtung der durch das IZBB verteilten Fördermaßnahmen, dass in den Ländern vorwiegend offene Ganztagsschulen gefördert werden. Die Folge dieser Investitionspolitik zeigt sich deutlich: Nur eine sehr kleine Minderheit der Grundschülerinnen und Grundschüler in Deutschland besucht eine rhythmisierte Ganztagsgrundschule. Angesichts der Tatsache, dass es aber diesem Schultyp in einem relativ hohen Umfang gelingt, Schülerinnen und Schüler in zusätzliche Förder- und Betreuungsangebote einzubinden, ist hier ein weiterer Ausbau zu empfehlen. Ein Ergebnis der Bilanzierung ist auch, dass der aktuelle Ausbaustand von Ganztagsgrundschulen – also unabhängig von ihrer Organisationsform – nach wie vor noch unzureichend fortgeschritten ist. Die von der KMK formulierten (strukturellen) Anforderungen werden, so belegen es Angaben der Schulleitungen aus IGLU 2011 und TIMSS 2011, gegenwärtig lediglich zum Teil an den Ganztagsgrundschulen realisiert.

Aus forschungspolitischer Perspektive wird gefragt, inwieweit der Ausbau von Ganztagsgrundschulen wissenschaftlich begleitet wird. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Forschungsbemühungen zur Evaluation von Ganztagsgrundschulen in Deutschland mit Einführung des IZBB im Jahr 2003 durchaus zugenommen haben. Allerdings wird auch deutlich, dass sich nur wenige Studien auf der Grundlage eines belastbaren Forschungsdesigns – insbesondere unter Verwendung bundesweit repräsentativer Stichproben – mit Fragen zur Wirksamkeit ganztagsschulischer Bildung befassen. Unverkennbar ist, wie dringlich die Etablierung einer länderübergreifenden Evaluationsforschung zum Ausbau von Ganztagsschulen ist, die mit umfassend konzipierten längsschnittlichen Forschungsdesigns repräsentative Aussagen zu den in sozialpolitischer, bildungspolitischer und pädagogischer Perspektive genannten möglichen Bildungs- und Betreuungszielen ganztagsschulischer Angebote im Vergleich zu Halbtagsgrundschulen erlaubt.

Aus sozialpolitischer Perspektive wird die von der KMK betonte sozial- und arbeitsmarktpolitische Bedeutung von Ganztagsschulen unter der leitenden Frage betrachtet, inwiefern es den Ganztagsschulen gelingt, mithilfe des zeitlich umfassenden und geregelten Betreuungsangebots den mitunter schwierig zu vereinenden Familien- und Erwerbsstrukturen der Elternhäuser gerecht zu werden. Wie auf der Grundlage von Forschungsbefunden herauszustellen ist, gelingt es den Ganztagsschulen offenbar in einigen Punkten erfolgreich, verbesserte Möglichkeiten zur Betreuung von Grundschulkindern anzubieten. Unbestritten ist, dass Ganztagsschulen hinsichtlich der Betreuung und der Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine entlastende Funktion erfüllen. Positiv scheint sich dies insbesondere auf die Berufstätigkeit von Müttern auszuwirken. Es bestehen jedoch auch Hemmnisse seitens der Eltern, die Angebote des Ganztags für ihre Kinder in Anspruch zu nehmen, die sich auf zusätzliche Kosten oder auch Qualitätsmängel zurückführen lassen.

Aus bildungspolitischer Perspektive ist zu resümieren, dass sich hinsichtlich der Frage, inwiefern es den Ganztagsschulen gelingt, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler – insbesondere derer „mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen“ (KMK 2002, S. 7) – zu fördern, keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Schülerleistungen in den Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften an Halb- oder Ganztagsgrundschulen nachweisen lassen. Möglicherweise liegen diese außerhalb der hier untersuchten Domänen (wie beispielsweise soziale Kompetenzen). Sicherlich ist dieser Befund aber auch ein Beleg dafür, dass die außerunterrichtlichen Aktivitäten des Ganztags noch deutlich stärker mit den Inhalten des Unterrichts zu verknüpfen sind, um so das Mehr an Zeit effektiv für die Kompetenzförderung und -steigerung in den einzelnen Fächern zu nutzen.
Die Fragestellung besteht aus bildungspolitischer Perspektive aber auch darin, inwiefern durch die Intensivierung individueller Förderung dem Ziel der Chancengerechtigkeit für alle Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen wird. Im Vergleich zum Jahr 2006 zeigt sich für das Jahr 2011 die positive Entwicklung, dass sich die Zusammensetzung der Schülerschaft an Halb- und Ganztagsgrundschulen kaum noch voneinander unterscheidet. Ganztagsgrundschulen zeichnen sich also nicht mehr wie noch im Jahr 2006 durch einen überproportional hohen Anteil von Lernenden mit Migrationshintergrund und aus sozioökonomisch benachteiligten Familien aus. Hinsichtlich der Nutzung nachmittäglicher Angebote ist herauszustellen, dass es vor allem den rhythmisierten Ganztagsgrundschulen (mit Teilnahmequoten um die 90 Prozent) gelingt, die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und aus sozioökonomisch benachteiligten Familien bedarfsspezifisch zu fördern. Angesichts der vergleichsweise niedrigen Kompetenzwerte beider Schülergruppen in allen betrachteten Kompetenzbereichen sind dabei besonders die hohen Teilnahmequoten in den fachbezogenen Angeboten erfreulich.
Herauszustellen ist auf der Grundlage dieser Befunde, dass dezidiert Ganztagsschulen in rhythmisierter Form zu stärken sind, da diese am ehesten versprechen, keine weiteren Benachteiligungen zu verursachen und den weniger privilegierten Schülerinnen und Schülern günstigere Teilhabechancen durch den Zugang zu einem verbindlichen Bildungsangebot zu ermöglichen. Um dies auch flächendeckend in Deutschland umzusetzen, sind Bund und Länder gefordert, sowohl in dieser Hinsicht als auch im Hinblick auf die Durchführung wissenschaftlicher Begleitforschung – vorzugsweise in Form längsschnittlich angelegter Forschungsdesigns – ein stärkeres finanzielles Engagement zu zeigen (vgl. Klemm 2012).

Aus pädagogischer Perspektive gilt es schließlich zu klären, inwiefern die Einführung von Ganztagsgrundschulen – über die strukturelle Erweiterung der Lernzeit hinaus – eine Veränderung der tradierten Schul- und Unterrichtskultur nach sich zieht. Dies ist – jedoch auch nur im begrenzten Maße – für die rhythmisierten Ganztagsgrundschulen der Fall. Es wird deutlich, dass Lehrkräfte und Schulleitungen scheinbar über eine noch nicht ausreichende Expertise verfügen, um die neuen Anforderungen des Ganztags effektiv umzusetzen. Zwar zeigen die präsentierten Analysen, dass Ganztagsgrundschulen insgesamt ein breites Angebot zusätzlicher Lerngelegenheiten umgesetzt haben. Allerdings werden an der Mehrheit der Ganztagsgrundschulen in Deutschland die durch ein Mehr an Lernzeit gegebenen Potenziale noch nicht effektiv für die Entwicklung einer Verbesserung der Lerngelegenheiten genutzt. Nachholbedarfe zeigen sich insbesondere hinsichtlich Aspekten der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern. Lediglich für rhythmisierte Ganztagsgrundschulen lässt sich die Entwicklung beobachten, dass hier vermehrt flexible Elemente der Zeitgestaltung, elaborierte Unterrichtskonzepte sowie fachbezogene Lerngelegenheiten umgesetzt werden. Dies mag zum Teil durch den hohen Anteil an offenen Ganztagsgrundschulen bedingt sein, einer Form des Ganztags, die durch ihre selektive und differenzierte Schülerteilnahmeregelung nur begrenzt Möglichkeiten bietet, flexible Elemente der Zeitgestaltung umzusetzen.
Erst wenn Schülerinnen und Schüler in einer ausreichend großen Anzahl an den Ganztagsangeboten einer Schule teilnehmen, können diese verbindlicher geplant und erfolgreich in den Schulalltag integriert werden. Das Erreichen hoher Teilnahmequoten auf Schul- und Angebotsebene muss daher Ziel des Ausbaus

von Ganztagsschulen sein. Vor diesem Hintergrund ist es nicht nur wünschenswert, den Ausbau von rhythmisierten und voll gebundenen Ganztagsgrundschulen weiter zu forcieren, sondern auch die Potenziale dieser Modelle gezielt den Eltern und Kindern zu verdeutlichen.

Des Weiteren zeigt sich, dass an nur sehr wenigen Ganztagsschulen die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Gestaltungselementen – eines der wichtigsten Qualitätskriterien der Ganztagsschule – gelingt. Auch Formen von anspruchsvollerer Kooperation, z. B. eine gemeinsame Förderplanung, finden nur selten statt. Auch hier ist das Potenzial der Ganztagsschule im Bereich der Förderung noch in erheblichem Maße ausschöpfbar.

