

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.)

Gute Ganztagschulen entwickeln

Zwischenbilanz und Perspektiven



Gute Ganztagschulen entwickeln

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.)

Gute Ganztagschulen entwickeln

Zwischenbilanz und Perspektiven

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Für eine bessere Lesbarkeit verwenden wir meistens entweder die weibliche oder die männliche Form personenbezogener Substantive. Wenn nicht anders erwähnt, sind damit alle Geschlechter gemeint.

© 2019 Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
Verantwortlich: Dr. Nicole Hollenbach-Biele, Dr. Dirk Zorn
Lektorat: Heike Herrberg, Bielefeld
Herstellung: Christiane Raffel
Umschlaggestaltung: Elisabeth Menke
Umschlagabbildung: Veit Mette, Bielefeld
Satz und Druck: Hans Kock Buch- und Offsetdruck GmbH, Bielefeld
ISBN 978-3-86793-788-7
ISBN 978-3-86793-867-9 (E-Book PDF)
ISBN 978-3-86793-868-6 (E-Book EPUB)

www.bertelsmann-stiftung.de/verlag

Inhalt

Einleitung	7
Was sagt die Wissenschaft zum Lernen im Ganzttag?	
Ganzttag: Eine Chance für gutes Lernen	13
<i>Schulporträt Grundschule Pfälzer Weg: »Wir sind auch Lernende.«</i>	25
Zwischen Hoffnung und Realität: Die Wirkung von Ganzttagsschule auf die Schülerkompetenzen in Lesen und Mathematik	31
<i>Schulporträt Geschwister-Scholl-Gymnasium Pulheim: »Es gibt keine allgemeingültigen Ratschläge.«</i>	42
Positive Erfahrungen und ganz konkrete Wünsche: Die Elternsicht auf Ganzttagsschule	49
<i>Schulporträt Grundschule Gau-Odernheim: »Vielfalt ist ein Motor für Veränderung.«</i>	58
Einordnung und Kommentar	63
<i>Schulporträt Grundschule Berg am Laim: »Alles, was unsere Kinder brauchen, wird gemacht.«</i>	69
Wie sind die Rahmenbedingungen für ganztägiges Lernen?	
Flickenteppich Ganzttag	77
<i>Schulporträt Grundschule Auf den Heuen: »Ganzttagsschule ist für alle da.«</i>	84
Gute Ganzttagsschule für alle: Kosten für den Ausbau eines qualitätsvollen Ganzttagsschulsystems in Deutschland bis 2030	89

<i>Schulporträt Hochwald-Gymnasium Wadern:</i> »Ein guter Ganzttag birgt Ansteckungsgefahr.«	102
Ganzttagsschule als Verwaltung – Plädoyer für mehr Inspiration aus der Organisationstheorie	107
<i>Schulporträt Gymnasium Alsdorf: »Eine andere Arbeitsplatzqualität«</i>	132
Einordnung und Kommentar	135
<i>Schulporträt Schlossgymnasium Gützkow: »Wir waren Exoten.«</i>	140
 Wie wird eine Schule eine gute Ganzttagsschule?	
Gelingensfaktoren guter Ganzttagsschulen: Eine qualitative Studie bewährter Schulpraxis	147
<i>Schulporträt Freiherr-vom-Stein-Gymnasium Rösrath:</i> »Wir sind zu den Eltern gegangen.«	178
Von Basislagern, Meilensteinen und Gipfelfahnen: Schulen auf dem Weg zum gebundenen Ganzttag	183
<i>Schulporträt Stadtteilschule Niendorf:</i> »Lieber ein Gespräch zu viel als eins zu wenig.«	216
Das 3-B-Prinzip: Was Schulleitungen tun können, damit Lehrkräfte die Ganzttagsschule akzeptieren	221
<i>Schulporträt Alexander-Hegius-Gymnasium Ahaus:</i> »Ich muss einen klaren Weg vor Augen haben.«	238
Einordnung und Kommentar	243
<i>Schulporträt Schulcampus Rostock-Evershagen:</i> »Wir probieren ständig etwas Neues aus.«	247
Ganztags-Rechtsanspruch für Grundschulkinder: Was jetzt passieren muss	251
Die Autorinnen und Autoren	257
Abstract	259

