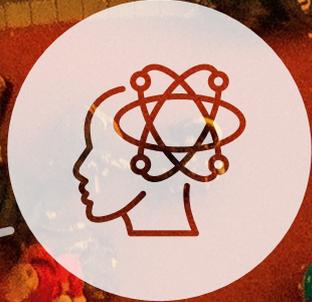


Stephan Kielblock & Kai Maaz

Ganztags als Chance

Wirkweisen, Entwicklungspotenziale und Handlungsfelder schulischer Ganztagsangebote



FES diskurs

September 2024

Die Friedrich-Ebert-Stiftung

Die Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) wurde 1925 gegründet und ist die traditionsreichste politische Stiftung Deutschlands. Dem Vermächtnis ihres Namensgebers ist sie bis heute verpflichtet und setzt sich für die Grundwerte der Sozialen Demokratie ein: Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität. Ideell ist sie der Sozialdemokratie und den freien Gewerkschaften verbunden.

Die FES fördert die Soziale Demokratie vor allem durch:

- politische Bildungsarbeit zur Stärkung der Zivilgesellschaft;
- Politikberatung;
- internationale Zusammenarbeit mit Auslandsbüros in über 100 Ländern;
- Begabtenförderung;
- das kollektive Gedächtnis der Sozialen Demokratie mit u. a. Archiv und Bibliothek.

Die Abteilung Analyse, Planung und Beratung der Friedrich-Ebert-Stiftung

Die Abteilung Analyse, Planung und Beratung der Friedrich-Ebert-Stiftung versteht sich als Zukunftsradar und Ideenschmiede der Sozialen Demokratie. Sie verknüpft Analyse und Diskussion. Die Abteilung bringt Expertise aus Wissenschaft, Zivilgesellschaft, Wirtschaft, Verwaltung und Politik zusammen. Ihr Ziel ist es, politische und gewerkschaftliche Entscheidungsträger_innen zu aktuellen und zukünftigen Herausforderungen zu beraten und progressive Impulse in die gesellschaftspolitische Debatte einzubringen.

FES diskurs

FES diskurse sind umfangreiche Analysen zu gesellschaftspolitischen Fragestellungen. Auf Grundlage von empirischen Erkenntnissen sprechen sie wissenschaftlich fundierte Handlungsempfehlungen für die Politik aus.

Über die Autoren

Dr. Stephan Kielblock ist Postdoc am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und hat einen Forschungsschwerpunkt im Bereich der Ganztagschulentwicklung.

Prof. Dr. Kai Maaz ist geschäftsführender Direktor des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und hat einen Forschungsschwerpunkt im Bereich der Bildungsgerechtigkeit.

Für diese Publikation ist in der FES verantwortlich

Florian Dähne, Referent in der Abteilung Analyse, Planung und Beratung und zuständig für Bildungs- und Wissenschaftspolitik.

Ganztags als Chance

Wirkweisen, Entwicklungspotenziale und
Handlungsfelder schulischer Ganztagsangebote

4	VORWORT
5	1 EINLEITUNG
8	2 SCHULISCHE GANZTAGSANGEBOTE KÖNNEN WIRKEN
11	3 GELINGENSBEDINGUNGEN FÜR SCHULISCHE GANZTAGSANGEBOTE
11	3.1 Ganztagskonzept für ein umfassendes Bildungsarrangement
13	3.2 Angebote nicht „machen“, sondern entwickeln!
14	3.3 Dimensionen hochwertiger Angebotsdurchführung
16	3.4 Starke Beziehungen und soziales Miteinander
17	3.5 Steuerung und Kooperation
18	3.6 Gelingensbedingungen in der Übersicht
20	4 FAZIT – POTENZIALE SIND SCHÄTZE, DIE GEHOBEN WERDEN MÜSSEN
21	Abbildungsverzeichnis
21	Literaturverzeichnis
24	Anhang: Forschungsfeld Ganztagschule – ein Überblick

VORWORT

Der Rechtsanspruch auf ganztägige Förderung im Grundschulbereich, der ab 2026 jahrgangswise in Kraft tritt, wird den Bildungs- und Lebensraum Schule spürbar und nachhaltig verändern. Neben der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf der Eltern soll er gute und zeitgemäße Bildung für alle ermöglichen und dazu beitragen, den in Deutschland weiterhin starken Zusammenhang zwischen familiärer Herkunft und Bildungserfolg zu entkoppeln. Dringenden Handlungsbedarf in dieser Richtung zeigen nicht zuletzt die alarmierenden Ergebnisse aktueller Schulleistungsuntersuchungen wie PISA (Programme for International Student Assessment) und TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) oder der nationale IQB-Bildungstrend.