Nicht zuletzt stehen aus pädagogischer Perspektive auch die Handlungsvoraussetzungen des pädagogischen Personals an Ganztagsgrundschulen im Blickpunkt, wobei sowohl die Qualifikationen als auch die Beschäftigungsverhältnisse näher zu betrachten sind. Insbesondere die Qualifikationen des externen pädagogisch tätigen Personals sind sehr heterogen. Ohne eine ausreichende Qualifizierung dieser Mitarbeitergruppe muss befürchtet werden, dass das Potenzial von Ganztagsschulen nicht optimal ausgeschöpft werden kann. Zudem wird deutlich, dass sich die Beschäftigungsverhältnisse der Lehrkräfte und des externen pädagogischen Personals zum einen erheblich voneinander unterscheiden, zum anderen in den einzelnen Bundesländern die Möglichkeiten und Praxen stark differieren, innerhalb der bestehenden Beschäftigungsverhältnisse den durch den Ganztagsbetrieb entstehenden Mehraufwand auszugleichen (z. B. durch die Gewährung von Entlastungsstunden). Insbesondere im Bereich des externen pädagogischen Personals kann davon ausgegangen werden, dass prekäre Beschäftigungsverhältnisse keine Ausnahme sind.

Aus einer vertiefenden Betrachtung der Kooperationsstrukturen innerhalb der Schulen sowie der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern wurde die besondere Bedeutung der Schulleitung als *die* wichtige Schnittstelle für das Gelingen der Verzahnung von Unterricht und Angeboten deutlich. Hier gilt es, die Aus- und Weiterbildung der Schulleiterinnen und Schulleiter und deren Aufgabenprofil entsprechend anzupassen, z. B. durch einschlägige Qualifizierungsprogramme und begleitendes Coaching. Damit Schulleitungen an Grundschulen ihre Leitungsaufgaben zukünftig auch für den Ganztagsbetrieb verstärkt wahrnehmen können, sollte ein entsprechendes zusätzliches Zeitkontingent für die Schulleitungsaufgaben bereitgestellt werden. Insgesamt lässt sich resümieren, dass Lehrkräften und Schulleitungen die notwendige Expertise an die Hand zu geben ist, damit sie die Anforderungen des Ganztags effektiv umsetzen können.

Mit Bezug zu Befunden aus der erziehungswissenschaftlichen Transferforschung und Schuleffektivitätsforschung lässt sich argumentieren, dass es begleitender Schulentwicklungsprogramme bedarf, um Halbtagsschulen in effektive Ganztagsschulen zu transformieren. Damit dies gelingen kann, sind die Sicherstellung angemessener Arbeitsverhältnisse, eine Veränderung der Aus- und Personalentwicklungskonzepte sowie die Bereitstellung ausreichender Ressourcen zentral.

5 Handlungsempfehlungen

Flächendeckendes Angebot von rhythmisierten Ganztagsgrundschulen schaffen: Da die Vereinbarkeit von Familie und Beruf in jedem Fall unterstützt wird und erste Tendenzen auf die Potenziale dieser Schulform im Ganztagsbetrieb hinweisen, ist die – im Übrigen international übliche – rhythmisierte Ganztagsschule ein wichtiger Beitrag in sozialpolitischer Hinsicht.

Ausbauplan vorlegen und umsetzen: Für die qualitative Stärkung flächendeckender rhythmisierter Ganztagsangebote ist ein auf Forschungsergebnisse gestützter Handlungsplan im Sinne von länderübergreifenden pädagogischen Leitlinien mit Meilensteinen, Zwischenzielen und Evaluationsphasen auf KMK-Ebene für die nächsten fünf bzw. zehn Jahre gemeinsam verbindlich festzulegen und umzusetzen.

Länderübergreifende pädagogische Leitlinien und Qualitätsstandards entwickeln: Für den Ausbau rhythmisierter Ganztagsangebote müssen länderübergreifende Standards gelten. Hierzu zählen insbesondere[6]

- Rhythmisierung des Schultags an mindestens vier Wochentagen mit mindestens sieben Zeitstunden,
- lern- und schülergerechte Rhythmisierung des Schultags mit flexiblem Wechsel der Lernaktivitäten,
- Intensivierung der Förderung, Optimierung von Lernchancen, Begabungsentwicklung bei allen Schülerinnen und Schülern sowie Lernhilfen für Lernschwächere,
- zusätzliches Raumangebot mit Aufenthaltsqualität und für unterschiedliche Lern-, Freizeit- und Einzelarbeitsbedürfnisse,
- Angebot von Mahlzeiten,
- Personal mit multiprofessionellem Profil und hohen Kooperationsanforderungen,
- Öffnung der Schule zur umgebenden Lebenswelt sowie Kooperation mit anderen Institutionen,
- sinnvolle Verknüpfung von qualitativ hochwertigem Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten,
- erweiterte Lernkultur mit differenzierten Lernarrangements in Unterricht und Schulleben,

[6] Praxisbeispiele erfolgreicher Ganztagsgrundschulen finden sich im Anhang.

- vielfältiges Wahlangebot in Form von Projekten, Arbeitsgemeinschaften und Kursen, die Schülerinteressen, Lernpotenziale und Begabungen berücksichtigen,
- Freizeitbereich mit offen-selbstbestimmten Formen von Erholung, Spiel und Bewegung sowie gebundenen Neigungsangeboten zur Selbstentwicklung, zum selbstständigen Gebrauch von freier Zeit und zur Mediennutzung,
- Gemeinschaftserfahrung mit Gelegenheiten für soziales und interkulturelles Lernen,
- Partizipationserfahrung als Feld für Schüler- und Elternmitwirkung, Übernahme sozialer Verantwortung und Entwicklung von Urteils- und Gestaltungsfähigkeit.

Forschungsprogramme konzipieren und implementieren: Aufgrund der geringen Verbreitung von rhythmisierten Ganztagsgrundschulen liegen zum jetzigen Zeitpunkt keine gesicherten Ergebnisse durch empirische Studien in diesem Bereich vor, da keine der vorliegenden Studien eine hinreichende Datengrundlage an Schülerinnen und Schülern in rhythmisierten Ganztagsgrundschulen aufweist. Der KMK wird deshalb empfohlen, in gemeinsamer Übereinkunft ein länderübergreifendes Evaluationsprogramm zum Potenzial der rhythmisierten Ganztagsgrundschule aufzulegen, in dem dezidiert ihre Effekte, insbesondere im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit und Leistungsförderung, berücksichtigt werden.

Begleitende Schulentwicklungsprogramme auflegen: Die länderspezifischen Serviceagenturen zur Implementierung von rhythmisierten Ganztagsgrundschulen müssen ausgebaut werden. Es müssen schulspezifische Unterstützungsangebote geschaffen werden, damit der Weg von der Halbtagsschule zur rhythmisierten Ganztagsgrundschule professionell begleitet und gestaltet wird. Ein besonderer Fokus sollte auf der Frage liegen, wie Fachunterricht und individuelle Förderung vor dem Hintergrund der erweiterten Lernzeit sinnvoll gestaltet werden können. Es ist darauf zu achten, dass zusätzlich Förder- und Betreuungsangebote gewährleistet werden, die schülerorientiert, motivierend, kognitiv aktivierend und strukturiert sind. Bedingung dafür sind Lehrkräfte, die förderdiagnostisch ausgebildet wurden.

Multiprofessionelle Teams einsetzen: Das Personal einer rhythmisierten Ganztagsgrundschule muss sich aus gemischten Teams (pädagogisches und sozialpädagogisches Personal, Coaches für verschiedene Angebote etc.) zusammensetzen. Die Chancen, die diese Teams unterschiedlicher Professionen bieten,

sind zu nutzen. Ihre Zusammenstellung unterliegt der jeweiligen Schule vor Ort, je nach Bedarf und spezifischem Schulentwicklungsprogramm. Um auf hohe Verantwortungsgrade und Engagement setzen zu können, ist von prekären Beschäftigungsverhältnissen Abstand zu nehmen.

Personalentwicklungskonzepte implementieren:
Lehrpersonal: Personalentwicklungskonzepte für die Unterrichtung im rhythmisierten Ganztagsbetrieb müssen sich vom Studium über das Referendariat bis hin zum schulischen Berufsalltag erstrecken. Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an Ganztagsgrundschulen ist im Hinblick auf die Lern- und Lehrformen individuellen Lernens und die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzureichern. Damit verbunden ist ebenfalls eine angemessene Schulung der Seminarleiterinnen und Seminarleiter. Anzustreben sind weiterhin verbindlich geregelte gemeinsame Fortbildungen für Lehrpersonen und das gesamte im Ganztag pädagogisch tätige Personal.
Schulleitung: Die Aus- und Weiterbildung der Schulleiterinnen und Schulleiter von rhythmisierten Ganztagsgrundschulen ist deren Aufgabenprofil entsprechend anzupassen, z. B. durch einschlägige Qualifizierungsprogramme und ein begleitendes Coaching. Auch ist ein zusätzliches Zeitkontingent für die Wahrnehmung der Schulleitungsaufgaben bereitzustellen. Zu überlegen ist in diesem Zusammenhang auch, inwiefern regionale Institutionen (wie regionale Bildungsbüros, Lenkungskreise oder Bildungskommissionen) Schulleitungen entlasten könnten, indem sie Koordinations- und Unterstützungsleistungen für Kooperationen zwischen Schulen und weiteren relevanten (Bildungs-)Akteuren übernehmen.