Einleitung

In den vergangenen Jahren ist der Ganztagsausbau in Deutschland – rein quantitativ – rasant vorangeschritten: Der Anteil ganztägig lernender Schülerinnen und Schüler kletterte von rund zehn Prozent zu Beginn des Jahrtausends auf über 40 Prozent im Jahr 2016 – Tendenz weiter steigend. Dabei ist die Entwicklung guter Ganztagschulen ein komplexes Vorhaben, bei dem viele Faktoren ineinandergreifen müssen. Das pädagogische Engagement der Beteiligten, eingebunden in ein örtlich passendes Arbeitskonzept, ist die allererste Voraussetzung für einen gelungenen Ganztag. Zugleich sind auch politische Entscheidungen erforderlich, um die notwendigen Rahmenbedingungen für diese Arbeit zu schaffen: Dazu gehört die Bereitstellung der notwendigen finanziellen Mittel und damit auch der personellen Ausstattung der Schulen; dazu gehört aber auch ein Rechtsrahmen, der den Schulen ein eigenständiges Agieren ermöglicht.

Den Fragen, ob und in welchem Maße diese Faktoren im Rahmen des Ausbaus ebenfalls erfüllt wurden und inwiefern der quantitative Ausbau auch qualitativ erfolgt, geht diese Publikation in drei Themenblöcken nach. Jeder Block enthält drei Beiträge unterschiedlicher Autorinnen und Autoren sowie eine abschließende Kommentierung. Zwischen den einzelnen Beiträgen finden sich kurze Transformationsgeschichten aus der Praxis von Schulen, die sich in den vergangenen Jahren zu pädagogisch qualitativ ausgestalteten Ganztagschulen weiterentwickelt haben.

Themenblock I liefert mit drei Beiträgen einen Überblick über die Diskussion rund um die Erfahrungen mit dem Ganztag aus Sicht der Forschung: Christine Steiner fasst den Stand der Ganztagschulforschung zusammen, Nicole Hollenbach-Biele, Anja Simon und Dirk Zorn beleuchten auf Basis einer repräsentativen Umfrage die Erfahrungen von Eltern und Tobias Linberg, Olaf Struck und Thomas Bäumer untersuchen, ob die fachliche Kompetenzentwicklung in der Ganztagschule besser als im Halbtage gelingt. Klaus-Jürgen Tillmann fügt in seinem Kommentar die Ergebnisse der drei Beiträge zu einer ersten Skizze der pädagogischen Qualität an den real existierenden Ganztagschulen zusammen und zeichnet sie als

ein Bild voller Licht und Schatten: Quantitativer Ausbau und pädagogische Qualitätsverbesserung müssten künftig – deutlich stärker als bisher – Hand in Hand gehen. Den direkten Einblick in die Praxis der Ganztagschulentwicklung ergänzen im Themenblock I Schulgeschichten aus Bremen (Grundschule Pfälzer Weg), Nordrhein-Westfalen (Geschwister-Scholl-Gymnasium Pulheim), Rheinland-Pfalz (Grundschule Gau-Odernheim) und Bayern (Grundschule Berg am Laim, München).

Themenblock II widmet sich – am Beispiel der Regelwerke für gebundene Ganztagschulen – der Frage, wie es um die Ausstattung von Ganztagschulen mit personellen Ressourcen in den Bundesländern bestellt ist, wie die Kosten für einen weiteren, qualitätsvollen Ausbau zu beziffern sind (beide Beiträge von Klaus Klemm und Dirk Zorn) und welche Impulse die Organisationssoziologie und die Verwaltungswissenschaft für die Qualitätsentwicklung von Schulen im Allgemeinen und Ganztagschulen im Besonderen geben können (Werner Jann und Markus Seyfried). In seinem einordnenden Kommentar schlussfolgert Klaus-Jürgen Tillmann, dass der in den nächsten Jahren weiterzuführende Ganztagsausbau unter erschwerten Bedingungen stattfinden und unter institutionellen Reformwidersprüchen erfolgen muss. Das Augenmerk, so Tillmann, müsse daher vor allem auf kompetentes Steuerungshandeln gerichtet werden, um eine qualitätsvolle pädagogische Entwicklungsdynamik in Gang setzen zu können. Ergänzt wird dieser Themenblock durch Schulporträts aus Bremen (Grundschule Auf den Heuen), dem Saarland (Hochwald-Gymnasium Wadern), Nordrhein-Westfalen (Gymnasium Alsdorf) und Mecklenburg-Vorpommern (Schlossgymnasium Gützkow).

