



Lernen für den GanzTag

BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

Das BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

verfolgt das Ziel, Fortbildungsmodule für Personen zu entwickeln, die als Multiplikator(inn)en von Fortbildungsinhalten für in Ganztagschulen tätige Praktiker/innen wirken können. Adressat(inn)en dieser Fortbildungsinhalte können Schulleitungen, Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte oder Ganztagskoordinator(inn)en aus Ganztagschulen ebenso sein wie Fachberater(inne)n aus den Bereichen der Schule, der Jugendhilfe oder anderen mit Ganztagschulen kooperierenden Organisationen oder Einrichtungen (wie z.B. aus den Bereichen Sport oder Kultur).

Zur Umsetzung dieser Ziele wurden von der Lenkungsgruppe des Verbundprojektes fachwissenschaftliche Expertisen eingeholt. Die Beauftragung dieser Expertisen oblag den einzelnen am BLK-Programm beteiligten Bundesländern. Dadurch können länderspezifische Aspekte und Interessenlagen in der Auftragsformulierung und der sich anschließenden Beratung mit den jeweiligen Auftragnehmer(inne)n die endgültige Fassung beeinflusst haben.

Die Inhalte und Ergebnisse der Expertisen sind Resultat der wissenschaftlichen Fachkenntnis der Autor(inn)en und stellen keine Meinungsäußerung der am BLK-Verbundprojekt beteiligten Bundesländer dar. Rückfragen zu den Inhalten der Expertisen bzw. zu den Auftragsformulierungen beantworten die Autor(inn)en selbst bzw. die Projektleitungen der Bundesländer.

Dr. Gertrud Oelerich

„Bestandsaufnahme und Auswertung der aktuellen Literatur und Forschungslage zu Ganztagschulkonzepten und deren Qualitätsmerkmalen in Deutschland“

Expertise zum BLK-Modellversuch „Lernen für den GanztTag“ – Entwicklung von Qualifikationsprofilen und Fortbildungsbausteinen für pädagogisches Personal an Ganztags-schulen“

Wuppertal, April/Juli 2005

Gliederung

1. Einleitung	... 3
2. Literatur- und Forschungsrichtung zum Thema Ganztagschule	... 6
2.1 Hinweise zur Literaturlage	.. 6
2.2 Empirische Studien	... 8
- Forschungsübersicht: Radisch / Klieme	... 8
- IGLU – Zusatzstudie "Schulqualität Bremer Grundschulen"	... 11
- Studien zum Schwerpunkt Ganztagschulkonzeptionen	... 16
- Studien zu Nachfrage, Motiven und Akzeptanz bei Eltern	... 22
- Studien zu Neueren Formen von ganztägigen Schulangeboten	... 24
2.3 Beiträge zur Frage der Qualität von Ganztagschulen / Ganztagsangeboten	... 40
2.4 Hinweise aus der aktuellen Diskussion zu Ganztagschulen im Kontext der Sozialpädagogik / Jugendhilfe	... 46
3. Qualitätsmerkmale von Ganztagschulen / Ganztagsangeboten in der Literatur	... 53
3.1 Vorbemerkungen	... 53
3.2 Übersicht über Zielebestimmungen in den Programmen der Bundesländer	... 58
3.3 Qualitätsmerkmale von Ganztagschulen	... 60
4. Abschließende Bemerkungen	... 66
Literatur	... 75

Anhang: Übersicht: Ganztagschulen in den Bundesländern

Dr. Gertrud Oelerich

„Bestandsaufnahme und Auswertung der aktuellen Literatur und Forschungslage zu Ganztagschulkonzepten und deren Qualitätsmerkmalen in Deutschland“

Expertise zum BLK-Modellversuch „Lernen für den GanztTag“ – Entwicklung von Qualifikationsprofilen und Fortbildungsbausteinen für pädagogisches Personal an Ganztagschulen“

1. Einleitung

Im Rahmen der schulpädagogischen Diskussion gibt es nur wenige Themen – so z.B. der international vergleichende Leistungstest PISA – die eine ähnlich eindrucksvolle Prominenz erhalten haben wie sie der Debatte um Ganztagschule und Ganztagsbildung derzeit zuteil wird. Dies trifft insbesondere für die schulpädagogische aber auch für die sozialpädagogische Fachdiskussion zu. Die heterogenen Interessenlagen hinter dieser Aktualität mit ihren pädagogischen, sozial-, bildungs-, arbeitsmarkt-, bevölkerungs- und genderpolitischen Begründungen sind bereits ausführlich an verschiedenen Stellen vorgetragen worden,¹ so dass hier darauf verzichtet werden kann. Gleichwohl muss betont werden, dass die politischen Interessenlagen für die Zielbestimmung und damit auch für die Bewertung von Ganztagschulen von eminenter Bedeutung sind (s.u.). Dass die Diskussion um Ganztagschulen und Ganztagsangebote in Deutschland Konjunktur hat, daran wird niemand begründet Zweifel äußern können, auch nicht daran, dass die Diskussion inzwischen einen erheblichen Umfang angenommen hat und zunehmend unübersichtlich geworden ist. Kaum zu bezweifeln ist aber auch, dass mit der Einrichtung von Ganztagsangeboten recht unterschiedliche Zielsetzungen verbunden sind.

Aufgabe dieser Expertise ist es, eine Sichtung und Analyse der aktuellen Literaturlage zu Ganztagschulen vorzunehmen und "Aussagen darüber zusammenzutragen, welche Qualitätsmerkmale sich insbesondere den Ganztagschulen „neuen Typs“ auf der Grundlage der aktuellen Literatur und Forschung begründet zuordnen lassen". Die Diskussion um die Ganztagschule, wie sie bis vor wenigen Jahren im Zentrum gestanden hat und auch weiterhin geführt wird und die sich im Wesentlichen mit Ganztagschulen in gebundener Form beschäftigt hat, sollte hierbei nicht vollständig ausgeblendet bleiben, die neueren Entwicklungen aber, soweit es die Literaturlage zulässt, jedoch in den Vordergrund gestellt werden. Die Literatursichtung sollte dabei ausdrücklich *keine umfassende Ge-*

¹ Stellvertretend für verschiedene weitere Beiträge sei hier auf Höhmann / Holtappels / Schnetzer 2004; Radisch / Klieme 2003 und Scherr 2004 verwiesen.

sambestandsaufnahme sein,² sondern vielmehr Hinweise auf *zentrale Themenschwerpunkte* liefern, die sowohl in den aktuellen empirischen Studien als auch mit Blick auf weitere Literatur verhandelt werden. Ebenso sollte die damit verbundene Frage nach der *Qualität von Schulen in ganztägiger Organisation bzw. Ganztagsangeboten* nicht grundsätzlich analysiert und beantwortet werden, sondern unmittelbar an die Literaturlage gebunden bleiben und Hinweise zu Qualitätsmerkmalen zusammentragen, die hierzu *aktuell thematisiert* werden.

Zuvor zwei Bemerkungen:

Ohne die umfangreiche Auseinandersetzung um die Definition dessen, was unter 'Ganztagschule' verstanden wird und was nicht, ignorieren zu wollen, wird im Folgenden aus pragmatischen Gründen ein *weit gefasster* – und somit zugegebenermaßen weniger präziser – *Begriff von Ganztagschule / Ganztagsangeboten* zugrunde gelegt, der *sämtliche Formen ganztägiger Organisation von Schule* mit einbezieht, inklusive der Modelle zur 'vollen Halbtagschule' und Modelle additiver Betreuung. Damit wird – entsprechend den Vorgaben – eine Begriffsbestimmung entlang der *organisatorischen Struktur* von Ganztagschule vorgenommen und nicht eine, die sich (auch) an inhaltlichen Kriterien (z.B. reformpädagogischen Elementen) orientiert.³

In Bezug auf die Frage nach *Merkmale der Qualität von Ganztagschulen / Ganztagsangeboten* im engeren Sinne kann derzeit lediglich auf eine ausgesprochen schmale und zudem wenig dezidierte Literaturlage zurückgegriffen werden. Im Gegensatz dazu gestaltet sich die allgemeine Diskussion um die Qualität von Schule bzw. die Qualität sozialer bzw. (sozial-)pädagogischer (Dienstleistungs-)Angebote, innerhalb dessen die Thematisierung der Qualität von Ganztagschulen / Ganztagsangeboten fraglos zu verorten ist, allerdings äußerst umfangreich und heterogen. Dort wird eine Vielzahl unterschiedlicher inhaltlicher Schwerpunkte verhandelt. Zudem haben sich mittlerweile grundlegend verschiedene Konzeptionen zum Verständnis von Qualität entwickelt, z.B. organisations-, professions-, kultur- oder interaktionstheoretische Qualitätskonzeptionen oder solche Konzepte, die davon ausgehen, dass die Qualität eines Angebotes sozialer Dienstleistung in Bezug auf inhaltliche Aspekte des Gegenstandsbereichs zu bestimmen sei im Gegen-

² Vgl. hierzu die Bibliographie im Handbuch 'Ganztagschule' von Appel / Rutz 2004, für die eine Überarbeitung angekündigt ist, oder die Bibliographie bei Ladenthin / Rekus 2005. Allerdings haben beide Übersichten ihren Schwerpunkt auf die Ganztagschulen der (teil-)gebundenen Form gelegt, obwohl in Teilen auch Hinweise auf die neueren Diskussionen um die Ganztagschule in offener Form mit aufgenommen sind.

³ Auseinandersetzungen und Darstellungen zur Begriffsdefinition von Ganztagschule finden sich in einer Vielzahl von Beiträgen, z.B. Höhmann / Holtappels / Schnetzer 2004; Holtappels u.a. 2004; Holtappels / Schnetzer 2003; Radisch / Klieme 2003.

satz zu solchen Konzepten, die dieses Vorgehen für unangemessen halten und nicht die gegenstandsbezogenen Inhalte von Angeboten, sondern vielmehr die Aushandlungsprozesse zwischen den beteiligten Akteuren um die Qualität eines Angebotes in den Mittelpunkt stellen (vgl. Beckmann u.a. 2004). Das BLK-Modell "Lernen für den GanzTag" legt das Qualitätskonzept des Projekts "Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen (QUAST)" zugrunde. Da es bei der hier vorgelegten Expertise zum ersten nicht um eine generelle Analyse der Konstitutionskriterien von Qualität von Angeboten im Sozial- und Bildungsbereich gehen kann (vgl. hierzu z.B. Harvey / Green 2000; Merchel 2004), sondern vielmehr um Hinweise auf solche Qualitätsmerkmale, die in der aktuellen Diskussion um Ganztagschule / Ganztagsangebote tatsächlich verhandelt werden, reicht hier ohne weitergehende analytische Differenzierung des Gegenstandes 'Qualität' eine entsprechende Deskription aus. Sofern sinnvoll und möglich wird eine eher grobe Orientierung an den drei bereits als 'klassisch' zu bezeichnenden Dimensionen von Qualität, 'Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität' gewählt (vgl. Merchel 2001), um die beiden Aspekte der Orientierungs- und Entwicklungsqualität, wie sie im Kontext von QUAST beschrieben sind (vgl. Strätz u.a. 2003), in wenigen Teilen zu ergänzen.

Im Folgenden wird in einem zentralen Schwerpunkt der Expertise, der Literatursichtung, ein Überblick über ausgewählte Beiträge aus der vorliegenden Literaturlage zu Ganztagschulen gegeben. Dabei geht es im Wesentlichen um vorliegende empirische Studien (2.2). Sie werden um solche Beiträge ergänzt, die sich explizit mit Qualitätsmerkmalen im Kontext der Ganztagschuldiskussion auseinandergesetzt haben (2.3). Schließlich werden Beiträge hinzugezogen, die das Thema Ganztagschule in einer sozialpädagogischen bzw. jugendhilfebezogenen Perspektive angehen (2.4). Die Zielrichtung des Vorgehens ist es, wie bereits angedeutet, wesentliche Aspekte der aktuellen Diskussion zu skizzieren und die Beiträge nach Hinweisen auf angesprochene Qualitätsmerkmale zu befragen. Im dritten Kapitel werden die angesprochenen Merkmale von Ganztagschulen, sofern sie für die Qualitätsdiskussion als relevant gelten können, in einer strukturierten Gliederung zusammengefasst. Die Auswahl der einbezogenen Beiträge wie auch die Auswahl der aufgenommenen Qualitätsmerkmale soll dabei das *Spektrum der zentralen Diskussionslinien* und *thematischen Schwerpunkte* ausleuchten, ohne eine detaillierte Vollständigkeit oder quantifizierende Gewichtung zu beabsichtigen (3.). Den Schluss bilden wenige abschließende Bemerkungen.

2. Literatur- und Forschungsrichtung zum Thema Ganztagschule

2.1 Hinweise zur Literaturlage

Bis vor wenigen Jahren kamen die Beiträge zum Thema Ganztagschule im Wesentlichen von Mitgliedern einer eher kleineren Gruppe von Schulpädagogen, die sich mit Kontinuität und Engagement diesem Thema verschrieben hatten und haben. Im Mittelpunkt standen zumeist Ganztagschulen in gebundener Form. Zentrale Vertreter waren und sind u.a. Stefan Appel, Georg Rutz oder Hans Günter Holtappels. Daneben wurden seit den 1990er Jahren kontinuierlich Diskussionsbeiträge aus der Jugendhilfe vorgestellt, die sich mit dem Thema ganztägige Betreuung von Schulkindern insbesondere unter dem Aspekt der Kooperation von Hort und Schule oder von Jugendarbeit und Schule auseinandergesetzt haben. Ulrich Deinet kann hier u.a. als ein prominenter Vertreter genannt werden. Mit diesen zwei Diskussionsschwerpunkten sind bis etwa Mitte / Ende der 1990 Jahre zentrale Linien der Diskussion benannt.

Aktuell (Frühjahr 2005) ist der Diskurs zum Thema Ganztagschule / Ganztagsbildung ungleich *vielfältiger* geworden, damit zugleich auch *unübersichtlicher* und uneinheitlicher. Auch wenn sich nach wie vor häufig schulpädagogisch zentrierte Beiträge in ihren Themenschwerpunkten und Referenzrahmen von sozialpädagogischen bzw. jugendhilfezentrierten unterscheiden lassen,⁴ verbirgt sich hinter dieser zugegebenermaßen groben Zuordnung mittlerweile eine Vielzahl an Themenstellungen, die zudem keineswegs immer auf die jeweilige Institutionengrenze beschränkt bleiben. Vielmehr werden mittlerweile Themenbereiche erörtert – was ausdrücklich zu begrüßen ist, die quer zu den institutionellen Fokussierungen liegen, z.B. die Auseinandersetzung um einen erweiterten Bildungsbegriff, eine Lebensweltorientierung von Schule wie Jugendhilfe, Partizipation der Schülerinnen und Schüler oder um die Öffnung von Schule und Unterricht in den Stadtteil hinein. Auf der anderen Seite deutet sich in der aktuellen Ganztagschulentwicklung eine Tendenz zur Dominanz von Ganztageseinrichtungen in additiver Form an, die im Schwerpunkt eine Ergänzung von Vormittagsunterricht durch außerunterrichtliche Nachmittagsangebote vorsehen. Inwieweit beide Teile miteinander verbunden sind, ist recht unterschiedlich, aktuell mit einer Tendenz zu einer eher losen Verknüpfung. Würde sich eine solche Entwicklung mittelfristig durchsetzen, dann könnten sich damit erneut Abgrenzungen verstärken: zwischen den beiden Institutionen Jugendhilfe und Schule wie auch zwischen den zwei Formen von Ganztagschule, nämlich einer Ganztagschule in einer in-

⁴ Zum Beispiel trägt die Studie von Holtappels und Schnetzer (2003) eine deutlich schulpädagogische Handschrift, während die Beiträge von Olk (2005) und Rademacker (2004) sich unschwer einer sozialpädagogischen bzw. Jugendhilfeperspektive zuordnen lassen.

tegrierten Form und einer ganztägigen Organisierung von Schule in additiver Form. Die bundesweite Entwicklung ist hier derzeit keineswegs einheitlich.

Neben den thematischen Aspekten in der Diskussion um Ganztagschulen und Ganztagsangeboten hat sich – damit verbunden – auch die quantitative Dimension der Beiträge enorm vervielfältigt. Dies zeigt nicht zuletzt ein Blick in einschlägige Literaturdatenbanken wie z.B. FIS-Bildung, die aktuell bereits allein zum Suchwort 'Ganztagschule' weit über eintausend Literaturhinweise ausgibt, viele davon neueren Datums. Demgegenüber ist nach derzeitigem Kenntnisstand die Anzahl fundierter *empirischer Studien* zum Thema nach wie vor noch eher gering, ebenso die Anzahl von Beiträgen, die sich explizit mit dem Thema '*Qualität von Ganztagschulen / Ganztagsangeboten*' beschäftigen (s.o.). Freilich ist diese 'übersichtliche' Anzahl nicht zuletzt dem aktuellen Zeitpunkt geschuldet: Da die ganztagsschulischen Angebote neueren Typs erst seit kurzem in größerem Umfang umgesetzt werden, können empirische Studien hierzu nur zeitverzögert vorliegen. Dementsprechend sind im Frühjahr 2005 mehrere umfangreiche Studien im Entstehen oder kurz vor der Phase der Veröffentlichung, allerdings noch nicht zugänglich.

Schließlich fällt mit Blick auf die schulpädagogische Debatte auf, dass das Thema Ganztagschule zu einem Kristallisationspunkt für vielfältige unterschiedliche Inhalte geworden ist, die zwar unter der Überschrift Ganztagschule verhandelt werden, sich jedoch häufig auf das *Schulsystem in seiner Gesamtheit* beziehen. So spielen z.B. Fragen zu einer offenen Unterrichtsgestaltung, einer sozialräumlichen Öffnung von Schule oder zu einer stärkeren Partizipation von Schülerinnen und Schülern in der Ganztagsdiskussion eine wichtige Rolle, gleichwohl diese Themenstellungen ebenso im Kontext von Halbtagschulen Relevanz haben – und in diesem Kontext auch diskutiert werden. Mit Blick auf die Weiterentwicklung des Schulsystems insgesamt kann die Tatsache, dass diese Thematiken im Sog der Ganztagschuldebatte an Interesse gewonnen haben, nur zufrieden stellen. Mit Blick auf die Diskussion um das eingegrenzte Thema Ganztagschule / Ganztagsangebote bedeutet dies aber eine enorme Vielfalt und Unübersichtlichkeit in der Diskussion.

Im Folgenden stehen zunächst einige der vorliegenden *empirischen Studien* zum Thema Ganztagschule / Ganztagsangebote im Vordergrund. Dabei werden zwei Studien ausführlicher vorgestellt, die *Studie von Radisch / Klieme (2003)*, da sie einen aktuellen Forschungsüberblick liefert und auf empirischer Grundlage zentrale Aspekte der Debatte anspricht, sowie die *Studie von Holtappels u.a. (IGLU-Ergänzungsstudie, 2004)*, da sie wesentliche Teilbereiche der Diskussion aufnimmt und in ihrer Herangehensweise wie den zentralen Themenschwerpunkten und Ergebnissen als exemplarisch für eine Reihe weite-

rer Studien zum Thema, die im Kontext des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung in den vergangenen Jahren entstanden sind, betrachtet werden kann. Ebenso soll mit den vier vorliegenden aktuellen Studien zu den Ganztagschulen neuen Typs verfahren werden, denn hier gilt nach Sichtung der Literaturlage Ähnliches: Sie befasst sich mit zentralen Schlüsselaspekten der neueren Diskussion und nehmen verschiedene hier bedeutsame Themenbereiche auf. Die übrigen Forschungsarbeiten werden demgegenüber begrenzt auf thematische Einzelaspekte mit einbezogen (Schulkonzepte / Schulkultur; Akzeptanz und Bewertung durch die Eltern und Ganztagschulen in offener Form).

2.2 Empirische Studien

• **Forschungsübersicht:** Falk Radisch / Eckhard Klieme

Radisch, Falk; Klieme, Eckhard (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von "Bildung Plus". Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main

Die Studie im Auftrag des Bundesprogramms 'Bildung Plus' verfolgte die Fragen:

"Können die in Deutschland vielfältig vorhandenen Arten ganztägiger Schulformen die an sie gerichteten hohen Anforderungen tatsächlich erfüllen? Sind Formen ganztägiger Schulbetreuung besser geeignet, die anstehenden Reformen im allgemein bildenden Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland umzusetzen, als die "normale" Halbtagschule?" Welche Konzeption der Ganztagsbetreuung zeigt im Hinblick auf bestimmte Ziele Effektivität und Effizienz? (Radisch / Klieme 2003, S. 2)

Zunächst erläutern die Autoren die unterschiedlichen Begriffe von Ganztagschule / Ganztagsangeboten, zeigen die verschiedenen Begründungen und Argumentationen für die Einführung ganztägiger Schulen auf und geben einen Überblick über die Etablierung von Ganztagschulen in Deutschland sowie im angelsächsischen Raum. Der Hauptteil der Studie widmet sich verschiedenen älteren wie aktuellen empirischen Studien zur Ganztagschule, begrenzt auf die Frage nach deren pädagogischer Wirkung.

Radisch und Klieme fassen die Studienübersicht mit den folgenden *Ergebnissen* zusammen (S. 38ff):

- Die *empirische Forschungslage* zur Frage der Wirkung von Ganztagschulen muss zum Zeitpunkt 2003 *weitgehend als ungeklärt* gelten. Darüber hinaus weisen die vorliegenden Studien häufig aus methodischen Gründen eine enge Begrenztheit der Aussagereichweite für die wenigen darin vorgelegten Ergebnisse auf, so dass nach Einschätzung der Autoren in der Konsequenz ein erheblicher Forschungsbedarf besteht.

- Die Autoren folgern, dass die untersuchten Studien in der Gesamtsicht darauf hinweisen, dass die *bloße zeitliche Ausdehnung* von Schule vermutlich *keine oder nur geringe Wirkung* zeigt. Insbesondere finden sich in den Studien, die danach explizit gefragt haben, keine bzw. kaum Zusammenhänge zwischen der *schulischen Leistung* der Schülerinnen und Schüler auf der einen und der Ganztags- bzw. Halbtagsorganisation von Schule auf der anderen Seite wieder.

- Die ganztägige Organisation von Schule scheint allerdings insbesondere die *Streuung der schulischen Leistungen* in der Schülergruppe der jeweiligen Schule in Richtung auf eine *geringere* Leistungsstreuung zu beeinflussen. Zu diesem Ergebnis werden zwei Interpretationen angeboten: Zum einem könnte es sich um eine Leistungssteigerung der eher leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler durch die Förderung in der Ganztagschule handeln, zum anderen jedoch auch um eine Angleichung der leistungsstärkeren Schüler an den Leistungsstand der weniger leistungsstarken (Leistungsnivellierung) (S. 38).

- Darüber hinaus heben die Autoren Hinweise aus verschiedenen Studien hervor, die aufzeigen, dass mit Hilfe der Ganztagsorganisation von Schulen positive Veränderungen im Bereich der *sozialen Integration* und des Schulklimas erreicht werden können und zwar sowohl im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler als auch im Hinblick auf die Lehrkräfte. Dies wird zwar als noch weiter zu belegende Hypothese formuliert, die Hinweise der Studien lassen dies jedoch als begründet erscheinen.

- Nach Einschätzung der Autoren deutet schließlich vieles darauf hin, dass *Wirkungen*, die sich in den untersuchten Schulen zeigen, wesentlich stärker von der jeweiligen *Schulform* abhängig sind und damit von solchen Aspekten wie dem Leistungs- und Motivationsprofil der Schülerinnen und Schüler oder deren sozialem Hintergrund, von dem Qualifikationsprofil der Lehrpersonen oder dem pädagogischen Konzept der Schule als von der Organisation der Schule als ganz- oder halbtägige (S. 38).

Neben diesen unmittelbaren Ergebnissen der von den Autoren analysierten empirischen Studien, die für die Weiterentwicklung der Ganztagschulen wichtige Hinweise geben können, lassen sich aus der Untersuchung von Radisch / Klieme mit Blick auf zentrale Kernbereiche der Diskussion um Ganztagschulen / Ganztagsangeboten sowie zu deren Qualitätsmerkmalen, die in ihrem Bericht – direkt oder indirekt angesprochen wurden, drei Bemerkungen ergänzen:

- Die zusammengetragenen Ergebnisse wie die Anregungen von Radisch und Klieme machen deutlich, dass die Frage nach der *Qualität von Ganztagschulen* in größeren Teilen identisch ist mit der Frage nach der *Qualität von Schule generell* – unabhängig von ihrer ganz- oder halbtägigen Organisationsform. Dies wird nicht zuletzt daran deutlich, dass sich keine bzw. kaum Unterschiede zwischen Ganz- und Halbtagschulen in Bezug auf die Schülerleistungen finden lassen oder dass die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen und Schulformen deutlich größer einzuschätzen sind, als die Unterschiede

zwischen Halbtags- und Ganztagschulen (s.o.). Ansatzpunkte zur Verbesserung der schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern – um bei diesem Aspekt von Schulqualität zu bleiben – sind somit ebenso in der Schulform, den Konzeptionen und Grundlagen der Ganztagschule wie auch der Halbtagschule zu suchen, was freilich zugleich bedeutet, dass Hinweise, die es hierzu aus dem Kontext der *allgemeinen Schuldiskussion* gibt, sich vermutlich in großem Umfang ebenfalls auf die *Diskussion um Ganztagschule* beziehen lassen wie auch hierauf bezogen werden sollten. Die Kriterien zur Qualität von Ganztagschulen sind somit in größeren Teilen identisch mit den Kriterien der Qualität von Schule generell, was jedoch nicht dagegen spricht, spezifische Möglichkeiten und Ansatzpunkte (auch) in der ganztägigen Organisation von Schule zu suchen.

- Umgekehrt betrachtet ist damit jedoch auch impliziert, dass eine *Veränderung der zeitlichen Organisation von Schule*, wie sie mit der Ganztagschule bzw. den Ganztagsangeboten vorgenommen wird, *nicht notwendigerweise mit einer strukturellen Veränderung des Vormittagsanteils* von Schule, i.d.R. *des Unterrichts*, einhergeht. Eine zeitliche Verlängerung der organisatorischen Form von Schule über den halben Tag hinaus bedeutet für solche Schulen, die zuvor im Halbtagsbetrieb organisiert waren, fraglos in jedem Fall eine erhebliche Veränderung, eine Schulentwicklung, aber nicht notwendigerweise damit zugleich auch eine Veränderung des Unterrichts, der strukturell zugrundeliegenden schul- bzw. unterrichtspädagogischen Konzeption wie eine verstärkte Förderung der Schüler. Hierzu müssen die entsprechenden Maßnahme explizit geplant und systematisch implementiert werden.

- Schließlich machen die beiden Autoren Radisch / Klieme jedoch auch nachdrücklich darauf aufmerksam, dass mit dem vermehrten zeitlichen Umfang, der im Rahmen von Ganztagschulen / Ganztagsangeboten zur Verfügung steht, auch die *Chance für eine strukturelle Veränderung des Unterrichts wie der Schule insgesamt* verbunden ist, sofern die Konzeption von Ganztagschule / Ganztagsangeboten als eine *konzeptionelle Einheit* verstanden wird, die neben den außer-unterrichtlichen Anteilen auch eine systematische Weiterentwicklung des Unterrichts mit einbezieht. Die *Stärke ganztägiger Schulorganisation* liegt nach ihrer Einschätzung in der *Verbindung der gewonnenen zeitlichen Spielräume mit pädagogischen Konzepten*, die eine Veränderung von Schule und eine Aufweichung der nicht selten rigorosen Abgrenzung von Unterricht hier und Nicht-Unterricht da, also eine Veränderung der Lehr-Lernformen in der Schule vorsehen.

• **IGLU – Zusatzstudie "Schulqualität Bremer Grundschulen"**⁵

Holtappels, Heinz Günter; Bos, Wilfried; Bräuer, Heidi; Harazd, Bea; Heerdegen-Schickhaus, Manuela 2004: IGLU – Zusatzstudie "Schulqualität Bremer Grundschulen". Zusammenfassung der Forschungsergebnisse zum Systemvergleich zwischen Vollen Halbtagsgrundschulen (VHGS) und Verlässlichen Grundschulen (VGS) im Auftrag des Senators für Bildung und Wissenschaft Bremen

Diese Studie des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) Dortmund nimmt einen Vergleich zwischen zwei Formen von Halbtagsgrundschulen vor, zwischen Vollen Halbtagsgrundschulen (VHGS) und Verlässlichen Grundschulen (VGS) in Bremen.⁶ Es wurden 26 Schulen (sämtliche 14 Volle Halbtagsgrundschulen und 12 ausgewählte Verlässliche Grundschulen) anhand einer Kombination aus quantitativ-standardisierten und qualitativen Erhebungsverfahren untersucht. Die Studie wurde mit dem IGLU-Leistungstest verknüpft.