Beteiligungsquote durch Informationskampagnen erhöhen: Die Länder müssen Ressourcen bereitstellen, um bei den Eltern die Akzeptanz der rhythmisierten Form der Ganztagsgrundschule zu erhöhen. Eltern müssen informiert und beraten werden, damit Transparenz über unterschiedliche Angebote und damit verbundene Förderoptionen geschaffen wird.
Mit Blick auf die Verbesserung der Chancengleichheit ist besonders eine Erhöhung der Teilnahmequote benachteiligter Schülerinnen und Schüler anzustreben. Hierfür sind Strukturen zu schaffen, die einen kostenfreien Zugang aller Schülerinnen und Schüler zu rhythmisierten Ganztagsangeboten gewährleisten.

Subsidiarität und Eigenverantwortung stärken: Kommunen und Gemeinden sollte im Zuge einer flächendeckenden Einführung von Ganztagsschulen eine eigenständige Rolle zuteilwerden, die es ihnen erlaubt, schulübergreifend die

Koordination und Organisation zusätzlicher Förder- und Betreuungsangebote zu gestalten. Der Organisationsaufwand der Schulleitungen könnte dadurch minimiert werden. Ein Verfahren, bei dem Koordinatoren aus Kommunen und Gemeinden in Kooperation mit regionalen Vereinen und außerschulischen Institutionen ein entsprechendes Angebot zusammenstellen, zu dem alle Schülerinnen und Schüler in der Region Zugang haben, könnte in Modellregionen erprobt werden. Dafür muss in den einzelnen Bundesländern geklärt werden, wie die Verantwortlichkeiten und Ressourcen aufgeteilt werden.

Eltern aktiv involvieren: Bereits bei der Erarbeitung des Schulentwicklungskonzepts müssen Eltern zu Beteiligten gemacht werden. Informationen müssen bereitgestellt, Transparenz muss geschaffen und das Schulforum als beratende Einheit genutzt werden.
Auch im laufenden Ganztagsschulprozess ist aktive Elternkommunikation erforderlich, z. B. durch Feedbackgespräche. Es sind Konzepte zu entwerfen und zu erproben, die die Erziehung und Bildung der Schülerinnen und Schüler als ein von Schule, Elternhaus, gegebenenfalls Schulsozialarbeit und außerschulischen Institutionen gemeinsam angestrebtes Ziel verfolgen.

Anhang

Datengrundlage für die in diesem Gutachten präsentierten Sekundäranalysen

Den Analysen des vorliegenden Gutachtens liegen Daten der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung 2011 (vgl. Bos u. a. 2012a) und der „Trends in International Mathematics and Science Study 2011“ (vgl. Bos u. a. 2012b) zugrunde.
Im Zentrum dieser Studien steht der internationale Vergleich der Leseleistungen sowie der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. Die beteiligten Schülerinnen und Schüler werden im Klassenverband getestet und befragt. Zudem werden durch Einsatz von Fragebögen bei den Grundschulkindern und deren Eltern, den Lehrkräften und Schulleitungen umfangreiche Informationen zu den Lern- und Lebensbedingungen erhoben.
Für den Erhebungszyklus 2011 wurde für beide Studien eine gemeinsame Stichprobe von Schülerinnen und Schülern realisiert. Diese umfasst 197 Grundschulen und 4.229 Schülerinnen und Schüler. In die vorliegenden Analysen konnten Daten von 4.000 Grundschulkindern an 197 Schulen einbezogen werden.

Schulporträts erfolgreicher Ganztagsgrundschulen

Erfolgreiche Ganztagsgrundschule A:

Grundschule „Auf den Heuen“ (Bremen)
Bei der Grundschule „Auf den Heuen“ handelt es sich um eine gebundene Ganztagsschule in Bremen. Mit dem Wunsch, sich als Schule neu auszurichten, und dem Ziel, das Leistungsniveau anzuheben, entwickelte sie gemeinsam mit einem bestehenden Hort auf dem Schulgelände ein eigenes Konzept für den Übergang von einer Halb- zu einer Ganztagsschule. Es finden zweimal jährlich schulinterne Fortbildungen statt, an denen das gesamte multiprofessionale Team teilnimmt – das sind neben dem Lehr- und Erziehungspersonal Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Psychologinnen und Psychologen der Kinder- und Jugendhilfe. Die Fortbildungsangebote konzentrierten sich in den ersten Jahren des Ganztagsbetriebs auf das Thema „Teambildung“ in Zusammenhang

mit der Frage, wie die Kompetenzen der einzelnen Teammitglieder für eine qualitative Verbesserung des Unterrichts und die Rhythmisierung des Schulalltags genutzt werden können. Parallel dazu unterstützte der Umbau des Schulgebäudes individuelles Lernen der Schülerinnen und Schüler in jahrgangsgemischten Lerngruppen.

Welche Kernaspekte führen zum Gelingen des Ganztags?

- *Profilbildung* u. a. im Bereich Musik („Musikalische Ausbildung als unterrichtsergänzendes sozial-integratives Erleben“ [MAUSIE], Erlernen eines Musikinstruments, gemeinsames Musizieren im Chor oder Orchester), aber auch Tanz (z. B. Sambagruppe, Tanztheater) und Lesen (z. B. schulinterner Vorlesewettbewerb),
- *Förderung* individueller Lernstärken und -schwächen der Schülerinnen und Schüler,
- *Teamteaching* zur Organisation von Lerngruppen und Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen,
- *Transparenz* in Bezug auf schulinterne Regelungen und Absprachen, die für Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern und das Schulpersonal gelten,
- *Anspruch einer hohen Partizipation* an schulischen Strukturen, Arbeitsprozessen und Regelungen, die von Schülerinnen und Schülern, ihren Eltern und dem Schulpersonal gleichermaßen erwünscht ist,
- *Teilnahme an Wettbewerben* mit anderen Schulen (z. B. „Der Deutsche Schulpreis 2013“) und außerschulischen Veranstaltungen (z. B. musikalische Auftritte auf Stadtteilfesten und in sozialen Einrichtungen).

Wie ist die Woche strukturiert?

- Ganztagsangebot von montags bis freitags von 8 bis 15 Uhr für die Jahrgänge 1 und 2 und für die Jahrgänge 3 und 4 von 8 bis 16 Uhr, freitags für alle von 8 bis 14 Uhr,
- tägliche *Lesezeit* von 30 Minuten zur Förderung der Lesekompetenzen,
- interessengeleitete Angebote in regelmäßig stattfindenden *Wunschplanstunden,* die zum selbstbestimmten Arbeiten anleiten,
- sinnstiftendes fachübergreifendes Angebot durch wöchentlich stattfindenden *Projekttag,* in dem lebensweltliche Themen handlungsorientiert und multiperspektivisch vermittelt werden; teilweise in Kooperation mit außerschulischen Partnern vor Ort,
- schülergerechte Anleitung in Kleingruppen zur Reflexion und Selbsteinschätzung eigener Ziele in der wöchentlich stattfindenden *Mentorenzeit* unter Anleitung eines Mentors.

Erfolgreiche Ganztagsgrundschule B:

Grundschule „Stadtmitte Neu-Ulm“ (Bayern)

Die Grundschule „Stadtmitte Neu-Ulm“ ist eine gebundene Ganztagsschule in Bayern. Sie bietet in jedem Jahrgang einen bzw. zwei Ganztagszüge an. Aufgrund der Problemlagen ihrer Schülerschaft (z. B. fehlende Hausaufgabenbetreuung im Elternhaus, fehlende Kontrolle der Eltern, Verantwortung für Geschwisterkinder, Alleinsein, hoher Migrationsanteil [87 Prozent, aus über 20 Nationen]) sieht sie die reelle Chance in ihrem Ganztagskonzept darin, die Schule als einen verlässlichen Ort für die Schülerinnen und Schüler zu gestalten, der ihnen eine geeignete Entwicklung auch jenseits ihres Elternhauses ermöglicht.

Welche Kernaspekte führen zum Gelingen des Ganztags?

- *Profilbildung* u. a. in den Bereichen „Lernen lernen“ (Erlernen grundlegender Techniken zum selbstständigen Arbeiten), soziales Lernen (Trainingseinheiten zu Streitschlichtung, Toleranzbewusstsein, Kritikfähigkeit, Übernahme von Verantwortung) und Lesen (wöchentliches Vorlesen durch Lesepaten),
- *Förderung* individueller Lernstärken und -schwächen der Schülerinnen und Schüler,
- *Teamteaching* zur Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen,
- *Partizipation* der Schülerinnen und Schüler an schulischen Strukturen, Arbeitsprozessen und Regelungen (z. B. Schülerversammlung),
- *Teilnahme an Wettbewerben* (z. B. Vorlesewettbewerbe, Malwettbewerbe, Fußballturniere) und außerschulischen Veranstaltungen (z. B. musikalische Auftritte auf öffentlichen Festen),
- *Kooperationen* mit Einrichtungen und Betrieben (z. B. Besuch in der Zahnklinik, bilinguales Vorleseprojekt in der Stadtbücherei) vor Ort.

Wie ist die Woche strukturiert?

- Ganztagsangebot für Schülerinnen und Schüler in den Ganztagsklassen aller Jahrgänge von montags bis donnerstags von 7.30 bis 16 Uhr, freitags für alle bis 13 Uhr,
- *Ankommphase* bis 8.15 Uhr,
- abwechslungsreicher Stundenplan in Bezug auf An- und Entspannung, Reihenfolge der Fächer, Lernen und Üben, Pausen, Sport, Spiel, Wahlkurse über den Tag verteilt,
- *gemeinsames Mittagessen,*
- Durchführung von Projekten und Arbeitsgruppen (z. B. Kletter-AG, Kindermuseums-AG, Tanzen, Forscherwerkstatt, Schulhausgestaltung),

- *Hausaufgabenbetreuung* durch die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer, um gezielte Fördermaßnahmen einzusetzen und individuelle Probleme zu lösen.