In Themenblock III geht es um die konkreten Schulentwicklungsprozesse hin zum gebundenen Ganztag. Im Rahmen einer Interviewstudie mit zehn Schulleitungen erfolgreicher Ganztagschulen haben Falk Radisch, Klaus Klemm und Klaus-Jürgen Tillmann im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung Qualitätsmerkmale guten ganztägigen Lernens erarbeitet und fünf zentrale Handlungsfelder abgeleitet. Nicole Hollenbach-Biele analysiert insgesamt 21 Interviews mit Schulleitungen guter Ganztagschulen mit Blick auf deren konkreten Transferprozess und leitet daraus die wesentlichen Aufgaben, Meilensteine und Risiken für solche Schulen ab, die sich ebenfalls auf den Weg zu einem anspruchsvoll strukturierten Ganztag machen wollen. Dirk Zorn schließlich knüpft an aktuelle Erkenntnisse aus der US-amerikanischen Organisationsforschung an: Er identifiziert mit dem sogenannten 3-B-Prinzip die Faktoren Beteiligung, Begegnung und Bedeutsamkeit als drei zentrale Gestaltungselemente einer Schulentwicklung, die Lehrkräfte für eine aktive Mitwirkung bei der pädagogischen Gestaltung des Ganztags gewinnt.

Klaus-Jürgen Tillmann folgert aus den drei Beiträgen, dass sich aus den konkreten Beispielen der untersuchten und ausführlich beschriebenen Modellschulen sowohl kritische Problemreflexionen als auch konkrete Hinweise für Strategien auf politischer, administrativer und schulpraktischer Steuerungsebene ableiten lassen, die – im deutschen Schulwesen in die Fläche getragen – zu mehr und besseren

Ganztagsschulen führen können. Praxiseinblicke ermöglichen in diesem Themenblock Schulporträts aus Mecklenburg-Vorpommern (Schulcampus Rostock-Evershagen), Nordrhein-Westfalen (Alexander-Hegius-Gymnasium Ahaus), Hamburg (Stadtteilschule Niendorf) und noch einmal Nordrhein-Westfalen (Freiherr-vom-Stein-Gymnasium Rösrath).

Zum Download finden interessierte Leserinnen und Leser weitere Schulporträts auf unserer Website unter www.bertelsmann-stiftung.de/guter-ganztag-schulportraits.

Ganzttag: Eine Chance für gutes Lernen

15 Jahre Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland

Christine Steiner

Seit den 1990er-Jahren, spätestens jedoch mit dem 2003 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gestarteten Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« (IZBB), avancierte die Ganztagschule vom reformpädagogischen Schulkonzept zu einem mit weitreichenden Erwartungen verbundenen bildungs- und sozialpolitischen Reformprogramm. Zu den Kernzielen des Ganztagsausbaus zählt neben der Unterstützung einer besseren Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Familienleben für erwerbstätige Eltern insbesondere eine verbesserte individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler.