Ziel der Studie ist es, *Schulqualität* in Bezug auf die Schul- und Zeitkonzeption, pädagogische Gestaltungsansätze und innere Schulorganisation vergleichend zu analysieren (*Gestaltungsqualität*), *pädagogische Wirkungen* beider Schulformen zu vergleichen (fachliche Lernleistungen im Leseverständnis, in Mathematik und Sachunterricht sowie psychosoziale Befindlichkeiten) (*Ergebnisqualität*), *schulspezifische Bedingungsfaktoren* für Lernleistungen, Kompetenzen und soziale Wirkungen zu identifizieren (Gestaltungsqualität) und die Qualitätsbefunde in Abhängigkeit von *Schulentwicklungsbemühungen* (Gestaltungsqualität) zu analysieren (S. 4). Hierbei muss berücksichtigt werden, dass es sich – erstens – *nicht* um einen Vergleich zwischen Ganztags- und Halbtagsgrundschulen ("normalen" Grundschulen) handelt, sondern um einen Vergleich zwischen *zwei Formen von Halbtagsgrundschulen mit jeweils verlängerten Zeiträumen*. Insofern sind die auf diesen Vergleich bezogenen Einzelergebnisse für die hier verfolgte Aufgabenstellung nur bedingt von Interesse. Zweitens liegt eine Unklarheit dieser Studie darin, dass zwei Schulformen mit jeweils *unterschiedlichen strukturellen Ausgangsbedingungen* verglichen werden: Denn die Vollen Halbtagsgrundschulen hatten bereits über einen längeren Zeitraum hinweg im Vergleich zu den anderen Schulen eine deutlich bessere Lehrerstundenausstat-

⁵ Diese Studie ist im Kontext weiterer Studien mit ähnlichen Vorgehensweisen und mit jeweils spezifischen Schwerpunkten zu ähnlichen Themenbereichen zu sehen, die vom Institut für Schulentwicklungsforschung (ISF) durchgeführt wurden. Insofern sind einige Punkte hier ausführlicher aufgenommen worden, die auch in einigen anderen Studien angesprochen werden. Diejenigen Bereiche, die mit in den anderen dort durchgeführten Untersuchungen vergleichbar sind und zu ähnlichen Ergebnissen führen, werden hier nur einmal aufgenommen.

⁶ In diesem Kontext haben Volle Halbtagsgrundschulen einen erweiterten Zeitrahmen in obligatorischer Form, die ihre Schülerinnen und Schüler im Wesentlichen über drei Jahre mit einer ausgebauten Personalzusatzzuweisung und ein Jahr mit reduzierten Personalressourcen beschult haben. Die hier untersuchten verlässlichen Grundschulen haben demgegenüber ihre Schülerinnen und Schüler über drei Jahre ohne erweiterten Zeitrahmen und ein Jahr mit erweitertem Zeitrahmen in Form eines additiven Betreuungsangebots beschult.

tung. Damit ist die Vergleichbarkeit der Ausgangsbedingungen nicht gegeben, worauf die Autoren allerdings ausdrücklich hinweisen.

Als Indikatoren der Qualitätsbestimmung hat die Studie ein ausdifferenziertes Repertoire an Dimensionen und Merkmalen gewählt, das in die Itemkonstruktionen der Untersuchungsinstrumente eingegangen ist. Weil sich diese Aufgliederung *explizit als ein Vorschlag zur Erfassung von Schulqualität in Vollen bzw. Verlässlichen Halbtagsgrundschulen* versteht, sollen deren zentrale Aspekte im Folgenden aufgelistet werden.

Felder der Schulqualität und ihre Indikatoren, wie sie der Studie zugrunde liegen:

- Qualität der *Organisationskultur* der Schulen:
 - Schulkonzept- und Programmarbeit
 - Zeitorganisation
 - Innovationsklima und Arbeitsklima (Lehrerkollegien)
 - Teambildung und Lehrerkooperation
 - Zusammenarbeit mit schulinternem Betreuungspersonal
 - Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen

- Qualität der *Lernkultur* der Schulen:
 - Lernformen im Schulleben (Variabilität und Vielfalt der Lehr-Lern-Formen)
 - Förderung und differenzierter Unterricht
 - Gestaltung von Betreuungszeiten und offenem Anfang
 - Zufriedenheit mit pädagogischen Gestaltungselementen des Halbtagsbetriebs

- *Lernleistungen* und andere pädagogische Wirkungen:
 - fachliche Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler (Lesen, Mathematik, Sachunterricht)
 - Chancengleichheit und Lernleistungen: Kompetenzunterschiede nach soziokultureller Herkunft und Migrationshintergrund
 - Bedingungsfaktoren für Lernleistungen
 - psychosoziales Wohlbefinden der Kinder (z.B. Schulangst)
 - pädagogische Wirkungen aus Elternsicht

- Einschätzungen der *Schulqualität*:
 - Elterneinschätzungen: Schulqualität und Aufgabenerfüllung (Verlässliche Betreuung und Vermittlung von Grundkenntnissen) der Grundschule
 - Schulleitungseinschätzungen: Zielerreichung
 - sozial- und familienpolitische Wirkungen des Halbtagsbetriebs

- *Schulentwicklungsarbeit*, Gelingensbedingungen, Weiterentwicklung:
 - Entwicklungsaktivitäten, Partizipation und Fortbildung
 - Gelingensbedingungen
 - Arbeitsbelastungen
 - Elternwünsche zur Weiterentwicklung

Aus der Vielzahl der mit dieser Studie vorgelegten Ergebnisse sollen nur wenige herausgegriffen werden, die für die Gesamtdiskussion zu Ganztagschulen von zentraler Bedeutung sind, gleichwohl auch bei diesen Punkten die Vergleiche zwischen den beiden untersuchten Formen von Halbtagsgrundschulen im Vordergrund stehen.

- Im Vergleich der schulischen *Leistungen der Schülerinnen und Schüler* schneiden die Vollen Halbtagsgrundschulen besser ab als die Verlässlichen Grundschulen. Führt man sich allerdings vor Augen, dass die Vollen Halbtagsgrundschulen im Untersuchungszeitraum eine deutlich umfangreichere Lehrerstundenausstattung zur Verfügung hatten und in der Konsequenz daraus auch umfangreichere Förderungen der Schülerinnen und Schüler vornehmen konnten als die verglichenen Verlässlichen Grundschulen, kann dies kaum verwundern. Die Autoren merken sogar kritisch an, dass dieser Leistungsvorsprung der Vollen Halbtagsgrundschulen in Relation zu den zusätzlich eingesetzten Ressourcen als eher gering einzuschätzen ist (S. 12f).

- Ein Vergleich zwischen Gruppen von Schülerinnen und Schülern, die hinsichtlich sozialer Faktoren parallelisiert wurden, zeigt, dass die untersuchten Vollen Halbtagsgrundschulen die *leistungsbeeinflussenden Herkunftsfaktoren* in stärkerem Maße *positiv ausgleichen* können als die anderen untersuchten Schulen und damit die *Leistungsstreuungen* innerhalb der Lerngruppen in den Vollen Halbtagsgrundschulen geringer sind.⁷ Hierbei erweist sich eine *differenzierte Lernkultur*, wie sie in den untersuchten Vollen Halbtagsgrundschulen in deutlich größerem Maße anzutreffen ist als in den Verlässlichen Grundschulen, "als überaus *gewichtiger Faktor zur Erklärung von Unterschieden in den Lernleistungen* der Schülerinnen und Schüler über alle drei getesteten Lernbereiche. Mit steigender Ausprägung einer differenzierten Lernkultur zeigen sich Schulen besser in der Lage, außerschulische Einflussbedingungen der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes zumindest teilweise zu kompensieren (Hervorhebungen im Original)" (S. 10). Schließlich stellen die Autoren fest: "Ebenso schaffen es die Vollen Halbtagsgrundschulen anscheinend deutlich besser, gerade lernschwachen Schüler/innen mit Migrationshintergrund erforderliche Grundqualifikationen zu vermitteln." (S. 16)

Als Faktoren, die nach den Ergebnissen der Untersuchung die Schülerleistungen (mit-)bedingen, führen sie entsprechend an (S. 16f):

- eine *differenzierte Lernkultur* in der Schule (variable Lehr-Lern-Praxis, an die Lernvoraussetzungen der Lernenden anknüpfendes individualisierendes Arbeiten und binnendifferenzierte Förderung)
- *diszipliniertes* und zugleich *angstfreies Lernklima*, schüleraktive Mitarbeit
- *Unterrichtsorganisation*, die Formen der *Differenzierung* und Ermöglichung *individueller Lernstrategien* bevorzugt
- Einsatz verschiedener *Diagnose- und Förderstrategien*
- *Schulorganisatorische Merkmale* wie verstärkte Teamarbeit, ausgeprägtes Innovationsklima, hohe Lehrerpartizipation, stundenweise Doppelbesetzung.

Die größten Einflüsse auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler, vorgestellt am Beispiel der Leseleistungen, gehen nach den Ergebnisse dieser Studie von der *sozialen Herkunft* der Schüler aus, gefolgt von einer *differenzierten Lernkultur* in der Schule, von den genannten *schulorganisatorischen* Merkmalen und der *Organisationsform* als Volle Halbtags- oder Verlässlichen Grundschule (S. 17).

⁷ Damit werden die bei Radisch / Klieme vorgetragenen gleichlautenden Ergebnisse nochmals bestätigt.

- In der *Elternsicht* erhält die Schulqualität und Aufgabenerfüllung der Vollen Halbtagsgrundschule bessere Beurteilungen als die Verlässliche Grundschule (S. 18).
- Auf verschiedenen erfassten Dimensionen wird schließlich der Grad der Zielerreichung von den *Lehrkräften* der Vollen Halbtagsgrundschule spürbar höher eingeschätzt als von den Lehrkräften der Verlässlichen Grundschule (S. 20).

Die Studie schließt mit einer Auflistung von *Empfehlungen*. Auch wenn diese nicht in jedem Fall empirisch abgesichert sind, sprechen sie dennoch verschiedene Bereiche von Chancen und Merkmalen ganztägiger Beschulung an und sollen insofern hier mitaufgenommen werden:

- Empfehlungen zur *pädagogischen und konzeptionellen Arbeit* auf der Schulebene (S. 21ff)

- Pädagogische Chancen, die mit einer zeitlichen Verlängerung des Vormittags verbunden sind, sollten stärker genutzt werden: Differenzierungen, Rhythmisierungen, Weiterentwicklungen der Lehr-Lern-Formen.
- Ansätze der gezielten individuellen Förderung und Binnendifferenzierung sind nur wenig ausgestaltet und nach Einschätzung der Autoren zu optimieren (Individualisierung des Lernens, Binnendifferenzierung etc.).
- Forderung nach differenzierter Lernkultur, da sich gerade eine differenzierte Lehr-Lernpraxis als hochgradig relevant zum Ausgleich von herkunfts- und migrationsspezifischen Benachteiligungen erwiesen hat.
- Verstärkte Kooperation zwischen dem Lehr- und Betreuungspersonal, z.B. durch gemeinsame Fortbildung, Qualifizierung des Betreuungspersonals.
- Verstärkung des Förderpotentials der Schulen. In der Konsequenz muss ihrer Einschätzung nach die Förderung der Schülerinnen und Schüler im Betreuungsbereich größere Bedeutung erhalten.
- Auf der Ebene der Lehr-Lern-Praxis ist ausreichende Entwicklungszeit zur Entwicklung personeller Kompetenz und zur Teambildung für Differenzierungen / Doppelbesetzung notwendig.
- Eine grundlegende Neustrukturierung des Personaleinsatzes wird als notwendig erachtet, damit nicht weiterhin der Personaleinsatz für Förderangebote im Spannungsverhältnis zum regulären Personaleinsatz für die Rhythmisierung des gesamten Unterrichts steht.
- Inhaltliche Handreichungen werden als notwendig erachtet, ebenso die Festlegung von inhaltlichen Mindestvoraussetzungen (Förder-, Diagnosekonzepte etc.).
- Die erweiterte Schulzeit erfordert eine entsprechende räumliche Gestaltung der Schule als Lebens- und Aufenthaltsraum für Schüler.
- Die Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern wird als besonders wichtig angesehen wie auch als in Teilen bereits gut ausgebaut. Eine weitere Stärkung der Kooperation erscheint gleichwohl sinnvoll.

- Empfehlungen zur strukturell – organisatorischen Gesamtentwicklung (S. 23ff)

- Da mit Blick auf die Lernprozesse und Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler von den Betreuungsphasen der Verlässlichen Grundschule kaum Auswirkungen auszugehen

scheinen, wird eine Ausdehnung des fachlichen Lernens und Förderns als notwendig bewertet, z.B. durch Doppelbesetzung mit Lehr- und Förderpersonal / intensive Förderung.

- Die integrierte Form der Vollen Halbtagsgrundschule zeigt zwar nicht durchgängig so doch in als entscheidend bewerteten Qualitätsbereichen bessere Ergebnisse:

- Gestaltungsqualität der Lernkultur: differenzierte Lehr-Lern-Praxis, Variabilität der Lernformen, grundschulpädagogische Arbeitsformen
- Günstigeres Organisationsmilieu: Teambildung, Kooperation, Innovationsbereitschaft
- Ergebnisqualität: Fachleistungen, Schülerverhalten

In der Konsequenz wird eine Empfehlung zur obligatorischen Einführung der Vollen Halbtagsgrundschule ausgesprochen.

- Die Konzeptentwicklung / Schulprogrammarbeit / systematische Schulentwicklungsarbeit muss nach Einschätzung der Autoren weiter vorangetrieben werden.

- Dazu scheinen Vorgaben der administrativen Ebene notwendig wie auch ein Beratungs- und Unterstützungssystem.

- Schulräumliche Verbesserungen werden als ebenso notwendig erachtet wie eine gesamte Verbesserung der Materialausstattung.

- Als Voraussetzung einer flexiblen Rhythmisierung ist eine Veränderung der Lehrerarbeitszeitberechnungen (45-Minuten-Einheiten) notwendig.

- Im Rahmen einer strukturellen Schulentwicklungsplanung ist für eine hinreichende sozial-kulturelle Durchmischung der Schülerschaft zu sorgen.

Was lässt sich nun über die Einzelergebnisse hinaus feststellen?

- Die Studie von Holtappels u.a. (2004) bietet eine Vielzahl an Vorschlägen sowie ein analytisches Modell (S. 4) für die Bestimmung von Qualitätsmerkmalen von Ganztagschulen. Diese beziehen sich allerdings nur in Teilen in spezifischer Weise auf die *ganztägige Organisation* von Schule, sondern – wie es auch in der Studie von Radisch / Klieme deutlich wurde – auf Aspekte der Schulqualität generell (z.B. Aspekte wie Teambildung, Lehrerkooperation, Förderangebote, Konzept- und Schulprogrammarbeit sind in Halbtagschulen ebenso relevant wie in Ganztagschulen).

- Zum Zweiten fällt hier auf, dass solche Merkmale von Ganztagschulen / Ganztagsangeboten, die sich *nicht unmittelbar auf den Unterricht* – im engeren wie weiteren Sinne – beziehen, in dieser Studie wie auch in weiteren Studien dieses Diskurskontextes eine *weniger große Rolle* spielen. Sie werden zwar angesprochen, z.B. im Kontext der Elternwünsche, der sozialpolitischen Bedeutung von Ganztagschulen oder in Bezug auf das Schulklima oder die Förderung im Betreuungsbereich, weitergehende Aspekte wie z.B. die konkrete Ausgestaltung des außerunterrichtlichen Angebotes, die Gestaltung der Ruhephasen bzw. der Betreuung werden hier nicht oder nur am Rande miteinbezogen. Der Informationsgehalt zu diesen außerunterrichtlichen Aspekten der Ganztagschule ist hier eher gering.

- Schließlich bietet die Studie insbesondere Hinweise auf solche Qualitätsmerkmale von (Ganztags-)Schulen, die sich auf strukturelle und prozessuale Aspekte beziehen (Strukturqualität / Prozessqualität), die die Organisation von Schule im Blick haben und weniger auf Aspekte, wie z.B. das Lehrerhandeln, die pädagogische Umsetzung z.B. der differenzierten Förderung oder die Verknüpfung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereichen im Handeln der Fachkräfte etc. In der Gesamtübersicht der Studien zeigt sich allerdings, dass solche Aspekte auch in anderen Studien eher untergeordnet betrachtet werden.

- Mit Blick auf den *verlängerten Zeitraum*, der den untersuchten Schulen im Primarbereich als Volle Halbtags- oder Verlässliche Grundschule zur Verfügung steht, werden in dieser Studie insbesondere folgende Merkmale betont:

- die *zeitliche Strukturierung von Unterricht und Nicht-Unterricht* und die Forderung nach einer *Rhythmisierung von Lernphasen*,
- die *individuell differenzierte Förderung*, die auch den außerunterrichtlichen Bereich und die Förderangebote außerhalb des Unterrichts miteinbeziehen,
- in der Konsequenz die *Kooperation zwischen den verschiedenen beteiligten Lehr- bzw. Betreuungskräften*.

• **Schwerpunkt: Konzeptionen von Ganztagsschulen**

Bestandsaufnahme über Konzeptionen der Ganztagsschulen in Deutschland (Schulleiterbefragung des IFS 2004)

Höhmann, Katrin; Holtappels, Heinz Günter; Schnetzer, Thomas 2004: Ganztagsschule. Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In: Holtappels, Heinz Günter; Klemm, Klaus; Pfeiffer, Hermann; Rolff, Hans-Günter; Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven. Juventa Verlag, Weinheim und München, S. 253 – 289

Diese Studie wird im Rahmen eines Überblicksartikels zur Ganztagsschule in Deutschland vorgestellt. Darin werden zunächst zentrale Begründungen für die Einrichtungen von Ganztagsschulen zusammengetragen (Dt. Bildungsrat 1969 wie auch verschiedene aktuelle Begründungen). Daran knüpfen sich pädagogische und organisatorische Gestaltungselemente an, die sich als Hinweise auf Qualitätsstandards verstehen. Diese werden unten gesondert aufgenommen. Von den anschließend dargestellten Forschungsbefunden sollen nur Hinweise aus einer Befragung von Schulleitungen aus dem Jahr 2004 angeführt werden. Diese Studie wurde vom Institut für Schulforschung Dortmund durchgeführt und stellt die konzeptionellen Merkmale der Gestaltung von Ganztagsschulen in den Vordergrund.

Es wurden bundesweit Schulleiter/innen von Ganztagschulen befragt. Die Auswahl der Befragten erfolgte in einigen Bundesländern als Vollerhebung, in anderen als Stichprobenauswahl.⁸

Hauptziel dieser Studie ist eine "Bestandsaufnahme über pädagogische Profile, Gestaltungsansätze und Organisationsvarianten von Schule in ganztätiger Konzeption" (S. 275). Bei den untersuchten Schulen handelt es sich zur Hälfte um Ganztagschulen in gebundener Form (incl. Gesamtschulen), knapp 40 Prozent um Ganztagschulen in offener Form und die übrigen waren in teilgebundener Form organisiert.

Schließlich muss auch an dieser Stelle wieder festgehalten werden, dass hier nur Ganztagschulen erfasst wurden und damit auch mit den Ergebnissen dieser Studie kein Vergleich zwischen Ganz- und Halbtagsschulen möglich ist.

Mit Bezug auf das hier interessierende Thema sollen drei Bereiche herausgegriffen werden: 'Personaleinsatz und Kooperation', 'Schulkonzeption' und 'Schulkultur'.

Personaleinsatz und Kooperation

- In den untersuchten Ganztagschulen sind zum Großteil *neben Lehrern auch weitere Berufsgruppen* tätig (Sozialpädagogen, Sonderpädagogen, Erzieher und Honorarkräfte). Der Personaleinsatz variiert hierbei mit den verschiedenen Formen der Ganztagschulen recht unterschiedlich (z.B. werden in Ganztags Gesamtschulen häufiger SozialpädagogInnen eingesetzt als in anderen Schulformen).
- Es zeigen sich – in entsprechender Variation – deutliche Unterschiede in der *Teamarbeit*: In Ganztags schulformen in gebundener Form finden häufiger als in den anderen Formen Doppelbesetzungen im Unterricht statt wie auch Jahrgangsteams oder Klassenlehrertandems.
- Die Schulen verweisen auf eine Vielfalt verschiedener *Arbeitsgruppen*, die sich mit der Entwicklung und Organisation von Ganztagskonzeptionen beschäftigen. Allerdings finden sich deutlich häufiger Arbeitsgruppen zur organisatorischen Steuerung als zu *konzeptionellen Fragen*, was als "nicht unproblematisch" (S. 277) bezeichnet wird, denn eine Verbindung zwischen dem Vormittags- und dem Nachmittagsbereich wird für ein auf die Schülerschaft abgestimmtes Bildungskonzept als notwendig erachtet (ebd.).

Schulkonzeption und Gestaltungselemente

- Formuliert *Schulkonzepte* liegen häufig aber keinesfalls immer vor.
- Ca. 30% geben an, dass sie eine Verknüpfung zwischen dem *unterrichtlichen- und dem außerunterrichtlichen Bereich* vornehmen, ca. 30% eine Verknüpfung zwischen Arbeitsgemeinschaften und dem Unterricht
- Insgesamt organisieren ca. 40% der befragten Ganztagschulen eine schüler- und lerngerechte zeitliche Rhythmisierung, die allerdings doppelt so häufiger in Ganztagschulen der gebundenen Form stattfindet als in den übrigen.
- In gut der Hälfte der Schulen wird von einer engen Kooperation zwischen dem Personal der verschiedenen Professionen berichtet.

⁸ Die ca. 660 Rückmeldungen stellen einen Rücklauf von 50% dar.

- Die Schulleiter geben *vielfältige Angebote* zur Schulkultur an, z.B. themenbezogene Projekte, obligatorische wie freiwillige Arbeitsgemeinschaften, dabei fallen die Angaben der Schulen in gebundenen Modellen umfangreicher aus als in den offenen.
- Die *Förderung* einzelner Schülerinnen und Schüler stellt ein wichtiges Element der Ganztagschulen dar, in Schulen der integrierten Ganztagsform wird Förderung häufiger in den Unterricht integriert (S. 281).
- Ein größerer Teil der untersuchten Ganztagschulen arbeitet mit individuellen Förderplänen, wiederum häufiger solche in gebundener als in offener Form (2/3 zu 1/2).
- In Bezug auf Faktoren wie Förderformen, konzeptionelle Einbindung, Lehrereinsatz oder Individualisierung des Unterrichts scheinen die gebundenen Ganztagschulen ebenfalls mehr Fördermöglichkeiten bereit zu stellen als die halbgebundenen bzw. offenen Formen.
- Schließlich weisen die gebundenen Formen "einen höheren Entwicklungsstand in den Kernbereichen schulischer Ganztagsbildung – im Unterricht und in den Förderansätzen – auf, ebenso in der Verbindung von Unterricht und zusätzlichen Angeboten." (ebd. 284)

Diese Studie nimmt eine Bestandsaufnahme konzeptioneller Merkmale vor und vergleicht unterschiedliche Formen von Ganztagschulen. Auch wenn sie damit keine expliziten Hinweise auf Merkmale der Qualität von Ganztagschulen geben kann, treten hier dennoch solche Merkmale von Ganztagschule hervor, die bislang kaum zur Sprache gekommen sind.

- Der Verweis auf die neben den Lehrkräften *weiteren Professionen* macht auch vor diesem Hintergrund die Notwendigkeit von *Kooperationen* und Koordinierung der verschiedenen Bereiche deutlich. Damit wird aber zugleich dokumentiert, dass bereits jetzt vielfältige Erfahrungen vorliegen, die im weiteren Entwicklungsprozess des Ganztagschulsystems genutzt werden können.
- Den Hinweis darauf, dass an den untersuchten Schulen deutlich häufiger Arbeitsgruppen zu organisatorischen Aspekten eingerichtet wurden als zu konzeptionellen, nutzen die Autoren dazu, auf die Notwendigkeit einer Konzeptionsentwicklung zur systematischen Verbindung zwischen den verschiedenen Elementen der Ganztagschulen hinzuweisen, die allerdings ausdrücklich als Kooperation zwischen den verschiedenen Beteiligtegruppen stattfinden sollte, ein Hinweis, der sich auch in anderen Studien findet.
- Mit Blick auf die Schulkultur heben die Autoren die *Förderpotentiale* der untersuchten Ganztagschulen besonders hervor, die sie allerdings an vielen Stellen als nicht ausreichend bewerten. Dass die Ganztagschulen in gebundener Form hier einen weiter ausgebauten Entwicklungsstand vorweisen (können) als Ganztagschulen der offenen Form, kann dabei kaum verwundern. Denn zu dieser Gruppe gehören u.a. auch die Gesamtschulen in Ganztagsform, die i.d.R. mit verbesserten Ressourcen arbeiten können sowie

zumeist solche Schulen, die bereits seit langem im Ganztagsbetrieb arbeiten und insofern bereits vielfältige Erfahrungen sammeln und umsetzen konnten.

- In dieser wie der zuvor vorgestellten Studie zeigt sich ein besonderer Fokus der Diskussion um Ganztagschulen, nämlich der Vergleich zwischen der Ganztagschule in gebundener Form mit Ganztagschulen in offenen Formen. Dass diese beiden strukturell unterschiedlichen Organisationsformen von Schule zu Unterschieden in den pädagogischen wie organisatorischen Gestaltungselementen der Schulen führen, liegt in der Konsequenz der Sache. Ebenso, dass in den gebundenen Ganztagschulen eine stärkere Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Bereichen stattfindet bzw. stattfinden kann, da durch die obligatorische Beteiligung aller Kinder flexiblere Möglichkeiten der Gestaltung des Schulalltags gegeben sind. Es ist sinnvoll und notwendig, die Themenbereiche, die in diesem Kontext angesprochen werden, in die Kennzeichnung des Spektrums der Diskussion um Ganztagschule – gewissermaßen als Merkpunkte in den Pool der potentiellen Qualitätsmerkmale – mit aufzunehmen. Viele der detaillierten Hinweise dieses Vergleichs können bei der Neukonzipierung und Weiterentwicklung von Ganztagschulen Argumente für oder gegen die gebundene oder offene Form liefern. Mit Blick auf die hier verfolgten Fragen nach zentralen Kennzeichnungen der Debatte und auf Hinweise zu qualitativen Merkmalen sind sie über die erfassten Hinweise hinaus weniger ergiebig.

Analyse beispielhafter Konzepte von Schulen in Ganztagsform (Best practice)

Holtappels, Heinz Günter; Schnetzer, Thomas (2003): Analyse beispielhafter Schulkonzepte von Schulen in Ganztagsform. IFS Dortmund, im Auftrag des BMBF

Auch bei dieser Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, die ebenfalls vom Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund durchgeführt wurde, handelt es sich um eine *Sichtung* von Schulmodellen ('best practice') mit ganztägiger Konzeption. Zur Strukturierung der erfassten Aspekte werden verschiedene Kriterien zugrunde gelegt, die von den Autoren als "konstitutive Elemente von Schulen in Ganztagsform" bezeichnet werden (S. 17).

Bei den in diese Untersuchung einbezogenen Schulen handelte es sich allerdings nicht ausschließlich um *Ganztagschulen in gebundener Form*. Da hierbei eine Auswahl der untersuchten Schulen auf Vorschlag der Kultusministerien erfolgte, ist die Aussagereichweite der Studie mit Blick auf mögliche Verallgemeinerungen begrenzt. Insbesondere auf die Darstellung der organisatorischen Strukturierungen der untersuchten Schulen, kann daher verzichtet werden. Die Hinweise zu den *pädagogischen Gestaltungselementen* unterliegen zwar systematisch der gleichen Beschränkung, sie lassen sich jedoch als exem-

plarisches für ein Spektrum unterschiedlicher Konzepte von Ganztagschulen verstehen und werden insofern in Teilen hier mitaufgenommen.

Pädagogische Gestaltungselemente der untersuchten Ganztagschulen

- Alle untersuchten Schulen verweisen auf Angebote der *Förderung und der Erweiterung von Lernchancen* für einzelne Schülerinnen und Schüler, die zumeist in Ergänzung des regulären Unterrichts, selten in einer integrierten Form organisiert sind.
- Hinweise darauf, dass die Schulen *Verbindungen zwischen Ganztagschulelementen und variablen Formen von Unterricht* vorsehen, finden sich insbesondere in Grundschulen, Sonderschulen und Gesamtschulen.
- Nahezu alle Schulen verweisen darauf, dass sie die Zielsetzung des *'sozialen Lernens'* durchaus verfolgen, die Umsetzung dessen findet jedoch eher implizit im Kontext der unterrichtlichen und außerrichtlichen Angebote statt und nur selten im Sinne expliziter Lernarrangements oder unter Einbezug anderer Kooperationspartner. Die Autoren sehen hier die Notwendigkeit, Kooperationspartner aus dem Bereich der Sozialpädagogik hinzuzuziehen.
- *Partizipation* als ein formuliertes Ziel der Schulen existiere bei vielen hier untersuchten Ganztagschulen auf der programmatischen Ebene, Hinweise auf die konkrete Umsetzung hätten sich nach Angaben der Autoren jedoch kaum gefunden.
- I.d.R. finden *Kooperationen mit außerschulischen Kooperationspartnern* statt, explizite Konzepte zur Öffnung von Schule werden indes kaum erkennbar.
- Angebote zur schulischen *Freizeit* finden sowohl in Schulen der gebundenen wie der offenen Form statt, sehr häufig jedoch erfolgt eine Verschränkung zwischen den Freizeitangeboten mit dem schulischen erweiterten Lern- und Erfahrungsangebot (Doppelcharakter der Freizeitangebote).

Diese Einzelaspekte spiegeln sich in der folgenden *Gesamtbewertung* der Autoren wider:

- Bildungspolitische Zielprogrammatiken werden fast in jedem Fall sichtbar, ebenso Ansätze, deren Umsetzung ein hohes pädagogisches Engagement sowie eine innovative Schulkultur voraussetzen.
- Allerdings spielten *zumeist pragmatische und weniger konzeptionelle* Orientierungen bei der Umsetzung von Einzelementen eine zentrale Rolle. Fundierte Gesamtmodelle seien demgegenüber eher selten.
- Der Unterrichtssektor scheint ihrer Einschätzung nach recht häufig von den Innovationen unberührt.
- In der Konsequenz wird von den Autoren aus bildungstheoretischer Sicht das Fehlen einer Bildungskonzeption kritisiert wie auch wenig ausgeprägte spiel- und freizeitpädagogische Reflexionen.

Bei den Ergebnissen dieser Studie fallen zumindest vier Aspekte auf:

- Zunächst wird nochmals die Chance der *Verbindung des unterrichtlichen und außerrichtlichen Teils in der Ganztagschule* betont. Vor dem Hintergrund der Bestandsauf-

nahme in dieser Studie bewerten die Autoren den Stand einer solchen Integration als unzureichend. Die Notwendigkeit einer inhaltlichen und integrierten Konzeptentwicklung wird eingeklagt.