Erfolgreiche Ganztagsgrundschule C:

Grundschule „Gau-Odernheim“ (Rheinland-Pfalz)
Bei der Grundschule „Gau-Odernheim“ handelt es sich um eine der ersten Ganztagsschulen in Rheinland-Pfalz. Ihre Schülerschaft ist in jahrgangsgemischten Ganztagsklassen heterogen zusammengesetzt, wodurch eine Mischung aller vier Jahrgänge und Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen realisiert werden. Zusätzlich wird ca. ein Drittel der Schülerinnen und Schüler in Halbtagsklassen unterrichtet, die sich jahrgangshomogen zusammensetzen. Ihr Konzept einer „Schule für alle“ hat den Anspruch, den unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder, ihrer Eltern und des Schulpersonals gerecht zu werden.

Welche Kernaspekte führen zum Gelingen des Ganztags?
- *Profilbildung* u. a. in den Bereichen „Lernen lernen“ (Erlernen grundlegender Techniken zum selbstständigen Arbeiten), Forschen (wöchentlich stattfindender Projekttag [„Forscherfreitag“], an dem der Sachunterricht themenbezogen durchgeführt wird), eigenverantwortliches Lernen (nach einem schuleigenen Methodencurriculum), Medienerziehung (Erwerb des schuleigenen Computerführerscheins), musikalische Erziehung (Streicherunterricht, Chor),
- *Förderung* individueller Lernstärken und -schwächen der Schülerinnen und Schüler,
- *Teamteaching* zur Organisation von heterogenen Ganztagsklassen und Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen,
- *Transparenz* in Bezug auf Leistungsziele und Bildungsstandards gegenüber den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern,
- *Leistungsüberprüfung* durch schuleigene Diagnosearbeiten und -instrumente sowie regelmäßige Selbstevaluation,
- *Anspruch einer hohen Partizipation* an schulischen Strukturen, Arbeitsprozessen und Regelungen, die von Schülerinnen und Schülern, ihren Eltern und dem Schulpersonal gleichermaßen erwünscht ist (z. B. wöchentlicher Klassenrat, monatliche Schulversammlung, halbjährliche Zukunftskonferenzen),
- *Teilnahme an Wettbewerben* mit anderen Schulen (z. B. „Der Deutsche Schulpreis 2013“, Stiftung Lesen) und außerschulischen Veranstaltungen (z. B. musikalische Auftritte in der Gemeinde).

Wie ist die Woche strukturiert?
- Ganztagsangebot in den Ganztagsklassen von montags bis donnerstags von 8 bis 16 Uhr (montags, dienstags und donnerstags Unterricht bis 16 Uhr, mittwochs Unterricht bis 14 Uhr, danach Wahl-AGs bis 16 Uhr), freitags bis 12 bzw. 13 Uhr, anschließend Betreuungsmöglichkeit bis 15 Uhr,
- *offener Anfang* von 7.45 bis 8 Uhr,
- *gemeinsame Mittagspause,*
- Durchführung von *Projekt- und Förderunterricht* (z. B. Latein-AG, Schach, Türkisch, Marathon, Naturforscher-AG, Schulchor).

Literatur

Arnoldt, B. (2008): Öffnung von Ganztagsschule. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). – 2. korr. Aufl. – Weinheim/München: Juventa, S. 86–105.

Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.) (2000a): TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. – Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. – Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.) (2000b): TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. – Bd. 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. – Opladen: Leske + Budrich.

Baumert u. a. 2001 = Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen: Leske + Budrich.

Beblo, M./Lauer, C./Wrohlich, K. (2005): Ganztagsschulen und Erwerbsbeteiligung von Müttern – eine Mikrosimulationsstudie für Deutschland. In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, 38. Jg., H. 2/3, S. 357–372.

Beher, K. (2005): Lage und Probleme des Personals im Ganztag: Nebenwirkungen nicht ausgeschlossen? Das Phänomen der Personalfluktuation, Dortmund. – URL: http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/blk/Beher_Personalfluktuation.pdf – Download vom 05.08.2013.

Beher u. a. 2007 = Beher, K./Haenisch, H./Hermens, C./Nordt, G./Prein, G./Schulz, U. (Hrsg.) (2007): Die offene Ganztagsschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. – Weinheim/München: Juventa.

Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V. (2012): Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. – Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Berkemeyer, N./Järvinen, H./Ophuysen, S. v. (2010): Wissenskonversion in schulischen Netzwerken. Eine inhaltsanalytische Untersuchung zur Rekonstruktion von Lernprozessen. In: Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online, Vol. 2, No. 1, pp. 168–192.

Berkemeyer u. a. 2010 = Berkemeyer, N./Bos, W./Holtappels, H. G./Meetz, F./Rollett, W. (2010): „Ganz In“: Das Ganztagsgymnasium in NRW. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Holtappels, H. G./McElvany, N./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. – Bd. 16: Daten, Beispiele und Perspektiven. – Weinheim/München: Juventa, S. 131–151.

Berkemeyer u. a. 2011 = Berkemeyer, N./Järvinen, H./Otto, J./Bos, W. (2011): Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: Helpser, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft.) – Weinheim/Basel: Beltz, S. 225–247.

Berkemeyer u. a. 2013 = Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Hermstein, B./Khalatbari, J. (2013): Chancenspiegel 2013. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganztag. – Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Bock-Famulla, K./Lange, J. (2011): Länderreport frühkindliche Bildungssysteme 2011. Transparenz schaffen – Governance stärken. – Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Bonsen u. a. 2010 = Bonsen, M./Bos, W./Gröhlich, C./Wendt, H. (2010): Der Index zur Erfassung der sozialen Komposition von Einzelschulen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligungen von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung. – Berlin, S. 15–30.

Börner, N. (2011): Ganztagsschule und ihre Auswirkungen auf Familie. In: Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15.) – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221–236.

Börner u. a. 2010 = Börner, N./Beher, K./Düx, W./Züchner, I. (2010): Lernen und Fördern aus Sicht der Eltern. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganztagsschule. Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. – Weinheim/München: Juventa, S. 143–225.

Börner u. a. 2011 = Börner, N./Eberitzsch, S./Grothues, R./Wilk, A. (2011): Bildungsbericht Ganztagsschule NRW 2011, Münster. – URL: http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Jugendhilfe_und_Schule/Bildungsbericht_Ganztagsschule_NRW_2011_korr.pdf – Download vom 07.08.2013.

Börner u. a. 2012 = Börner, N./Steinhauer, R./Stötzel, J./Tabel, A. (2012): Bildungsbericht Ganztagsschule NRW 2012, Münster. – URL: http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Jugendhilfe_und_Schule/BiGa_NRW_2012_1_.pdf – Download vom 07.08.2013.

Bos u. a. 2012a = Bos, W./Tarelli, I./Bremerich-Vos, A./Schwippert, K. (Hrsg.) (2012): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann.

Bos u. a. 2012b = Bos, W./Wendt, H./Köller, O./Selter, C. (Hrsg.) (2012): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann.

Bradna, M./Stolz, H.-J. (2011): Professions- und Institutionsverständnis im Gestaltungskontext lokaler Bildungslandschaften. In: Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. – Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 138–153.

Brake, A. (2011): Ungleichheit der Bildungschancen: eine relevante Größe in der Ganztagsforschung? In: Soremski, R./Urban, M./Lange, A. (Hrsg.): Familie, Peers und Ganztagsschule. – Weinheim/München: Juventa, S. 272–285.

Brüsemeister, T. (2012): Educational Governance: Entwicklungstrends im Bildungssystem. In: Ratermann, M./Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.): Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung. – Wiesbaden: Springer VS, S. 27–44.

Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2012): Schulen in der Region – Region in der Schule. – Stuttgart: Raabe.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2003): Ganztagsschulen. Zeit für mehr. Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung, Bonn. – URL: http://www.bmbf.de/pub/ganztagsschulen-zeit_fuer_mehr.pdf – Download vom 05.08.2013.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2009): Gut angelegt. Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung, Berlin. – URL: http://www.bmbf.de/pub/gut_angelegt.pdf – Download vom 05.08.2013.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012): Ganztägig bilden. Eine Forschungsbilanz, Berlin. – URL: http://www.ganztagsschulen.org/_media/121206_BMBF_GTS-Forschungsbilanz_bf_df.pdf – Download vom 05.08.2013.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin. – URL: http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf – Download vom 05.08.2013.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2006): Ganztagsschule. Eine Chance für Familien. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin. – URL: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf – Download vom 05.08.2013.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) (2011): Das Programm Ideen für mehr! Ganztägig lernen, Berlin. – URL: http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/GTL_Broschüre2011_final.pdf – Download vom 07.08.2013.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1969): Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagsschulen. – Stuttgart: Klett.

Durlak, J. A./Weissberg, R. P./Pachan, M. (2010): A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. In: American Journal of Community Psychology, Vol. 45, No. 3–4, pp. 294–309.

Enderlein, O./Krappmann, L. (2006): Thesen für eine „Gute Ganztagsschule". In: Knauer, S./Durdel, A. (Hrsg.): Die neue Ganztagsschule. Gute Lernbedingungen gestalten. – Weinheim: Beltz, S. 79–81.