Mit Blick auf unterschiedliche Altersgruppen, Fächer und Kompetenzbereiche attestieren diverse Studien dem deutschen Bildungssystem seit geraumer Zeit ein beträchtliches und erschreckend stabiles Qualifikations- und Gerechtigkeitsdefizit. Umso dringlicher ist die Suche nach Ansätzen für mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit. Denn es sind nicht nur ökonomische und arbeitsmarktpolitische Gründe – Stichworte: Fachkräftemangel und demografische Entwicklung –, die Zusammenhänge wie die zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen hochproblematisch erscheinen lassen, sondern auch normative: Es ist schlichtweg ungerecht, Kinder und Jugendliche mit ungleichen Chancen in eine hochkomplexe und ungewisse Zukunft zu entlassen, in der sie die Folgen mangelhafter Qualifikation persönlich verantworten sollen. Der Abbau von Ungleichheiten mit Blick auf Bildung ist eine der drängendsten gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit.

Was vor diesem Hintergrund nötig ist, um die mit dem „Recht auf Ganzttag“ verbundenen bildungspolitischen Ziele zu erreichen und damit (auch) Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken, ist Gegenstand der hier vorliegenden und im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung von Dr. Stephan Kielblock und Prof. Dr. Kai Maaz erstellten Expertise. Auf Grundlage zahlreicher Studien zeigen die Autoren einerseits die großen Potenziale schulischer Ganztagsangebote, machen andererseits aber auch deutlich: Ganzttag muss gestaltet werden. Entscheidend für die Wirkung ist nicht das bloße Vorhandensein entsprechender Angebote, sondern ihre Qualität. Zusätzlich zu dem bereits herausfordernden Ausbau entsprechender Kapazitäten in vielen Bundesländern braucht es deshalb große Anstrengungen mit Blick auf die Steuerung, Planung und Durchführung ganztägiger Angebote. Hierzu will die vorliegende Expertise Anregungen geben, indem sie den Fragen nachgeht, wie schulische Ganztagsangebote wirken und welche konkreten Handlungs- und Entwicklungsfelder hierfür entscheidend sind. Auf dieser Grundlage identifizieren die Autoren spezifische – vor allem pädagogische und organisatorische – Stellschrauben und Qualitätskriterien für eine gelingende Gestaltung schulischer Ganztagsangebote und leisten damit einen wertvollen Beitrag für Bildungspolitik, -administration und -praxis.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre. ←

Burkhard Jungkamp

Staatssekretär a.D.

Moderator des Netzwerks Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung

Florian Dähne

Arbeitsbereich Bildung und Wissenschaft
Abteilung Analyse, Planung und Beratung
Friedrich-Ebert-Stiftung

1

EINLEITUNG

In Deutschland gibt es aktuell 19.224 Ganztagschulen (KMK 2023). Dies sind 72 Prozent aller schulischen Verwaltungseinheiten. Nicht an jeder Ganztagschule besuchen auch alle Schüler_innen automatisch schulische Ganztagsangebote. Aber immerhin sind 3.550.059 Schüler_innen im Ganztagsbetrieb angemeldet (48 Prozent aller Schüler_innen). Ganztagschule ist also alles andere als ein Nischenthema. Im Gegenteil: Ihre Gestaltung und Entwicklung ist ein substanzielles und bedeutsames Thema des Bildungssystems in Deutschland. Der anstehende Rechtsanspruch auf ganztägige Förderung im Grundschulalter (GaFöG 2021) wird der großen Bedeutung der Ganztagschule weiter Vorschub leisten.