- Die Autoren verweisen auf ein Auseinanderfallen von *konzeptionellen Orientierungen* einerseits und der *konkreten Umsetzung* im Alltag der untersuchten Ganztagschule andererseits – freilich ein Auseinanderfallen, das bei größeren Organisationen nicht selten anzutreffen ist, bei einer Auswahl von Ganztagschulen allerdings, die unter dem Kriterium 'best practice' erfolgte, kann dieser Befund doch ein wenig verwundern.

- Weiterhin wird darauf aufmerksam gemacht, dass eine *differenzierte Sichtweise auf die Schulformen wie Schulstufen* bei der Umsetzung von Ganztagschulen zentral ist – sicherlich kein besonders erstaunlicher Hinweis, aber trotzdem ein eminent wichtiger.

- Die Autoren bemängeln, dass "sozialerzieherische Konzeptionen ... indes in kaum einem Fallbeispiel explizit sichtbar (werden)" (S. 26). Anstatt diese Aufgabenerfüllung *von Seiten der Schule* einzufordern, wie dies für andere Aspekte durchaus erfolgt, wird hier jedoch auf "sozial- und jugendpädagogische Kooperationspartner" verwiesen, weil "Schulen hier traditionell eher ihre Schwachstelle" haben (ebd.). Mit dieser Aufforderung vollziehen die Autoren aber eine ähnliche Trennung wie die zwischen unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Bereich, die sie an anderen Stellen – zu Recht – ausdrücklich kritisieren. Wenn ein integriertes Konzept von Ganztagschule verfolgt wird, dann können zentrale Aufgaben wie die Ermöglichung von sozialem Lernen nicht lediglich *einem* Teilbereich von Ganztagschulen und *einer* Gruppe von Professionellen zugeordnet werden.

Glumpler, Edith; Luig – Artl, Helene (1995): Halbtagsgrundschule im Spannungsfeld zwischen Elternernwartung und Personaleinsatz – Ergebnisse aus Schleswig-Holstein. In: Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Ganztagsserziehung in der Schule. Leske + Budrich, Opladen, S. 189 – 208

In dieser Studie wurden zum Beginn der 1990er Jahre in Schleswig-Holstein Halbtagsgrundschulen untersucht. Im Schwerpunkt ging es dabei u.a. um Organisationsfragen und die Personalsituation. Die Halbtagsgrundschulen waren im Sinne des additiven Modells mit einer Betreuung von morgens bis mittags eingerichtet, allerdings mit der mittelfristigen Zielperspektive der Umwandlung in ein integriertes Modell. Im Rahmen der Studie wurden Beobachtungen an Schulen durchgeführt, Interviews mit Schulleitern und schriftliche Befragungen von Müttern der beteiligten Schülerinnen und Schüler.

Die Ergebnisse der Studie sollen hier insoweit aufgenommen werden, als sie Hinweise auf die Umsetzung von Ganztagschulkonzeptionen geben können.

- Als generelles Fazit formulieren die Autorinnen, dass sich die Hoffnung auf die Entwicklung eines Konzepts der "Ganzen Halbtagschule in reformpädagogischem Sinne" (verstanden als die Integration der Kinderbetreuung in den Schulalltag) (S. 206) nach dem untersuchten Zeitraum von vier Jahren nicht erfüllt hat.

- Als eine Hauptschwierigkeit bei der Umsetzung des vorgesehenen Programms sehen sie darüber hinaus die *häufigen Wechsel des Betreuungspersonals* aufgrund der Finanzierung als jeweils zeitlich befristete Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen. Ein häufiger Wechsel des Personals lässt nach Einschätzung der Autorinnen allerdings kaum mehr als eine *Betreuung* rund um den Schulbesuch zu. Ohne die Perspektive der Kontinuität seien die Ziele des Modells einer reformpädagogisch orientierten 'vollen Halbtagschule' nicht zu realisieren.

- Schließlich scheint eine entsprechende Weiterentwicklung und Qualitätssicherung mit "semiprofessionellem Personal mit niedriger Regelbesoldung" (S. 208) kaum angemessen möglich. In der Konsequenz wird eine Diskussion über die angestrebte Qualität wie über die hierzu notwendig bereitzustellenden Ressourcen eingeklagt.

Mit Blick auf die Frage nach den Qualitätsmerkmalen von Ganztagschulen liefert die Studie von Glumpler und Luig-Arlt den nachdrücklichen Hinweis, dass für Zielsetzungen wie z.B. die Integration der Kinderbetreuung in den gesamten Schulalltag die *notwendigen Ressourcen* bereitgestellt sein müssen. Hier gilt dasselbe, wie oben in Bezug auf die Berücksichtigung der vorgegebenen Rahmenbedingungen angemerkt: Der Verweis auf die *jedenfalls notwendigen Ressourcen* für eine Realisierung von Ganztagschulkonzepten ist wenig spektakulär, gleichwohl um so wichtiger.

• Studien zu Nachfrage, Motiven und Akzeptanz bei Eltern

- **Infratest** (2004): Eltern zur Ganztagschule – Mai 2004. Elternumfrage von Infratest dimap zu Ganztagschulen.

URL des Volltextes: http://www.ganztagschulen.org/_downloads/Elternumfrage.de

- **polis** – Gesellschaft für Politik und Sozialforschung mbH (2003): "Die Schule wird zum Lebensort" Aktuelle Forschungsergebnisse zum Start des neuen Ganztagschulprogramms in Rheinland-Pfalz. Wiederholungsbefragung Mai 2004

- **forsa** Umfrage (2003): Vorteile und Akzeptanz von Ganztagschulen

- **Höhm, Katrin; Holtappels, Heinz Günter; Schnetzer, Thomas** (2004): Ganztagschule. Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In: Holtappels, Heinz Günter; Klemm, Klaus; Pfeiffer, Hermann, Rolf, Hans-Günter, Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven. Juventa Verlag, Weinheim und München, S. 253 – 289

- **Bargel, Tino; Kuthe, Manfred** (1991): Ganztagschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf. Bonn. (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft), herausgegeben vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft

Zur Frage, welche Akzeptanz, Motive und Bewertungen von Ganztagschulen / Ganztagsangeboten bei Eltern zu finden sind, liegen eine Reihe von Untersuchungen vor, aus denen hier fünf ausgewählt wurden.⁹ Bei den oben genannten handelt es sich mit Ausnahme der Studie von Bargel / Kuthe, die deutlich umfänglicher angelegt ist als die übrigen, um kurze Unfragestudien.¹⁰

In der Gesamtschau der Aussagen von Eltern zeigen sich folgende Ergebnisse:

- Es besteht *insgesamt eine recht hohe Akzeptanz* von Ganztagschulen in der Bevölkerung, ebenso bei Schülereltern. Diese positive Stimmung hat im Verlauf der letzten Jahre weiter zugenommen, insbesondere bei solchen Eltern, die auf Erfahrungen mit der Ganztagsbeschulung ihrer Kinder zurückschauen können.
- Allerdings fällt die Akzeptanz von Seiten der Eltern nur insofern deutlich positiv aus, als die Ganztagschule als *Wahlmöglichkeit* zur Halbtagschule angeboten wird, nicht jedoch sofern es um eine generelle Umwandlung aller Schulen in Ganztagschulen ginge (Höhmann u.a. 2004, S. 266; Forsa Umfrage).
- Aus Sicht der Eltern bieten Ganztagschulen *folgende Vorteile*:
 - *Aufsicht und Betreuung* der Kinder am Nachmittag und damit verbunden eine *bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf*,
 - *Entlastung von Hausaufgaben* und *Hilfe* der Kinder bei Hausaufgaben,
 - *Förderung* der Schülerinnen und Schüler und intensive Betreuung,
 - *bessere Lernunterstützung*,
 - *Kontakt- und Spielmöglichkeit*,
 - *Kulturelle Anregung*.
- Hingegen würde ein Viertel aller Eltern keine Ganztagschule für ihre Kinder wählen (Infratest 2004), wobei die Eltern Nachteile von Ganztagschulen insbesondere in der Länge des Schulbesuchs und in der Einschränkung der außerschulischen Freizeit sehen (Höhmann u.a. 2004).

Für die Frage nach den zentralen Diskussionslinien zur Ganztagschule wie auch nach den diskutierten Qualitätsmerkmalen sind diese Hinweise insofern von Bedeutung, als sie die *Perspektive der Eltern* wiedergeben. Diejenigen Qualitätsmerkmale, die sich aus der Perspektive der Eltern als Antwort auf *die von ihnen formulierte Zielerreichung* ganztägiger Organisation von Schule ergeben haben, richten sich besonders auf eine *Entlastung*

⁹ Weitere Hinweise auf Einschätzungen und Motivationen von Eltern finden sich u.a. in der Studie des Wissenschaftlichen Kooperationsverbundes NRW (2005), bei Wahler u.a. (2005) und der Arbeitsgruppe Ganztagschule Mainz (2005).

¹⁰ Explizite Belege der Fundstellen der Aussagen werden hier aus Gründen der Übersichtlichkeit nur an wenigen Stellen angefügt, da viele Aspekte in den verschiedenen zugrunde gelegten Studien gleichermaßen angesprochen werden, andere nur in einzelnen.

bzw. *Ergänzung* der Familie durch die *Aufsicht und Betreuung* der Kinder am Nachmittag, inklusive der Betreuung der Hausaufgaben.

Tatsächlich beschränken sich die Zielperspektiven der Eltern in Bezug auf einen ganztägigen Schulbesuch ihrer Kinder keinesfalls auf diese Versorgungsziele. Von Elternseite wird vielmehr zugleich auch eine *Lernunterstützung ihrer Kinder* durch die Angebote der Ganztagschule erwartet, die Möglichkeit zu *sozialen Kontakten* wie auch zu *kulturellen Anregungen*. Dass die Erwartungen der Eltern an die Ganztagschule insbesondere von dem Alter der Kinder abhängig sind, muss nicht weiter erläutert werden. Einen besonderen Bedarf stellen Bargel / Kuthe jedoch bei den Eltern von Kindern fest, die die Sekundarstufe I besuchen.

• **Studien zu Neueren Formen von ganztägigen Schulangeboten**

Während sich die umfangreicheren und systematischeren Studien zum Thema Ganztagschule / Ganztagsangebote bislang vorwiegend auf solche Schulen bezogen haben, die bereits seit längerem im Ganztagsbetrieb und häufig als Ganztagschulen in gebundener Form organisiert sind, liegen nach wie vor nur wenige ausgearbeitete Studien zu Ganztagsangeboten neueren Typs vor (s.o.). Allerdings werden – nach derzeitigem Kenntnisstand – zum aktuellen Zeitpunkt in mehreren Bundesländern im Auftrag der jeweiligen Landesministerien Studien zum Thema erstellt bzw. abgeschlossen, ebenso finden sich entsprechende Teilaspekte hierzu auch im Rahmen des 12. Kinder- und Jugendberichts. Darüber hinaus ist davon auszugehen – wie auch zu hoffen, dass aufgrund der Aktualität der Thematik eine größere Anzahl an weiteren Studien, grundlegenden Forschungen, Evaluierungen und/oder wissenschaftlichen Begleitungen zu Ganztagsschulprogrammen ebenfalls an anderen Stellen in Arbeit ist. Eine Sichtung dieser noch nicht veröffentlichten Untersuchungen ist selbstverständlich hier nicht möglich.

Aus der folglich insgesamt eher wenig umfänglichen Materialgrundlage zu Ganztagschulen neueren Typs kann hier zunächst auf zwei größere, systematische Studien aus Nordrhein-Westfalen zurückgegriffen werden. Beide Studien beziehen sich trotz deutlicher Unterschiede auf einen ähnlichen Gegenstandsbereich (offene Ganztagschulen, Schwerpunkt (neben der Sekundarstufe I): Primarbereich, in additiver Form organisiert und in demselben Bundesland durchgeführt) und greifen in wesentlichen Teilen auf ähnliche Untersuchungsschwerpunkte zurück. Insofern sollen die Ergebnisse bzw. die für den hier verfolgten Zusammenhang wichtigen Punkte zusammengefasst vorgestellt werden. Im Anschluss daran geht es um die Ergebnisse einer bundesweiten explorativen Untersu-

chung des Deutschen Jugendinstituts (Wahler u.a. 2005) sowie um eine aktuelle Studie aus Rheinland-Pfalz (Arbeitsgruppe Ganztagschule 2005).

Landesinstitut für Schule (Hrsg.) (2003): Evaluation der schulischen Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragungen. (Verfasser: Hans Haenisch, Durchführung und Redaktion: Hans Peter Wilden) Soest

Bei dieser Studie des Landesinstituts für Schule NRW aus dem Jahr 2002 geht es um die Evaluierung von Ganztagsangeboten an Schulen im Primarbereich sowie im Bereich der Sekundarstufe I im Rahmen der Landesprogramme 'Schule von acht bis eins', '13 plus - P' und '13 plus - Sek-I' in Nordrhein-Westfalen. Es wurde eine repräsentative schriftliche Befragung der Schulleitungen durchgeführt¹¹ sowie eine qualitative Erkundungsstudie (Interviews an insgesamt 10 Schulen). Ziel war es, quantitatives Grundlagenwissen zu möglichst vielen Aspekten der Ganztagsangebote zusammenzutragen sowie an ausgewählten Schulen einen Einblick in die Vielfalt der Problemlagen und Lösungsansätze zu geben (vgl. ebd., S. 5).

Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (2005): Die offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Ausgewählte Befunde der Pilotphase – Eine Studie im Auftrag des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Dortmund, Köln, Münster und Soest

Diese Studie wurde im Auftrag des Landes NRW zur Pilotphase der 'Offenen Ganztagsgrundschule' in Nordrhein-Westfalen als der erste Teil einer zweistufigen Begleitforschung angefertigt. Es wurden 24 offene Ganztagsgrundschulen (10% der zum Erhebungszeitpunkt an den Programmen beteiligten Schulen) nach spezifischen Verteilungskriterien ausgewählt. Die beteiligten Schulleitungen wurden ebenso in schriftlicher Form befragt wie die beteiligten Eltern (ca. 500 Eltern). Darüber hinaus wurden mit Mitgliedern der Steuerungs-/Planungsebene der Schulen wie auch mit Beteiligten der Ausführungsebene jeder Schule Gruppeninterviews durchgeführt, ergänzt um wenige Gruppeninterviews mit Schülerinnen und Schülern. Ziel der Studie war es, die Umsetzungsformen des Ganztags zu erfassen, erste Erfahrungen und Bewertungen der beteiligten Akteure zu ermitteln und Rückschlüsse auf die entstehende Angebotslandschaft zu ziehen (vgl. ebd., S. 3).

Zunächst werden einige Hinweise zu Rahmenbedingungen der untersuchten offenen Ganztagsangebote vorausgestellt:

- Die *soziale Zusammensetzung* der Ganztagsgruppe entspricht bei der Untersuchung von Haenisch (2003) zumeist der Zusammensetzung der Schülerinnen und

¹¹ ca. 800 Schulen bei einem Rücklauf von ca. 50%

Schüler in der Gesamtgruppe der jeweiligen Schule. Dort, wo sich Abweichungen zeigen, sind Kinder von Alleinerziehenden und Migrantinnen bzw. Migranten stärker vertreten. Auch für die Untersuchung der Offenen Ganztagsgrundschule ist vermerkt, dass der Anteil der teilnehmenden Migrantenkinder in etwa dem Anteil in der Gesamtschülergruppe entspricht.

- Der *zeitliche Umfang der Angebote* erstreckt sich zumeist auf 5 bzw. 4 Tage in der Woche, bei mehr als der Hälfte der Grundschulen finden auch vor dem Unterricht und bei ca. einem Drittel Angebote auch in den Ferienzeiten statt (Haenisch 2003).

- Die *Kosten* belaufen sich *für die Eltern* im Bereich der Sekundarstufe - I auf durchschnittlich 32 Euro, im Primarbereich liegen sie mit durchschnittlich 72 Euro deutlich höher. Die Kostenbeiträge der Eltern im Offenen Ganztags schwanken, liegen im Durchschnitt incl. Mittagessen vermutlich etwas höher.

- Als *Betreuungspersonal* sind insgesamt am häufigsten Sozialpädagogen bzw. Erzieher beteiligt, wobei dies insbesondere für den Bereich der Primarstufe gilt. In der Sekundarstufe I sind in etwa der Hälfte der Gruppen Lehrer und / oder Sozialpädagogen / Erzieher beschäftigt, in allen Schulstufen aber auch sonstiges Personal wie z.B. Studierende, Honorar- und Hilfskräfte etc. wie auch Eltern.

- Die Angebote finden zumeist als *schulische Veranstaltungen* statt, wobei sich die *Trägerschaft* unterscheidet (Fördervereine, andere Träger, Betreuungsvereine und Träger der Jugendhilfe).

- *Leitziele*: Als Leitziele oder Visionen formulieren die Verantwortlichen der Steuerungsebene der offenen Ganztagsgrundschule häufig eine *verstärkte Rhythmisierung der Bereiche am Vor- und Nachmittag* und die *Gestaltung der Schule als Lehr- und Lernhaus*, das mehr bietet als Unterricht (Lernen, Förderung, Spielen). Hierbei wollen sie sich an der *Lebenswelt der Kinder und der Familien* orientieren und an deren *Bedarfen* (z.B. in Bezug auf den Unterricht (z.B. Sprach- und Rechenförderung), in Bezug auf körperliche Bewegung, soziale Kompetenz der SchülerInnen sowie die Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern) (vgl. Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2005, S. 4f). Gegenüber den bislang untersuchten Studien ist es eine Besonderheit, dass sich die Zielperspektive der Offenen Ganztagsgrundschule ausdrücklich auch auf eine *Unterstützung von Eltern* richtet.

In Bezug auf die Aufgabenformulierung spielt zudem eine kontinuierliche, gesicherte Betreuung der Kinder, die Verbesserung des Sozialverhaltens, freizeitpädagogische Angebote und die Verbesserung der Hausaufgaben eine wichtige Rolle (Haenisch 2003, S. 36), was sich deutlich mit den Erwartungen der Eltern deckt.

- *Angebotsprofil*: Entsprechend dieser Aufgaben gestaltet sich auch das Angebotstableau der untersuchten Schulen mit Unterricht, offenem Angebot, Mittagessen (im Rahmen der Offenen Ganztagsgrundschule), Hausaufgabenbetreuung bzw. -hilfe und Freizeitangeboten. Hierbei zeigt sich in Bezug auf das *Profil der Angebote* ein grundlegender Unterschied zwischen solchen Ganztagsmodellen, die wenige fest vorgegebene Angebote vorsehen, dafür aber mehr Zeiträume zur freien Gestaltung bzw. zur Erholung etc. und solchen Modellen mit einer hohen Angebotsorientierung, einer engen zeitlichen Abfolge und

einem hohen Grad an einzugehender Verpflichtung (Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2005, S. 10).

- *Angebots- und Zeitstruktur*: Hieran anknüpfend weisen die AutorInnen des Wissenschaftlichen Kooperationsverbundes auf ein *Spannungsverhältnis* hin, das sich *zwischen* der Möglichkeit einer für die Schülerinnen und Schüler *offenen Gestaltung* der Zeit im Ganztagsbereich und *zeitlich festgelegten Angeboten* ergeben kann. Ihre Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass die enge zeitliche Taktung zwischen verschiedenen Angeboten den kindlichen Bedürfnissen nicht ausreichend Rechnung trägt und den Kindern wie Heranwachsenden keinen ausreichenden Raum für Entspannung, Ruhe oder auch für Eigenaktivitäten lässt. Damit im Zusammenhang steht, dass ein *hoher Grad an Verpflichtungen* – hier bezogen auf den Primarbereich – sich nach Einschätzung der AutorInnengruppe *nicht bewährt* habe, gerade jüngere Kinder zudem nicht selten von einer zu großen *Angebotsvielfalt* überfordert seien und deren Bedürfnis nach einer *konstanten Bezugsperson* durch die Vielzahl an Angeboten und Stationen im Verlauf des Ganztagschultages häufig kaum ausreichend befriedigt werden könne (Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2005, S. 10). Unter dem Aspekt einer Bedürfnisorientierung der Angebote sei "eine grundsätzliche konzeptionelle Auseinandersetzung über die Balance zwischen offenen und strukturierten Angeboten geboten" (ebd.).

- *Personal*: In den untersuchten Schulen mit ganztätigem Angebot ist durchgängig Personal unterschiedlicher Professionen, Qualifikationen und mit unterschiedlichen Anstellungsverhältnissen vertreten – eine Erfahrung, auf die bereits durch verschiedene Studien oben hingewiesen wurde. Dieser '*Personalmix*' (ebd., S. 13) wird von den Befragten allerdings nur dann positiv bewertet, wenn *Stammpersonal mit höherem Stundenkontingent* den Kern des offenen Ganztags bildet und damit Kontinuität sichergestellt ist. Denn *personelle Kontinuität* wird zum einen mit Blick auf die *Koordinierung* und Durchführung der Angebote als besonders wichtig erachtet und zum anderen, wie bereits angesprochen, auch angesichts des Bedarfs an *individuellen Bezugspersonen* gerade für jüngere Kinder des Primarbereichs.

Insbesondere für die MitarbeiterInnen mit höherem Stundenanteilen sei das Arbeitsfeld 'Ganztags' durch eine große Aufgabenvielfalt gekennzeichnet, da sie die verschiedenen Elemente des Ganztagsangebots zu organisieren und z.T. selbst durchzuführen haben.

Schließlich fordere dieser '*Personalmix*' von den einzelnen MitarbeiterInnen ein hohes Maß an *Flexibilität und Kooperationsbereitschaft*, sowohl um die Koordinierung und den Ablauf der verschiedenen Elemente des Ganztagsangebotes als auch den Austausch über die Kinder zwischen den Beteiligten der verschiedenen Angebote sicherzustellen.

Mit Blick auf das *Rollenverständnis* der MitarbeiterInnen in den untersuchten Ganztagsangeboten beschreiben die AutorInnen der Studie ein Selbstverständnis, das sich allen Hinweisen nach unmittelbar *über die Beziehung zu den Kindern definiert* und nicht selten unter der Überschrift 'Betreuerin' zusammengefasst wird (ebd., S. 15). Dies bedeutet aber zugleich, dass die MitarbeiterInnen ein deutliches Selbstverständnis in Bezug auf einzelne

Teile des Ganztagsangebotes entwickelt haben, entweder in Bezug auf den Unterricht oder in Bezug auf den außerunterrichtlichen Bereich.

Indem allerdings in dieser Untersuchung auf der einen Seite von Lehrkräften und auf der anderen Seite von pädagogischen Fachkräften gesprochen wird, findet die hier zum Ausdruck kommende Zuschreibung von bestimmten Rollen zu bestimmten Teilen der ganztägig organisierten Schule und zu bestimmten hierfür zuständigen Berufsgruppen ihr Pendant auch in der Struktur der Studie selber.

Kooperation: Mit dem Programm 'Offene Ganztagsgrundschule' sollte eine Verknüpfung von schulischen Lernformen und außerschulischen Lernangeboten umgesetzt werden (ebd., S. 16). Sofern, wie für die additiven Modelle konstitutiv, die schulischen bzw. unterrichtlichen Angebote im Wesentlichen von einer anderen Gruppe pädagogischer MitarbeiterInnen erbracht werden als die außerunterrichtlichen Angebote, ist eine *ausgewiesene Koordination und Kooperation* zwischen den Beteiligten unumgänglich, zumindest sofern eine Verknüpfung oder Integration der verschiedenen Angebote der Ganztagschule weiterhin das Ziel sein soll.

Die Studie macht deutlich, dass an der Gestaltung einer Schule mit Ganztagsangeboten verschiedene schulische wie außerschulische Kooperationspartner beteiligt sind und dass die *Kooperation und der Austausch unter ihnen für das Gelingen konstitutiv ist*. Weitergehende Erfahrungen und Einschätzungen hierzu finden sich nur wenige. Sie deuten jedoch auf ein gewisses Ungleichgewicht innerhalb der Kooperation zwischen den Lehrkräften und den für die Ganztagsangebote zuständigen MitarbeiterInnen. "Die Beteiligung des "nicht-lehrenden" Ganztagspersonals in Richtung Schule erscheint dabei ausgeprägter als die Beteiligung des lehrenden Schulpersonals in Richtung 'Ganztag'" (S. 18).

Entwicklungsbedarf: Die Autoren sprechen u.a. Problemfelder und Entwicklungsbedarfe in zwei Bereichen an: Einerseits in Bezug auf die *personellen Ressourcen* die das Programm vorsieht sowie andererseits in Bezug auf die *räumlichen bzw. materiellen Ressourcen*. Hierbei geht es den Autoren wie den von ihnen befragten Fachkräften in Bezug auf den ersten Punkt insbesondere um einen *ausreichenden Anteil an Arbeitszeit* zur Kooperation und Koordinierung sowie für konzeptionelle Arbeit, um die Verteilung der zur Verfügung stehenden Stundenkontinente auf nur wenige Personen, um damit die Voraussetzungen für kontinuierliche Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern zu schaffen, sowie um die Sicherung einer *fachlich angemessenen Ausbildung* des Personals, was mit Blick auf den Anteil der gering- oder unausgebildeten pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht immer als gesichert bewertet wird.

Die kritische Perspektive in Bezug auf die *räumlichen Ressourcen* bezieht sich in beiden Untersuchungen auf die Frage nach dem *Umfang* und der *Größe* der für die Ganztagsangebote zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten, in der neueren Studie zur Offenen Ganztagsgrundschule neben den quantitativen Aspekten zudem verstärkt auf die Frage nach einer dem Ganztagskonzept *adäquaten Gestaltung* der Räumlichkeiten.

Abschließend sollen aus der Vielzahl der Hinweise, die die beiden Studien zum thematischen Schwerpunkt 'Ganztagsschulen neueren Typs' liefern können, die folgenden markanten Punkte noch einmal besonders herausgegriffen werden:

- Wenn mit Ganztagsschulmodellen *grundlegende (schul-)pädagogische Zielsetzungen* verbunden werden wie eine Rhythmisierung des Lernens, eine Integration verschiedener Bildungsinhalte oder eine Verknüpfung von schulischen Lernformen und außerunterrichtlichen Lernangeboten, dann erfordert dies notwendigerweise *nicht nur eine Erweiterung des regulären Unterrichts um ergänzende Nachmittagsangebote, sondern auch eine entsprechende Veränderung des Unterrichts*. Eine rein additive Ergänzung der 'normalen' Halbtagschule durch Mittagessen und Angebote am Nachmittag verändert und erweitert das Angebot der Schule nachhaltig, sie kann aber nur bedingt Rückwirkungen auf die Gestaltung des Unterrichts und damit auf einen wesentlichen Bereich des Lernens von Schülerinnen und Schülern in der Schule insgesamt entfalten. Darauf machen im Kern beide Untersuchungen aufmerksam und unterstützen damit Hinweise, die auch in anderen oben genannten Studien bereits angesprochen wurden.

- Die Gestaltung einer Schule als Haus des Lehrens und Lernens, verbunden mit der pädagogischen Orientierung an der Lebenswelt der Kinder und Familien, benötigt gerade im Grundschulbereich *Personal*, das als *kontinuierliche Bezugspersonen* tatsächlich zur Verfügung steht (Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2005, S. 9). So lässt sich ein weiterer Tenor der Studie an dieser Stelle zusammenfassen. Dies verbindet sich zweifelsohne mit der Notwendigkeit, organisatorische Konsequenzen zu ziehen, wie eine entsprechende Personalausstattung oder eine entsprechende Gestaltung der Arbeitsverträge.

- Mit Blick auf das Personal wird in den Studien zu den neueren Formen von Ganztagsangeboten deutlich, dass in der Umsetzung des Programms 'Offene Ganztagsgrundschule' zum Untersuchungszeitpunkt eine relativ deutliche *Trennung zwischen Lehrkräften* einerseits und *pädagogischen Kräften* andererseits vorgenommen wird. Soll es jedoch um eine Zielsetzung gehen, die zwischen dem außerschulischen und dem schulischen Lernen oder zwischen verschiedenen Elementen der Ganztagsangebote (Unterricht, Betreuung, Freizeitangebot) eine konzeptionelle Verbindung herstellen will, dann ist damit zugleich die Anforderung an eine entsprechende Konzeption wie auch eine entsprechende Gestaltung der *Kooperationsbeziehungen* zwischen den beteiligten Bereichen und Professionellen gestellt.

- In Bezug auf die *Ausgestaltung des pädagogischen Profils von Ganztagschulen / Ganztagsangeboten* macht die AutorInnengruppe des wissenschaftlichen Kooperationsverbundes nachdrücklich auf einen weiteren Aspekt aufmerksam: Nach ihren ersten Erkenntnis-

sen mit der Gestaltung der offenen Ganztagsangebote ist es dringend erforderlich, eine den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen angemessene Balance zu schaffen bzw. zu ermöglichen zwischen *freien (Zeit)Räumen* auf der einen Seite, die den Schülerinnen und Schülern zur eigenständigen Gestaltung zur Verfügung stehen, und *vorgegebenen bzw. verpflichtenden Angeboten* auf der anderen Seite.¹² In der Konsequenz knüpfen sich daran unmittelbar weitere Fragen an, wie z.B. die nach der *Freiwilligkeit* von Angeboten, der *offenen Gestaltung von Lernangeboten*, der *Ausgestaltung der Räumlichkeiten* (Rückzugsräume) oder der *Aufsichtspflicht*.