Feldman, A. F./Matjasko, J. L. (2005): The role of school-based extracurricular activities in adolescent development. A comprehensive review and future directions. In: Review of Educational Research, Vol. 75, No. 2, pp. 159–210.

Fischer, N./Brümmer, F./Kuhn, H. P. (2011): Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagsschule. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). – 1. Aufl. – Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 227–245.

Fischer, N./Klieme, E. (2013): Quality and effectiveness of German all-day schools. Results of the study on the development of all-day schools in Germany. In: Ecarius, J./Klieme, E./Stecher, L./Woods, J. (Eds.): Extended Education – an International Perspective. – Leverkusen: Barbara Budrich Publishers, pp. 27–52.

Fischer, N./Kuhn, H. P./Klieme, E. (2009): Was kann die Ganztagsschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. (Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft.) – Weinheim/Basel: Beltz, S. 143–167.

Fischer, N./Kuhn, H. P./Züchner, I. (2011): Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagsschule. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). – 1. Aufl. – Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 246 – 266.

Fischer u. a. 2011 = Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.) (2011): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). – 1. Aufl. – Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Fritzsche u. a. 2009 = Fritzsche, B./Idel, T.-S./Reh, S./Labede, J./Altmann, S./Breuer, A./Klais, S./Lahr, E./Surmann, A. (2009): Legitimation des Ganztags an Grundschulen – Familiarisierung und schulisches Lernen zwischen Unterricht und Freizeit. In: Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.): Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Reihe: Schule und Gesellschaft, Bd. 38. – 1. Aufl. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 83 – 106.

Fuchs-Rechlin, K. (2008): Arbeitsplatz Ganztagsschule – pädagogisch wertvoll? Eine Studie der Max-Traeger-Stiftung zu den Arbeitsbedingungen sozialpädagogischer Arbeit an Ganztagsschulen. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.): Arbeitsplatz Ganztagsschule – pädagogisch wertvoll! Handreichung für die sozialpädagogische Arbeit an Ganztagsschulen. – Frankfurt am Main: GEW, S. 89 – 124.

Fussangel, K./Gräsel, C. (2012): Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In: Baum, E./Idel, T.-S./Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29 – 40.

Ganztagsschulverband (2002): Programmatik des Ganztagsschulverbandes. – URL: http://www.ganztagsschulverband.de/downloads/zeitschriften/2002/zieleganztag6.pdf – Download vom 11.08.2013.

Haenisch, H. (2010): Bedingungen, Determinanten und Wirkungen der schulinternen Kooperation von Lehr- und Fachkräften in offenen Ganztagsschulen. In: Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, 6. Jg., H. 14, S. 31 – 51.

Hagemann, K. (2009): Die Ganztagsschule als Politikum. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. (Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft.) – Weinheim/Basel: Beltz, S. 209 – 225.

Hertel u. a. 2008 = Hertel, S./Klieme, E./Radisch, F./Steinert, B. (2008): Nachmittagsangebote im Sekundarbereich und ihre Nutzung durch Schülerinnen und Schüler. In: Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. – Münster: Waxmann, S. 297 – 318.

Höhmann, K./Bergmann, K./Gebauer, M. M. (2008): Das Personal. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). – 2. korr. Aufl. – Weinheim/München: Juventa, S. 77 – 85.

Höhmann, K./Holtappels, H. G./Schnetzer, T. (2004): Ganztagsschule. Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In: Holtappels, H. G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. – Bd. 13: Daten, Beispiele und Perspektiven. – Weinheim/München: Juventa, S. 253 – 289.

Höhmann u. a. 2004 = Höhmann, K./Holtappels, H. G./Kamski, I./Schnetzer, T. (2004): Entwicklung und Organisation von Ganztagsschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. – Dortmund: IFS.

Holtappels, H. G. (1994): Ganztagsschule und Schulöffnung. – Weinheim/München: Juventa.

Holtappels, H. G. (2009): Qualitätsmodelle – Theorien und Konzeptionen. In: Kamski, I./Holtappels, H. G./Schnetzer, T. (Hrsg.): Qualität von Ganztagsschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. – Münster: Waxmann, S. 11–25.

Holtappels, H. G. (2013): Schulentwicklung und Lehrerkooperation. In: McElvany, N./Holtappels, H. G. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven. Festschrift für Wilfried Bos. – Münster: Waxmann, S. 35–62.

Holtappels, H. G./Jarsinski, S./Rollett, W. (2011): Teilnahme als Qualitätsmerkmal für Ganztagsschulen. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). – 1. Aufl. – Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 97–119.

Holtappels, H. G./Klemm, K./Rolff, H. (Hrsg.) (2008): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen. – Münster: Waxmann.

Holtappels, H. G./Rollett, W. (2008): Organisationskultur, Entwicklung und Ganztagsschulausbau. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). – 2. korr. Aufl. – Weinheim/München: Juventa, S. 209–226.

Holtappels u. a. 2008 = Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./ Stecher, L. (Hrsg.) (2008): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). – 2. korr. Aufl. – Weinheim/München: Juventa.

Holtappels u. a. 2010 = Holtappels, H. G./Radisch, F./Rollett, W./Kowoll, M. (2010): Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztagsgrundschulen. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Tarelli, I./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. – Münster: Waxmann, S. 165–198.

Hopf, D. (2010): Erfolgreiches Lehren in der Schule. Anmerkungen zum Stand der Forschung. In: DDS – Die Deutsche Schule, 102. Jg., H. 3, S. 267–278.

Idel, T.-S./Kunze, K. (2008): Entwicklungsaufgabe Ganztagsschule. In: DDS – Die Deutsche Schule, 100. Jg., H. 1, S. 97–108.

Institut für Soziale Arbeit e. V. (ISA) (2012): Lernpotenziale entdecken und entfalten. ISA-Newsletter 01/2012, Münster. – URL: http://lernpotenziale-gymnasium.de/cms/upload/pdf/ISA-Newsletter_01-2012.pdf – Download vom 05.08.2013.

Jäger, M. (2004): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kaufmann, E./Wach, K. (2011): Die familiäre Hausaufgabenpraxis im Kontext ganztägiger Bildungssettings. In: Soremski, R./Urban, M./Lange, A. (Hrsg.): Familie, Peers und Ganztagsschule. – Weinheim/München: Juventa, S. 164–182.

Klemm, K. (2012): Was kostet der gebundene Ganztag? Berechnungen zusätzlicher Ausgaben für die Einführung eines flächendeckenden Ganztagsangebots in Deutschland. – Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Kraler, C. (2008): Lehrerbildung. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Ein Handbuch. – 1. Aufl. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 765–775.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern, Berlin. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/massnahmen.pdf – Download vom 20.09.2013.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2006): Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: 2002 bis 2004, Berlin. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2004.pdf – Download vom 20.09.2013.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2008): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: Statistik 2002 bis 2006, Berlin. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_03_04-Allgem-Schulen-Ganztagsform-02-06.pdf – Download vom 20.09.2013.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: Statistik 2005 bis 2009, Berlin. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2009_Bericht_Text.pdf – Download vom 20.09.2013.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2013): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: Statistik 2007 bis 2011, Berlin. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2011_Bericht.pdf – Download vom 20.09.2013.

Lauer u. a. 2006 = Lauer, P. A./Akiba, M./Wilkerson, S. B./Apthorp, H. S./Snow, D./Martin-Glenn, M. L. (2006): Out-of-School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students. In: Review of Educational Research, Vol. 76, No. 2, pp. 275–313.

Ludwig, H. (1993): Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagsschule in Deutschland. – Bd. 51 – Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

Ludwig, H. (2005): Die Entwicklung der modernen Ganztagsschule. In: Ladenthin, V./Rekus, J. (Hrsg.): Die Ganztagsschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. – Weinheim/München: Juventa, S. 261–277.

Manitius, V./Berkemeyer, N. (2011): Regionale Bildungsbüros – ein neuer Akteur der Schulentwicklung. In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem. – Münster: Waxmann, S. 53–64.

Marcus, J./Nemitz, J./Spieß, C. (2013): Ausbau der Ganztagsschule: Kinder aus einkommensschwachen Haushalten im Westen nutzen Angebote verstärkt. In: DIW Wochenbericht, H. 27, S. 11–23.

Maykus u. a. 2011 = Maykus, S./Böttcher, W./Liesegang, T./Alterman, A. (2011): Individuelle Förderung in der Ganztagsschule. In: Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15.) – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125–142.

Merkens, H./Bellin, N. (Hrsg.) (2012): Die Grundschule entwickelt sich. – Münster: Waxmann.

Merkens, H./Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.) (2010): Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich. – Münster: Waxmann.

Radisch, F. (2009): Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Theoretische und empirische Befunde. – Weinheim/München: Juventa.

Radisch, F./Klieme, E. (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus“. – Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

Radisch, F./Klieme, E./Bos, W. (2006): Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 1, S. 30–50.

Rainer u. a. 2011 = Rainer, H./Bauernschuster, S./Auer, W./Danzer, N./Hancioglu, M./Hartmann, B./Hener, T./Holzner, C./Ott, N./Reinkowski, J./Werding, M. (2011): Kinderbetreuung. ifo Forschungsberichte 59. – München: ifo Institut.