Zielsetzung der Expertise

Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie belegten vor mehr als zwei Jahrzehnten, dass die Kompetenzen der Schüler_innen in Deutschland nicht den Erwartungen entsprachen und zudem stark von deren Herkunft abhingen. Die breite Rezeption dieser Befunde (sogenannter PISA-Schock) ebneten politisch den Weg für die flächendeckende Einführung der Ganztagschule in Deutschland. Feststellbar ist allerdings, dass sich die Leistungsergebnisse und die Koppelung von Herkunft und Leistung seit dem kaum verbessert haben (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024). Mit Blick auf die heutige weitgehend flächendeckende Verbreitung der Ganztagschule lässt sich daher konstatieren, dass die Potenziale der Ganztagschule noch nicht hinreichend genutzt werden. Was ist zu tun, damit sich das ändert? Dazu will die vorliegende Expertise Anregungen geben, indem sie den Fragen nachgeht, wie schulische Ganztagsangebote wirken können und was getan werden sollte, damit die Ganztagschule ihre Potenziale zum Nutzen von Kindern und Jugendlichen tatsächlich entfalten kann.

Die Expertise hat zwei Schwerpunkte. Der erste Schwerpunkt betrifft die Frage, wie schulische Ganztagsangebote auf die Entwicklungen der Schüler_innen wirken. Mithilfe zentraler Erkenntnisse der Ganztagschulforschung wird belegt, dass schulische Ganztagsangebote einen positiven Einfluss auf schulische Bildungsverläufe, Leistungen, Noten, Lernvoraussetzungen, Sozialverhalten und die emotionale Entwicklung der Schüler_innen haben können.

Der zweite Schwerpunkt der Expertise betrifft die Entwicklungspotenziale der schulischen Ganztagsangebote. Hier steht die Frage im Vordergrund, welche Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen in schulischen Ganztagsangeboten erfüllt sein müssen. Zu den Handlungsfeldern werden jeweils die Forschungsergebnisse (durch grau-blaue Kästen hervorgehoben) präsentiert und die sich daraus ergebenden Entwicklungsschritte dargestellt. Letztere ergeben sich insbesondere aus dem Transferprojekt

„Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog zum Ganztag“ (2020–2022; BMBF gefördert), in dem im Rahmen von zwölf bundesweiten Workshops etwa 290 Mitwirkende aus Forschung, Praxis und Verwaltung mit Blick auf die Weiterentwicklung der Qualität des Ganztags zusammengearbeitet haben.

„Ganztagschule“ oder „schulische Ganztagsangebote“ – eine begriffliche Annäherung

Bis Ende des 20. Jahrhunderts galt eine Schule, die ihre Aktivitäten bis in den Nachmittag hinein ausdehnte, als „Ganztagschule“, wobei es nicht unüblich war, dass die Schüler_innen zum Mittagessen nach Hause und zum Nachmittagsunterricht wieder in die Schule gingen (Ludwig 2005). An einzelnen Modellstandorten wurden aufwändigere Formen der Ganztagschule ausprobiert. Besonders in den 1990er-Jahre wurden Stimmen laut, dass der Unterricht mit den außerunterrichtlichen Aktivitäten sorgfältig abgestimmt werden sollte (Hurrelmann 1990). Ab Ende 2001 wurde infolge der breiten Rezeption der „PISA 2000“-Ergebnisse der Ausbau der Ganztagschule in Deutschland zur Priorität erklärt (Tillmann/Kuhn 2015).

Die Erwartungen an die Ganztagschule sind vielfältig. Gemeinhin akzeptiert ist, drei hauptsächliche Motive zu unterscheiden (Aktionsrat Bildung 2013): In einem sozialpolitischen Sinne sollten zusätzliche schulische Angebote schlichtweg mehr (verlässliche) Betreuungszeit bringen, was insbesondere der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zugutekommt. Bildungspolitisch müsste die Ganztagschule besser in der Lage sein, ungleiche Voraussetzungen zu kompensieren. Und nicht zuletzt findet sich als pädagogisches Motiv, dass schulische Ganztagsangebote ganz andere Erfahrungsräume für Schüler_innen darstellen als der Unterricht.