Unter dem Eindruck der ernüchternden Ergebnisse der PISA-Studie des Jahres 2000 versprach man sich von mehr (außer-)schulischen Ganztagsangeboten eine bessere Unterstützung vor allem für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten, aber auch für Kinder und Jugendliche mit besonderen Begabungen (Kuhlmann und Tillmann 2009: 23). Anders als in den USA, wo es eine lange Forschungstradition zu außerunterrichtlichen/-schulischen Angeboten gibt, wurden diese hierzulande kaum im Hinblick auf ihr Bildungspotenzial untersucht (Grunert 2006). Die wenigen zum damaligen Zeitpunkt vorliegenden Studien im deutschsprachigen Raum lieferten kaum Belege dafür, dass der Besuch einer Ganztagschule dies zu leisten vermag. Ganztagschulen eilte zwar der Ruf innovativer Schulen voraus, doch zu besseren Fachleistungen führte ein ganztägiger Schulalltag nicht (zusammenfassend Holtappels et al. 2007: 42 f.). Allenfalls gab es Hinweise auf eine bessere soziale Integration in die Schulgemeinschaft und eine Verbesserung des Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler (ebd.). Ähnliches gilt für die in Deutschland bis zum Ganztagsausbau vor allem außerschulisch organisierten Unterstützungsformen schulischen Lernens. Dazu gehören beispielsweise die elterliche Begleitung der Hausaufgaben oder die private Nachhilfe, die die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern nur unter bestimmten Bedingungen fördern (Luplow und Schneider 2018).

Pädagogisches Großexperiment

Sowohl der Mangel an empirischer Evidenz und die bestehenden Forschungslücken in Deutschland als auch das eher vage gehaltene bundesweite Rahmenkonzept mit wenigen, auf die Organisationsformen bezogenen Kriterien machten den Ganztagsausbau zu einer Art pädagogischem Großexperiment.

Nach nunmehr 15 Jahren gibt es einiges, was für einen beachtlichen Erfolg dieses Experiments spricht. Vor allem ist dabei der zwischenzeitlich erreichte Ausbaustand von fast zwei Drittel aller allgemeinbildenden Schulen zu nennen (KMK 2016: 1). Zudem ist die Akzeptanz ganztägig organisierter Bildung und Betreuung stetig gewachsen. Ganztagschulen finden inzwischen selbst bei den anfänglichen Kritikerinnen und Kritikern unter den sozial- und bildungspolitischen Akteuren Unterstützung (Rauschenbach 2015: 28). Mit rund 70 Prozent wünscht sich heute die Mehrheit der Eltern für ihr Kind den Besuch einer Ganztagschule (Tillmann 2014: 76 ff.). Nicht zuletzt schätzen die Kinder und Jugendlichen selbst dieses schulische Angebot – und sie profitieren auch von der Inanspruchnahme (StEG-Konsortium 2010).

Zugleich wurde jedoch im Zuge des Ausbaus immer wieder die Forderung erhoben, sich generell über pädagogische Qualitätskriterien zu verständigen; schließlich solle es nicht nur viele, sondern viele gute Ganztagschulen geben. Die Kritik: Es mangle an einem einheitlichen Verständnis darüber, was einen guten Ganztagsausbau ausmacht und welche Bedingungen dafür nötig sind (zuletzt Bertelsmann Stiftung et al. 2017). Grund genug zu fragen, was bisher über die Bedingungen und die pädagogische Praxis an Ganztagschulen bekannt ist und welche neuen Chancen für das Lernen von Kindern und Jugendlichen damit verbunden sind.

Schulische Ganztagsorganisation: Rahmenbedingungen und pädagogische Gestaltungslinien

Die Kritik, es fehle ein einheitliches Verständnis über die Ganztagsqualität, überrascht. Sowohl in programmatischen Ausführungen als auch in den Rahmenkonzepten zur Ganztagsqualität, die es mittlerweile in vielen Bundesländern gibt, werden eine Reihe wiederkehrender Momente zur Förderung der Ganztagsqualität und damit auch zur besseren Unterstützung der Schülerinnen und Schüler genannt. Dazu zählt der Verweis auf den erweiterten zeitlichen Rahmen und die dadurch mögliche größere Vielfalt an außerunterrichtlichen Angeboten ebenso wie der auf die Chancen, die sich aus dem erweiterten Kreis an Mitarbeitenden ergeben. So erhofft man von multiprofessionellen Ganztagssteams eine nachhaltige Veränderung der schulischen Lernkultur durch mehr partizipative und prozessuale Gestaltungselemente, aber auch durch die verstärkte Nutzung adaptiver Lehr- und Lernstrategien.