Rauschenbach u. a. 2012 = Rauschenbach, T./Arnoldt, B./Steiner, C./Stolz, H.-J. (2012): Ganztagsschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand. – Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Reinders u. a. 2011 = Reinders, H./Gogolin, I./Gresser, A./Schnurr, S./Böhmer, J./Bremm, N. (2011): Ganztagsschulbesuch und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Primarbereich: Erste Näherungen an empirische Befunde einer vergleichenden Untersuchung. In: Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15.) – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–183.

Richter u. a. 2012 = Richter, D./Kuhl, P./Reimers, H./Pant, H. A. (2012): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In: Stanat, P./Pant, H. A./Böhme, K./Richter, D. (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik: Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. – Münster: Waxmann, S. 237–250.

Rollett, W. (2008): Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb und deren Bedingungen. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). – 2. korr. Aufl. – Weinheim/München: Juventa, S. 283–312.

Schellenbach-Zell, J./Gräsel, C. (2010): Teacher motivation for participating in school innovations – supporting factors. In: Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online, Vol. 2, No. 2, pp. 34–54.

Schneeweis, N. (2011): Educational Institutions and the Integration of Migrants. In: Journal of Population Economics, Vol. 24, No. 4, pp. 1281–1308.

Schulz, U. (2006): BLK-Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“. Arbeitszeit und Arbeitszeitberechnungen als Gestaltungskriterium für Ganztagsschulen – Erfahrungen mit Präsenzzeitmodellen, Münster. – URL: http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/blk/Schulz_Arbeitszeitmodelle_GanzTag.pdf – Download vom 15.08.2013.

Schütz, G./Ursprung, H. W./Wößmann, L. (2008): Education Policy and Equality of Opportunity. In: KYKLOS, Vol. 61, No. 2, pp. 279–308.

Schwippert, K./Wendt, H./Tarelli, I. (2012): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bos, W./Tarelli, I./Bremerich-Vos, A./Schwippert, K. (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 191–208.

Soremski, R./Urban, M./Lange, A. (Hrsg.) (2011): Familie, Peers und Ganztagsschule. – Weinheim/München: Juventa.

Sozialpädagogisches Institut NRW (SPI NRW)/Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): Dossiers je Bundesland zum Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung 2003–2009. – Köln.

Speck, K. (2010): Qualifikation, Professionalität und pädagogische Eignung des Personals an Ganztagsschulen. In: Der pädagogische Blick, 18. Jg., H. 1, S. 13–21.

Speck u. a. 2011 = Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.) (2011): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. – Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Spillebeen, L./Holtappels, H. G./Rollett, W. (2011): Schulentwicklungsprozesse an Ganztagsschulen. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). – 1. Aufl. – Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 120–138.

Stamm, M. (1998): Qualitätsevaluation und Bildungsmanagement im sekundären und tertiären Bereich. – 1. Aufl. – Aarau: Sauerländer.

Standop, J. (2008): Grundschulen in ganztägiger Form. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Ein Handbuch. – 1. Aufl. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 527–537.

StEG-Konsortium (Hrsg.) (2013): Ganztagsschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung, Frankfurt am Main/Dortmund/Gießen/München. – URL: http://www.bmbf.de/pubRD/NEU_Bundesbericht_Schulleiterbefragung_2012_13.pdf – Download vom 15.08.2013.

Steiner, C. (2009): Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagsschule? In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. (Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft.) – Weinheim/Basel: Beltz, S. 81–105.

Steiner, C. (2010): Multiprofessionell arbeiten im Ganztag: Ideal, Illusion oder Realität? In: Der pädagogische Blick, 18. Jg., H. 1, S. 22–36.

Steiner, C. (2011): Teilnahme am Ganztagsbetrieb. Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). – 1. Aufl. – Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 57–75.

Steiner, C./Tillmann, K. (2011): Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztagsteams. In: Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. – Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 48–69.

Strietholt u. a. (in Druck) = Strietholt, R./Manitius, V./Berkemeyer, N./Bos, W. (in Druck): Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztagsschulen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.

Stubbe, T./Tarelli, I./Wendt, H. (2012): Soziale Disparitäten der Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften. In: Bos, W./Wendt, H./Köller, O./Selter, C. (Hrsg.): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 231–246.

Stufflebeam u. a. 1971 = Stufflebeam, D. L./Foley, W./Gephart, W./Guba, E./Hammond, R./Marrimann, H. (Hrsg.) (1971): Educational evaluation & decision making. – Ithaka: PDK National Study Committee on Evaluation.

Tarelli, I./Schwippert, K./Stubbe, T. (2012): Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bos, W./Wendt, H./Köller, O./Selter, C. (Hrsg.): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 247–266.

Tarelli u. a. 2013 = Tarelli, I./Wendt, H./Euen, B./Brehl, T./Bos, W. (2013): Lehrkräfte mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben? Das Aufgabenspektrum von Schulleitungen an deutschen Grundschulen im Spiegel von IGLU 2011. In: Beruf: Schulleitung, 7. Jg., H. 2, S. 35–37.

Tillmann, K./Rollett, W. (2011): Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagsschulen. Welche Auswirkungen hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit? In: Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. – Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 29–47.

Urban, M./Meser, K./Werning, R. (2011): Elternbindung oder Elternausschluss? Differente Formen in der Ausdifferenzierung ganztägiger Schulorganisation an der Ganztagsförderschule (Schwerpunkt Lernen). In: Soremski, R./Urban, M./Lange, A. (Hrsg.): Familie, Peers und Ganztagsschule. – Weinheim/München: Juventa, S. 92–110.

Valtin, R. (2012): Auf dem Weg zu einer besseren Schule – bildungspolitische Folgerungen aus der 2. JAKO-O-Bildungsstudie. In: Killus, D./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 2. JAKO-O-Bildungsstudie. – Münster: Waxmann, S. 169–184.

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2003): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weiß, M. (2012): Bildungsökonomie. In: Die Deutsche Schule, 104. Jg., H. 3, S. 303–319.

Wendt, H./Stubbe, T./Schwippert, K. (2012): Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In: Bos, W./Tarelli, I./Bremerich-Vos, A./Schwippert, K. (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 175–190.

Willems u. a. (in Druck) = Willems, A. S./Jarsinski, S./Holtappels, H. G./Rollett, W. (in Druck): Schulische Qualitätsmerkmale von Ganztagsgrundschulen aus Sicht der Lehrkräfte – Zur Bedeutung der sozialen Komposition der Schülerschaft. In: Zeitschrift für Grundschulforschung.

Wößmann, L. (2012): Extern überprüfte Standards, Schulautonomie und Wettbewerb: Chancen für das deutsche Schulsystem. In: Sauerland, F./Uhl, S. (Hrsg.): Selbstständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und die Lehrerbildung. – Kronach: Carl Link, S. 55–76.

Wunder, D. (Hrsg.) (2008): Ein neuer Beruf? Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagsschulen. – Schwalbach: Wochenschau-Verlag.

Zlatkin-Troitschanskaia, O./Förster, M./Preuße, D. (2012): Implementierung und Wirksamkeit der erweiterten Autonomie im öffentlichen Schulwesen – Eine Mehrebenenbetrachtung. In: Wacker, A./Maier, U./Wissinger, J. (Hrsg.): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen. – Wiesbaden: Springer VS, S. 79–107.

Züchner, I. (2008a): Das weitere pädagogisch tätige Personal an Ganztagsschulen – ein Überblick. In: Wunder, D. (Hrsg.): Ein neuer Beruf? Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagsschulen. – Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 55–67.

Züchner, I. (2008b): Ganztagsschule und Familie. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). – 2. korr. Aufl. – Weinheim/München: Juventa, S. 314–332.

Züchner, I. (2009): Zusammenspiel oder Konkurrenz? Spurensuche zum Zusammenhang von schulischen Ganztagsangeboten und dem Zeitregime von Familien. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. (Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft.) – Weinheim/Basel: Beltz, S. 81–105.

Züchner, I./Arnoldt, B./Vossler, A. (2008): Kinder und Jugendliche in Ganztagsangeboten. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). – 2. korr. Aufl. – Weinheim/München: Juventa, S. 106–122.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verteilung der IZBB-Fördermaßnahmen auf die Organisationsformen der Ganztagsgrundschulen je Land, 2003 bis 2009 25

Abbildung 2: Anteile der Grundschulen an Schulen insgesamt und Anteile an Grundschulen mit IZBB-Förderung insgesamt, 2003 bis 2009 26

Abbildung 3: Fortschritt im Aus- und Aufbaustand von Ganztagsgrundschulen in Deutschland nach KMK-Definition, 2002 bis 2011, und Anteile der Schülerinnen und Schüler an Ganztagsgrundschulen in den Jahren 2002 und 2011 (Angaben in Prozent) 28

Abbildung 4: Verteilung der Schultypen an Grundschulen in Deutschland auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 35

Abbildung 5: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Grundschulen in Deutschland nach Schultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Angaben in Prozent) 36

Abbildung 6: Schüleranteile nach Teilnahmehäufigkeit an nachmittäglichen Angeboten und Grundschultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schülerinnen und Schüler nach Schülerangaben in Prozent) 38

Abbildung 7: Angebotsnutzung (mindestens an einem Tag pro Woche) nach Grundschultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schülerinnen und Schüler nach Schülerangaben in Prozent) 39

Abbildung 8: Angebotsnutzung des warmen Mittagessens nach Teilnahme am Ganztag und nach Grundschultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schülerinnen und Schüler nach Schülerangaben in Prozent) 41