Mit dem Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB, 2003–2009; BMBF 2003) wurde der Auf- und Ausbau der Ganztagschule bundesweit monetär unterstützt. Das IZBB-Programm wirkte in zweifacher Hinsicht formgebend auf die konzeptionelle Vorstellung der Ganztagschule. Zum einen stimmten die Bundesländer einen „begrifflichen Minimalkonsens“ hinsichtlich der Ganztagschuldefinition ab (Kielblock/Stecker 2014). Dies war erforderlich, um die Vergabe der IZBB-Mittel bundeslandübergreifend vergleichbar zu gestalten. Die Definition der Kultusministerkonferenz (KMK 2023) besagt, dass sich Ganztagschulen im Primarbereich sowie im Sekundarbereich I finden. An mindestens drei Tagen pro Woche haben die Schüler_innen an Ganztagschulen ein ganztägiges Angebot inklusive Mittagessen im Gesamtumfang von sieben Zeitstunden pro Tag. Die Ganztagsangebote werden entweder unter der Verantwortung oder der Mitverantwortung der Schulleitung durchgeführt. Zudem ist der schulisch-unterrichtliche Teil sowie der außerunterrichtliche bzw.

außerschulische Teil über ein Konzept miteinander verknüpft. In diesem Zusammenhang wurde seitens der KMK die Unterscheidung in eine voll gebundene Form (alle Schüler_innen nehmen verpflichtend an Ganztagsangeboten teil), eine teilweise gebundene Form (ein Teil der Schüler_innen verpflichtet sich zur Teilnahme) sowie in eine offene Form (einzelne Schüler_innen nehmen auf Wunsch teil) eingeführt. Zum anderen mussten die zu dieser Zeit entstehenden und sich weiterentwickelnden Ganztagschulen die Leitziele des IZBB-Programms einhalten: individuelle Förderung und Eröffnen von Lernchancen, Veränderung von Unterricht und Lernkultur, soziales Lernen (altersübergreifend), Partizipation, Öffnung von Schule, kreative Freizeitgestaltung sowie Qualifizierung des Personals (BMBF 2003).

Im Sinne der KMK (2023) gilt bis heute als Ganztagschule, wenn Unterricht, Mittagessen und Angebote an mindestens drei Tagen pro Woche sieben Zeitstunden umfassen. Die Umsetzung des Rechtsanspruchs auf ganztägige Förderung von Kindern im Grundschulalter (GaFöG 2021) erweitert diese Perspektive dahingehend, dass an fünf Tagen je acht Stunden ein Anspruch auf Förderung in einer Tageseinrichtung bestehen soll. Der Rechtsanspruch kann auch von Ganztagsgrundschulen umgesetzt werden, sofern der genannte zeitliche Umfang sichergestellt wird. Letzten bundesweit repräsentativen Zahlen zufolge dürfte dies von vielen Ganztagschulen im Grundschulbereich geleistet werden können, denn 62 Prozent haben bereits ein Ganztagsangebot an fünf Tagen und der tägliche Zeitumfang liegt bei vielen über acht Stunden (der Median der Öffnungszeiten liegt Mo.–Do. bei 8,5 und Fr. 8 Stunden; StEG-Konsortium 2019). Ein weiterer Punkt betrifft die Ferienzeiten, die laut Rechtsanspruch bis zu vier Wochen pro Jahr betragen dürfen. Entsprechend dürfen sich die Öffnungszeiten nicht einfach an den Schulferien orientieren, sondern müssen darüber hinausgehen. Immerhin 62 Prozent der Ganztagsgrundschulen bieten vollumfänglich oder teilweise ein Ferienprogramm an (StEG-Konsortium 2019).

Gleichwohl die bundesweiten Weichenstellungen formgebend waren, so haben sich in den einzelnen Bundesländern doch Dynamiken entwickelt, die dazu führen, dass die Konzeption der Ganztagschule zwischen den Bundesländern variiert (Arnoldt et al. 2018; Berkemeyer 2015; Fischer/Kielblock 2021). Nicht nur die Bezeichnungen unterscheiden sich, sondern auch die organisationalen Konstellationen zur Umsetzung des Ganztagsbetriebs (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Unterschiede finden sich auch in der Ausrichtung und Zielsetzung: Während praktisch alle Bundesländer mit der Ganztagschule eine fachliche und/oder bildungsbezogene Förderung erreichen wollen, gibt es hinsichtlich weiterer Schwerpunktsetzungen – wie beispielsweise der Stärkung sozialer Kompetenzen, der Persönlichkeitsentwicklung sowie der verlässlichen Betreuung oder auch der Chancengerechtigkeit – erhebliche Bundeslandunterschiede. Die Verankerung der Qualitätsinstrumente für die Ganztagschule unterscheidet sich ebenfalls: Teils finden sich Hinweise zur Ausgestaltung der Ganztagschule in den Refe-