All dies ist nicht neu. Vieles davon wird in der Schul- und Unterrichtsqualitätsforschung seit längerem als förderlicher Faktor für die individuelle Entwicklung

von Schülerinnen und Schülern diskutiert (exemplarisch Ditton 2000). In diesem Sinn ist der Ganztagsschulbau auch ein Projekt für mehr Schulqualität, für mehr gute Schulen und guten Unterricht. Allerdings ist der Fokus der Aufmerksamkeit, auch in der Forschung, vor allem auf die außerunterrichtlichen Angebote und ihre Verbindung mit dem Unterricht gerichtet. Anstelle einer effektiven Zeitgestaltung, die sich in der Unterrichtsqualitätsforschung als förderlich erwiesen hat, werden im Zusammenhang mit Ganztagsschulen vor allem die Möglichkeiten einer an den psycho- und physiologischen Leistungskurven der Schülerinnen und Schüler orientierten zeitlichen Rhythmisierung des gesamten Schultages thematisiert.

Andere Form von Bildung, erweitertes Förderverständnis

Dieser Fokus ist darauf zurückzuführen, dass Ganztagsschulen vor allem auch zu einer anderen Form von Bildung führen sollen. Im Rückgriff besonders auch auf reformpädagogische Ideen geht es darum, die lehrplangestützte, fächerbasierte Organisation des Lernens grundständig zu verändern: durch eine an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen orientierte Zeitgestaltung und die lebensweltliche Öffnung der Schule mit dem Einbezug nonformaler Lerngelegenheiten und von Freizeitangeboten. Damit einher geht ein Verständnis individueller Förderung, das nicht nur auf die Verbesserung von Fachleistungen setzt, sondern auf die Unterstützung der biografischen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (Maykus et al. 2011: 127).

Das ist angesichts des »Ausbauanlasses PISA« nicht selbstverständlich. Die jüngste Schulleitungsbefragung des StEG-Projekts lässt erkennen, wie stark dieses erweiterte Förderverständnis an Ganztagsschulen inzwischen vertreten wird. Während schulformübergreifend deutlich über 80 Prozent aller Schulleitungen angaben, das Ziel »Förderung der Gemeinschaft, des sozialen Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung« sei in ihrem Ganztagskonzept verankert, lag die entsprechende Quote beim Ziel »Kompetenzorientierung und Begabungsförderung« lediglich zwischen 50 und 65 Prozent (StEG-Konsortium 2015: 56). Diese erweiterte Lern- und Fördervorstellung korrespondiert durchaus mit den Vorstellungen und Wünschen der Eltern von Ganztags Schülerinnen und -schülern, für die die Unterstützung der Leistungsentwicklung vor allem als Vor- bzw. Nachbereitung von Passagen im Bildungssystem von Bedeutung ist (Arnoldt und Steiner 2015: 219). Dies spiegelt sich auch in der Nutzung von Ganztagsangeboten durch die Schülerinnen und Schüler wider.

Rhythmisierte Zeitkonzepte sind selten

Für die Verwirklichung ihrer Ziele haben die meisten Ganztagsschulen einen deutlich weiteren zeitlichen Rahmen als den in der KMK-Definition vorgesehenen

Mindestumfang. Die Regel ist ein viertägiges Ganztagsangebot von mindestens acht Zeitstunden; Primarschulen bieten häufiger und zunehmend darüber hinausgehende Öffnungszeiten an. Allerdings sind rhythmisierte Zeitkonzepte eher selten, vor allem auch, weil in der Praxis eine erhebliche Unsicherheit darüber besteht, welche konkreten zeitorganisatorischen Veränderungen damit im Einzelnen verbunden sind (Bertelsmann Stiftung 2012: 66). Änderungen des zeitlichen Ablaufs eines Schultages lassen sich besser an einzelnen Gestaltungselementen ableiten. So wird in der großen Mehrheit der weiterführenden Schulen der Unterricht inzwischen über den ganzen Schultag verteilt; in überraschend vielen Primarschulen können Schülerinnen und Schüler sich ihre Zeit zumindest teilweise selbst einteilen.