Abbildung 9: KIPOF-Modell zur Evaluation der Qualität und Wirkung von Ganztagsschulen 43

Abbildung 10: Anteile von Grundschulen in Deutschland nach Schultyp und Zusammensetzungsmustern der Schülerschaft in Bezug auf Armutsgefährdung, Migrationshintergrund und Bildungsstatus der Eltern auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Angaben in Prozent) 65

Abbildung 11: Zusammensetzung der Schülerschaft auf Schulebene (Verteilung der Schülerkompositionsindexwerte) nach Grundschultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 67
Abbildung 12: Schüleranteile nach Teilnahmehäufigkeit an nachmittäglichen Angeboten, Armutsgefährdung der Schülerfamilien und Grundschultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schülerinnen und Schüler nach Schülerangaben in Prozent) 69
Abbildung 13: Angebotsnutzung (mindestens an einem Tag pro Woche) von Schülerinnen und Schülern aus armutsgefährdeten Familien nach Grundschultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schülerinnen und Schüler nach Schülerangaben in Prozent) 70
Abbildung 14: Schüleranteile nach Teilnahmehäufigkeit an nachmittäglichen Angeboten, Migrationshintergrund und Grundschultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schülerinnen und Schüler nach Schülerangaben in Prozent) 71
Abbildung 15: Angebotsnutzung (mindestens an einem Tag pro Woche) von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit Migrationshintergrund nach Grundschultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schülerinnen und Schüler nach Schülerangaben in Prozent) 73
Abbildung 16: Formen der Zeitorganisation nach Grundschultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schülerinnen und Schüler nach Angaben der Schulleitungen in Prozent) 75
Abbildung 17: Vorhandensein erweiterter Lern- und Förderangebote für Schülerinnen und Schüler an Grundschulen nach Schultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schulen nach Angaben der Schulleitungen in Prozent) 78
Abbildung 18: Praktizierte pädagogische und organisatorische Konzepte nach Grundschultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schülerinnen und Schüler nach Angaben der Schulleitungen in Prozent) 81

Abbildung 19: Durchschnittlicher Förderbedarf und Förderangebot in einer Grundschulklasse nach Schultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schülerinnen und Schüler nach Angaben der Lehrkräfte in Prozent) 82
Abbildung 20: Von Schulleitungen auf verschiedene Aufgaben verwendete Zeit nach Form des Ganztagsbetriebs an Grundschulen auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Angaben der Schulleitungen in Prozent, Kategorie „viel Zeit“) 95

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Schüleranteile an Ganztagsgrundschulen in den Jahren 2002 und 2011 (Angaben in Prozent) 30

Tabelle 2: Regressionsanalyse zur Erklärung der Schülerleistung in den Domänen Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften durch den Besuch eines Ganztagsgrundschultyps unter Berücksichtigung von sozioökonomischen, kulturellen und herkunftsbedingten Merkmalen und ihren Interaktionseffekten mit dem Schultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 60

Tabelle 3: Fachbezogene und nicht fachbezogene Lernangebote an mindestens einem Tag pro Woche nach Ganztagsgrundschultyp auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schulen nach Angaben der Schulleitungen in Prozent) 77

Tabelle 4: Generelle Beteiligung von unterschiedlichen Personengruppen an außerunterrichtlichen Gestaltungselementen von Ganztagsgrundschulen auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Schulen nach Angaben der Schulleitungen in Prozent, Kategorien 2 bis 5 zusammengefasst) 85

Tabelle 5: Regelmäßige Zusammenarbeit mit anderen Institutionen der Gemeinde nach Form des Ganztagsbetriebs auf Basis von IGLU 2011 und TIMSS 2011 (Anteile der Grundschulen nach Angaben der Schulleitungen in Prozent) 91

Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATS**BILDUNG**

Blossfeld, Hans-Peter, Prof. Dr. rer. pol. Dr. h. c., geb. 1954, Professor für Soziologie am Europäischen Hochschulinstitut (European University Institute) in Florenz, Mitglied der interdisziplinären DFG-Forschergruppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“ (BiKS) sowie Leiter des international vergleichenden „European Research Council“-Projekts „Education as a Lifelong Process – Comparing Educational Trajectories in Modern Societies“ (eduLIFE).
Arbeitsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Globalisierungsforschung, Soziologie des internationalen Vergleichs, Sozialstrukturanalyse, Soziologie der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung, Familiensoziologie, Soziologie des Arbeitsmarkts, Längsschnittmethoden.

Bos, Wilfried, Prof. Dr. phil., geb. 1953, Universitätsprofessor für Bildungsforschung und Qualitätssicherung an der Technischen Universität Dortmund in der Fakultät Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie, Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS), nationaler Projektmanager für IGLU/PIRLS 2001 und 2006, TIMSS 2007, PIRLS/TIMSS 2011, TIMSS 2015, IGLU/PIRLS 2016, ICILS 2013, wissenschaftlicher Leiter von KESS, Ganz In und Chancenspiegel.
Arbeitsschwerpunkte: Empirische Forschungsmethoden, Qualitätssicherung im Bildungswesen, Internationale Bildungsforschung, Evaluation, Pädagogische Chinaforschung.

Daniel, Hans-Dieter, Prof. Dr. rer. soc., geb. 1955, Universitätsprofessor für Sozialpsychologie und Hochschulforschung an der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich und Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich, Vorsitzender des Kuratoriums des Zentrums für Wissenschaftsmanagement e. V. Speyer, Mitglied des International Advisory Board der Universität Helsinki und des Evaluationsausschusses des Wissenschaftsrats (Köln), der Akkreditierungskommission der Evaluationsagentur Baden-Württemberg (evalag) und des internationalen Beraterkreises der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) für das Audit „Internationalisierung der Hochschulen“.
Arbeitsschwerpunkte: Wissenschafts- und Hochschulforschung, Evaluationsforschung, Methoden der empirischen Sozialforschung.

Hannover, Bettina, Prof. Dr. phil., geb. 1959, Leiterin des Arbeitsbereichs Schul- und Unterrichtsforschung an der Freien Universität Berlin, Mitglied des Fachkollegiums Psychologie der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG).
Arbeitsschwerpunkte: Selbst und Identität, Geschlecht, Migration, Kulturvergleich.

Lenzen, Dieter, Prof. Dr. phil., geb. 1947, Präsident der Universität Hamburg, von 2003 bis 2010 Präsident der Freien Universität Berlin, seit 2007 Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Vorsitzender des AKTIONSRATS-**BILDUNG,** Universitätsprofessor für Philosophie der Erziehung an der Freien Universität Berlin.
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Bildungspolitik.

Prenzel, Manfred, Prof. Dr. phil., geb. 1952, Inhaber des Susanne Klatten-Stiftungslehrstuhls für Empirische Bildungsforschung und Dekan der School of Education der Technischen Universität München, bis 2009 Direktor des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), nationaler Projektmanager für PISA 2003, 2006, 2012 und 2015 sowie Vorstandsvorsitzender des Zentrums für Internationale Bildungsvergleichsstudien (ZIB) in München.
Arbeitsschwerpunkte: Lehr-Lern-Forschung mit den Schwerpunkten Unterrichtsmuster, Lernprozesse, Kompetenz- und Interessenentwicklung, Bildungsmonitoring und internationale Leistungsvergleiche, Qualitätsentwicklung und Lehrerprofessionalität.

Roßbach, Hans-Günther, Prof. Dr. phil., geb. 1951, Inhaber des Lehrstuhls für Elementar- und Familienpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Projektleiter des Nationalen Bildungspanels (NEPS), Mitglied der DFG-Forschergruppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“ (BiKS), wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs „KiDZ – Kindergarten der Zukunft in Bayern“ und der „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“.
Arbeitsschwerpunkte: Qualitätsfeststellung in Institutionen der Früherziehung, Curricularentwicklung/Bildungsfragen im Kindergarten, Übergang vom Elementar- in den Primarbereich, Längsschnittanalysen der Auswirkungen frühkindlicher Betreuungen, internationale Vergleichsuntersuchungen.

Tippelt, Rudolf, Prof. Dr. phil., geb. 1951, Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Mitglied des Forschungskollegiums Erziehungswissenschaft der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), Mitherausgeber der Zeitschrift für Pädagogik, Gründungsmitglied der World Education Research Association (WERA), Vorsitzender der wissenschaftlichen Beiräte des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP), der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WIFF) und der Forschungsstelle Bildung der Industrie- und Handelskammer (IHK) München und Oberbayern, Mitglied der wissenschaftlichen Beiräte des Deutschen Jugendinstituts (DJI) sowie der Steuerungsgruppe zur Bildungsforschung der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF).
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Weiterbildung/Erwachsenenbildung, Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Übergang von Bildung und Beschäftigung, Professionalisierung und Fortbildung des pädagogischen Personals, insbesondere auch im internationalen Kontext.

Wößmann, Ludger, Prof. Dr. sc. pol., geb. 1973, Universitätsprofessor für Bildungsökonomie an der Volkswirtschaftlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München, Leiter des ifo Zentrums für Bildungs- und Innovationsökonomik, Koordinator des Europäischen Expertennetzwerks Bildungsökonomik (EENEE), National Fellow 2010 an der Hoover Institution der Stanford University.
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsökonomik, insbesondere mikroökonometrische Analysen von Effizienz und Chancengleichheit im Schulsystem anhand internationaler Schülerleistungstests.