renzrahmen zur Schulqualität, teils gibt es in Bundesländern eigene, spezifische Qualitätsrahmen zur Ganztagschule oder zu Ganztagsangeboten. Und auch wenn sich die Bundesländer – im Sinne der Definition der KMK – auf bestimmte Kriterien der Konzeption von Ganztagschule geeinigt zu haben scheinen, findet sich dennoch Evidenz, dass Ganztagschulen nicht immer diese Kriterien vollumfänglich erfüllen, trotzdem aber im jeweiligen Land als Ganztagschule geführt werden (Arnoldt et al. 2018; StEG-Konsortium 2019).

Während im Ganztagschuldiskurs die Ganztagschule bislang synonym mit dem kürzeren Begriff „Ganztag“ verwendet worden ist, so finden sich Bestrebungen, Ganztag – im Vergleich zur Ganztagschule – in einem breiteren Sinne zu fassen. Im Wissenschaftsgeleiteten Qualitätsdialog zum Ganztag etwa wurden unter Ganztag „institutionalisierte pädagogische Kontexte verstanden, in denen sich Kinder und Jugendliche den ganzen Tag über aufhalten“ (Qualitätsdialog zum Ganztag 2021a: 33). Im Ganztag besuchen Schüler_innen Ganztagsangebote. Diese sind gemäß des Qualitätsdialogs definiert als „einzelnes Angebot, mit einer pädagogischen Intention innerhalb des Ganztags, das außerhalb des Curriculums stattfindet und bei dem keine Benotung der Kinder und Jugendlichen vorgenommen wird“ (Qualitätsdialog zum Ganztag 2021a: 33).

In der vorliegenden Expertise wird der Schwerpunkt auf die schulischen Ganztagsangebote gelegt. Diese Angebote finden zunächst einmal an Ganztagschulen – im Sinne der zuvor genannten KMK-Definition – statt. Schulische Ganztagsangebote zeichnen sich zudem dadurch aus, dass sie außerunterrichtlich („extra-curricular“) sind und damit den Charakter eines non-formalen Lernsettings (Stecher 2012) haben. Das heißt, sie orientieren sich nicht (zwingend) am Lehrplan, sind aber dennoch institutionell eingebettet und haben daher auch eine pädagogische Intention. Zudem sind sie gerahmt durch ein Gesamtkonzept der jeweiligen Ganztagschule.

Der Qualitätsbegriff im Kontext der empirischen Ganztagschulforschung

In den folgenden Kapiteln wird eine ganze Reihe empirischer Forschungsergebnisse referiert. Dort ist vielfach die Rede von „Qualität“. Auch wenn Qualität durchaus verschiedene Bedeutungen annehmen kann, so bedeutet es in diesem Kontext, wie gut ein Bildungssetting im Hinblick auf bestimmte Ziele, Kriterien und/oder Standards eingeschätzt bzw. bewertet wird. Zudem spielt die Perspektive eine Rolle: Was für den einen als qualitativ hochwertig gilt, kann aus Sicht einer anderen Person gegebenenfalls für weniger gut gehalten werden.

In der Ganztagschulforschung fasst der Begriff „Angebotsqualität“ verschiedene Facetten der Angebotsdurchführung und der Beziehungen in schulischen Ganztagsangeboten zusammen. Man könnte auch von einer globalen Qualitätseinschätzung oder auch von der allgemeinen Attraktivität der Angebote sprechen. In der Forschung, die im Rahmen dieser Expertise referiert wird, ist es gängig, dass diese Einschätzungen die Schüler_innen selbst vornehmen.