Außerunterrichtliche Angebote werden dagegen nur selten über den ganzen Tag verteilt. Dabei sind gerade sie mit Aufnahme des Ganztagsbetriebes erheblich ausgebaut worden. Neben dem obligatorischen Mittagessenangebot und den im Grunde an allen Schulen vorhandenen Sportkursen und Angeboten zur musisch-kulturellen Bildung bieten Ganztagschulen in der Regel auch eine Hausaufgabenbetreuung sowie diverse fachbezogene Förder- und Zusatzkurse.

Insgesamt betrachtet fällt jedoch auf, dass ein ausgewogenes Angebotsspektrum vielfältiger freizeitbezogener Aktivitäten sowie förder- und fachbezogener Angebote eher an Gymnasien und Gesamtschulen zu finden ist. In den übrigen Schulformen, besonders in den Hauptschulen, überwiegen die überfachlichen und freizeitbezogenen Angebote (Arnoldt und Steiner 2016). Insofern ist das Spektrum schulformspezifisch geprägt, was mit Blick auf den intendierten Abbau herkunftsbedingter Bildungsdisparitäten durchaus problematisch ist. Deutlich wird aber auch, dass die Vielfalt der Angebote an solchen Schulen größer ist, die über mehr pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verfügen und sich die Kompetenzentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler zum Ziel gesetzt haben (ebd.).

Multiprofessionelle Teams und schulische Lernkultur

Viele Bildungsexpertinnen und -experten empfehlen ein möglichst vielfältiges Angebot – nicht nur, um den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerschaft Rechnung tragen zu können, sondern auch, um ihre Wünsche berücksichtigen bzw. ihr Interesse wecken zu können. Dass sich ein vielfältiges Angebot nicht an allen Schulen findet, ist zum einen den knappen finanziellen Mitteln geschuldet und zum anderen den Schwierigkeiten, geeignete Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie weitere Mitwirkende zu finden. In ländlichen Regionen und in sozial benachteiligten städtischen Quartieren werden die Gestaltungsmöglichkeiten von Schulen durch mangelnde regionale Kooperationsmöglichkeiten zusätzlich eingeschränkt (BMBF 2012: 42 ff.).

Erschwerend hinzu kommt ein hohes Maß an zeitlicher Flexibilität der Beschäftigungsverhältnisse von Lehrpersonen und pädagogischen Mitarbeiterinnen und

Mitarbeitern. So arbeitet nur ein Teil der Lehrkräfte regelmäßig im schulischen Ganztagsbereich mit; die pädagogisch Mitarbeitenden sind oft in Teilzeit und/oder auf der Basis befristeter Verträge beschäftigt. Die Mitwirkung von Honorarkräften und ehrenamtlich Tätigen ist generell zeitlich begrenzt. Auch das hat Konsequenzen für die Angebotsgestaltung. Vor allem aber ist die Etablierung multiprofessioneller Ganztagsteams eine organisatorische Herausforderung für die Schulleitungen.

Wenige konzeptionelle Brücken

Zur Ganztagsgestaltung zählt weiterhin die Forderung, dass das möglichst vielfältige Ganztagsangebot konzeptionell mit dem Fachunterricht verknüpft sein soll. Wie beim zeitlich rhythmisierten Schulalltag ist auch hier unklar, was das in der pädagogischen Praxis bedeutet und wie diese Forderung umgesetzt werden kann; vor allem auch, weil der Rückbezug auf den Fachunterricht dem umfassenden Verständnis individueller Förderung der Schülerinnen und Schüler zuwiderlaufen scheint (Gaiser, Kielblock und Stecher 2016: 798). Ein ähnliches Spannungsverhältnis zeigt sich in der besonders zu Beginn des Ganztagsausbaus geführten Debatte über eine mangelnde Anerkennung der institutionellen und pädagogischen Eigenständigkeit von schulischer und außerschulischer Bildung sowie einer drohenden De-Professionalisierung durch einen multiprofessionell gestalteten Ganztag.