- Schließlich findet sich in der Studie des Kooperationsverbundes ein kurzer Hinweis zu *divergierenden Erwartungen von Eltern* auf der einen Seite *und MitarbeiterInnen* der Ganztagsangebote auf der anderen Seite beim Thema Hausaufgaben (Hausaufgabenbetreuung vs. Hausaufgabenhilfe, /-kontrolle), die unmittelbar mit der Zufriedenheit der Eltern in Zusammenhang stehen. Die Divergenz der unterschiedlichen Einschätzungen ist hierbei das eine, das andere ist, dass sich darin beispielhaft widerspiegelt, dass die Einschätzung der Qualität eines Angebotes (hier erfasst über die Zufriedenheit) unmittelbar von der Perspektive der jeweils Bewertenden und den von ihnen jeweils vertretenen Zielvorstellungen und Erwartungen abhängig ist. Fallen die Erwartungen und Zielvorstellungen der verschiedenen beteiligten Akteursgruppen an ein Angebot unterschiedlich aus, bedeutet dies i.d.R. auch, dass unterschiedliche Aspekte zur Bestimmung der Qualität eines Angebotes hinzugezogen werden und sich daraus u.U. unterschiedliche Bewertungen der Qualität ergeben (können).

- Dass spezifische Zielvorstellungen schließlich nur mit entsprechenden *Ressourcen* zu verwirklichen sind, muss nicht mehr weiter erläutert werden (s.o.). Hierauf verweisen diese beiden Studien – wie auch einige zuvor vorgestellte. Auch wenn diese Aussage mittlerweile zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist, muss sie aufgrund ihrer nicht hintergehbaren Bedeutung mit Blick auf die Frage nach der Strukturqualität von Angeboten mit aufgenommen werden.

¹² Vgl. hierzu auch die Hinweise bei Holtappels 1992, der in seiner Skizzierung struktureller Ambivalenzen des Ganztagschulsystems u.a. auch auf die Ambivalenz zwischen Freiwilligkeit und Pflicht ganztägiger Angebote hinweist, ebenso Hinweise bei Wahler u.a. (2005) und bei der Forschungsgruppe Ganztagschule Mainz (2005) wie auch die gleichlautenden Anmerkungen aus dem sozialpädagogischen Diskurs unten.

Wahler, Peter; Preiß, Christine; Schaub, Günther (2005): Ganztagsangebote an der Schule. Erfahrungen – Probleme – Perspektiven. Herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut, DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. Band 5, München, Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Zur Anlage der Untersuchung: Die Studie von Wahlert u.a. zählt zu den neuen, aktuellen Studien und bezieht sich auf das gesamte Spektrum an Ganztagsangeboten, also Ganztagschulen in neuer wie alter Form. Hierbei liegt die Stärke der Studie wie ihre Schwäche in ihrer Anlage: Als explorative Studie hat sie die Möglichkeit, ein breites Spektrum an Themenbereichen in den Blick zu nehmen, eine Vielfalt an unterschiedlichen Aspekten, die für die Gesamthematik 'Ganztagschule / Ganztagsangebote' von Relevanz sind. Die Studie betont, dass es sich bei ihren Ergebnissen um eine Momentaufnahme eines begrenzten Ausschnittes von Ganztagschulen bzw. Ganztagsangeboten in Deutschland handelt. Aufgrund dieses explorativen Untersuchungsdesigns zielt sie ausdrücklich nicht auf Repräsentativität und Verallgemeinerung ihrer Aussagen und kann ebensowenig Gewichtungen von Einzelaspekten vornehmen.

Im Rahmen dieser Studie wurden im Sommer 2003 in jeweils zweitägigen Erhebungen an 16 Schulen aus 11 Bundesländern (vier Gesamtschulen, fünf Grundschulen, drei Hauptschulen und jeweils zwei Gymnasien und Realschulen) Interviews mit den Schulleitungen, Lehrern, Kooperationspartnern, Eltern und Schülern durchgeführt (vgl. Wahler 2005, S. 11 ff). Vier Schulen waren in voll gebundener Form organisiert, vier als teilweise gebundene und acht in kooperativer (offener) Form. Die Auswahl der Schulen wie der InterviewpartnerInnen in den einzelnen Schulen erfolgte nach bewussten Kriterien anhand von Empfehlungen, Recherchen im Internet bzw. Auswahl der Schulleitungen. Dies verweist noch einmal darauf, dass es hier um eine pragmatische und zeitnahe Durchführung und Auswertung einer Untersuchung zu Ganztagschulen geht und nicht um Repräsentativität und generalisierbare Aussagen. Thematisch stehen dabei der konzeptionelle Zuschnitt der Ganztagsangebote, organisatorische Fragen, Fragen zur Kooperation wie auch zu den Erfahrungen der Nutzerinnen und Nutzer (Eltern wie SchülerInnen) im Vordergrund.

Die Ergebnisse zeichnen "ein vielfältiges Bild von schulischen Ganztagsangeboten" (S. 119) mit einem vielgestaltigen und uneinheitlichen Charakter, wenngleich Teilbereiche wie etwa Hausaufgabenbetreuung, Mittagessen, Förderunterricht und Arbeitsgemeinschaften zum Standard der meisten untersuchten Schulen gehören. In den Schulen zeigte sich nach Einschätzung der AutorInnen, dass innovative Entwicklungen im Ganztagsbereich stattgefunden haben, an denen auch Kooperationspartner beteiligte waren. Die AutorInnen weisen aber zugleich auf verschiedene Problembereiche hin, die sie als typische Kennzeichen einer Implementierungsphase wie auch als systematische Fragen verstehen (ebd.). Unter dem Stichwort 'gewisse Widersprüchlichkeiten der Entwicklung' verweisen sie insbesondere auf "Gestaltungsnormen, die noch vor kurzem als unabdingbare pädagogische Essentials galten, in der Praxis aber zu relativieren sind" (ebd.). Dies gilt ihrer

Einschätzung nach besonders für den Aspekt der Rhythmisierung von Unterricht und Freizeitangeboten, der sich hier als ein schwieriges Feld mit vielen Fragen dargestellt hat.

Im Folgenden werden anhand von drei Schwerpunkten (Organisation, inhaltliche Schwerpunkte der Angebote und Kooperation mit außerschulischen Partnern) einige der vielfältigen Ideen und Anregungen der Studie zusammengetragen.

Organisation:

Zunächst stellt die Studie in einem interessanten *Überblick die rechtlichen Grundlagen und Finanzierungen* der Ganztagsangebote *differenziert nach den verschiedenen Bundesländern* vor (Kapitel 2) und verweist – trotz aller Unterschiedlichkeit – auf die Gemeinsamkeiten: So findet durchgängig in allen untersuchten Bundesländern eine Aufteilung der Ganztagsaufgaben zwischen der kommunalen Ebene und der Landesebene statt. Weiterhin werden in allen Fällen Betreuungszeiten für das Lehrpersonal nur mit einem verringerten Stundenkontingent angerechnet und erhalten Schulen zusätzliche Mittel, die sie für den Einsatz von Fachkräften mit anderen pädagogischen Qualifikationen, als der Lehramtsqualifikation einsetzen können. Schließlich zeigt sich mit den rechtlichen Voraussetzungen der Ganztagsangebote ein 'Anliegen', "die Schule zur Zusammenarbeit mit Partnern in der Kommune oder Region zu bewegen" (S. 31).

Wie nicht anders zu erwarten war, spielt auch in dieser Studie die *Frage nach der offenen oder gebundenen Form der Organisierung* der Ganztagschule bzw. Ganztagsangebote eine zentrale Rolle. Allerdings wird hier besonders betont, dass es sich in vielen Fällen weniger um eine grundsätzlich gegensätzliche Form der Schulorganisation handelt als vielmehr häufig um organisatorische Mischformen, z.B. Schulen, die in bestimmten (zumeist jüngeren) Klassenstufen eine geschlossene Form von Ganztagsangeboten vorsehen und in höheren Klassenstufen eine offene.

Insgesamt fällt die Position der Studie zur Organisationsfrage 'offen oder gebunden' ambivalent aus. Denn einerseits verweisen die AutorInnen darauf, dass nach ihren Befunden "ein offenes Angebot unübersehbar sowohl den Wünschen der Eltern als auch denjenigen der Kinder und Jugendlichen" entsprechen würde, ebenso der Zustimmung vieler befragter Lehrerinnen und Lehrer und dass die häufig geforderte Rhythmisierung des Unterrichts in der Praxis eher eine untergeordnete Rolle spiele (S. 120). Auf der anderen Seite empfehlen sie mit Blick auf die Möglichkeiten der Kompensation von Lerndefiziten ein Programm, dass die Einrichtung "gebundene(r) Ganztagschulen insbesondere in sozialen Brennpunkten" fördert (ebd.), weil gerade Kinder, Jugendliche und Eltern sogenannter bildungsferner Sozialschichten die freiwilligen offenen Angebote (inklusive der Förderangebote) häufig nicht bzw. nicht kontinuierlich nutzen würden.

Insgesamt spielt in dieser Untersuchung – wie auch in den anderen neueren und z.T. auch älteren Studien – die Frage nach *Freiwilligkeit* der Angebote bzw. *Entscheidungsfreiheit* von Eltern und Schülern immer wieder eine Rolle. Betont wird, dass in vielen Gesprächen mit Eltern und SchülerInnen der Wunsch nach Entscheidungsfreiheit besonders deutlich geworden sei. Zugleich verweisen die Autoren aber auch auf die 'Tücken' einer freiwilligen Angebotsstruktur und schließen mit dem Fazit, "dass gebundene Formen sich

umso mehr empfehlen, je stärker die Konstellationen des schulischen Umfelds, aber auch die Konzepte der Schule den Akzent auf eine Minderung herkunftsbedingter Ungleichheiten legen" (S. 88).

Angebotsschwerpunkte

Mittagstisch: Der Mittagstisch gehört zu den regelmäßigen Angeboten der befragten Schulen. Allerdings fällt die Einschätzung der AutorInnen insbesondere mit Blick auf die weiterführenden Schulen eher skeptisch aus und sie bilanzieren: "Der Mittagstisch wird von den SchülerInnen i.d.R. nur spärlich genutzt" (S. 46). Sie führen verschiedene Überlegungen zu den Gründen an, insbesondere die veränderten Ernährungsgewohnheiten in den Familien und verweisen hier wie auch an anderen Stellen auf explizite altersspezifische Unterschiede: je älter die SchülerInnen seien, desto weniger attraktiv scheint das schulische Mittagessen zu sein.

Hausaufgabenbetreuung: Hausaufgabenbetreuung gilt den befragten SchulpädagogInnen einhellig als effektive Methode zur Verbesserung der schulischen Leistungen, insbesondere für leistungsschwächere SchülerInnen oder für jene aus bildungsfernen Milieus (S. 57). Dies kollidiert allerdings mit dem Wunsch von Kindern, Jugendlichen und Familien nach Wahlfreiheit für dieses und andere Angebote, und zieht nicht selten die Konsequenz nach sich, dass nicht diese Zielgruppe erreicht wird, sondern vornehmlich Kinder aus Familien mit beiderseits berufstätigen Eltern, für die Versorgung und Betreuung im Vordergrund stehen und weniger spezifische Lernförderung. Eine verbindliche Angebotsstruktur von Hausaufgabenbetreuung ermögliche aber auf der anderen Seite – unabhängig von weiteren Problemen – auch nicht von vornherein eine ausreichende individuelle Förderung. Schließlich schlagen die AutorInnen vor, die Hausaufgabenbetreuung in der Regel von den Klassenlehrern durchführen zu lassen, ggf. mit Unterstützung weiterer Kräfte (Eltern, ältere SchülerInnen oder Honorarkräfte). Pädagogisch nicht qualifiziertes Personal allein wird aber ausdrücklich als nicht geeignet bezeichnet.

Förderunterricht: Ähnlich fällt die Einschätzung gegenüber dem Förderunterricht aus. Er sei bei den Eltern akzeptiert und gewünscht, allerdings keineswegs als Regelangebot überall auch anzutreffen. Hier sei in noch stärkerem Maße als bei der Hausaufgabenbetreuung unbedingt entsprechend qualifiziertes Personal notwendig, ebenso wie die Arbeit in kleinen Gruppen, die erst eine effektive Förderung ermöglichen könne. Für den Förderunterricht, für den sich nach den hier vorliegenden Angaben auch Lehrer häufig als nicht ausreichend qualifiziert betrachten, wird eine 'Tandemlösung' vorgeschlagen, bei dem Lehrer mit sozialpädagogisch bzw. schulpsychologisch qualifiziertem Personal gemeinsam das Angebot vornehmen.

Außerunterrichtliche Arbeitsgemeinschaften: Außerunterrichtliche Arbeitsgemeinschaften gehören ebenfalls zum Standardangebot der untersuchten Schulen. Sie unterscheiden sich allerdings je nach Voraussetzungen in Qualität und Quantität erheblich voneinander. Darüber hinaus befinden sich diese Angebote nicht selten in einem Spannungsverhältnis, auf der einen Seite mit einer leistungsfreien Perspektive den individuellen Interessen und Wünschen der Schülerinnen und Schüler nachkommen zu wollen, zugleich aber unterrichtsbezogene Lernprozesse durch ein Erschließen neuer Lern- und Erfahrungsfelder zu

ermöglichen (S. 58). Allerdings wird in dieser Studie die Freiwilligkeit bzw. Verbindlichkeit der Nutzung dieser (offenen) Angebote als prekär bezeichnet. Motivationsprobleme, hohe Fluktuationen bei der Teilnahme und hohe Drop-out-Quoten seien das Ergebnis. Als eine Erklärung für diese Motivationsprobleme führen die Autoren insbesondere die "Unerfahrenheit der Lehrkräfte mit >>Lernsettings<<, die auf dem Freiwilligkeitscharakter der Angebote basieren" (S. 124) an und empfehlen auch an dieser Stelle, "Tandems" von Lehrern und Jugendarbeitern, die ihrer Einschätzung nach hier wesentlich erfahrener seien, einzusetzen. Eine weitere Empfehlung richtet sich zudem darauf, ein Angebote gleich für mehrere Schulen gemeinsam anzubieten, um dadurch jeweils eine ausreichende Anzahl von Schülerinnen und Schülern zu erreichen.

Kooperationen: Bei den hier untersuchten Schulen und ihren Angebotsprofilen lassen sich vielerorts Konzepte einer Öffnung von Schule (S. 88) und *kooperativ mit externen Partnern organisierte Modelle* identifizieren – unabhängig davon, ob sie als Ganztagschulen in gebundener oder offener Form gestaltet sind – , die vielfach ein differenziertes und breiteres Angebot zur Verfügung stellen würden, als es den anderen Schulen ohne schulexterne Kooperationspartner möglich sei (S. 121). Sowohl unter dem Gesichtspunkt einer Erweiterung des Qualifikationsspektrums als auch unter dem Aspekt zusätzlicher Angebote zeigten solche Modelle nach Einschätzung der AutorInnen ihre Vorteile. Darüber hinaus betonen sie, dass für einige der untersuchten Schulen (insbesondere in den Stadtstaaten) die Kooperation mit außerschulischen Partnern schon seit einiger Zeit geregelte, gängige Praxis sei (S. 108). Dies gelte insbesondere dort, wo die Kooperation den Grundschul- und den Hortbereich betreffe und die "Zusammenarbeit unterschiedlicher pädagogischer Professionen erprobte Normalität darstellt". Von wenigen Konflikten abgesehen verlief die Kooperation zwischen dem Personal unterschiedlicher Qualifikationsprofile im Großen und Ganzen ohne nachhaltige Probleme. Größere Schwierigkeiten entstünden hingegen durch die oftmals geringe Sicherung der Kontinuität des zusätzlichen Personals. Nur in wenigen Fällen gäbe es eine sichere Finanzierungsbasis, die eine Konstanz und Verlässlichkeit der Angebote auch über Jahre hinweg ermöglichen könne. Hierzu müssten sicherlich zusätzliche Mittel dauerhaft bereitgestellt werden. Es sei "schwer vorstellbar, dass ein effektiver Ausbau ganztägiger Angebote auf der Basis von Projektfinanzierungen und / oder bisherigen Regelungen" möglich sei (S. 122). Darüber hinaus betonen Wahler u.a., dass eine Kooperation neben einer entsprechenden finanziellen Ausstattung auch "von institutionell verankerten Kooperationsstrukturen z.B. in Form von Planungsgruppen und Koordinationsstellen" abhängig sei (ebd.).

- Besonderes Augenmerk legt die Studie auf die Frage nach der Gestaltung von Ganztagschulen bzw. Ganztagsangeboten als ein *freiwilliges oder verpflichtendes Angebot*. Der Hinweis, dass eine keineswegs marginale Gruppe von Gesprächspartnern der Nutzerseite, also der Eltern wie Schüler, deutlich für die Freiwilligkeit der Angebote plädiert hat, lässt aufhorchen, ebenso die Hinweise über die abbröckelnde Motivation der SchülerInnen und die hohen Abbrecherraten bei den freiwilligen Angeboten oder die bei den Be-

fragten eher zurückhaltende Akzeptanz des Mittagstisches. Hier ist sicherlich zunächst jeweils genauer die Frage nach den Ursachen dieser Zurückhaltung auf Nutzerseite zu stellen. Gibt es hierfür strukturelle Gründe und wenn ja, welche? Es stellt sich aber auch die Frage, ob und wie mit den Ganztagsangeboten die Interessen der Schülerinnen und Schüler wie der Eltern getroffen werden, wie die Attraktivität, der Nutzen für sie erhöht werden kann. Dabei stellt der Hinweis, dass Schülerinnen und Schüler aus sogenannten bildungsfernen Milieus schwerer als andere durch freiwillige Angebote zu erreichen seien, eine weitere Herausforderung dar, zumal viele Ganztagsangebote nach PISA gerade mit dieser Zielsetzung angetreten sind. Eine schlichte Umwandlung der vormals freiwilligen Angeboten zu (Wahl-)Pflichtangeboten ist aus verschiedenen Gründen vermutlich eine wenig angemessene Lösung.

- Ein weiterer Punkt, der hier besonders betont wird, sich aber auch in den anderen Studien zu neuen Ganztagschulen wiederfindet (s.o.), ist der Aspekt der *Kooperation mit außerschulischen Partnern*. Daran, dass außerschulische Partner und verschiedene Qualifikationsprofile eine Bereicherung, ja eine notwendige Ergänzung der schulischen Angebotsstruktur an Ganztagschulen / Ganztagsangeboten bedeuten, lässt die Studie keinen Zweifel. Ebenso wenig aber auch an der Forderung, dass dies nur mit einer angemessenen finanziellen Absicherung, unter verlässlichen Rahmenbedingungen und mit gesicherten Kooperationsstrukturen zu erreichen ist. Diese politischen Voraussetzungen werden hier besonders betont, ebenso die hierzu notwendigen politischen Regelungen, die sich sowohl auf die allgemeinen schulischen Rahmenbedingungen, die i.d.R. auf Landesebene definiert sind, als auch auf die unmittelbare kommunale Organisationsebene beziehen.

- Schließlich ist der Forderung, die an verschiedenen Stellen der Studie erhoben wird, nur ausdrücklich zuzustimmen: Es ist dringend notwendig, über *intensive weitere Forschung weitere Aufklärung über Ganztagschulen und Ganztagsangebote zu erhalten*. Die Klärung der Frage, "inwieweit und unter welchen Umständen gebundene bzw. offene Angebote die ihnen zugeschriebenen Aufgaben tatsächlich erfüllen können" (S. 120), insbesondere herkunftsbedingte Leistungsunterschiede auszugleichen, spielt hier sicherlich eine hervorgehobene Rolle, ebenso die Klärung der Frage, welche besonderen Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten von einer Doppelbesetzung in Lerngruppen mit Lehrern und anders qualifizierten Pädagogen ausgehen können.

Forschungsgruppe Ganztagschule Mainz (Leitung: **Fritz Ulrich Kolbe**) (2005): Wissenschaftliche Begleitung der Ganztagschule in neuer Form (GTS i.n.F.) in Rheinland-Pfalz. Projekt "Entwicklung der Ganztagschule und ihre Umsetzung an der einzelnen Schule" Kurzzusammenfassung wichtiger Ergebnisse. Ms. Mainz (28.6.2005)

Bei der Studie der Forschungsgruppe Ganztagschule des Pädagogischen Instituts der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz handelt es sich um eine wissenschaftliche Begleitung von Ganztagschulen in neuer Form in Rheinland-Pfalz, die vom Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend des Landes in Auftrag gegeben wurde. Aufgabe war es, in der Zeit von 2002 bis 2004 die 81 zu Untersuchungsbeginn eingerichteten Ganztagschulen in neuer Form unter verschiedenen Gesichtspunkten zu evaluieren.

Die Konzeption der 'Ganztagschule in neuer Form' in Rheinland-Pfalz sieht für die entsprechenden Schulen an vier Tagen der Woche ein Ganztagsangebot bis mindestens 16.00 Uhr vor. Die Teilnahme ist für die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich freiwillig, wobei sie sich allerdings im Falle der Teilnahme für ein Jahr verpflichten müssen. Vier gleichgewichtete Gestaltungselemente sind hierbei verbindlich vorgesehen: Unterrichtsbezogene Ergänzungen, themenbezogene Vorhaben und Projekte, Förderung und Freizeitgestaltung. Aus den zum Zeitpunkt des Beginns der Begleituntersuchung beteiligten Schulen wurden nach repräsentativen Kriterien 24 Ganztagschulen in neuer Form ausgewählt und mittels standardisierter Befragung untersucht. Darüber hinaus wurden an vier Schulen intensive Einzelfallstudien durchgeführt.

Im Folgenden können sich die Anmerkungen zur Studie allerdings nur auf eine Zusammenfassung der Ergebnisse stützen, da die Veröffentlichung des abschließenden Berichts derzeit (Juli 2005) noch aussteht. Auch wenn insofern die Informationen zur Studie nur wenig detailliert vorliegen, werden dennoch zentrale Ergebnisse deutlich, die in der Endfassung präziser argumentiert und empirisch belegt nachzulesen sein werden.

Organisatorische Merkmale

Die allermeisten hier untersuchten Ganztagschulen des neuen Typs haben sich in additiver Form organisiert, bei dem das Ganztagsangebot an die für Schülerinnen und Schüler obligatorische Schulzeit angehängt wird. Damit spielt die Frage nach der offenen oder gebundenen Ganztagsform hier keine Rolle. "Vor- und Nachmittag bleiben konzeptionell wenig verbunden" (Forschungsgruppe Ganztagschule 2005, S. 5). Die Forschungsgruppe stellt fest, dass sich während des Untersuchungszeitraums von zwei Jahren daran nichts Grundsätzliches geändert habe, auch wenn durchaus Ansätze unternommen wurden, im Rahmen des bestehenden Modells Flexibilisierungen der Stundentafel und Rhythmisierungen vorzunehmen (ebd.).

Zur Beteiligung unterschiedlicher Professionsprofile stellen sie fest, dass "mit Ausnahme des Förderbereichs im engeren Sinne, der klare Domäne der Lehrkräfte ist und bleibt" (S. 6), es sich bei den am Ganztagsangebot beteiligten Professionellen sowohl um Lehrkräfte als auch um außerschulische Fachkräfte bzw. Eltern, die insbesondere bei den themenbezogenen Projekten beteiligt sind, handelt.

Als Kritik an den äußeren Rahmenbedingungen sprechen die Lehrkräften primär die Raumsituation an den Schulen an, was – wenngleich in etwas abgeschwächter Form – von zwei Dritteln der Befragten auch in der Wiederholungsbefragung entsprechend beibehalten wird.

Angebotsselemente

Für das *Mittagsessensangebot* formuliert die Studie – gewissermaßen als Fazit, dass "aus der Schülerperspektive (...) die neue Erfahrung, gemeinsam mit Schulkameraden zu Mittag zu essen, als Höhepunkt des Schulalltags" gelte und "die Qualität der GTS i.n.F. als Lebensraum (...) eng von der positiven Erfahrung des Mittagessens in einer verbundenen Gemeinschaft abhängig" sei (S. 7). Anders als in der Studie von Wahler u.a. (2005) (s.o.) wird hier somit dem Mittagessen für das Ganztagsangebot auch in der Perspektive der Schülerinnen und Schüler ein hoher Stellenwert zugesprochen und die konkrete Umsetzung wie die damit verbundenen Chancen z.B. des Gemeinschaftserlebens ausdrücklich als positiv bewertet.

Weniger deutlich fallen die Einschätzungen gegenüber den beiden Angebotsselementen *Freizeitangebote* und *themenbezogene Vorhaben und Projekten* aus. Beide Bereiche werden aus Schülersicht eher positiv bewertet und von den Professionellen als eine Erweiterung der Möglichkeiten der Schule angesehen. Hieraus allerdings im Ganztags-schulalltag ein eigenständiges Bildungselement zu gestalten, scheint bislang nach Einschätzung der Forschungsgruppe aus Mainz nur in Ansätzen gelungen. Der Angebotsbereich 'Freizeit' sei vielmehr hinsichtlich seiner Gestaltungsbedürftigkeit und –fähigkeit von Lehrer- bzw. Schulseite bislang unterschätzt worden (S. 7). Ähnliches lässt sich auch für den Bereich der themenbezogenen Projekte vermuten, wenn davon gesprochen wird, dass es nur einer Minderheit der Kolleg/innen – gemeint sind vermutlich die Lehrerinnen und Lehrer – bislang gelungen ist, die Projekte tatsächlich als Möglichkeit und Freiraum eigenständigen Handelns zu gestalten.

Bei den *Fördermaßnahmen*, die im Rahmen des Ganztagsangebots an allen Standorten durchgeführt werden, wurde eine "stabile Schülerorientierung" (S. 8) vorgefunden. Hier scheint es nach Aussagen der Forschungsgruppe gelungen, einen deutlichen Unterschied zum traditionellen Unterricht herzustellen und individuelle Lernangebote als Kompensation von Lernschwächen einzusetzen.

Demgegenüber orientiert sich die Durchführung der *Hausaufgaben* nach Auskunft der Lehrkräfte bislang häufig noch an einer unterrichtsbezogenen Form. Aus der Schülerperspektive fällt die Bewertung dieses Angebotsselements dennoch "verhältnismäßig positiv" aus (S. 8), wobei die Einschränkung 'verhältnismäßig' vermutlich der Tatsache geschuldet ist, dass immerhin ein Drittel der befragten Schülerinnen und Schüler angibt, durch die Hausaufgabenbetreuung tatsächlich keinen Entlastungseffekt wahrzunehmen, ebenso wenig eine Verbesserung des Schul- und Lernklimas.

Für den Ganztagsschuldiskurs insgesamt ist das Gesamtfazit der Forschungsgruppe an dieser Stelle interessant: Sie beschreiben mit Blick auf die verschiedenen Angebotsselemente der Ganztagschule, "dass die entscheidenden Gewinne der Einführung von GTS

i.n.F. in dem durch sie eröffneten Möglichkeitsspielraum liegen" (S. 6), z.B. in Bezug auf neue Kommunikationsstrukturen, neue Aneignungsarrangements, Erweiterung der Erfahrungsräume. Auf Seiten der untersuchten Schulen bestehe hierfür durchaus ein günstig ausgeprägtes Lehr-Lernklima und eine grundsätzliche Offenheit der Beteiligten, diese Spielräume zu nutzen wie auch das Bemühen, auf die Unterschiedlichkeit von SchülerInnen einzugehen. "Allerdings orientiert sich bislang mehr als die Hälfte der Kollegen und Kolleginnen zugleich stark an einer Konzentration auf einen festen Stoff- und Lehrplan und eine darauf ausgerichtete Wissensvermittlung" (S. 6f.). Die an den Ganztagschulen beteiligten Lehrerinnen und Lehrer nutzen diese Möglichkeitsspielräume bislang somit nur in eher begrenztem Maße. Hier deuten sich noch Entwicklungsspielräume wie Entwicklungsnotwendigkeiten an.

Ein weiterer auffallender Punkt dieser Studie bezieht sich – wie schon die zuvor vorgestellte Studie – auf den Aspekt der *Kooperation*. Wenn hier von Kooperation die Rede ist, dann ist allerdings vornehmlich Kooperation innerhalb des Kollegiums der Lehrkräfte gemeint und nicht bzw. weniger die Kooperation zwischen den verschiedenen inner- und außerschulisch beteiligten Fachkräften der Ganztagschulen, die unter dieser Überschrift bislang immer im Vordergrund standen. Dieser innerschulische Schwerpunkt der Perspektive begründet sich mit Anlage und Auftrag der Studie. Sie richtet den Blick auf innerschulische Prozesse des Ganztagschulbetriebs, die in der neueren Ganztagschuldiskussion bisher eher weniger explizit in den Vordergrund gestellt wurden. Vor diesem Hintergrund spricht die Forschungsgruppe von einer dominanten Rolle, die die Schulleitung in den beobachteten Prozessen der Implementierung und Durchführung von Ganztagschule eingenommen haben. Darüber hinaus bezeichnen die AutorInnen die Steuerungsgruppe als eine neben der Entscheidungsfindung wesentliche Schaltstelle im Prozessverlauf. Hier ist insbesondere von Bedeutung, ob und wieweit es ihr gelingt, die Prozesse der Ganztagschulentwicklung kooperativ mit dem Gesamtkollegium zu verbinden. Allerdings konnten nach den Beobachtungen der Studie viele Kollegien "kaum auf institutionalisierte Strukturen für eine über längere Zeit erprobte Zusammenarbeit größerer Teile des Kollegiums" zurückgreifen (S. 5). Für die Schulen bzw. die Lehrerkollegien stellt somit die Implementierung und Durchführung von Ganztagschulen in puncto Kooperation und Zusammenarbeit eine nicht unerhebliche Herausforderung dar. Diese eher wenig ausgebildeten Kooperationsstrukturen in vielen Lehrerkollegien führte nicht selten dazu, dass die Planung und faktische Durchführung der Angebote weitgehend den einzelnen anbietenden Kollegen überlassen blieb und nicht in ein kooperativ gestaltetes Gesamtkonzept eingebunden war.

Mit Blick auf die Frage nach der Partizipation von Eltern und Schülerinnen und Schülern haben sich die Schulen nach Auskunft der hier vorgelegten Ergebnisse vorrangig am "antizipierten Elternwillen" orientiert, die Schülerperspektive jedoch kaum mit einbezogen (S. 4f.).