In Studien findet sich teils auch eine Differenzierung der Angebotsqualität in Prozess- und Beziehungsqualität. Die „Prozessqualität in Angeboten“ umfasst verschiedene Aspekte: ob die schulischen Ganztagsangebote kognitiv aktivierend sind (ob z. B. darauf geachtet wird, dass möglichst alle Schüler_innen etwas erarbeiten); ob sie motivierend sind (ob z. B. die Schüler_innen die Themen und Inhalte für interessant halten); ob sie Mitbestimmung bzw. Partizipation ermöglichen (ob z. B. die Schüler_innen über Themen mitentscheiden dürfen) und ob Autonomieerleben sichergestellt wird (ob z. B. die Schüler_innen das Gefühl haben, im Angebot eigene Entscheidungen treffen zu können). Auch werden verschiedene Aspekte der Anerkennung (ob z. B. die Schüler_innen sich ernstgenommen fühlen) als Merkmale der Prozessqualität verstanden. Die „Qualität der sozialen Beziehungen in den Angeboten“ umfasst die Einschätzung der sozialen Beziehungen zwischen den Schüler_innen und der jeweiligen Angebotsleitung (ob z. B. – aus Sicht der

Schüler_innen – die Schüler_innen und Angebotsleitungen meistens gut miteinander auskommen).

Die Begriffe Angebotsqualität, Prozessqualität und soziale Beziehungen werden in der genannten Weise im Folgenden verwendet.

Kurzüberblick zu den nachfolgenden Kapiteln

Im folgenden Kapitel 2 werden die empirischen Forschungsergebnisse zu der Frage, wie schulische Ganztagsangebote auf die Entwicklungen der Schüler_innen wirken, berichtet. Danach werden in Kapitel 3 – getrennt nach inhaltlichen Handlungsfeldern – die Forschungsergebnisse mit den erforderlichen Entwicklungsschritten innerhalb der Handlungsfelder verknüpft. In Kapitel 4 findet sich ein Fazit. Das Feld der Ganztagsenschulforschung hat sich in dynamischer Weise über die Jahre entwickelt – die Linien dieser Entwicklung werden ganz am Ende im Rahmen eines Anhangs skizziert.

2

SCHULISCHE GANZTAGSANGEBOTE KÖNNEN WIRKEN

Das Potenzial des Besuchs schulischer Ganztagsangebote lässt sich anhand ihrer positiven Wirkungen auf die Schüler_innenentwicklung nachvollziehen. Im Folgenden werden Forschungsergebnisse zu den Effekten auf die schulischen Bildungsverläufe, die fachlich relevanten Leistungen, die Noten, die Lernzielorientierung bzw. das Selbstkonzept sowie auch auf das Sozialverhalten und die emotionale Entwicklung berichtet.

Bildungsverläufe

Schulische Bildungsverläufe sind unter anderem gekennzeichnet durch den Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I sowie durch den Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsausbildung oder in die Sekundarstufe II. Am Ganztagsbetrieb teilzunehmen, erhöht die Wahrscheinlichkeit, nach der Grundschule auf ein Gymnasium zu gehen (Seidlitz/Zierow 2022). Für den Realschulzweig zeigte sich zudem, dass der Besuch von Angeboten dazu führt, dass die jungen Menschen am Ende ihrer regulären Schullaufbahn weiter zur Schule gehen, um einen höheren Schulabschluss anzustreben (Arnoldt et al. 2016). Weiterhin finden sich Belege, dass das Risiko einer Klassenwiederholung durch eine längerfristige Teilnahme an schulischen Ganztagsangeboten gesenkt wird (Steiner 2011). Diese Befunde deuten an, dass der Ganztagsbetrieb positive Bildungsverläufe unterstützen kann.

Schulische Leistungen

Immer wieder ist die Einführung von Ganztagschulen damit in Verbindung gebracht worden, dass die schulischen Leistungen der Schüler_innen durch Ganztagsangebote verbessert werden sollten. Auswertungen verschiedener Datensätze legen nahe, dass sich die Leseleistung positiv entwickelt, wenn die Schüler_innen spezifische lesenahe Angebote besuchen (Bellin/Wegner 2010; Tillmann et al. 2021) bzw. wenn sie diese freiwillig besuchen (Fischer et al. 2016; Sauerwein/Heer 2020) oder wenn die Angebote aus Sicht der Schüler_innen attraktiv sind (Linberg et al. 2018, 2019). Für die Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen finden sich Hinweise, dass sich die (Kontinuität der) Teilnahme an naturwissenschaftlichen Ganztagsangeboten positiv auswirkt (Holtappels et al. 2018; Lossen et al. 2016). Wird das Ganztagsangebot als attraktiv eingeschätzt, entwickelt sich die Mathematikleistung zudem positiver (Linberg et al. 2018, 2019). In Lernangeboten mit Peer-Mentoring zeigt sich – sofern die Beziehungen zwischen Schüler_innen und Mentor_innen positiv sind – eine günstige Entwicklung der Englischleistung (Dohrmann et al. 2021).