Verzeichnis der externen Expertinnen

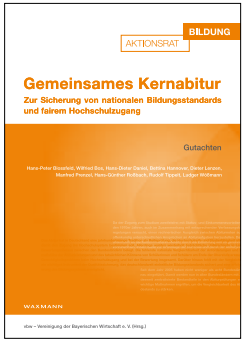
Gröhlich, Carola, Dr. phil., geb. 1978, Diplom-Pädagogin.
Arbeitsschwerpunkte: Ganztagsschulen, Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, Bildungsbenachteiligung, Qualitätssicherung im Bildungswesen.

Valtin, Renate, Prof. em. Dr. phil., geb. 1943, Professorin für Grundschulpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, Präsidentin der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS), Vorsitzende des International Development in European Committee of the International Reading Association (IDEC), Deutsche Delegierte der Federation of European Literacy Associations (FELA), Mitglied/Chairperson der PIRLS/PISA Task Force von IDEC/FELA, Mitglied des wissenschaftlichen Beirats der JAKO-O-Elternstudie 2011/2012, Mitglied des IGLU-Konsortiums und des Deutschen Jugendinstituts (DJI).
Arbeitsschwerpunkte: Empirische Schulforschung, Legasthenie, Schriftspracherwerb, Vorschulerziehung und phonologische Trainings, sozialkognitive und moralische Entwicklung von Kindern, geschlechtsspezifische Sozialisation.

Walzebug, Anke, geb. 1980, Diplom-Pädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der TU Dortmund, Projektleitung IGLU 2016.
Arbeitsschwerpunkte: Sprachsozialisation, Akkulturation und Schule, Bildungsbenachteiligung.

Wendt, Heike, Dr. phil., geb. 1983, Diplom-Pädagogin, wissenschaftliche Assistentin von Prof. Dr. Wilfried Bos am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der TU Dortmund, Projektleitung TIMSS 2011/2015.
Arbeitsschwerpunkte: International vergleichende Erziehungswissenschaft, Schulleistungsmessung, Bildungsbenachteiligung.

Willems, Ariane S., Dr. phil., geb. 1982, Diplom-Gymnasiallehrerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der TU Dortmund, Projektleitung StEG-P, Mitglied der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) und der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI).
Arbeitsschwerpunkte: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Qualität und Wirkung schulischer Lernprozesse, Bildungsbenachteiligung.



vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

Gemeinsames Kernabitur

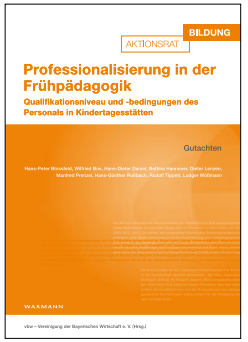
Zur Sicherung von nationalen Bildungsstandards und fairem Hochschulzugang

Gutachten

2011, 110 Seiten, broschiert, EUR 9,90
ISBN 978-3-8309-2585-9

Der Aktionsrat Bildung analysiert in diesem Gutachten die Abiturprüfungsverfahren der Bundesländer und zeigt auf, dass dringender Handlungsbedarf in Richtung einer Vereinheitlichung besteht. Deshalb entwickelt er ein rasch umsetzbares Konzept für ein Gemeinsames Kernabitur und unterbreitet konkrete Empfehlungen für die Durchführung einer länderübergreifenden Abiturkomponente ab dem Abiturjahrgang 2018.

WAXMANN
Münster · New York · München · Berlin



vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

Professionalisierung in der Frühpädagogik

Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten

Gutachten

2012, 100 Seiten, broschiert, EUR 9,90
ISBN 978-3-8309-2685-6

Mit Blick auf die hohen Erwartungen an die Qualität der frühpädagogischen Einrichtungen analysiert der Aktionsrat Bildung in diesem Gutachten die Rolle von Qualifikationsniveau und -bedingungen der pädagogischen Fachkräfte. Er zeigt die gegenwärtige Personalstruktur auf und liefert eine Vorausschau auf die Personalbedarfe bis zum Jahr 2020. Unter Zugrundelegung der analysierten Handlungsbedarfe nennt er schließlich konkrete Schritte für deren Umsetzung.

WAXMANN
Münster · New York · München · Berlin



vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

Internationalisierung der Hochschulen

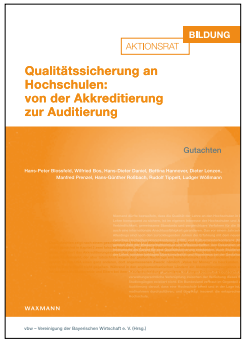
Eine institutionelle Gesamtstrategie

Gutachten

2012, 136 Seiten, broschiert, EUR 12,90
ISBN 978-3-8309-2735-8

Um im internationalen Wettbewerb um Talente bestehen zu können, müssen die Rahmenbedingungen für Forschung und Lehre an deutschen Hochschulen weiter verbessert werden. Unter dem Motto „Internationalisierung zu Hause“ muss allen Hochschulmitgliedern die Möglichkeit eröffnet werden, internationale und interkulturelle Erfahrungen an der heimischen Hochschule zu sammeln. Mit einem größeren Angebot an fremdsprachigen Studiengängen, einer stärkeren Beteiligung an europäischen Forschungskonsortien und der vermehrten internationalen Rekrutierung des Personals werden sich die deutschen Hochschulen immer mehr zu transnationalen Hochschulen entwickeln. Der Aktionsrat Bildung analysiert in seinem aktuellen Gutachten die Internationalisierungsprozesse im deutschen Hochschulsystem und unterbreitet konkrete Handlungsempfehlungen für eine institutionalisierte Gesamtstrategie.

WAXMANN
Münster · New York · München · Berlin



vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

Qualitätssicherung an Hochschulen:

von der Akkreditierung zur Auditierung

Gutachten

2013, 98 Seiten, broschiert, EUR 10,90
ISBN 978-3-8309-2895-9

Die Sicherung der Qualität in Lehre und Forschung an deutschen Hochschulen ist verknüpft mit Verbindlichkeit, gemeinsamen Standards und vergleichbaren Verfahren als Ausdruck professioneller Verantwortung. Damit dies gewährleistet ist, wurde in Deutschland das Akkreditierungswesen etabliert, an dem sich zehn Jahre nach seiner Einführung gehäuft Kritik entzündet. In diesem Gutachten geht der Aktionsrat Bildung unter anderem der Frage der Effizienz des deutschen Akkreditierungssystems als Qualitätssicherungsmaßnahme nach und unterbreitet einen Prozessvorschlag, der die Weiterentwicklung des bestehenden Systems in ein institutionelles Qualitätsauditsystem vorsieht. Er skizziert die Prinzipien und Leitlinien für das neue Modell und zeigt die notwendigen Maßnahmen für eine erfolgreiche Umsetzung auf.

WAXMANN
Münster · New York · München · Berlin

Der Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen hat in Deutschland in der letzten Dekade bundesweit zugenommen. Jedoch ist die Einführung von Ganztagsgrundschulen in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich weit fortgeschritten. Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung durch das „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ initiierten Fördermittel wurden im Primarbereich vorrangig in die Schaffung infrastruktureller Rahmenbedingungen für offene Ganztagsschulmodelle investiert, die fakultative fachliche Betreuungsangebote am Nachmittag bereitstellen. Allerdings zeigen sich in nahezu allen Bundesländern deutliche Nachholbedarfe bei voll gebundenen rhythmisierten Ganztagsgrundschulen, die eine konzeptionelle Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Gestaltungselementen anbieten und vom Aktionsrat Bildung als „ideale“ Ganztagsgrundschulform bewertet werden. Der Aktionsrat Bildung formuliert seine Erwartungen an Politik und Forschung sowie an das multiprofessionelle Personal und die Eltern, damit ganztagsschulische Angebote nicht nur der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf dienen, sondern auch und vor allem die individuelle Förderung und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zum Ziel haben.

Der Aktionsrat Bildung ist ein politisch unabhängiges Gremium, dem folgende Mitglieder angehören:

Prof. Dr. Dieter Lenzen
Vorsitzender des Aktionsrats Bildung, Präsident der Universität Hamburg, Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz

Prof. Dr. Dr. h. c. Hans-Peter Blossfeld
Europäisches Hochschulinstitut (European University Institute) Florenz, Professor für Soziologie

Prof. Dr. Wilfried Bos
Technische Universität Dortmund, Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS)

Prof. Dr. Hans-Dieter Daniel
Eidgenössische Technische Hochschule Zürich, Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich

Prof. Dr. Bettina Hannover
Freie Universität Berlin, Leiterin des Arbeitsbereichs für Schul- und Unterrichtsforschung im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Prof. Dr. Manfred Prenzel
Technische Universität München, Inhaber des Susanne Klatten-Stiftungslehrstuhls für Empirische Bildungsforschung und Dekan der TUM School of Education

Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach
Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Inhaber des Lehrstuhls für Elementar- und Familienpädagogik

Prof. Dr. Rudolf Tippelt
Ludwig-Maximilians-Universität München, Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung

Prof. Dr. Ludger Wößmann
Ludwig-Maximilians-Universität München, Leiter des ifo Zentrums für Bildungs- und Innovationsökonomik

www.aktionsrat-bildung.de

9 783830 929833
www.waxmann.com

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

ISBN 978-3-8309-2983-3