Handlungsspielräume

Eine erste Aufgabenstellungen, die sich nach Einschätzung der Studie für die weitere Entwicklung der Ganztagschulen in neuer Form ergibt, bildet die soeben angesprochene innerschulische Kooperation. Hier sollten institutionalisierte Strukturen weiterentwickelt bzw. geschaffen werden, die eine verlässliche und partizipative Kooperation zwischen den verschiedenen Beteiligten in der Schule ermöglichen können, ebenso wie schulspezifische Lösungen der anstehenden Aufgaben.¹³

Im Hinblick auf die Angebotsgestaltung können nach Einschätzung der Autoren die Schulen daran gemessen werden, ob und inwieweit es ihnen gelingt, in Bezug auf die Bereiche Lernen, Erziehung und Förderung jeweils eine Balance zu finden zwischen vorstrukturierten und eingrenzenden Angeboten auf der einen Seite und Angeboten, die individuelle Freiräume, Selbstbestimmung und Subjektbildung der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund stellen, auf der anderen Seite. Hier knüpft sich unmittelbar der bereits angesprochene Hinweis an, dass die möglichen Freiräume derzeit von Lehrerseite noch zu wenig genutzt und ausgestaltet werden und somit "der Entwicklung von Professionalität auf der Seite der Kolleg/innen, die damit noch weniger zurecht kommen, eine entscheidende Rolle" zukommt (S. 12). Eine weitere Öffnung von Erfahrungsräumen und neue, weniger dicht pädagogisch strukturierte Kommunikationsmuster könnte eine Option darstellen, der Gefahr entgegenzutreten, dass mit der "Ausdehnung von Schule gegenüber Räumen selbstbestimmten Handelns der Kinder und Jugendlichen (...) auch eine Verschulung von Aufwachsensprozessen" verbunden sein kann (S. 12).

- Soweit es der Zusammenfassung angemessen zu entnehmen ist, verfolgt diese Studie in stärkerem Maße als die übrigen bislang vorliegenden eine Perspektive, die die Einführung und Durchführung von Ganztagschule explizit unter dem Blickwinkel von *Schulentwicklung* und *Entwicklung der Einzelschule* betrachtet. Sie schließt konsequenter Weise auch mit Hinweisen, die nicht ausschließlich nur für Ganztagschulen sondern ebenso für Schule insgesamt Geltung beanspruchen können wie z.B. die Hinweise auf die Grundwidersprüchlichkeiten pädagogischen Handelns, die Balancen zwischen Anleitung und Subjektentwicklung oder die Kooperationen im Lehrerkollegium.

- In Bezug auf die ganztagschulspezifischen Hinweise stehen auch hier Fragen nach der *Kooperation* zwischen den an Ganztagschulen beteiligten Lehrkräften wie nach der *Freiwilligkeit* bzw. dem *Pflichtcharakter der Angebote* im Vordergrund. Besonders hervorgehoben werden hier auch die Schwierigkeiten, die sich für viele Lehrkräfte stellen, mit den neue gewonnenen Freiräumen des Ganztagsbereichs in einer anderen als klassisch unterrichtlichen Weise umzugehen. Hier verweist die Studie auf einen – ganztagsschul-

¹³ Vgl. hierzu die in weiten Teilen identischen Einschätzungen der Studie von Wahler u.a. (s.o.) wie andere Studien.

spezifischen wie vermutlich auch generellen – weiteren Entwicklungsbedarf professionellen Lehrerhandelns.

- Darüber hinaus drängt sich an dieser Stelle freilich die Frage auf, ob und wie diese Bereiche von Ganztagschule in Kooperation mit denjenigen beteiligten Fachkräften, die ein anderes pädagogisches Qualifikationsprofil als die Lehramtsqualifikation in die Kooperation mit einbringen, gestaltet werden können, ohne dass damit zugleich die Zuständigkeit für die Ganztagsaufgaben lediglich an die Erzieherinnen, SozialpädagogInnen oder anderen 'Fachkräften' etc. lediglich weitergereicht wird. Hier können die Langfassung oder die weiteren Studien aus Rheinland-Pfalz demnächst mglw. weitere Hinweise geben.

2.3 Beiträge zur Frage der Qualität von Ganztagschulen / Ganztagsangeboten

Auch wenn sich verglichen mit der Ganztagschuldebatte insgesamt nur wenige Beiträge explizit mit der Frage nach der Qualität von Ganztagschulen beschäftigen, soll aufgrund der Nähe zum Thema dennoch ein entsprechender Schwerpunkt aufgenommen werden. Hierzu lassen sich zum einen solche Beiträge zählen, die im engeren Sinne explizit mit dem Thema Qualität von Ganztagschulen befasst sind.¹⁴ Darüber hinaus finden sich relevante Hinweise zu Teilaspekten im Kontext der Diskussion um die Kooperation von Jugendhilfe und Schule¹⁵ wie auch schließlich eine Vielzahl an Hinweisen nicht zuletzt im Rahmen der allgemeinen Qualitätsdebatten der beiden Bereiche Schule wie Jugendhilfe, inklusive der Diskussionen um die Qualität von Kindertagesstätten. Auf die zuletzt genannten Bereiche soll hier jedoch nicht weiter eingegangen werden.

Zunächst wenige Bemerkungen zu den Beiträgen zum engeren Bereich 'Qualität von Ganztagschulen': Betrachtet man diese in der Übersicht, fällt zunächst auf, dass sie mit recht unterschiedlicher Intention verfasst sind, im Wesentlichen entweder als wissenschaftliche Beiträge, mit und ohne empirische Belege, oder als programmatische Beiträge mit bildungspolitischer bzw. praxisorientierender Funktion. Für den hier verfolgten Zusammenhang ist damit jedoch zugleich impliziert, dass auch diese expliziten Beiträge zum Thema nur bedingt vergleichbar sind.

¹⁴ U.a. Höhmann / Holtappels / Schnetzer 2004, S. 257f; Holtappels / Schnetzer 2004; Holtappels u.a. 2004; Appel / Rutz 2004, S.60 – 90 wie auch verschiedene Beiträge im Kontext der Umsetzung der Ganztagschulprogramme der Länder, z.B. Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg 2004 aundb

¹⁵ Aus dem Spektrum einer Vielzahl von mehr oder weniger ausführlichen Beiträgen zur Frage der Qualität und Qualitätsentwicklung im Bereich 'Jugendhilfe und Schule' bzw. Schulsozialarbeit lassen sich z.B. Bolay / Flad / Gutbrod 2003; Bolay 2004; Olk / Batke / Hartnuß 2000, S. 200ff; Speck / Olk 2004 nennen.

Lässt man diese Schwierigkeit unberücksichtigt, fällt weiterhin auf, dass viele der Beiträge in ihrer Argumentation zwei Unterscheidungen in wiederum zwei Kernpunkten vornehmen:

- Zum Ersten wird zwischen *konzeptionellen Aspekten der Arbeit von Ganztagschulen* auf der einen Seite und – in der Konsequenz daraus – *organisatorischen Aspekten* auf der anderen Seite unterschieden sowie
- zum Zweiten zwischen den unmittelbaren (*schul- oder sozial*)pädagogischen Angeboten der Ganztagschulen / Ganztagsangeboten an Schülerinnen und Schüler und Aspekten der *Kooperation zwischen den verschiedenen beteiligten Institutionen, Bereichen bzw. ihren jeweiligen MitarbeiterInnen*.

Darüber hinaus variieren die Beiträge zur Qualitätsdiskussion wie auch viele weitere Beiträge zur Ganztagschuldebatte insbesondere an dem Punkt, ob und in welchem Umfang *reformpädagogische Ansätze* (Projektunterricht, zeitliche Rhythmisierung, Schule als Lebenswelt etc.) als grundlegende konzeptionelle Prämissen von Ganztagschulen bzw. Schulen mit ganztätigen Angeboten mit aufgenommen werden oder nicht. Allerdings: es finden sich kaum Beiträge, die keinerlei Bezüge zu reformpädagogischen Orientierungen aufweisen. Eines der wesentlichen Unterscheidungsmerkmale von Ganztagschulen bzw. Schulen mit Ganztagsangeboten ist jedoch, in welchem Ausmaß entsprechende reformpädagogische Prämissen die jeweiligen Gesamtkonzeptionen der Schulen tatsächlich bestimmen oder eher auf der Programmebene bleiben.

Um nun wesentliche inhaltliche Merkmale zu benennen, soll hier stellvertretend für ähnliche Beiträge auf den Aufsatz von Höhmann, Holtappels und Schnetzer (2004) zurückgegriffen werden (s.o.),¹⁶ der nach eigenen Angaben die pädagogischen Gestaltungselemente der theoretischen Konzepte und Praxismodelle der Ganztagschuldiskussion und damit "möglicherweise grundlegende Qualitätsstandards" von Ganztagschulen wie folgt zusammenfasst:

Pädagogische Gestaltungselemente von Ganztagschulen (Höhmann / Holtappels / Schnetzer 2004, S. 257):

- Intensivierung von *Förderung*, Optimierung von *Lernchancen*, Entwicklung von Talenten und Stärken bei allen Schüler/innen und Lernhilfen vor allem bei Lernschwächeren;
- Entwicklung der *Lernkultur* zugunsten variabler Lehr-Lern Formen und einer Differenzierung von Lernarrangements in Unterricht und Schulleben;
- vielfältiges Wahlangebot von *erweiterten Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten* im Schulleben (Projekte, Arbeitsgemeinschaften etc.) zur Entdeckung von Lernpotenzialen und Begabungen und Berücksichtigung von Schülerinteressen;

¹⁶ Hinweise auf ähnliche oder gleichlautende Formulierungen s. Anmerkung 14.

- *Freizeitbereich* mit offenen-selbstbestimmten Formen von Erholung, Spiel und Bewegung und gebundenen Neigungsangeboten als Anregung zum selbständigen Gebrauch von freier Zeit und Mediennutzung;
- Entwicklung von *Gemeinschaftserleben* mit Gelegenheiten und Erfahrungen für soziales und interkulturelles Lernen zugunsten einer stärkeren Identifikation mit der Schule, des Erwerbs sozialer Kompetenzen und verbesserter Sozialbeziehungen;
- Praxis von *Partizipation und Demokratielernen* im Schulleben als Feld für Schüler- und Elternmitwirkung, Übernahme sozialer Verantwortung, Entwicklung von moralisch-kognitiver Urteilsfähigkeit und demokratischer Gestaltungskompetenz.

Mit diesen pädagogisch-konzeptionellen Elementen ergeben sich nach Einschätzung der AutorInnen folgende Konsequenzen für die *Schulorganisation*:

- *Öffnung der Schule zum regionalen Umfeld* und zur *Lebenswelt der Schüler/innen* als inhaltliche Öffnung zu gemeinwesenorientierten Lernanlässen, methodische Öffnung über handlungsorientierte Projekte und Erkundungen, räumliche Öffnung durch Nutzung außerschulischer Lernorte und institutionelle Öffnung durch Kooperation mit anderen Institutionen und Organisationen;
- *Raumnutzung* der Schule als Lernumgebung und Erfahrungsraum durch Gestaltung der schulischen Räumlichkeiten und Außenanlagen für unterschiedliche Lern-, Freizeit- und Rückzugsbedürfnisse;
- Bereitstellung von *Verpflegung* (Mahlzeiten), auch für kommunikatives Gemeinschaftsleben, Gesundheits- und Hauswirtschaftsfragen;
- *Konzeptentwicklung* und *Teambildung in der Kooperation* von Lehrkräften und anderen Professionen in komplementärer Rollenstruktur und gemeinsamer Verantwortung für Unterrichts- und Erziehungsaufgaben;
- Lern- und schülergerechte *Zeitrhythmisierung* durch Zeitblöcke und flexiblen Wechsel von Lern- und Freizeitaktivitäten, An- und Entspannung etc. und Differenzierung der Lernzugänge und Lernformen.

Ähnliche bis nahezu identische Formulierungen und Perspektiven finden sich bei Appel / Rutz (2003) im Handbuch Ganztagschule, auf das in der Diskussion häufig verwiesen wird,¹⁷ wenngleich die Formulierungen zu den 'Strukturen und Konzeptionsmerkmalen' von Ganztagschulen im Handbuch in unverkennbar stärkerem Maße einer reformpädagogischen Programmatik zuzurechnen sind als bei dem soeben aufgezeigten.

Bei der Bestimmung der hier vorgeschlagenen Qualitätsstandards von Ganztagschulen zeigt sich ein deutlicher Schwerpunkt bei solchen Aspekten, die unter dem Oberbegriff *Lernkultur* zusammengefasst werden können (z.B. erweiterte Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, variable Lehr-Lern-Formen). Ein zweiter Schwerpunkt liegt bei solchen Aspek-

¹⁷ Beide Beiträge gehören einem gemeinsamen Diskussionskontext an.

ten, die in der organisatorischen und institutionellen Konsequenz dieser Lehr- und Lern-Prämissen als *Schulkultur* bezeichnet werden können (z.B. Öffnung der Schule zum regionalen Umfeld, veränderte Raumnutzung oder Zeitrhythmisierung). Für beide Schwerpunkte gilt, das explizit ein *Einbezug* bzw. eine *Veränderung des Unterrichts mitgedacht* ist. In weiteren Beiträgen dieses Diskurszusammenhangs werden diese Kernelemente zur Qualitätsbestimmung von Ganztagschulen schließlich um Hinweise zu den Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler ergänzt sowie zur Schulentwicklungsarbeit und zu den Gelingensbedingungen von Ganztagschule (vgl. z.B. Holtappels u.a. 2004 (IGLU-Ergänzungsstudie)).

Ein weiterer Vorschlag zur Qualitätsentwicklung von Ganztagsangeboten, der im Kontext der Ganztagschulentwicklung im Bundesland Brandenburg für den Primarbereich entwickelt wurde, unterscheidet in ähnlicher Weise fünf Qualitätsbereiche (LISUM Brandenburg 2004):

1. Ergebnisse und Erfolge der Schule: Sicherung der Kompetenzentwicklung, Förderung / Verbesserung der Leistungsentwicklung, soziales Verhalten und Sicherung der Übergänge
2. Lernkultur – Qualität der Lehr-Lernprozesse: erweiterte Lehr-Lern-Angebote, Förderkultur, Unterrichtsgestaltung, Leseförderung
3. Schulkultur – Qualität des Schullebens: Mitwirkung / Mitverantwortung / Mitgestaltung, Öffnung der Schule / außerunterrichtliche Lern- und Erfahrungsangebote, Raumgestaltung, Zeitgestaltung / Flexibilisierung
4. Kooperation, Professionalität und Personalentwicklung: Planungs- und Steuerungsprozesse, Kommunikation, Kooperation der Beteiligten, berufliche Weiterentwicklung
5. Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung: Qualitätsmanagement, Schulprogramm, Evaluation und Schulentwicklung

Diese Auflistung, die anders als die zuvor genannten 'Gestaltungselemente von Ganztagschulen' explizit als Vorschlag zur Dimensionierung der Qualität von Ganztagschulen / Ganztagsangeboten zu verstehen ist, nimmt die Dimension der Ergebnisse und Erfolge der Schule (Ergebnisqualität) ausdrücklich mit auf, ebenso wie die Aspekte der professionellen Gestaltung von Schule wie der Qualitätsentwicklung. Beide Schwerpunkte lassen sich implizit auch in den Hinweisen von Holtappels u.a. wiederfinden, in dem Qualitätskatalog des Landesinstituts Brandenburg wie auch in vergleichbaren ähnlichen Vorschlägen erhalten diese Punkte durch die konkrete Benennung als Qualitätsdimensionen jedoch eine stärkere Gewichtung.

Aus den Beiträgen zur Qualität der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule bzw. zur Schulsozialarbeit lassen sich schließlich Hinweise insbesondere für den Bereich der *Kooperation zwischen Institutionen und Fachkräften unterschiedlicher beruflicher Herkunft* ergänzen. Exemplarisch für wenige weitere Ansätze¹⁸ ist hier die Untersuchung von Bolay / Flad / Gutbrod (2003), die sich bei der Analyse sozialraumverankerter Schulsozialarbeit u.a. auch mit Fragen der Qualität von Schulsozialarbeit und den Kooperationsstrukturen befasst hat. Für die Qualität von Schulsozialarbeit entwickeln die AutorInnen vier zentrale Felder (ebd., S. 88):

1. Das Feld des eigenständigen Auftrags der Schulsozialarbeit
2. Das Feld des gemeinsamen Auftrags von Schulsozialarbeit und Schule
3. Das Feld der Sozialraumorientierung als gemeinsamer Auftrag und schließlich
4. Das Feld der Rahmenkonstellation des gemeinsamen Auftrags von Schulsozialarbeit und Schule und dessen konzeptionelle Weiterentwicklung.

Dieser Vorschlag ist aus mindestens zwei Gründen interessant: Zum einen entwickelt er analytische Kategorien für die Einschätzung von professioneller bzw. institutioneller Kooperation, die sich auf unterschiedliche inhaltliche Aufgaben beziehen lassen (Einzelfallhilfen, Gruppenangebote oder Projekte). Zum anderen wird hier deutlich darauf verwiesen, dass es sowohl um die Erfüllung der eigenen Aufgaben nach eigenen Standards und Qualitätskriterien geht als auch um die Kooperation und die gemeinsamen Aufgaben, was für die Kooperationen im Kontext von Ganztagschulen analog gilt.

Wenngleich es sicherlich lohnend wäre, weitere Parallelen zwischen den Diskussionen zur Qualität im Handlungsfeld von 'Jugendhilfe / Schulsozialarbeit und Schule' auf der einen Seite und Ganztagschulen auf der anderen Seite zu beleuchten, soll hier lediglich der Aspekt der Kooperation im Rahmen des gemeinsamen Auftrags herausgegriffen werden (Feld 2). Hier hat die Untersuchung von Bolay u.a. auf empirischer Grundlage folgende Faktoren der Qualitätsentwicklung herausgearbeitet (ebd. S. 89):

- Die Anlage der Arbeit unter den Prinzipien der *Kooperation und Ko-Produktion* als Ausdruck *gemeinsam geteilter fachlicher Verantwortung* zweier pädagogischer Professionen im Interesse der Heranwachsenden;
- *wechselseitige konzeptionelle Offenheit* auf beiden Seiten für die einzelschulspezifischen Implementierungs- und Entwicklungsprozesse;
- *Feinabstimmung* durch die beteiligten Akteure;

¹⁸ Vgl. hierzu u.a. die Verweise in Anmerkung 15.

- die Ausrichtung des kooperativen Handelns an den *gemeinsamen Aufgaben* der Erziehung, Bildung und Ausbildung im Kontext eines lebensweltorientierten Schulkonzepts;
- Pflege und Weiterentwicklung der *kommunikativen Verständigung* zwischen den beiden pädagogischen Fachlichkeiten statt wechselseitige Abschottung;
- *Präsenz* und Einflussnahme der Schulsozialarbeit in *schulischen Gremien* und Entscheidungsprozessen bei gemeinsamen Arbeitsaufgaben.

Diese Faktoren lassen sich durch weitere Beiträge zur Qualität der Kooperation von Jugendhilfe und Schule untermauern und ausdifferenzieren (vgl. u.a. Deinet 2004; Floerecke / Holtappel 2004; Speck / Olk 2004), was hier jedoch nicht weiter verfolgt werden muss.

Die genannten Faktoren der Qualität von Schulsozialarbeit, bezogen auf das Feld der gemeinsamen Aufgabenerfüllung von Schule und Schulsozialarbeit, finden sich in ähnlicher Weise in Beiträgen der Ganztagschuldiskussion wieder, insofern können diese Hinweise auch für die Kooperation der verschiedenen Fachkräfte im Rahmen der Ganztagschule verstanden werden.

Für den Teilbereich der Betreuung von Schulkindern finden sich Hinweise im Kontext des Programms 'Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen' (QUAST), das sich intensiv mit der Qualität außerschulischer Angebote für Schulkinder befasst hat. Das Programm hat sowohl einen Kriterienkatalog zur Beurteilung der Qualität in pädagogischen Einrichtungen für Schulkinder erarbeitet als auch ein Verfahren zur Feststellung der Qualität sozialpädagogischer Einrichtungen der Betreuung von Schulkindern, die allerdings in der Regel außerhalb von Schulen angesiedelt sind. Darin werden fünf Dimensionen unterschieden (vgl. Strätz u.a. 2003, S. 41):

- Dimensionen der Orientierungsqualität: Trägerübergreifende Grundorientierungen, konzeptionelle Orientierungen wie Lebensweltorientierung, Partizipation, Integration, regionale Bedarfsorientierung
- Dimensionen der Strukturqualität: Bedarfsgerechte Angebote, Kompetenzen des pädagogischen Personals, Personalausstattung, Arbeitsbedingungen, Raumausstattung, Infrastruktur / Vernetzung
- Dimensionen der Prozessqualität: Entwicklung und Gestaltung sozialer Beziehungen, Prozesse in den verschiedenen Handlungsfeldern
- Dimensionen der Entwicklungsqualität: Strukturen der Reflexion der pädagogischen Arbeit sowie der Entwicklung der Kinder, Entwicklung des Angebots, Qualifizierung
- Dimensionen der Ergebnisqualität: Ergebnisse in Bezug auf die Ziele des Angebots auf den verschiedenen Ebenen

Auch wenn damit keine unmittelbaren Hinweise auf ganztags schulische Angebote gegeben werden und Bezüge zum Unterricht wie zur Kooperation mit der Schule weitgehend unberücksichtigt bleiben (müssen), kann sowohl die Dimensionierung des pädagogischen Angebots als auch die elaborierte Ausarbeitung der Qualitätsmerkmale zumindest für den Teilaspekt der Betreuung und Förderung von Schulkindern im außerunterrichtlichen Bereich – aber mglw. auch darüber hinaus – für den Kontext von ganztags schulischen Angeboten wertvolle Anregungen liefern.

2.4 Hinweise aus der aktuellen Diskussion zu Ganztags schulen im Kontext der Sozialpädagogik / Jugendhilfe

In einem letzten Punkt der Literatursichtung geht es um zentrale Aspekte, die aktuell im Rahmen der *sozialpädagogischen Diskussion* zum Thema Ganztags schule / Ganztagsangebote vorgetragen werden. Diese Perspektive wurde bislang mit Ausnahme der Anmerkungen zur Kooperation zwischen den schulischen und außerschulischen Fachkräften kaum berücksichtigt, gleichwohl die Diskussion um Ganztags schulen bzw. Ganztagsangebote für Schülerinnen und Schüler auch innerhalb der Jugendhilfe bzw. der sozialpädagogischen Debatte einen erheblichen Stellenwert erhalten hat.

Aufgrund der großen Heterogenität der Jugendhilfe soll die bislang gewählte Vorgehensweise der Untersuchung, verschiedene Argumentationsschwerpunkte jeweils anhand einzelner exemplarischer Beiträge der Ganztags schuldiskussion vorzustellen, so nicht weiterverfolgt werden. Als Grundlage dienen vielmehr verschiedene Beiträge, die jeweils verschiedene Einzelaspekte beleuchten können.¹⁹

Trotz der angesprochenen Ausdifferenzierung der Jugendhilfe hat das Thema Ganztags schule für zumindest *drei Handlungsfelder der Jugendhilfe besondere Bedeutung*: für den Bereich der *Kindertagesstätten* und zwar in Bezug auf die Primarstufe sowie zum Teil die Sekundarstufe I, für die *Jugendarbeit*, insbesondere in ihrer Kooperation mit Ganztags schulen der Sekundarstufe I, in Teilen mit der Primarstufe sowie ggf. auch mit der Sekundarstufe II, und schließlich für die *Jugendberufshilfe* bzw. *Jugendsozialarbeit*, die im wesentlichen Kooperationspartner für ganztags schulische Angebote der Sekundarstufe I im Übergang von der Schule in Ausbildung, Beruf oder Erwerbstätigkeit ist, ebenso in Bezug auf besondere Problemlagen von Jugendlichen, z.B. Schulschwänzen oder 'Schulmüdigkeit'. Bereits aufgrund des Alters der Schülerinnen und Schüler sind die beiden zuerst genannten Felder der Jugendhilfe für eine Kooperation im Rahmen *ganztags schulischer*

¹⁹ Vgl. u.a. Coelen 2005; Deinet 2005; Olk 2004; Rademacker 2004; Scherr 2004; Thimm 2004.

Angebote von besonderer Bedeutung. Für den dritten hier aufgeführten Bereich, der sich an ältere Jugendliche richtet, spielt die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler eine Ganztags- oder Halbtagschule besuchen, eher eine untergeordnete Rolle, während hingegen der erweiterte Bildungsbegriff, der sich seit geraumer Zeit direkt mit der Diskussion um Ganztagschule / Ganztagsangebote verbindet (s.u.), für die beiden zuerst genannten wie für den Bereich der Jugendberufshilfe bzw. den Übergang von der Schule in den Beruf von erheblicher Bedeutung ist (vgl. z.B. Belle 2004; Böllert 2004). Insofern handelt es sich bei der Jugendsozialarbeit trotzdem mit Blick auf ganztägige Angebote um einen wichtigen Kooperationsbereich.

Die Tatsache, dass verschiedene Handlungsfelder der Jugendhilfe mit verschiedenen Formen von Ganztagsangeboten in Kooperation stehen, verweist nachdrücklich darauf, dass auch die ganztagsschulischen Angebote – sowohl von Seiten der Schule wie der Jugendhilfe – *ausdifferenziert* sind, dass sie sich an jeweils *spezifischen Altersgruppen* ausrichten, verbunden mit *spezifischen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen* und spezifischen *Kooperationsbereichen* mit der *Jugendhilfe*. Darüber hinaus finden ausgebaute Kooperationen zwischen Jugendhilfeeinrichtungen und Ganztagschulen nicht zuletzt auch im *Sonderschulbereich* statt, denn hier bietet das ganztägige Schulangebot eine Chance zur notwendigen, intensiven Förderung von Schülerinnen und Schülern und ist dort dementsprechend mit einem Anteil von ca. 30% Ganztagsschulplätzen an allen Sonderschulplätzen (neben Gesamtschulen) besonders häufig vertreten (vgl. Sekretariat der KMK 2005, S. 12). Ganztagsschulische Angebote, so kann man hier festhalten, finden somit keineswegs nur in der Primarstufe oder in der Eingangsphase der Sekundarstufe I statt, wie man aufgrund der aktuellen Debatten zuweilen meinen könnte, sondern im *gesamten Schulsystem* (vgl. ebd.), freilich mit verschiedenen Schwerpunkten, spezifischen Aufgabenstellungen und Vorgehensweisen und in verschiedenen Schulstufen und Schulformen.

Eine Beteiligung der Jugendhilfe an Ganztagschulen ist jedoch wesentlich häufiger an solchen Ganztagschulen anzutreffen, die in additiver Form organisiert sind, während in integrierten Ganztagschulen der gebundenen Form Kooperationen mit der Jugendhilfe derzeit allem Anschein nach nur eine eher marginale Rolle spielen. Dies bedeutet freilich nicht, dass *sozialpädagogische Handlungsansätze* in gebundenen Ganztagschulen keinen Platz hätten. Sie finden dort jedoch in aller Regel unter der institutionellen Regie der Schule und nicht unter der der Jugendhilfe statt und sind weitestgehend in die schulpädagogischen Perspektiven eingebunden, nicht selten zumindest konzeptionell mit einer reformpädagogischen Ausrichtungen, womit sich wiederum Bezüge zur Sozialpädagogik ergeben.

Auf Seiten der Jugendhilfe wird die Diskussion um Ganztagschulen bereits seit Längerem durchaus auch mit *kritischer Intention* geführt, und zwar in verschiedener Hinsicht. Einen Anstoß zur Kritik bildet die Einschätzung, dass mit der zunehmenden Einführung von Ganztagschulen im Alltag der beteiligten Schülerinnen und Schüler faktisch eine *Ausdehnung der schulisch dominierten Zeit* stattfindet, gleichbedeutend mit einer Eingrenzung der den Kindern bzw. Jugendlichen zur freien Verfügung stehenden Zeit und einer zeitlichen Eingrenzung der Möglichkeiten, sich an Angeboten der Jugendarbeit beteiligen zu können.

Zum Zweiten wird aus einer jugendsoziologischen Sicht angemerkt, dass sich gerade die Jugendphase durch die Suche nach Distanz und Freiräumen gegenüber Erziehungs- und Kontrollversuchen durch Erwachsene auszeichnet und Prozesse der Selbstsozialisation und Selbstbildung in besonderer Weise in dieser Altersphase ihren Platz haben. Ein problematischer Effekt von Ganztagschulen kann somit in der *zeitlichen Einschränkung* eben dieser *entwicklungsbedeutsamen Freiräume* gesehen werden (vgl. Scherr 2004, S. 551).

Zum Dritten bezieht sich die Skepsis gegenüber einer Kooperation der Jugendhilfe mit der (Ganztags-)Schule nicht selten auch auf die Sorge, dass die konstitutiven Prinzipien der Jugendhilfe – an erster Stelle die prinzipielle Freiwilligkeit der Nutzung der Jugendhilfeangebote, die Partizipation der Kinder und Jugendlichen, die Orientierung der Angebote und Leistungen an der Lebenswelt der AdressatInnen sowie ein sozialräumlicher bzw. Gemeinwesenbezug – im Verbund mit der Schule nicht in ausreichendem Maße realisiert werden können²⁰ und die schulischen Prämissen - z.B. Pflichtschulzeit, Leistungsorientierung oder Leistungsvergleiche – die Ausrichtung der Angebote der Jugendhilfe, insbesondere die der Jugendarbeit, überlagern.²¹ In beiden Fällen geht es um die Sorge, dass es sowohl in der Kooperation zwischen den verschiedenen Institutionen bzw. Fachkräften als auch in den Jugendhilfeangeboten im Rahmen der (Ganztags-)Schulen / Ganztagsangebote zu einer schulischen Dominanz kommt, zu einer Unterordnung der Jugendhilfeangebote unter die schulischen Prämissen.