Diese Befürchtungen haben sich zwischenzeitlich etwas abgeschwächt. Zum einen wohl deshalb, weil Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als Gewinn und auch als Entlastung zu schätzen gelernt haben; zum anderen aber auch, weil ihre Zusammenarbeit eher einem arbeitsteiligen Muster folgt: Lehrpersonen übernehmen häufig die unterrichtsbezogenen Angebote, während die pädagogisch Mitarbeitenden vor allem über den Unterricht hinausgehende Angebote bestreiten (Steiner 2018).

Es überrascht daher wenig, dass nach Auskunft von Ganztagsschulleitungen an rund der Hälfte der Schulen kaum konzeptionelle Brücken zwischen den Angeboten und dem Fachunterricht gebaut wurden. Am häufigsten findet sich das Nach- und Vorbereiten von Unterrichtsinhalten (StEG-Konsortium 2015: 58). Für die Hausaufgabenhilfe oder den Förderunterricht, wo dies in der Regel stattfindet, steht an Ganztagsschulen mehr Zeit zur Verfügung, die durchaus zu einer innovativen pädagogischen Praxis führen kann, aber nicht muss (Gaiser, Kielblock und Stecher 2016).

Die individuelle Zuwendung zur einzelnen Schülerin bzw. zum einzelnen Schüler ist in der Hausaufgabenhilfe durchaus häufig zu finden, aber auch in Fördergruppen und zusätzlichen Lernzeiten – dabei steht die Gruppengröße jedoch einer fokussierten fachlichen Förderung entgegen. Zudem kann eine verstärkte individuelle Zuwendung auch mit einer diffusen, ambivalenten sozialen

und körperlichen Nähe zu den Schülerinnen und Schülern einhergehen (Rabenstein und Podubrin 2015: 255 f.). Doch scheint auch für die Hausaufgabenhilfe und den Förderunterricht in der Schule das zu gelten, was für das jeweilige außerschulische Pendant gilt: Eine entsprechende Unterstützung der Schülerinnen und Schüler ist nur bei einer hohen Angebotsqualität zu verzeichnen, also bei effektiver Zeitnutzung und einer strukturierten Lernumgebung (StEG-Konsortium 2010: 18 f.).

Autonomie stärkt Motivation

Impulse für eine neue pädagogische Praxis an Ganztagschulen werden auch von mehr Partizipationsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler erwartet. Die zur Schülerpartizipation vorliegenden Untersuchungen zeigen jedoch zunächst einmal, dass sich Ganztagschulen nicht durch eine ausgeprägte Partizipationskultur auszeichnen. Das gilt für den Unterricht ebenso wie für den außerunterrichtlichen Bereich (Bertelsmann Stiftung 2012: 57 f.). Allerdings sollte die an allen Schulen bestehende Möglichkeit, dass Kinder und Jugendliche zwischen den Angeboten auswählen können, in ihrer Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler nicht unterschätzt werden.

Die noch immer wenigen Untersuchungen, die sich mit den Einschätzungen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern befassen, zeigen, dass die Wahlmöglichkeit und Freiwilligkeit genau das ist, was das außerunterrichtliche Angebot in den Augen der Kinder und Jugendlichen im positiven Sinn vom Unterricht unterscheidet (StEG-Konsortium 2016: 31; Dzengel und Stein 2015: 294). Sie beziehen ihre Einschätzung nicht nur auf die populären überfachlichen und freizeitbezogenen Angebote, sondern auch auf unterrichtsnahe Formate. Die Freiwilligkeit der Teilnahme stärkt das Autonomieempfinden und damit auch die Motivation von Kindern und Jugendlichen, was sich letztlich bei unterrichtsnahen Angeboten als wichtiger Faktor für die Wirksamkeit von Ganztagsangeboten erwiesen hat (StEG-Konsortium 2016: 4).