Inwieweit diese Sorge zu Recht oder zu Unrecht besteht, soll dahingestellt bleiben. Die genannten skeptischen Argumente verweisen jedoch zum Ersten auf eines der zentralen Merkmale der Diskussion um Ganztagschulen im Kontext der Sozialpädagogik (Forderung nach einer gleichberechtigten Kooperation zwischen den schulischen und Jugendhil-

²⁰ Tatsächlich weisen diese fachlichen Prinzipien der Jugendhilfe eine hohe Affinität zu reformpädagogischen Ansätzen und Konzepten auf (s.o.). Jugendhilfe und Schule haben hier eine gemeinsame Tradition. Deshalb kann die Kooperation von Jugendhilfe und Schule – gerade auch im Kontext von Ganztagschulen / Ganztagsangeboten – eine besondere Chance darstellen, diese Ansätze zu stärken und weiterzuentwickeln (vgl. Mack 2005, S. 13).

²¹ Zu dieser bereits lang andauernden Diskussion soll hier lediglich auf drei Beiträge hingewiesen werden, die sowohl Vor- als auch Nachteile einer Kooperation im Rahmen ganztagsschulischer Angebote abwägen: Deinet 1994, Ders. 2004; Hafenecker 2004.

feanteilen in der Ganztagschule), zum Zweiten darauf, dass in der Ganztagschule ausreichende entwicklungsnotwendige Freiräume für Jugendliche sicherzustellen sind, und zum Dritten können diese Hinweise schließlich den Blick für die Notwendigkeit schärfen, Kooperationsbedingungen zu schaffen, die eine angemessene Umsetzung der jeweiligen Grundprämissen der beteiligten Kooperationspartner gewährleisten, inklusive sämtlicher damit verbundener konzeptioneller wie organisatorischer Konsequenzen.²²

Gerade in jüngerer Zeit knüpfen die Diskussionen, die in der Jugendhilfe / Sozialpädagogik – und freilich nicht nur dort – zum Thema Bildung und Ganztagsbildung / Ganztagschule (vgl. Otto / Coelen 2004) geführt werden, an ein *erweitertes, modernisiertes Verständnis von Bildung* und von *Bildungsprozessen* an, das kognitive, emotionale und soziale Dimensionen betont und die gesamte Bildung und Entwicklung der Persönlichkeit mit einbezieht (vgl. Münchmeier / Otto / Rabe-Kleberg 2002).²³ Darüber hinaus wird in diesem Zusammenhang der eigenständige Bildungsanspruch der Jugendhilfe ausdrücklich hervorgehoben (vgl. ebd.; Bundesjugendkuratorium 2001).²⁴ Der internationalen Diskussion folgend wird zwischen 'formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen' unterschieden und gefordert, dass Bildung, Erziehung, Förderung und Betreuung in ein *einheitliches Konzept zur Unterstützung des Kompetenzerwerbs* zu integrieren (vgl. Olk 2004, S. 533) und "unterschiedliche gesellschaftliche Lernorte als Bildungssphären miteinander zu verknüpfen sind" (Otto / Coelen 2003, S. 7). Im Hinblick auf diese weite Perspektive auf Bildung können nach Einschätzung verschiedener Autoren (vgl. z.B. Mack 2005, Rademacker 2004) gerade Angebote im Rahmen von Ganztagschulen / Ganztagsangeboten zu einer Unterstützung entsprechend umfassend verstandener Prozesse von Bildung und Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen bzw. Schülerinnen und Schülern beitragen, wie sie etwa auch im Rahmen des Bundesprogramms 'Zukunft Bildung und Betreuung' (IZBB) gefordert sind. Sofern es darum geht, Bildung nicht nur als kognitive Entwicklung zu begreifen, sondern als einen offenen, selbstbestimmten Prozess der Ent-

²² Die Frage nach einer freiwilligen oder verpflichtenden Inanspruchnahme ganztagsschulischer Angebote nimmt eine Skepsis bzw. Kritik auf, die auch in der schulpädagogischen Diskussion um die Konzeption von Ganztagschulen einen zentralen Stellenwert einnimmt (s.o.) (vgl. auch die entsprechenden Hinweise der Studie des Wissenschaftlichen Kooperationsverbands 2005).

²³ Betrachtet man die zentralen Diskurskontexte der Schul- und Jugendhilfediskussion bis dato, dann kann dieses umfassende Bildungsverständnis als 'neu' und 'modernisiert' verstanden werden. Allerdings sind hierin unschwer zentrale Elemente einer reformpädagogischen Bildungsidee enthalten wie auch eines aufgeklärten Bildungsverständnisses (z.B. Heydorn), die bereits seit langem Grundbestandteil der Erziehungswissenschaft oder Pädagogik sind.

²⁴ Unter der Überschrift 'Bildung ist mehr als Schule – Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte' haben im Jahr 2002 das Bundesjugendkuratorium (BJK) (2001), die Sachverständigenkommission für den Elften Jugendbericht sowie die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ), also drei auf bundespolitischer Ebene zentrale Gremien der Kinder- und Jugendhilfe gemeinsam 11 Thesen zu einem erweiterten, integrierten Bildungsverständnis verfasst. Vgl. auch Münchmeier / Otto / Rabe-Kleberg (Hrsg.) 2002; Mack 2005.

wicklung der Persönlichkeit, so kann es aus dieser Perspektive als Aufgabe von Ganztagschulen und ganztagsschulischen Angeboten verstanden werden, mit ihren spezifischen Möglichkeiten diese Bildungsprozesse in einem umfassenden Sinn als Zielsetzung zu verfolgen wie auch konkret zu ermöglichen.

Im Zusammenhang damit wird in dem jugendhilfebezogenen Diskurs um Ganztagschulen *Schule als Lebensort* und als *Gesellungsraum* (Deinet 2005) hervorgehoben. Aufgrund des zeitlich erweiterten Umfangs von Schule als Aufenthaltsort für Schülerinnen und Schüler wie auch aufgrund der konzeptionellen Ausdehnung der Angebote der Ganztagschule über den Unterricht hinaus wird die ganztägig organisierte Schule als ein *zentraler Ort der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen* verstanden und in den *Kontext des jeweiligen Sozialraums* und damit zugleich auch in den *Kontext verschiedener weiterer Bildungsorte* von Kindern und Jugendlichen gestellt. Die *systematische Einbeziehung weiterer Lernorte und Erfahrungsfelder*, z.B. Angebote der Jugendhilfe, der Kultur etc., neben dem schulischen Bereich im engeren Sinne in ein *Gesamtkonzept von Ganztagschule* bzw. Ganztagsangeboten wird als ein zentrales Element für eine angemessene Entwicklung von Ganztagschulen angesehen (vgl. Empfehlungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe zum Bundesprogramm 'Zukunft Bildung und Betreuung' 2003). Unter diesem Gesichtspunkt wird die zeitliche Ausdehnung der Lebenswelt Schule im Kontext der Ganztagschule sowohl als Chance wie als Aufgabe verstanden.

Mit der Ganztagschule und einem damit implizierten verstärkten sozialpädagogischen Engagement in der Schule verbindet sich für einige Autoren die Hoffnung, dass die *enge Koppelung* zwischen *sozialer Herkunft* und *schulischer Kompetenzentwicklung*, wie sie ein weiteres Mal auf nachdrückliche Weise durch die Ergebnisse der PISA-Studie 2003 vorgeführt wurde,²⁵ gelockert werden kann (vgl. z.B. Rademacker 2004). Das Verhältnis von Schule und Lebenswelt könnte und müsste so gestaltet werden, dass es sich *förderlich auf die Bildungsprozesse von allen Kindern und Jugendlichen* auswirkt, einen *Ausgleich sozialer Benachteiligung* ermöglicht und die *Vermeidung schulischen Scheiterns* in jedem Fall als Zielsetzung der Ganztagschule wie der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und (Ganztags-)Schule einen hohen Stellenwert einräumt (vgl. ebd.).

Allerdings richtet sich gegen diese Hoffnung, durch den Ausbau von Ganztagschulen, insbesondere von Ganztagschulen in additiver Form, einen Beitrag zur Sicherung von mehr Chancengleichheit für Schülerinnen und Schüler aus sogenannten bildungsfernen Sozialschichten erreichen zu können, zugleich erhebliche Skepsis (z.B. Olk 2004). Darüber hinaus besteht die Kritik, dass insbesondere dort, wo Ganztagschulen vornehmlich

²⁵ zuletzt aufgezeigt in der Studie 'PISA 2003', vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2004, S. 225ff.

in sogenannten sozialen Brennpunkten eingerichtet werden, die Gefahr entsteht, dass "in der Folge der Besuch einer Ganztagschule zum Indiz sozialer Benachteiligung wird" (Scherr 2004, S. 553), die Einrichtung einer Ganztagschule zu einer "Stigmatisierungsfalle" wird (ebd.) – ein sicherlich nicht zu vernachlässigender Aspekt.

Schließlich wird vielfach und ausdrücklich darauf hingewiesen, dass *die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule* auch und besonders im Kontext von Ganztagschulen *struktureller Rahmenbedingungen* bedarf, von denen wesentliche bereits oben angesprochen wurden. Sofern Ganztagschulen oder Ganztagsangebote in Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe stattfinden sollen, wie es ausdrücklich in den Bildungsprogrammen der meisten Bundesländer vorgesehen ist, erscheint es nach Einschätzung einiger Autoren kaum sinnvoll, eine strenge Trennung vorzusehen, "nach der für Unterricht ausschließlich Lehrerinnen und Lehrer, für außerunterrichtliche Angebote, Freizeit und Betreuung ausschließlich sozialpädagogisches Personal für zuständig erklärt wird (...). Vielmehr ist eine Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Personen mit anderen professionellen Kompetenzen in allen Bereichen der Ganztagschule wünschenswert, um unterschiedliche Erfahrungen, Kompetenzen und Sichtweisen einbringen und nutzen zu können. Dazu sind neue Organisationsformen und Leitungsstrukturen an Ganztagschulen erforderlich, die eine Beteiligung aller Gruppen und Professionen in angemessener Weise ermöglichen." (Mack 2005, S. 16). An diesem Punkt sind die Plädoyers des sozialpädagogischen Ganztagschuldiskurses eindeutig, ohne allerdings zugleich eine primäre Zuständigkeit einzelner Professionen zu einzelnen Aufgabenbereichen oder eine Arbeitsteilung generell leugnen zu wollen (s.u.). Als unangemessen wie auch als unproduktiv wird jedoch sowohl ein Unterordnungsverhältnis zwischen beiden beteiligten Institutionen bewertet als auch eine weitgehende Abgrenzung und Isolierung der verschiedenen Bereiche und personellen Ressourcen voneinander.

Im Hinblick auf die aktuelle Diskussion um Ganztagschulen bzw. Ganztagsangebote lassen sich nun zu den bisher zusammengetragenen Hinweisen folgende Punkte aus dem Jugendhilfekontext ergänzen:

- *Ganztagschulische Angebote* finden sich *in allen Schulstufen und Schulformen*. Mit jeweils spezifischen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen wenden sie sich an die verschiedenen Altersgruppen und stehen in Kooperation mit unterschiedlichen Handlungsfeldern der Jugendhilfe. In umgekehrter Perspektive bedeutet dies aber zugleich, dass sich die ganztagschulischen Angebote in je spezifischer Weise auf die jeweiligen AdressatInnengruppen, die Zielsetzungen, die Kooperationspartner, die sozialräumlichen Gegebenheiten etc. einrichten (müssen).

- Ein ganztägig organisierter Schulbesuch hat für den Alltag von Kindern und Jugendlichen faktisch eine *Ausdehnung institutionell gebundener Zeit* zur Folge, mit der Konsequenz, dass die Möglichkeit von nicht-institutionalisierten Entwicklungsräumen sowie die Nutzung anderer Angebote (z.B. der Jugendhilfe) für die Heranwachsenden eingeschränkt wird. Ganztagsschulische Angebote haben darauf zu achten, dass es nicht zu unangemessenen Beschränkungen kommt, dass *innerhalb* ihrer ganztagsschulischen Konzeption in ausreichendem Maße entwicklungsnotwendige Freiräume wie die Nutzung nicht-schulischer Angebote gesichert ist.
- Ganztagsschulische Angebote werden zusammen mit einem *erweiterten und umfassenden Bildungsbegriff* diskutiert, der sowohl kognitive als auch emotionale und soziale Dimensionen mit aufnimmt. Ganztagsschulische Angebote bieten hierzu in besonderem Maße eine Möglichkeit der Umsetzung. Um dies allerdings realisieren zu können, wird ein *homogenes Konzept der Unterstützung des Kompetenzerwerbs auf den verschiedenen Ebenen* als notwendig erachtet wie auch eine Integration, ein Ineinandergreifen der verschiedenen Aufgaben der Bildung, Erziehung, Förderung und Betreuung. Eben diese *Umsetzung eines erweiterten Bildungsverständnisses* wird als ein wesentliches Merkmal der Qualität von Ganztagschulen betrachtet.
- Als eine weitere Konsequenz der zeitlichen wie konzeptionellen Ausdehnung von Schule erhält die *Ganztagschule als Lebenswelt* für die Schülerinnen und Schüler verstärkt Bedeutung, ebenso die systematische *Einbindung von Schule in den Sozialraum* und damit die Einbindung der Ganztagschule in den Kontext weiterer Lernorte für Kinder und Jugendliche (z.B. Jugendhilfe, Kultur etc.). Der systematischen *Einbeziehung weiterer Lern- und Bildungsorte* wird, nicht zuletzt im Anschluss an ein erweitertes Bildungsverständnis, für ein *Gesamtkonzept von Ganztagschule* bzw. Ganztagsangeboten eine besondere Rolle zugewiesen.
- Die zeitlich und konzeptionell erweiterten Möglichkeiten von Ganztagschulen werden als Chance und Anforderung gesehen, zu einem *Ausgleich sozialer Benachteiligung* von Kindern und Jugendlichen aus 'bildungsfernen Schichten' bei der schulischen Kompetenzentwicklung beizutragen. Die *Förderung aller* Schülerinnen und Schüler sowie die *gezielte Förderung einzelner* zur Vermeidung schulischen Scheiterns wird als zentrale Zielsetzung von Ganztagschule / Ganztagsangeboten formuliert.
- Schließlich werden die Chancen und *Möglichkeit einer Kooperation zwischen Jugendhilfe und (Ganztags-)Schule* betont, allerdings unter der Voraussetzung, dass die Zusammenarbeit eine angemessene Umsetzung der jeweils eigenen Prämissen der Schule wie der Jugendhilfe gewährleistet und hierzu die entsprechenden Rahmenbedingungen und

Verbindlichkeiten schafft. Eine *Unterordnung der sozialpädagogischen / Jugendhilfeangebote unter die schulischen Angebote*, wie in der Geschichte der Kooperation nicht selten zu beobachten war, wird ausdrücklich als *unangemessen und unproduktiv* zurückgewiesen, ebenso eine *Abgrenzung und Isolierung* der verschiedenen Bereiche und Ressourcen (schulpädagogisches Unterrichtsangebot / sozialpädagogisches Freizeit-, Förderungs- und Betreuungsangebot) im Alltag der Ganztagschulen. Die *Potentiale der Ganztagschule* werden vielmehr nicht zuletzt in diesen *Synergien der Zusammenführung unterschiedlicher Herangehensweisen und Kompetenzen* zu einem *gemeinsamen ganztagsschulischen Konzept* gesehen.

3. Qualitätsmerkmale von Ganztagschulen / Ganztagsangeboten in der Literatur

3.1 Vorbemerkungen

Bevor auf Grundlage der Literatursichtung eine Zusammenstellung der dort angesprochenen Qualitäts-Merkmale von Ganztagschulen / Ganztagsangeboten vorgenommen wird, sollen wenige Anmerkungen zur Frage nach der Qualität von Angeboten im Sozial- und Bildungsbereich vorangestellt werden.

- *Qualität als relationales Konstrukt*

Die Qualität eines Produkts und insbesondere einer sozialen Dienstleistung / eines Bildungsangebotes bestimmt sich über die *Zielsetzung bzw. Erwartung*, die damit verbunden ist und die an sie gerichtet wird. Folgt man dieser Aussage, dann ergeben sich daraus verschiedene Konsequenzen:²⁶

- Produkte bzw. Dienstleistungen können keine Qualität, keinen Wert an sich haben. Die Qualität ist immer *relativ* zu bestimmen und zwar in Relation zu den Zielen bzw. Erwartungen, die mit dem Produkt / der Dienstleistung erreicht werden können bzw. sollen. "Qualität ergibt sich aus der Übereinstimmung zwischen Erwartungen hinsichtlich der Leistungen und der tatsächlich erbrachten Dienstleistung" (Garms-Homolova, zit. nach Merchel 2001, S. 35). *Qualität* ist somit *immer relational*.

²⁶ Vgl. u.a. Merchel 2001

- Die Erwartungen bzw. Ziele, die mit einem Produkt / einer sozialen Dienstleistung verbunden werden, stellen sich aus der Sicht der verschiedenen beteiligten Akteure – vermutlich – *unterschiedlich dar*. D.h., die Qualität eines Gegenstandes bestimmt sich nicht nur in Relation zu den Zielen und Erwartungen, die daran gerichtet werden, sondern auch in *Relation zu den Akteuren*, die diese Ziele und Erwartungen verfolgen. Die *Qualität eines Gegenstandes / einer sozialen Dienstleistung* stellt sich somit aus *unterschiedlichen Perspektiven* unterschiedlich dar.
- Um sich über die Qualität eines Produktes oder einer Dienstleistung austauschen und abstimmen zu können, ist es notwendig, sich über die *Gültigkeit bestimmter Indikatoren zu verständigen*, damit die Akteure mit diesen Indikatoren in die Lage versetzt werden, ein Mehr oder ein Weniger an Qualität, selbst bei abgestimmter Zielsetzung, einschätzen zu können.
- Insbesondere für *soziale Dienstleistungen* oder *Bildungsangebote*, die überhaupt nur durch die Ko-Produktion der beteiligten Akteure entstehen können, folgt daraus, dass eine *Abstimmung zwischen den Beteiligten* über die jeweils vertretenen Erwartungen und Zielsetzungen und damit auch über die Prämissen der Bestimmung der Qualität des Gegenstandes von zentraler Bedeutung ist (*Aushandlungs- oder Dialogqualität*). Allerdings ist der Handlungsspielraum für das Akzeptieren oder Ablehnen von Qualitätserwartungen bei den beteiligten Akteuren durchaus unterschiedlich groß, die Macht über entsprechende Entscheidungen eher selten gleich verteilt.

- *Qualität von Ganztagschule – Qualität von Schule – Qualität von Jugendhilfe*

Die Qualität von Schulen, die ganztägig organisiert sind, bestimmt sich – in nicht geringem Maße – letztlich auch anhand solcher Merkmale, die für *alle Schulen* im allgemein bildenden Schulwesen, seien sie Ganztags- oder Halbtagschulen, von Relevanz sind, unabhängig davon, ob die Ganztagschulen in gebundener Form organisiert sind oder in additiver. Damit erhalten diejenigen Argumente und Merkmale, die in der *allgemeinen Qualitätsdiskussion* zur Schule vorgetragen werden, auch für die Qualitätsdiskussion um Ganztagschulen bzw. ganztägig organisierte Schulen an Bedeutung. Allerdings kann im schulischen Kontext – wie im gesamten Bildungsbereich – tatsächlich nicht von einem einheitlich geteilten Verständnis relevanter Qualitätskriterien ausgegangen werden kann.²⁷ Trotz dieser Unterschiedlichkeiten lässt sich aber auf einer allgemeinen Ebene die Qualität von Schule daran bemessen, ob und inwieweit es ihr und den daran beteiligten Professionellen gelingt, die Lern- und Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler in optimaler Weise zu unterstützen und zu fördern, "Schule für möglichst alle Schüler zu produktiven Räumen des Lernens und ihrer längerfristigen Entwicklung werden zu lassen"

²⁷ Zur Qualitätsdiskussion in der Schule vgl. u.a. Fend 1998; Helmke u.a. 2000; Prenzel u.a. 2002; Terhart 2000.

(Fend 2000, S. 56, im Original kursiv). Aus einer mehrdimensionalen Perspektive betrachtet bedeutet dies für die *Unterrichtsebene*, dass das Kernkriterium der Qualität des Unterrichts darin besteht, ob es den Lehrenden gelingt, die Lernwege für möglichst alle Schülerinnen und Schüler möglichst optimal zu gestalten. Hierbei sind didaktische, fachliche und unterrichtsorganisatorische Aspekte von Relevanz, aber auch solche Dimensionen, die sich auf den Umgang mit grundlegenden Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen z.B. nach Autonomie, Akzeptanz und Selbstwert beziehen (ebd., S. 57). Auf der *Schulebene* ist hierzu letztlich eine Schulkultur notwendig, die über einen Interessenausgleich kommunikative Formen des Schullebens unter allen Beteiligten ermöglicht, eine "Kultur der Selbstreflexion" (ebd.), lernende Kollegien, die sich flexibel den lokalen und situativen Lehr- Lernbedingungen stellen. Hierzu sind neben den genannten fachlichen und kommunikativen Voraussetzungen ebenso Professionalität in der Führung und Organisation der Einzelschule notwendig wie ausreichende materielle Ressourcen und gesicherte strukturelle Voraussetzungen. Schließlich verlangt die Herstellung und Sicherung der Qualität von Schule und Unterricht dementsprechend auf der *Systemebene* Strukturen und Rahmungen, die dies tatsächlich auch ermöglichen und auf Dauer sicherstellen können.

Bei aller Differenziertheit, mit der die Qualitätsdebatte im Schulbereich derzeit geführt wird, scheint es neben diesem allgemeinen, mehrdimensionalen Verständnis von Qualität von Schule zum zweiten Konsens zu sein, dass eine Fixierung auf die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler als Kriterium schulischer Qualität – auch im Hinblick auf die Leistungen und Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler selbst – unzureichend ist und notwendig durch weitere Punkte wie z.B. affektive und soziale Aspekte, den Erwerb übergreifender Kompetenzen, die Sicherung der Bedingungen der Lehr-Lern-Situation u.a. notwendig erweitert werden muss. Darüber hinaus hat sich mittlerweile – nicht zuletzt im Kontext der PISA-Diskussion – eine Vielzahl an Studien und Ansätzen entwickelt, die Einzelfaktoren zur Bestimmung der Qualität von Schule auf den verschiedenen Ebenen zu rekonstruieren versuchen (vgl. z.B. die Hinweise bei Ditton 2000 und Terhart 2002).

Wenn die nicht-unterrichtlichen Anteile der Ganztagschule bzw. Ganztagsangebote als *sozialpädagogische Angebote* bzw. Angebot der *Jugendhilfe* verstanden werden (sollen), dann gilt auch für diesen Bereich, dass die Qualitätsdiskussionen und -merkmale, die in der Sozialpädagogik bzw. Jugendhilfe (der Jugendarbeit, Erziehungshilfe, Beratungsarbeit, Kindertagesstätten etc.) als bedeutsam angesehen werden, auch für die entsprechenden Angebotsbereiche der Ganztagschule / der Ganztagsangebote Relevanz erhal-

ten.²⁸ Dabei lassen sich grundlegende Hinweise, die in der Qualitätsdebatte zum Schulbereich benannt wurden wie z.B. die Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Perspektive auf die Qualität von Schule oder der damit verbundene Hinweis, dass eine Fixierung der Qualität von Schule auf die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schüler (unmittelbarer output) eine unangemessene Reduzierung bedeuten, auch auf den übrigen Bildungsbereich und damit auch auf sozialpädagogische Arbeitsfelder beziehen. Entsprechend kennzeichnet z.B. ein Modell von Merchel (1999) die Dimensionen des Qualitätsbegriffs in der Jugendhilfe auf drei Ebenen: Er unterscheidet die subjektiven Faktoren der beteiligten Akteure (z.B. fachliche Kompetenzen und persönliche Fähigkeiten), die einrichtungsinternen Faktoren (z.B. strukturelle Faktoren wie die jeweilige personelle Ausstattung oder prozessbezogene Faktoren wie Formen der Beteiligung / Partizipation der AdressatInnen) und schließlich externe Faktoren des Umfeldes (z.B. finanzielle und politische Unterstützung).

Anders als der schulische Bereich, der nach wie vor zentral durch den Unterricht gekennzeichnet ist, ist die Jugendhilfe durch recht unterschiedliche Handlungskontexte bestimmt: So stehen z.B. im Beratungsbereich unmittelbare Einzelfallberatungen im Vordergrund, in der Jugendarbeit Spiel- und Freizeitsituationen oder im Kindertagesstättenbereich die Förderung und Betreuung einzelner Kinder oder Gruppen. In der Konsequenz muss sich die Diskussion zur Qualität in der Jugendhilfe in spezifischer Weise auch auf diese konkreten pädagogischen Handlungsfelder beziehen. Für den Bereich der Kindertagesstätte und der Schulsozialarbeit wurden oben bereits entsprechende Hinweise auf relevante Qualitätsmerkmale aufgezeigt. Für die Jugendarbeit liegen ebenfalls Überlegungen und Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Fragen der Qualität von Angeboten vor, wie sie z.B. bei von Spiegel (2000) vorgestellt werden. Dabei haben Konzepte, die sich auf der internen Ebene der Gestaltung von Jugendarbeit mit Begriffen wie Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Selbstevaluation verbinden, besondere Prominenz erhalten und auf der Ebene der kommunalen Steuerung von Jugendarbeit insbesondere Konzepte, die unter der Zielsetzung eines 'Qualitätsdialogs' entwickelt wurden (vgl. z.B. ebd.). In jedem Fall spielen hier dynamische Konzepte eine besondere Rolle. Die inhaltliche Ausformulierung einzelner Qualitätsmerkmale muss jedoch angesichts der spezifischen Aufgabenstellungen in den verschiedenen Bereiche der Jugendhilfe von wenigen eher allgemeinen Aspekten abgesehen wie z.B. Partizipation der Kinder und Jugendlichen und die Orientierung an deren Lebenswelten unterschiedlich ausfallen, also für eine stationäre Einrichtung der Jugendhilfe in anderer Weise als für ein Jugendzentrum oder eine Kindertagesstätte.

²⁸ Zur Qualitätsdiskussion in der Sozialen Arbeit / Jugendhilfe vgl. u.a. Beckmann / Otto 2004; Köpp / Neumann 2003; Merchel 1999, von Spiegel 2000; Strätz 2003.

Diese wenigen, rudimentären Hinweise sollen ausreichen, um den Kontext zu skizzieren, vor dem sich die Frage nach der Qualität von Ganztagschulen bzw. Ganztagsangeboten stellt.

- *Besondere Merkmale (der Qualität) von Ganztagschulen*

Eines der zentralen Ergebnisse der vorliegenden Studien zu Ganztagschulen / Ganztagsangeboten ist es, dass eine Verlängerung der schulischen Zeit, die nicht mit strukturellen Veränderungen des Lehr-Lern-Angebots der Schule insgesamt einher geht, fraglos eine Entwicklung von Schule bedeutet, z.B. die Erweiterung der Schule um eine gesicherte Betreuung, Freizeitangebote am Nachmittag oder die Verbesserung des sozialen Klimas in der Schule. Positive Auswirkung auf die *schulischen Leistungen* von Schülerinnen und Schüler konnten in den Studien jedoch nicht bzw. nur in geringem Maße nachgezeichnet werden. Als Fazit wurde formuliert, dass eine Einführung von Ganztagschule / Ganztagsangeboten, die sich *nicht mit strukturellen Veränderungen* schulischer Lehr-Lernprozesse im Sinne einer Veränderung des Unterrichts und / oder einer Intensivierung der Förderangebote verbindet, für den Leistungsbereich der Schülerinnen und Schüler kaum positive Auswirkungen erwarten lässt.

Reduziert man die verschiedenen Konzepte von Ganztagschulen / Ganztagsangeboten auf den "kleinsten gemeinsamen Nenner", dann sind ganztägig organisierte Schulen in besonderer Weise durch zumindest zwei Merkmale gekennzeichnet: zum Ersten durch einen gegenüber der Halbtagschule *ausgedehnten Zeitraum*, den Schülerinnen und Schüler in der Schule verbringen und der in der Schule für Lern- und Entwicklungsprozesse zur Verfügung steht; zum Zweiten durch eine konzeptionelle *Erweiterung des Angebots* von Schule über das klassische Unterrichtsangebot hinaus, verbunden mit einer *Erweiterung und Differenzierung der beteiligten pädagogischen Berufsgruppen* – und damit auch der eingebrachten fachlichen Kompetenzen – über die Gruppe der Lehrer hinaus. Die besondere Qualität von ganztägig organisierten Schulen wird nun in den *Freiräumen* und *Möglichkeiten* gesehen, die sich aus diesen grundlegenden Strukturmerkmalen von Ganztagschulen / Ganztagsangeboten für eine Schul- und damit auch für eine Unterrichtsentwicklung ergeben. Die Hinzufügung eines Mittags- und Nachmittagsangebotes zu einem unverändert weiterbestehenden vormittäglichen Unterricht bedeutet – darauf wurde bereits mehrfach hingewiesen – fraglos eine Schulentwicklung und eine Erweiterung des Angebotes der Schule. Sie nutzt jedoch nur einen Teilbereich der Chancen und Möglichkeiten von Ganztagschule / Ganztagsangeboten und entwickelt damit auch nur einen Teilbereich ihrer potentiellen Qualität.

Zusammengefasst werden die Chancen und damit auch die Möglichkeiten einer besonderen Qualität von Ganztagschulen / Ganztagsangeboten, die sich durch ein 'Mehr' an Zeit und die Veränderung und Erweiterung des schulischen Angebots wie des beteiligten Personals ergeben, im Ganztagschuldiskurs wie folgt gesehen:

- als Möglichkeit der *Veränderung und Erweiterung des 'klassischen' schulischen Unterrichtsangebots*, als Möglichkeit für andere / neue Formen des Unterrichtens und Lernens, letztlich als Möglichkeit für neue Formen von Schule,
- als Möglichkeit verstärkter *individueller Förderung* von Schülerinnen und Schülern,
- als Möglichkeit der stärkeren Ausgestaltung der *Schule als Lebensraum*,
- als Möglichkeit einer (verlässlichen) *sozialen und kulturellen Infrastruktur* für Kinder, Jugendliche und Eltern,
- als Möglichkeit, Schule stärker als Teil des *regionalen sozialen Raums* zu gestalten und
- als Möglichkeit, *verschiedene* Kompetenzen und Perspektiven von *Professionellen* unter einem *erweiterten Bildungsverständnis* miteinander zu verbinden und Synergien zu schaffen.

Damit sind nur sehr grobe Entwicklungsrichtungen benannt, die anhand der jeweiligen pädagogischen Konzeptionen ausbuchstabiert werden (müssen).

3.2 Übersicht über Zielbestimmungen in den Bundesländern

Alle 16 Bundesländer in Deutschland sind mittlerweile mit einem verstärkten Ausbau oder der Neueinrichtung von Ganztagsangeboten / Ganztagschulen befasst, wenngleich mit z.T. unterschiedlichen Zielsetzungen, Schwerpunkten und in unterschiedlichem Umfang. Bei der folgenden Aufstellung geht es ausdrücklich nicht um eine Vollständigkeit der Auflistung der genannten Zielsetzungen und nicht um eine letztgültige und abschließende Zuordnung der vorgefundenen Zielsetzungen zu einzelnen Schwerpunkten und Programmen der einzelnen Bundesländer. Ein solches Unterfangen ist hier nicht das Ziel, zumal es sowohl angesichts der ausgesprochenen Ausdifferenzierung des föderalen Bildungssystems wie der aktuell nach wie vor rasanten Weiterentwicklung gerade in diesem Bildungsbereich in jedem Fall von vornherein zum Scheitern verurteilt wäre. Vielmehr geht es um einen Gesamtüberblick über das *Spektrum* der mit dem Ausbau von Ganztagschule / Ganztagsangeboten auf Landesebene formulierten Schwerpunktziele.

Auflistung der Zielsetzungen von Ganztagschulen in den entsprechenden Programmen der Bundesländer

• Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

(sowohl der sozialen Entwicklung und Persönlichkeitsentwicklung als auch der fachlichen / kognitiven Kompetenzen etc.)

- Förderung der Entwicklung der Kinder und Heranwachsenden (z.B. TH)

- Persönlichkeitsentwicklung (z.B. ST NI, MV)
- Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen (z.B. SL, BW, SN, BY, NI, RP)
- Erziehung zum partnerschaftlichen Verhalten (z.B. ST)

- Förderung der Fähigkeit zum eigenverantwortlichen Leben (z.B. SN)
- Werteerziehung (z.B. SN)

- Interkulturelles Lernen / Erziehung zur Toleranz unter den Menschen verschiedener Nationen und Kulturkreise (z.B. NI, BY, BE, NRW)
- Intensivierung der sozialen Kontakte zwischen Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft (z.B. ST, HH, NI)

- Förderung der Gleichberechtigung der Geschlechter (z.B. NI, ST, NRW)

- Befähigung der Schüler zum reflektierten und selbständigen Lernen ("Lernen lernen") (z.B. BW, TH, RP)

- Förderung fachlicher und methodischer Kompetenzen (z.B. HH, BW)
- Förderung der Lern- und Leistungsbereitschaft sowie der kognitiven Entwicklung der Schüler (z.B. NI, MV, TH)
- Ausgleich von „Defiziten“ im Leistungsbereich (z.B. BY)

- Erhöhen der Berufsreife und der Ausbildungsfähigkeit der Schüler (z.B. NI)

- Sprachförderung (z.B. BW, HH)

- Förderung motorischer Kompetenzen (z.B. BW, HH)

• Angebote / Förderung im Freizeitbereich der SchülerInnen

- Förderung eines aktiven Freizeitverhaltens (z.B. SN, SH, ST, MV, RP, NRW, BE, HB)

• Ausgleich sozialer Bildungsbenachteiligung

- Förderung von Schülern aus „sozialen Brennpunkten“ bzw. sozial schwierigen Einzugsgebieten (z.B. BW, BE)

- Förderung von „bildungsbenachteiligten“ und besonders begabten Schülern (z.B. BE)
- Ausgleich sozialer Benachteiligung (z.B. TH, RP)
- Verbesserung der Bildungschancen von Schülern (z.B. BE, HE, MV, SH)

- Schaffen von Chancengleichheit und Integration (z.B. bes. für Migrantenkinder) und Verhindern von sozialer Ausgrenzung (z.B. HH, MV, H, RP, NRW)

• Sicherung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf

- Förderung einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf (z.B. SH, SL, NI, BE, BB, HH, MV, RP)

- **Veränderung des Unterrichts / Veränderung der Lehr- Lernkultur**

- Rhythmisierung des Schulalltags, der Schulwoche und des Schuljahres (z.B. BW, HB, HH, ST)
- Förderung einer alternativen Gestaltung des Unterrichts (z.B. MV)
- Veränderte Lehr- und Lernkultur (z.B. BB, HB, HE, BE)
- Schule als Lern- und Lebensort (z.B. SH, ST, RP, SL, NRW,
- Verbesserung von Bildungsqualität (z.B. NRW)
- Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität (z.B. HB)
- Erweiterte Nutzung des Raums in der Schule (z.B. HB)
- Fördern und Fordern der Schüler entsprechend ihrer individuellen Leistungsfähigkeit (z.B. BY, SN, RP)
- Erweiterung der Erfahrungsräume für Schüler (z.B. HH)

- **Öffnung von Schule / Kooperation von Jugendhilfe und Schule**

- Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule und anderen außerschulischen Partnern („Öffnung von Schule“) (nahezu von allen Bundesländern benannt)

3.3 Qualitätsmerkmale von Ganztagschulen

Welche konkreten Merkmale die Qualität von Ganztagschulen begründen können, kann letztlich nur vor dem Hintergrund der jeweils zugrundegelegten Zielsetzungen und Konzeptionen festgelegt werden. In der Konsequenz kann es im Folgenden nicht um **die** Merkmale **der** Qualität von Ganztagsangeboten / Ganztagschulen gehen, sondern vielmehr um solche Merkmale, die in der Literatur unter den unterschiedlichen dort vertretenen Perspektiven in mehr als nur randständiger Weise vorgetragen werden und im Literatur- und Forschungsüberblick (s.o.) im jeweiligen Kontext angesprochen wurden.

Die dort erkennbaren Merkmale von ganztägig organisierten Schulen sollen in *drei Blöcken* mit jeweils untergliederten Schwerpunkten zusammengefasst werden: Zielerreichung; Konzeption; strukturelle Bedingungen. Hinter diesem Gliederungsvorschlag lässt sich unschwer die Trias 'Ergebnis-, Prozess- und Strukturqualität' erkennen. Da sich allerdings gerade zwischen den Prozess- und Strukturelementen vielfältige Überschneidungen ergeben, erscheint die *inhaltliche* Zuordnung der Merkmale zu den *konzeptionellen Elementen* von Ganztagschule / Ganztagsangeboten einerseits – man könnte hier von Konzeptionsqualität sprechen – sowie den *strukturierenden Rahmungen* andererseits (Strukturqualität) geeignet. In der Untergliederung des Blocks 'Konzeption' finden sich deutliche Hinweise auf die Qualitätsdimensionen 'Orientierungsqualität' und 'Entwicklungsqualität', wie sie im QUASt-Konzept entwickelt wurden (s.o.). Da die Hinweise auf

die Zielerreichung – die Ergebnisqualität – von Ganztagsangeboten / Ganztagschulen schließlich in Teilen eher der Formulierung von Zielen entspricht, als deren Erreichen, wird auch diese Dimension eher inhaltlich erweitert gefasst, denn analytisch.

Die folgende Übersicht wird die einzelnen Merkmale *nicht* ausschließlich jeweils einzelnen Teilbereichen der ganztägig organisierten Schule zuordnen. Wenn die besondere Stärke von Ganztagsschulsystemen gerade *in der Verbindung der verschiedenen Teilbereiche* liegt, dann erscheint es für viele Aspekte als unangemessen, sie entweder nur dem unterrichtlichen oder nur dem außerunterrichtlichen Bereich zuzuordnen. Dass im Alltag der beteiligten Fachkräfte trotzdem in sinnvoller Weise Schwerpunktzuständigkeiten und Spezialisierungen stattfinden können und sollen, eine Aufteilung der gemeinsamen Arbeit somit durchaus als sinnvoll erscheint, ist damit keineswegs ausgeschlossen. Es soll jedoch ausdrücklich betont werden, dass viele der aufgeführten Merkmale *für die Ganztagschule insgesamt* gelten und nicht separat nur für einzelne ihrer Teilbereiche.

Block 1: Zielerreichung (Ergebnisdimension)

- Entwicklung von Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in einem umfassenden Sinne²⁹
 - Entwicklung *fachlicher und kognitiver Kompetenzen*, Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten
 - Entwicklung *sozialer Kompetenzen* / sozio-moralisches Lernen / soziales Lernen / Demokratielernen
 - umfassende *Persönlichkeitsentwicklung*, Ausbildung von 'allseitigen' Talenten und Fähigkeiten
 - *kulturelle, emotionale, körperliche* Entwicklung
 - Entwickeln von *Alltagskompetenzen*
- Gelingende (schulische und soziale) Integration der Schülerinnen und Schüler
 - Ausgleich von Bildungsbenachteiligung
 - Sicherung des Übergangs in weiterführende Schulen bzw. in eine Berufsausbildung
 - Sicherung vor schulischem Scheitern
 - soziale Integration in die Schülergruppe / ggf. in das weitere Umfeld
- Schule als positiver Lebensraum
 - Schule als positiver Lebensraum für den Aufenthalt und das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen

²⁹ Die Begriffe Bildung, Entwicklung, Lernen, Kompetenzen, Kompetenzerwerb etc. werden in der Breite der Diskussion selten in klarer Abgrenzung verwendet. Insofern kann in dieser Übersicht keine konsistente Verwendung der Begriffe zugrundegelegt werden.

- **Betreuungsangebot**
 - für Eltern bedarfsgerechte und verlässliche Betreuung
 - fachlich angemessene Ausgestaltung der Betreuung

- **Schule im regionalen Sozialraum**
 - Integration der Schule in den regionalen sozialen Raum

Block 2: Konzeption (Prozess- / Strukturdimension)

- **Elemente der pädagogischen Konzeption**

Erweiterter Begriff von Bildung und Lernen

- Orientierung an einem *erweiterten Bildungsbegriff*, der *Bildung* von Kindern und Jugendlichen als *umfassende* Bildung versteht und diese entsprechend ermöglichen und fördern will
- *neben kognitivem / fachlichem* Lernen ebenso Ermöglichung und Förderung des *sozialen und interkulturellen* Lernens, Förderung körperlicher, emotionaler, kultureller Entwicklung, Förderung von Talenten und Fähigkeiten, Sprachförderung (Förderung einer *umfassenden Entwicklung* von Kindern und Jugendlichen)

Erweiterte und veränderte Lern- und Erfahrungsräume

- Bereitstellen von *erweiterten Lern- und Erfahrungsräumen*
- Ermöglichung verschiedener *Lernorte* und *Integration* der verschiedenen Lernorte
- Lernen in erweiterten *Lernformen* (Projekte, AG, Kurse) / vielfältige Lernarrangements und Entwicklungsmöglichkeiten für eine umfassende Entwicklung (s.o.)
- *Vielfalt der Angebote im außerunterrichtlichen Bereich* (Freizeitgestaltung, Spiel / Sport / Bewegung, Entspannung etc.), ohne die Schülerinnen und Schüler mit einer Fülle von Angeboten zu überfordern

- Anknüpfen an die *Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler*

- *systematische Integration von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lehr- und Lernprozessen*

- *zeitliche Rhythmisierung* von Lehr- Lernprozessen

Unterstützung und Förderung

- *Optimierung von Lernchancen* für alle Schülerinnen und Schüler

- *individuelle, differenzierte Förderung* jeder einzelnen Schülerin / jedes einzelnen Schülers, Anknüpfen an den individuellen Lernvoraussetzungen, den Stärken und Schwächen der Einzelnen / differenzierte Lernarrangements
- *Unterrichtsorganisation*, die *individuelle Förderung* ermöglicht / differenzierter Unterricht

- *außerunterrichtliche Angebote* der *individuellen Förderung*, ohne jedoch den Unterricht in die Freizeit auszudehnen / Sicherung ausreichender Freiräume für die Nutzung von Freizeitangeboten
- *Verstärkte* individuelle Förderung *leistungsschwächerer* Schüler/innen
- gezielte Förderung von SchülerInnen zum *Ausgleich sozialer Benachteiligung* / Sicherung von *Bildungschancen* (unterrichtlich wie außerunterrichtlich)

Freiräume sichern

- ausreichende *Freiräume zur selbstbestimmten Entfaltung* / ausreichende Entwicklungsfreiräume ohne Vorstrukturierung
- Ausreichende Freiräume zur *Nutzung außerschulischer Angebote* (durch Integration der Ganztagschule in den weiteren Bildungsbereich der Kommune)
- für die SchülerInnen gesicherte *Balance* zwischen Freiräumen zur eigensinnigen Gestaltung einerseits und Angeboten bzw. vorstrukturierter Zeit andererseits
- *Freiwilligkeit* der außerunterrichtlichen Angebote

fachliche Gestaltung der verschiedenen Handlungsfelder

- Gestaltung der verschiedenen außerunterrichtlichen Handlungsfelder (entsprechend den fachlichen Standards): Freizeitangebote, Mittagessen, Hausaufgaben, Ruhebereiche, Bewegungsangebote, Betreuungsangebote etc.

Raumnutzung

- *Raumkonzept* / Nutzung und Gestaltung der Räumlichkeiten entsprechend den Notwendigkeiten und Möglichkeiten des Ganztagskonzepts und den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler

Elternbeteiligung / Elternunterstützung

- Einbezug der *Eltern* in die Aufgaben der Ganztagschule
- Unterstützung der *Erziehungskompetenz* der Eltern

• Konzeptentwicklung

- *Vorliegen* einer *inhaltlichen* Konzeption für die ganztägig organisierte Schule (unter Einbezug organisatorischer Aspekte)
- *Integriertes Konzept*, das systematisch die *unterrichtlichen* Anteile der ganztägig organisierten Schule mit den *außerunterrichtlichen* Anteilen zu einem *Gesamtkonzept verbindet*
- Integriertes Konzept, das *erweiterte Bildungsorte* für Kinder und Jugendliche im regionalen Kontext *einbindet* (incl. Akzeptanz außerschulischer Bildungsorte)
- Integriertes Konzept, das den jeweiligen *regionalen Sozialraum* der Schule mit einbezieht (Gemeinwesenorientierung) / Einbindung des Ganztagschulkonzeptes in das Bildungskonzept der jeweiligen Region
- Sicherung einer *bedarfsangemessenen* Konzeption der ganztägig organisierten Schule
- Einbezug schulform- und schulstandortspezifischer (*Rahmen-)*Bedingungen

- fortwährende Überprüfung, Anpassung und *Weiterentwicklung* des Konzepts
- *Entwicklung der Konzeption* unter *aktiver Beteiligung* aller Akteursgruppen: pädagogisches Personal (Lehrer und andere päd. Mitarbeiter), Schulleitung, Schüler, Eltern, Kommune, ggf. Träger der Jugendhilfe im Sozialraum, Einbezug der verschiedenen Interessen in die Konzeption

- **Elemente der schulischen Konzeption**

im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler

- Schule als *Lebenswelt für Schülerinnen und Schüler*, als Ort des sozialen Geschehens, als Gesellungsraum gestalten
- angstfreies, motivierendes *Schul- und Lernklima* für Schülerinnen und Schüler
- *Partizipation* der Schülerinnen und Schüler im Schulalltag
- *individuelle*, persönliche und kontinuierliche *Beziehungen* zwischen den einzelnen *SchülerInnen* und dem *Lehr-/Betreuungspersonal* (insbesondere im Primarbereich)

im Hinblick auf die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

- *positives Schulklima* für alle beteiligten MitarbeiterInnen
- Partizipation / Engagement der Lehrkräfte bzw. der MitarbeiterInnen an der Gestaltung der ganztägig organisierten Schule
- Teamarbeit / Teamentwicklung
- Innovationsklima / Interesse an Weiterentwicklung

Kooperation

- gesicherte und produktive *Kooperation* unter den Lehrkräften sowie zwischen den unterschiedlichen an der ganztägig organisierten Schule beteiligten MitarbeiterInnen der verschiedenen Berufsgruppen (schulinterne Kooperation)
 - Kooperation in Bezug auf die Entwicklung, Umsetzung und Koordinierung der *Ganztagskonzeption* wie auch in Bezug auf die pädagogische Arbeit mit *einzelnen Schülerinnen / Schülern*
 - *gleichberechtigte Kooperation* aller beteiligten MitarbeiterInnen
 - *gemeinsam geteilte Verantwortung* für alle Teile der ganztägig organisierten Schule, für die Verbindung von Bildung, Erziehung und Betreuung
 - wechselseitige *konzeptionelle Offenheit*
 - *Kooperatives Aushandeln* der Aufgaben und Ziele
 - *Abstimmung der unterschiedlichen Rollen*
 - Wechselseitige (Möglichkeit der) *Beteiligung an* den verschiedenen *Gremien*
- Kooperation mit verschiedenen *Partnern des regionalen Umfeldes* (schulexterne Kooperation) / Einbinden der Schule in das Gemeinwesen / Vernetzung

Block 3: Strukturelle Bedingungen (Strukturdimension)

- **Ressourcen**

- angemessene *räumliche Ausstattung* entsprechend den Notwendigkeiten des Ganztagskonzepts und den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler

- angemessene *materielle Ausstattung*
- angemessene *Personalausstattung*, die die besonderen Bedarfe ganztagsschulischer Organisation berücksichtigt, ebenso die besonderen Möglichkeiten in der Umsetzung zulässt
- *fachlich qualifiziertes Personal*
- *Ressourcen für Konzeptionsentwicklung, Planung, Koordinierung und Evaluation*

- **Gesicherte Rahmenstruktur**

- *strukturelle Absicherung* der Voraussetzungen der Ganztagschule / Ganztagskonzepte durch die politischen Entscheidungsträger / die Kommune / ggf. das Land (incl. entsprechende vertragliche Regelungen)
- Gesicherte *strukturelle Rahmenbedingungen* für die *Kooperation* unter den verschiedenen beteiligten Fachkräften (ggf. incl. entsprechende vertragliche Regelungen)
- Gesichertes *Management* des gesamten Ablaufs, der Koordinierung der verschiedenen Bereiche / Angebote und Steuerung der Prozesse
- gesicherte *Personalentwicklung*
- *Qualitätssicherung* – Evaluation
- gesicherte *Zeitorganisation* / Abstimmung der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Anteile / ggf. Sicherung der Voraussetzungen für zeitliche Rhythmisierung von Lehr- Lernprozessen

Dieser Katalog von Merkmalen der Qualität bzw. Qualitäten von Ganztagschulen / Ganztagsangeboten ist recht umfangreich. Dennoch kann er nicht als abgeschlossen und umfassend verstanden werden. Die Grundlage dieser Zusammenstellung bilden zentrale Beiträge in der Diskussion um Ganztagschulen, die – in konsequenter Weise – nur *spezifische* Qualitätsmerkmale von *Ganztagschulen / Ganztagsangeboten* in den Blick nehmen, *allgemeine* Qualitätsmerkmale von *Ganztagschule* und allgemeine Qualitätsmerkmale von *sozialpädagogischen bzw. Jugendhilfeangeboten* finden hier nur bedingt Berücksichtigung. Dass für einen Gesamtkatalog zu den Merkmalen von Ganztagschule / Ganztagsangeboten aus diesen allgemeinen Bereichen von Schule wie Jugendhilfe Ergänzungen sinnvoll und notwendig sind, kann anhand von zwei Beispielen deutlich werden: Innerhalb des hier zugrunde gelegten Diskurses finden u.a. ausführliche Auseinandersetzungen in Bezug auf die Betreuung von Schulkindern im Rahmen von Ganztagschule statt. Betreuung als ein konstitutives Element von Ganztagschule – insbesondere im Primarbereich – steht außer Frage. Demgegenüber finden sich aber, auch in den empirischen Studien, kaum Hinweise hierzu, die über die reine Tatsache, ob Betreuung stattfindet oder nicht hinaus gehen wie etwa Hinweise zur konkreten Gestaltung dieses Be-

reichs, zur konzeptionellen Ausgestaltung der ganztägsschulischen Freizeitangebote oder zur Gestaltung von solchen Freizeit bzw. Förderangeboten, die einen Ausgleich zur sozialen Bildungsbenachteiligung darstellen sollen, die ja gefordert werden. Zum Zweiten verweist der Ganztägsschuldiskurs an verschiedenen Stellen explizit darauf, dass die Integration unterschiedlicher Lernorte eines der zentralen und notwendigen Qualitätsmerkmale von ganztägigen Angeboten von Schulen ist. Über diesen Apell hinaus finden sich in der Ganztägsschuldiskussion allerdings kaum Hinweise darauf, welche konkreten (Qualitäts-)Merkmale und Vorgehensweisen auf Seiten der *Ganztägskonzeptionen*, des *Lehrerhandelns* oder auf der Ebene *didaktischer Ansätze* hiermit tatsächlich korrespondieren. An diesen und ähnlichen Punkten können mglw. Anleihen bei den Qualitätsdiskursen der Herkunftsbereiche Schule bzw. Jugendhilfe gemacht werden, wo es z.B. zur Gestaltung von förderlichen Betreuungs- und Freizeitangeboten durchaus Vorschläge gibt.

Vergleicht man diesen Katalog von Merkmalen der Qualität von Ganztägsschulen mit der oben angeführten Darstellung der Zielsetzungen in den Länderperspektiven (3.2), dann zeigen sich deutliche Überschneidungen, insbesondere an den Stellen, an denen es um programmatische Aussagen geht. Solche Merkmale, die sich auf die Prozess- und Strukturdimension beziehen, spielen allerdings in dem Katalog der Literatursichtung eine deutlich umfangreichere Rolle – was jedoch im Vergleich zu einer Zusammenstellung von Zielformulierungen aus Bildungsprogrammen nicht verwundern muss.

Schließlich verweist das Spektrum der aufgezeigten Merkmale der Qualität von Ganztägsschulen / Ganztägsangeboten ein weiteres Mal darauf, dass für die Frage nach der Geltung von Qualitätsmerkmalen von Ganztägsschule / Ganztägsangeboten die jeweils zugrundegelegte Konzeption von Ganztägsschule von Bedeutung ist, insbesondere die Frage, ob und in wieweit unterrichtliche Anteile der Schule berücksichtigt werden sollen oder nicht.

4. Abschließende Bemerkungen

Den Abschluss sollen kurze Bemerkungen zu vier zentralen Aspekten der hier verfolgten Diskussionen bilden sowie wenige Empfehlungen zu möglichen Fortbildungsangeboten.

- Auch wenn sich dies bislang in der Diskussion um Ganztägsschule, so wie sie sich in der Literatur und insbesondere in den wenigen derzeit vorliegenden Studien darstellt, nicht in entsprechender (insbesondere quantitativer) Weise widerspiegelt, zeichnet sich die Qualität von Ganztägsschulen / Ganztägsangeboten zunächst durch die *Qualität der*

einzelnen pädagogischen Handlungsbereiche als solche aus – seien sie nun integrativ miteinander verbunden oder additiv zusammengefügt: durch die Qualität des Unterrichts, des Mittagessens, der Ruhebereiche, des Hausaufgabenbereichs, der Freizeitangebote, der Förderangebote, der Freiräume zur selbstbestimmten Gestaltung, des Schullebens etc. Eine gute, fachliche und den Bedürfnissen der Kinder, Jugendlichen und deren Eltern angemessene Gestaltung von Ganztagschule / Ganztagsangeboten in diesen Bereichen ist eine wesentliche und kaum hintergehbare Grundlage der Qualität wie der Qualitätsentwicklung von Ganztagschulen und damit auch für die entsprechenden Fort- und Weiterbildungen. Dies bedeutet aber zugleich, dass zur Ausgestaltung, Weiterentwicklung und Fortbildung für diese Bereiche auch auf die jeweiligen 'Ursprungskontexte' – Schule wie Sozialpädagogik / Jugendhilfe – zurückgegriffen werden kann. Allerdings müssen bei einer Adaption die spezifischen Rahmenbedingungen von Ganztagschulen berücksichtigt werden. So gestaltet sich z.B. ein außerunterrichtliches 'Freizeit'angebot vermutlich anders aus, wenn es als Wahlpflichtangebot am Nachmittag einer Ganztagschule stattfindet oder unabhängig von jeder Verpflichtung in einem Jugendverband. Dennoch: die grundlegenden Prämissen zur Bestimmung der Qualität dieser Angebote bleiben weitestgehend dieselben, es kommt darüber hinaus darauf an, wie sie im Kontext der Bedingungen der einzelnen Ganztagschule zur Geltung gebracht werden können.

- Die zentrale Unterscheidung, die – zumindest derzeit – die Diskussion um Ganztagschule und Ganztagsangebote entscheidend prägt, richtet sich auf die Frage nach der Organisationsform als gebundene oder offene Ganztagschule. Daran knüpfen sich eine Vielzahl von Konsequenzen: von der mehr bzw. weniger flexiblen Gestaltung der Zeitstruktur, über konzeptionelle Spielräume, besondere Möglichkeiten der Förderung von Schülerinnen und Schülern im Leistungsbereich bis hin zur Ressourcenausstattung. Diese Entscheidung für eine gebundene oder offene Ganztagschule ist letztlich jedoch nur bildungspolitisch zu treffen, sie ist von bildungspolitischen Intentionen abhängig.

Trotzdem besteht in jedem Fall – ob es sich um eine gebundene oder offene bzw. additive Organisationsform handelt – eine besondere Qualität wie Herausforderung und Chance von Ganztagschulen in der Erweiterung der (Halbtags-)Schule über den 'klassischen Unterricht' hinaus – sowohl als zeitliche als auch als konzeptionelle Erweiterung, die die Lehr- und Lernkultur, die Schulkultur wie auch die Erweiterung der derzeit an Schule beteiligten Berufsgruppen betrifft. Die Qualität von Ganztagschulen besteht darin, diese erweiterten Bereiche auszufüllen und – neben der Ausgestaltung der Einzelbereiche – *Verbindungen zwischen den verschiedenen Teilbereichen*, die damit möglich werden, zu schaffen: zwischen dem unterrichtlichen und dem außerunterrichtlichen Bereich, den ver-

schiedenen Aufgaben Bildung, Erziehung und Betreuung, den schulischen und außerschulischen Lernorten, zwischen der Schule und dem regionalen Umfeld und nicht zuletzt auch zwischen den beteiligten Gruppen von Professionellen und deren jeweiligen Kompetenzen.

In dieser Perspektive ist es für Ganztagschulen / Ganztagsangebote in jeder Organisationsform sinnvoll und notwendig, ein *integriertes Gesamtkonzept* zu erstellen, so wie es vielfach in der Literatur gefordert wird, und nicht nur dann, wenn es um die 'Gretchenfrage' der Ganztagsdebatte geht, nämlich ob die Ganztagschule in einer gebundene oder einer offenen / additiven Form organisiert ist. Diese *Integrationen im Konzeptionellen wie im Konkreten* herzustellen, gehört sicherlich zu den besonderen professionellen Anforderungen an die in der Ganztagschule tätigen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

- Damit ist ein dritter Punkt angesprochen, die Frage nach der *Konzeption von Ganztagschulen*, die jenseits der organisatorischen Grundfrage einen erheblichen Stellenwert hat. Mit der Implementierung von Ganztagschulen verbinden sich relativ ambitionierte inhaltliche Programme, die sich keineswegs nur darauf beschränken wollen, lediglich eine 'Betreuung' am Nachmittag anzubieten. Darauf kann die Liste der Zielformulierungen der Länderprogramme aufmerksam machen und nicht zuletzt auch die vielfältigen entsprechenden Ansatzpunkte und Veränderungen, die bereits jetzt sichtbar geworden sind. Die Entwicklung und Einrichtung von Ganztagschulen ist Schulentwicklung und hat auch als solche erhebliche Bedeutung. Die Konzeption schafft einen Rahmen für solche Entwicklungen, einen Möglichkeitsraum wie auch die Möglichkeit der Selbstvergewisserung. In den übergreifenden Konzeptionen wie in den Konzeptionen jeder Einzelschule ist die Ausgestaltung der einzelnen Elemente und der Angebote zu verankern, die Frage nach den angesprochenen Verbindungen und nach der Integration der Einzelbereiche, das zugrundegelegte Bildungsverständnis, die Balance zwischen Freiräumen und strukturierten Angeboten, der Ansätze der individuellen Förderung und der Leistungsförderung, der Beitrag der Ganztagschule zum Abbau von Bildungsbenachteiligungen, um nur einige klärungsbedürftige Aspekte zu benennen. Mit den Konzeptionen kann die Rahmenstruktur gesichert und die Verbindung der Schule ins soziale Umfeld strukturiert werden. Die Frage nach der Konzeption, das zeigt nicht zuletzt die Vielzahl an Qualitätsmerkmalen, die hierzu vorgelegt wurden, spielt in der Implementierungsphase von Ganztagschulen eine besondere Rolle, aber auch dann, wenn es darum geht, die eigene Arbeit zu überprüfen und weiterzuentwickeln (Reflexion, Evaluation). Schließlich spielt die Konzeption der Ganztagschulen auch für die Kooperation der Fachkräfte untereinander – schulintern wie schulextern – eine zentrale Rolle. Hier kann sich zeigen, ob sich die häufig benannte 'Ko-

operation auf gleicher Augenhöhe' realisieren kann und zwar sowohl in der inhaltlichen Ausformulierung der Konzeptionen als auch vor allem in der gemeinsamen Erarbeitung der Kooperation, nicht zuletzt auch unter Beteiligung der Schülerinnen und Schüler wie der Eltern.