Aber nicht nur das: Kinder und Jugendliche nehmen Ganztagsangebote nicht zuletzt deshalb auch als einen Ort wahr, an dem man in anderer Weise als im Unterricht miteinander zusammen sein kann, wo man aber auch Gelegenheit hat, etwas lernen zu können (Arnoldt, Furthmüller und Steiner 2013: 20 und 29 f.). Sie formulieren dabei Ansprüche an die Gestaltung der Angebote, etwa an ihre Organisation, ihre Strukturiertheit und ihren Anregungsgehalt, mithin also typische Merkmale der Angebotsqualität, die zugleich Merkmale guten Unterrichts sind. Dabei zeigt sich auch, wie Schülerinnen und Schüler ihre zusätzliche Zeit an der Schule verbringen möchten: nicht mit mehr Unterricht, aber auch nicht mit mehr freier Zeit, die sie mehr oder minder zur eigenen Verfügung haben, sondern als zusätzliche, ihren Interessen folgende Lernzeit (Dzengel und Stein 2015: 294).

Die Autorinnen und Autoren

Dr. Thomas Bäumer, Leitung des Arbeitsbereichs Lernumwelten am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. Arbeitsschwerpunkte: individuelle Entwicklung in Bildungskontexten, Übergänge im Bildungssystem, Person-Umwelt-Beziehungen, komplexe Datenstrukturen, statistische Modellierung.

Dr. Nicole Hollenbach-Biele, Senior Expert für schulische Bildung bei der Bertelsmann Stiftung. Arbeitsschwerpunkte: empirische Bildungsforschung und Bildungsmonitoring zu den Themen Inklusion, Ganztagsentwicklung sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Prof. Dr. Werner Jann, Seniorprofessor für Politikwissenschaft, Verwaltung und Organisation, Universität Potsdam. Arbeitsschwerpunkte: Modernisierung des öffentlichen Sektors, Better Regulation, politische Steuerung der Verwaltung, Organisations- und Institutionentheorie.

Prof. i. R. Dr. Klaus Klemm, ehemals Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: empirische Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungsökonomie und Inklusion.

Dr. Tobias Linberg, wissenschaftlicher Referent an der Qualitätsagentur des Landesamts für Schule. Arbeitsschwerpunkte: Konzeption und Weiterentwicklung der Evaluation von Schul- und Unterrichtsqualität in Bayern.

Prof. Dr. Falk Radisch, Professor für Schulpädagogik mit den Schwerpunkten Schulforschung und Allgemeine Didaktik, Direktor des Instituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung an der Universität Rostock. Arbeitsschwerpunkte: empirische Forschungsmethoden, institutionelle Aspekte von Bildungsqualität, Ganztagschule, Effektivität und Effizienz im Bildungswesen, Evaluationsforschung, Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung.

Dr. Markus Seyfried, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Politik und Regieren in Deutschland, Universität Potsdam. Arbeitsschwerpunkte: Modernisierung des öffentlichen Sektors, Organisations- und Institutionentheorie, Hochschulforschung und Qualitätsmanagement.

Anja Miriam Simon, Senior-Projektleiterin bei Infratest dimap in der Wahl- und Meinungsforschung in Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Studien mit gesellschaftspolitischem Fokus in Deutschland und im internationalen Umfeld.

Dr. Christine Steiner, wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut (DJI) und stellvertretende Abteilungsleiterin des DJI-Forschungsschwerpunktes »Übergänge im Jugendalter«. Arbeitsschwerpunkte: empirische Bildungs- und Jugendforschung sowie soziologische Lebensverlaufs- und Arbeitsmarktforschung.

Prof. Dr. Olaf Struck, Professor für Arbeitswissenschaft an der Universität Bamberg. Arbeitsschwerpunkte: Arbeitsmarkt-, Wirtschafts-, Bildungs- und Organisationssoziologie, Sozialstrukturanalyse, Sozialpolitikforschung, qualitative und quantitative Sozialforschung.

Prof. i. R. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, ehemals Universität Bielefeld und wissenschaftlicher Leiter der Laborschule Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung und Schulforschung.

Dr. Dirk Zorn, Leiter des Projekts »In Vielfalt besser lernen« bei der Bertelsmann Stiftung. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Ganztagschulen, Bildungsplanung und Lehrerbildung.