- In noch stärkerem Maße, als es für Einrichtungen von Schule oder Jugendhilfe generell gilt, zählt in Ganztagschulen die Kooperation zwischen den beteiligten Akteuren zu den zentralen Kristallisationspunkten von Qualität. Dem tragen die vielfältigen Beiträge der Diskussion zu diesem Thema Rechnung. Letztlich können die verschiedenen Spielräume von Ganztagschulen in sinnvoller Weise nur in Kooperation zwischen den verschiedenen beteiligten Feldern und Fachkräften ausgestaltet werden. Von ihrer Konstitution her ist eine ganztägig organisierte Schule, in der sowohl Unterricht als auch Nicht-Unterricht stattfindet, auf die kooperative Zusammenarbeit der verschiedenen Berufsgruppen angewiesen. Ein weitgehend separiertes Vorgehen wäre zwar prinzipiell möglich – und wohl auch nicht völlig ausgeschlossen, eine solche Trennung wird aber mit hoher Wahrscheinlichkeit vielfältige Reibungsverluste nach sich ziehen und fällt zudem deutlich hinter die Möglichkeiten von Ganztagschulen zurück. Für den Kontext von Schule sind kooperative Vorgehensweisen weniger selbstverständlich (s.o.), als es für den Bereich der Jugendhilfe gelten kann. Hier besteht eines der zentralen weiter zu entwickelnden Felder, auch mit besonderer Relevanz für den Fortbildungsbereich, wobei wiederum an Erfahrungen aus dem Bereich der Schule wie der Jugendhilfe angeknüpft werden kann (s.o.). Die kooperative Erarbeitung der Konzeption gerade in der Implementierungsphase ist dazu ein wichtiger Bereich, ebenso die Erarbeitung von strukturellen Rahmenbedingungen für die Kooperation und nicht zuletzt auch gemeinsame Fortbildungen.

Welche Empfehlungen lassen sich aus dem bislang Dargestellten für die *Fortbildung* von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an Ganztagschulen bzw. Schulen mit Ganztagsangeboten geben?

- Zunächst bieten die Qualitätsmerkmale, die oben aus dem Kontext der aktuellen Diskussionen und Studien rekonstruiert wurden (3.3), vielfältige Ansatzpunkte. Dies gilt in besonderem Maße für diejenigen Aspekte, die sich auf die Ziele und Konzepte von Ganztagschulen / Ganztagsangeboten beziehen wie auch für die Gestaltungselemente, die unter der Überschrift 'gesicherte Rahmenstrukturen' zusammengefasst wurden (s.o.). Demgegenüber sind solche Qualitätsmerkmale, die sich auf die notwendigen Ressourcen beziehen, wenngleich für die Qualität der Angebote von erheblicher Bedeutung als Ge-

genstand von Fortbildungen der unmittelbar pädagogisch beteiligten MitarbeiterInnen nur bedingt geeignet.

Die verschiedenen oben aufgezeigten Qualitätsmerkmale lassen sich mit Blick auf mögliche Fortbildungsbausteine zum ersten unter dem Aspekt der *Organisierung von Ganztagschulen / Ganztagsangeboten* zusammenfassen. Hierbei geht es um Fragen der Konzeptentwicklung, -implementierung und -umsetzung, um Fragen der Kooperation und Kooperationsvoraussetzungen, der Einbindung der jeweiligen Schule in ihr soziales und institutionelles Umfeld, um unmittelbare Fragen der Organisierung und Umsetzung, der vertraglichen Gestaltung und strukturellen Absicherungen usw. Einen zweiten Komplex bilden diejenigen Aspekte, die sich mit der *inhaltlichen, fachlichen und pädagogischen Ausgestaltung* von Ganztagschulen und Ganztagsangeboten befassen wie z.B. die Umsetzung von Freizeit-, Förderungs- oder Betreuungsangeboten bzw. weiteren Angeboten etwa aus dem musischen, kulturellen oder sportbezogenen Bereichen aber auch um Aspekte, die sich auf die Unterrichtsgestaltung im Ganztagskontext beziehen. Einen dritten, zugegebenermaßen recht breiten Schwerpunkt bilden solche Punkte, die dem *pädagogischen Konzept* und der *Gestaltung des Schullebens* zuzurechnen sind wie z.B. Aspekte der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern, der Partizipation, der Verbindung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten, der Möglichkeit von Freiräumen für die Schülerinnen und Schüler in der Schule, der Balance von gebundener und freier Zeit, der Gestaltung von Angeboten als freiwillige oder verpflichtende, Fragen des zugrundeliegenden Bildungsverständnisses etc. Dass zwischen diesen einzelnen genannten Punkten wie zwischen den übergeordneten Bereichen Überschneidungen und fließende Übergänge bestehen, kann für eine Fortbildungsperspektive durchaus produktiv genutzt werden. Dies entspricht der Komplexität des Ganztags schulgeschehens und kann in der Umsetzung geeignete Verbindungen zwischen den verschiedenen Elementen stiften.

Fortbildungsangebote müssen sich im Einzelnen zunächst auf die zentralen inhaltlichen Kernbereiche von Ganztagschule richten, z.B. auf die Gestaltung der Betreuung von Hausaufgaben, der Freizeitangebote, der Elternarbeit, der Betreuung, der Förderangebote etc. Dies erscheint umso bedeutsamer, als zum aktuellen Zeitpunkt davon auszugehen ist, dass für diese Gestaltungselemente von Ganztagschulen nur zum Teil in ausreichendem Maße Kenntnisse und Fähigkeiten bereits in den Primärausbildungen der verschiedenen beteiligten pädagogischen MitarbeiterInnen erworben werden konnten.

Angesichts der Vielfalt unterschiedlicher Aspekte, die für die Umsetzung von Ganztagschulen von Bedeutung sind, sollen im Folgenden nur wenige Einzelschwerpunkte herausgegriffen werden, die im Hinblick auf Fortbildungsangebote für die beteiligten Mitar-

beiterinnen und Mitarbeiter im Kontext der Literatursichtung als besonders bedeutsam aufgefallen sind:

- *Konzeptentwicklung und –umsetzung*: Die Etablierung und Umsetzung von Ganztagschulen bzw. Ganztagsangeboten bedeutet zum aktuellen Zeitpunkt eine Neuerung, die der Entwicklung und Umsetzung in Form von Konzeptionen bedarf. Damit im Zusammenhang stehen Fragen der Bedarfsermittlung, der Zielfindung, der Erarbeitung, Implementierung, Fortschreibung und Evaluierung des eigenen Konzepts, der schulspezifischen Umsetzung der Rahmenvorgaben, des Projektmanagements, der Qualitätsentwicklung und -sicherung etc. Während solche Anforderungen im Kontext der Jugendhilfe in den vergangenen Jahren zu einer eher regelmäßigen Anforderung geworden sind, haben sie bislang im schulischen Kontext erst in Ansätzen eine Rolle gespielt. Aufgrund der Bedeutsamkeit einerseits und der bislang noch eher geringen Erfahrungen hierzu im schulischen Bereich kann davon ausgegangen werden, dass hier ein wichtiger Nachhol- und damit auch Fortbildungsbedarf besteht, der sich auch auf den weiteren Bereich kommunaler Jugendförderung- und Bildungsplanung ausdehnt.

- *Kooperation*: Im unmittelbaren Zusammenhang damit stehen Fragen der Kooperation zwischen allen an Ganztagschulen Beteiligten, also sowohl zwischen den Lehrkräften als auch den MitarbeiterInnen anderer Qualifikationsprofile, zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen und auf der Ebene der Institution bzw. Organisation zwischen der Schule und ggf. beteiligten freien Trägern der Jugendhilfe. Für eine gelungene Ganztagschularbeit besteht darüber hinaus die Notwendigkeit, die Zusammenarbeit zwischen allen Verantwortlichen für die Umsetzung in der Schule z.B. zwischen den Mitgliedern von Steuerungsgruppen und den übrigen Beschäftigten wie auch zwischen den Mitarbeitern und der Schulleitung sowie letztlich auch zwischen den Mitarbeitern der Schule und den Eltern auf eine produktive Weise zu gestalten. Schließlich müssen in diesem Kontext berufliche Rollen neu definiert werden und treffen unterschiedliche Rollenverständnisse der beteiligten Professionsvertreter ebenso wie gegenseitige Fremdbilder aufeinander, die erst in einer Kooperation einander angeglichen werden können und müssen. Die Hinweise aus den Studien, die auf eher geringe Kooperationserfahrungen in den Lehrerkollegien hindeuten, sowie die Erfahrungen, die aus dem Kontext der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule vorliegen, legen den Schluss nahe, dass hier – nach wie vor – ein deutlicher Fortbildungsbedarf besteht und aufgrund der permanenten Kooperationsanforderung im Kontext von Ganztagschulen auch nach der Implementierungsphase fortwährend bestehen bleiben wird.

- *Partizipation*: Viele Ganztagsangebote verfolgen explizit das Ziel, Schülerinnen und Schüler an der Gestaltung der Ganztagsangebote zu beteiligen. Eine solche Partizipation

kann auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen: auf der Ebene der Einzelperson, einzelner Gruppen oder Schulklassen sowie auf der Ebene der gesamten Schülerschaft. Partizipation lässt sich zudem anhand verschiedener Formen ausgestalten, z.B. durch basisdemokratische (Klassenrat) oder repräsentativdemokratische Ansätze (SprecherInnen, Räte), durch offene Versammlungsformen oder durch individuelle Mitsprachemöglichkeiten. Hier tut sich ein weites und umfassendes Feld für kontinuierliche Fortbildungsangebote für alle Beteiligten auf.

- *Freiwilligkeit – Verpflichtung*: Nach einhelliger Einschätzung der untersuchten Studien stellt die Gestaltung von Ganztagsangeboten als freiwillige oder verpflichtende eine der zentralen Herausforderungen bei der Umsetzung von offenen Ganztagschulen bzw. Ganztagsangeboten dar. Damit verbinden sich unmittelbar weitere Anfragen, z.B. wie Freiräume für die Schülerinnen und Schüler in der Schule geschaffen und ggf. gestaltet werden können, wie eine angemessene Balance zwischen freier und gestalteter Zeit erreicht werden kann und wie letztlich trotz einer Verlängerung des zeitlichen Aufenthalts von Schülerinnen und Schülern in der Schule dennoch einer weiteren Verschulung und Verplanung von Zeiträumen im Alltag von Kindern und Jugendlichen entgegengetreten werden kann. Für diese konzeptionellen wie pädagogischen Herausforderungen bei der Gestaltung von Freiräumen besteht vermutlich sowohl in Phasen der Implementierung von (offenen) Ganztagschulen und Ganztagsangeboten als auch in der kontinuierlichen Umsetzung nicht unerheblicher Fortbildungsbedarf.

- *Räumliche Gestaltung – Mittagessen*: Beide Bereiche zählen zu den konstitutiven Bestandteilen von Ganztagschulen / Ganztagsangeboten und für beide Bereiche liegt ein besonderer Fortbildungsbedarf nicht unmittelbar nahe. Dennoch haben mehrere Studien darauf hingewiesen, dass diese Spezifika nicht nur an sich Bedeutung erhalten, sondern darüber hinaus mit deutlichen Chancen für die Gestaltung der (Ganztags-)Schulkultur verbunden sind. Insofern scheint es sehr sinnvoll, diese Aspekte in das Spektrum möglicher Fortbildungsbausteine mit aufzunehmen.

- *Einbindung der Schule in den weiteren sozialen und institutionellen Kontext*: Die Forderung nach der Einbindung der Einzelschule in ihre sozialen wie institutionellen Kontexte spielt auf der Ebene der Zielsetzung und Konzeption vieler Ganztagschule ebenfalls eine nicht unwesentliche Rolle. Darüber hinaus erhält eine sozialräumliche Einbindung von Schule auch aus einem erweiterten Bildungsverständnis, das von der Notwendigkeit verschiedener Bildungsorte für Kinder und Jugendliche ausgeht, besondere Bedeutung. Bei der Konkretisierung und Umsetzung der damit verbundenen Anforderungen und Chancen können Fortbildungen eine wichtige Rolle übernehmen.

- *Individuelle Förderung*: Die meisten Ganztagskonzeptionen sehen schließlich eine verstärkte individuelle Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler vor. Da sich der klassische Unterricht nach wie vor im Wesentlichen im Klassenverband vollzieht, sind die schulinternen Erfahrungen hierzu zumindest im Rahmen von Regelschulen bislang eher wenig ausgeprägt. Darüber hinaus ist in vielen Fällen angezielt, die Förderung von Schülerinnen und Schülern nicht ausschließlich auf einzelne Professionsgruppen und spezielle Förderbereiche zu beschränken, sondern eben die Möglichkeiten von Ganztagschulen in ihrer Breite zu nutzen. Dies setzt ein umfassendes Verständnis der Lern- und Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen voraus wie ein abgestimmtes Vorgehen der beteiligten MitarbeiterInnen. Fortbildungsbausteine könne hier zum einem an den Konzepten zur individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen ansetzen. Zum zweiten bietet sich im Rahmen von Fortbildung die Möglichkeit zur Erarbeitung individueller Fallverständnisse, die – zumindest in abgestimmter Weise – zu einer umfassenden Sicht auf die jeweiligen Lern- und Lebenssituationen, zu einem gemeinsamen Vorgehen der beteiligten Professionellen und auf dieser Grundlage zu einer angemessenen Förderung der Schülerinnen und Schüler beitragen können. Zum dritten bieten Fortbildungen hier die Chance, zu einem unter den verschiedenen Beteiligten abgestimmten Bildungsverständnis zu kommen, das erst die verschiedenen Möglichkeiten von Ganztagschulen produktiv miteinander verbinden kann.

- Wenn die Qualität von Ganztagschulen bzw. Schulen mit ganztägigen Angeboten in nicht geringer Weise, wie oben argumentiert, mit der Sicherung der Qualität der einzelnen Bereiche, also der Schule wie der weiteren Angebote, verbunden ist, dann gilt Entsprechendes auch für die Fortbildung. In der Konsequenz ist es sinnvoll, die 'regulären' Fortbildungsangebote, die sich an alle Schulen wenden, mit den 'speziellen' Angeboten, die auf Themenbereiche von Ganztagschulen im Besonderen zugeschnitten sind, abzustimmen und sie in ergänzender Weise miteinander zu verbinden – nicht zuletzt, weil in Teilen der eine Bereich mglw. bereits über Erfahrungen verfügt, die im jeweils anderen nun ebenfalls produktiv eingesetzt werden können. Damit können für alle Beteiligten an Ganztagschulen wie auch für Schulen bzw. deren Lehrkräfte aus Halbtagschulen unter der generellen Perspektive von Schulentwicklung wertvolle Synergien entstehen.

- Schließlich bleibt die Frage, an wen sich solche Fortbildungsangebote richten. Für einige Angebote kann es durchaus sinnvoll sein, einen spezifischen Zuschnitt und Adressatenkreis zu wählen, z.B. spezielle Fortbildungsangebote für KoordinatorInnen, für Mitglieder von Lenkungsgruppen oder für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit speziellen Zuständig-

keiten (z.B. in Bezug auf spezielle Freizeit- oder Förderangeboten etc.). Für den größeren Teil der angesprochenen Themenbereiche scheint es aber überaus sinnvoll, dass sich die Fortbildungen sowohl an Mitglieder der Lehrerkollegien als auch an MitarbeiterInnen der Ganztagschule mit anderen Qualifikationsprofilen gemeinsam richten. Ebenso erscheint es sinnvoll wenn nicht gar notwendig, dass nicht nur die unmittelbar am Ganztagsbetrieb beteiligten Lehrkräfte bzw. weiteren pädagogischen MitarbeiterInnen einbezogen werden, sondern in der Tendenz alle Lehrkräfte einer Schule. Denn wenn es bei der Etablierung und Durchführung von Ganztagschulen, wie an verschiedenen Stellen argumentiert wurde, um die konkrete Weiterentwicklung der Einzelschule geht, dann kann es kaum sinnvoll sein, davon auszugehen, dass sich diese Entwicklung nur isoliert in einzelnen Teilbereichen der Schulen vollzieht. Dies vorausgesetzt wäre es folgerichtig zu prüfen, ob und inwieweit Fortbildungsangebote – trotz der damit vermutlich verbundenen kapazitären Probleme – nicht potentiell auch für weitere MitarbeiterInnen / Lehrkräfte an Schulen geöffnet sein können und nicht nur für die zum aktuellen Zeitpunkt unmittelbar aktive Beteiligten.

Literatur

- Appel, Stefan; Ludwig, Harald; Rother, Ulrich; Rutz, Georg** (Hrsg.) (2003): Jahrbuch Ganztags-
schule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Wochenschau Verlag, Schwalbach / Ts.
- Appel, Stefan; Rutz, Georg** (2004)⁴: Handbuch Ganztags-
schule. Konzeption, Einrichtung und
Organisation. Wochenschau Verlag Schwalbach / Ts.
- Bargel, Tino; Kuthe, Manfred** (1991): Ganztags-
schule. Untersuchungen zu Angebot und Nach-
frage, Versorgung und Bedarf. Bonn. (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissen-
schaft), herausgegeben vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft
- Bargel, Tino** (2003): Erkundungen zur Qualität und Verantwortung von Schulen. In: Appel, Stefan;
Ludwig, Harald; Rother, Ulrich; Rutz, Georg (Hrsg.): Jahrbuch Ganztags-
schule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Wochenschau Verlag, Schwalbach / Ts., S. 85 - 100
- Beckmann, Christoph; Otto, Hans-Uwe; Richter, Martina; Schrödter, Mark** (2004): Qualität in
der Sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. VS Verlag für Sozial-
wissenschaften, Wiesbaden
- Belle, Andreas** (2004): Bildungsprozesse in der Jugendsozialarbeit. In: Jugend, Beruf, Gesell-
schaft- H.4.2004, S. 398 - 405
- Blum, Andreas** (2003): Jugendverbände in der offenen Ganztags-
schule. Ein durch Landesmittel
gefördertes Projekt des Landesjugendringes Rheinland-Pfalz zur Begleitung von Koopera-
tionen der Jugendverbände mit Ganztags-
schulen in Rheinland-Pfalz. In: Deutsche Jugend,
51 (2003) 9, S. 380 - 385
- Böllert, Karin** (2004): Ganzheitliche Bildung durch Jugendsozialarbeit – Bildung ist mehr als Schu-
le. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft- 4.2004, S. 393 - 397
- Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner** (2003): Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit.
Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Nr. 7 aus der Reihe
Jugendhilfe: Konzepte für die Praxis des Landeswohlfahrtsverbandes Württemberg - Ho-
henzollern. Stuttgart
- Bolay, Eberhard** (2004): Überlegungen zu einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit. In:
Grundwald, Klaus; Thiersch, Hans (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit.
Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Juventa, Weinheim
und München, S. 147 - 162
- Bundesjugendkuratorium** (Hrsg.) (2001): Zukunftsfähigkeit sichern. Für ein neues Verhältnis von
Bildung und Jugendhilfe. Berlin
- Coelen, Thomas** (2005): Synopse ganztägiger Bildungssysteme. Organisation und Personal in
Frankreich, Finnland und den Niederlanden. In: Appel, Stefan; Ludwig, Harald; Rother, Ul-
rich; Rutz, Georg (Hrsg.): Jahrbuch Ganztags-
schule 2005. Investitionen in die Zukunft.
Wochenschau Verlag, Schwalbach / Ts., S. 148 - 159
- Deinet, Ulrich** (1994): Ganztagsangebote im Jugendhaus. Sozialpolitische Inpflichtnahme oder
Perspektive für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche jugend, 42.Jg.; H.3,
1994, S. 122 - 130
- Deinet, Ulrich** (2004): Die Bedeutung von Kooperation für den Erfolg der Offenen Ganztagsgrund-
schule. In: Jugendhilfe aktuell, Landschaftsverband Westfalen-Lippe, H.3; S. 7 - 15
- Deinet, Ulrich** (2005): Ganztagsangebote durch die Kooperation von Jugendarbeit und Schule. In:
Otto, Hans-Uwe; Coelen, Thomas (Hrsg.): Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch
Vergleich. Waxmann, Münster, S. 145 - 156
- Fend, Helmut** (2001): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schul-
profilen und Lehrerleistung. Juventa, Weinheim
- Florecke, Peter; Holtappels, Heinz Günter** (2004): Qualitätsentwicklung in der Kooperation von
Jugendhilfe und Schule. In: Hartnuß, Birger; Maykus, Stefan (Hrsg.): Handbuch Kooperati-
on von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion, theoretische Verortungen
und Forschungsfragen. Berlin (Dt. Verein für öffentliche und private Fürsorge), S. 897 - 922
- Forschungsgruppe Ganztags-
schule Mainz** (Leitung: Fritz Ulrich Kolbe) (2005): Wissenschaftli-
che Begleitung der Ganztags-
schule in neuer Form (GTS i.n.F.) in Rheinland-Pfalz. Projekt

"Entwicklung der Ganztagschule und ihre Umsetzung an der einzelnen Schule". Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse. Mainz, Ms. (28.06.2005)

- Glumpler, Edith; Luig-Arlt, Helene** (1995): Halbtagsgrundschule im Spannungsfeld zwischen Elternerwartungen und Personaleinsatz – Ergebnisse aus Schleswig-Holstein. In: Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Ganztageserziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven. Leske + Budrich, Opladen, S. 189 - 208
- Landesinstitut für Schule NRW** (Hrsg.) (2003): Evaluation der schulischen Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragungen. (Verfasser: Haenisch, Hans) Soest
- Hafeneger, Benno** (2003): Kooperation Jugendverbände – Schule. Einige Anmerkungen zu Vor- und Nachteilen. In: deutsche jugend, 51.Jg., H. 7/8, 2004, S. 340 - 343
- Harvey, Lee; Green, Diana** (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 14. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 17 - 40
- Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald** (Hrsg.) (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, Weinheim
- Höhmann, Katrin; Holtappels, Heinz Günter; Schnetzer, Thomas** (2004): Ganztagschule. Konzeption, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In: Holtappels, Heinz Günter; Klemm, Klaus; Pfeiffer, Hermann; Rolff, Hans-Günter; Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven. Juventa, Weinheim und München, S. 253 - 189
- Holtappels, Heinz G.** (2004): Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven. In: Pädagogik, 56 (2004) 2, S. 6 - 10
- Holtappels, Heinz Günter; Bos, Wilfried; Bräuer, Heidi; Harazd, Bea; Heerdegen-Schickhaus, Manuela** (2004): IGLU – Zusatzstudie "Schulqualität Bremer Grundschulen". Zusammenfassung der Forschungsergebnisse zum Systemvergleich zwischen Vollen Halbtagsgrundschulen (VHGD) und Verlässlichen Grundschulen (VGS). IFS Dortmund. Im Auftrag des Senators für Bildung und Wissenschaft Bremen
- Holtappels, Heinz Günter; Klemm, Klaus; Pfeiffer, Hermann; Rolff, Hans-Günter; Schulz-Zander, Renate** (Hrsg.) (2004): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven. Juventa Verlag, Weinheim und München
- Holtappels, Heinz Günter; Schnetzer, Thomas** (2003): Analyse beispielhafter Schulkonzepte von Schulen in Ganztagsform. IFS Dortmund, im Auftrag des BMBF
- Holtappels, Hein Günter; Florecke, P.** (2004): Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Hartnuß, Birger; Maykus, Stefan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Frankfurt/M. S. 897 - 922
- Holtappels, Heinz Günter** (2002): Die Halbtagsgrundschule. Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen. Juventa, Weinheim und München
- Holtappels, Heinz Günter** (1992): Mehr Zeit für Kinder! Pädagogische Orientierungen für schulische Ganztagskonzepte. In: Die Deutsche Schule, 1992, S. 150 - 166
- Köpp, Christian; Neumann, Sascha** (2003): Sozialpädagogische Qualität. Problembezogene Analysen zur Konzeptualisierung eines Modells. Juventa, München
- Ladenthin, Volker; Rekus, Jürgen** (Hrsg.) (2005): Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Juventa Verlag, Weinheim und München
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg** (2004?/o.J.): Qualitätsmerkmale für Ganztagsangebote im Land Brandenburg. Grundschule
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg** (2004): Qualitätsmerkmale für Ganztagsangebote in Schulen der Sekundarstufe I. Entwurf
- Ludwig, Harald** (2004): Grundschule als Ganztagschule. Zu Möglichkeiten und Grenzen ganztägiger Schulerziehung im Grundschulalter. In: Appel, Stefan; Ludwig, Harald; Rother, Ulrich;

- Rutz, Georg (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2005. Investitionen in die Zukunft. Wochenschau Verlag, Schwalbach / Ts., S. 79 - 89
- Mack, Wolfgang** (2005): Ganztagschule in Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe entwickeln und gestalten. Ms. München, i.E.
- Merchel, Joachim** (Hrsg.) (1999²): Qualität in der Jugendhilfe. Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten. Votum, Münster
- Merchel, Joachim** (2001) Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Juventa, Weinheim und München
- Merchel, Joachim** (2004²): Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Juventa, Weinheim und München
- Münchmeier, Richard; Otto, Hans-Uwe; Rabe-Kleberg, Ursula** (Hrsg.) (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Herausgegeben im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums. Leske + Budrich, Opladen
- Noerber, Martin** (2003), Nach "Freiwilligem Engagement" jetzt "Ganztagschule". Anforderungen an eine zukunftsorientierte Kinder- und Jugendarbeit. In: Deutsche Jugend, 51.Jg., H.9, S. 386 - 392
- Nordt, Gabriele** (2000): Qualität als Chance. Qualitätskriterien und Beispiele für die Arbeit mit Schulkindern. Herausgegeben vom Sozialpädagogischen Institut NRW – Landeinstitut für Kinder, Jugend und Familie. Votum, Münster
- Oelerich, Gertrud** (2002): Kinder- und Jugendhilfe im Kontext von Schule. In: Schröer, Wolfgang; Struck, Norbert; Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Juventa, Weinheim und München, S. 773 - 787
- Olk, Thomas; Batke, Gustav-Wilhelm, Hartnuß, Birger** (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Juventa, Weinheim und München
- Olk, Thomas** (2004): Jugendhilfe und Ganztagsbildung. In: neue praxis 6/2004, S. 532 - 542
- Otto, Hans-Uwe; Coelen, Thomas** (Hrsg.) (2004): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaft Wiesbaden
- Otto, Hans-Uwe; Coelen, Thomas** (Hrsg.) (2004): Auf dem Weg zu einem neuen Bildungsverständnis: Ganztagschule oder Ganztagsbildung. In: Dies. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaft Wiesbaden, S. 7 - 16
- PISA-Konsortium** (Hrsg.) (2004): PISA 2003, Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Waxmann, Münster
- Preiß, Christine; Wahler, Peter** (2004): Länger lernen in der Schule? Ganztagsangebote für Schülerinnen und Schüler. In: DJI Bulletin 67, Sommer 2004, S. 3
- Prenzel, Manfred; Doll, Jörg** (Hrsg.) (2002): Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. Zeitschrift für Pädagogik, 45. Beiheft. Weinheim
- Rademacker, Hermann** (2004): Ganztagsangebote und Jugendhilfe. Neue Chancen für die Entwicklung öffentlicher Bildung in sozialer Verantwortung. In: Die Deutsche Schule, 96.Jg., H.2, S. 170 - 183
- Radisch, Falk; Klieme, Eckhard** (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von "Bildung Plus". Dt. Institut für internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main.
- Reinhardt, Marion** (2004): Wächst zusammen was zusammen gehört? Jugendsozialarbeit und Schule müssen die Ganztagschule gemeinsam gestalten. In: Jugend – Beruf – Gesellschaft, 55. Jg., H.1, S. 13 - 16
- Scherr Albert** (2004): Jugendsoziologische und jugendpädagogische Aspekte schulischer Ganztagsangebote. In: neue praxis 6/2004, S. 550 - 557

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland** (2005): Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2002 und 2003. (Stand: 02.03.2005)
- Speck, Karsten; Olk, Thomas** (2004): Qualitätsstandards, Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in der Forschung und im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. In: Hartnuß, Birger; Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Eigenverlag des Deutschen Vereins, Frankfurt / M., S. 923 - 953
- Spiegel, Hiltrud von** (Hrsg.) (2000): Jugendarbeit mit Erfolg. Arbeitshilfen und Erfahrungsberichte zur Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation. Ein Modellprojekt des Landesjugendamtes. Votum, Münster
- Strätz, Rainer; Hermes, Claudia; Fuchs, Ragnhild; Kleinen, Karin; Nordt, Gabriele; Wiedemann, Petra** (2003): Qualität für Schulkinder in Kindertageseinrichtungen. Ein nationaler Kriterienkatalog. Beltz, Weinheim, Basel, Berlin
- Terhart, Ewald** (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe- Konzepte-Probleme. In: Z.f.Päd., 46. Jg. 2000, Nr. 6, S. 809 - 829
- Thimm, Karlheinz** (2004): Ganztagspädagogik in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. In: Soziale Arbeit, 53.Jg., H3, S. 82 - 9
- Wahler, Peter; Preiß, Christiane; Schaub, Günther** (2005): Ganztagsangebote an der Schule. Erfahrungen – Probleme – Perspektiven. Verlag Deutsches Jugendinstitut, München
- Wissenschaftlicher Kooperationsverbund** (2005): Die offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Ausgewählte Befunde der Pilotphase – Eine Studie im Auftrag des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Dortmund, Köln, Münster und Soest