Publizierte Ergebnisse weisen allerdings auch darauf hin, dass sich nicht immer Effekte des Besuchs schulischer Ganztagsangebote auf die Leistungen identifizieren lassen.

Dies trifft vor allen Dingen auf Large-Scale-Untersuchungen (IGLU, TIMSS, PISA) zu, die mittels querschnittlichem Studiendesign die Leistungen der Schüler_innen getrennt nach Halbtags- versus Ganztagschule – selten getrennt nach Teilnahme an Ganztagsangeboten versus keine Teilnahme an solchen Angeboten – untersuchen (Aktionsrat Bildung 2013; Berkemeyer et al. 2012; Berkemeyer et al. 2013; Radisch et al. 2006). Diese Untersuchungen fanden keine Effekte. In zwei querschnittlichen Large-Scale-Studien (Holtappels et al. 2010; Willems et al. 2015) findet sich der Befund, dass die Leseleistung von Ganztagschüler_innen geringer ist als die Vergleichsgruppe an Halbtagsschulen. Ob sich Schüler_innen an Ganztagschulen schlechter entwickeln, oder ob diejenigen mit weniger guten Voraussetzungen eher Ganztagsangebote (intensiv) nutzen, lässt sich aufgrund des querschnittlichen Studiendesigns nicht klären. Aber auch in längsschnittlichen Studien konnten teils keine positiven Effekte auf die Leistung identifiziert werden (Bellin/Tamke 2010; Reinders et al. 2011a; Reinders et al. 2011b; Steinmann/Strietholt 2018; Tillmann et al. 2018).

Die Befunde belegen: Schüler_innen können vom Besuch schulischer Ganztagsangebote in den Bereichen Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft und Englisch profitieren. Der Befund scheint sich aber nicht flächendeckend in jedem Fall einzustellen.

Noten

Die Durchschnittsnote der Kernfächer (im Sekundarbereich: Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache) entwickelt sich positiver, wenn Angebote intensiv besucht werden oder eine hohe Qualität haben (Kuhn/Fischer 2011a). Vertiefende Analysen deuten darauf hin, dass sich die Teilnahme an schulischen Ganztagsangeboten zunächst positiv auf die Entwicklung des Sozialverhaltens und dies wiederum sich positiv auf die Entwicklung der Durchschnittsnote auswirkt (Kuhn/Fischer 2011b). Weiterhin zeigte sich, dass eine positivere Entwicklung des Wohlbefindens mit einer positiveren Entwicklung der Durchschnittsnote einhergeht – eine Wirkrichtung konnte hierbei allerdings nicht identifiziert werden (Fischer/Brümmer 2012; Fischer/Theis 2014).

Hinsichtlich einzelner Noten finden sich empirische Belege, dass die Mathematiknote sich positiver entwickelte, wenn schulische Angebote (dauerhaft) besucht wurden (Fischer et al. 2009; Seidlitz/Zierow 2022), wobei sich in einer Auswertung zeigte, dass besonders Schüler_innen an Halbtagsschulen in dieser Weise profitieren, wenn sie zusätzliche AGs besuchen (im Vergleich zu Ganztagschüler_innen oder Schüler_innen, die an Halbtagsschulen keine zusätzlichen AGs besuchen; Arnoldt 2021). Auch die Deutschnote entwickelt sich positiver, wenn schulische

Ganztagsangebote besucht werden (Fischer et al. 2009; Seidlitz/Zierow 2022).

Die Teilnahme an Angeboten scheint also zu ermöglichen, dass sich Noten positiver entwickeln. Dies gilt für die Durchschnittsnote sowie für einzelne Mathematik- oder Deutschnoten.

Lernvoraussetzungen

Bestimmte Merkmale von Schüler_innen gelten als Voraussetzung dafür, dass sie erfolgreich lernen können. Daher wurde diesen Merkmalen – wie etwa der Lernzielorientierung, dem Selbstkonzept oder dem Kompetenzerleben – im Rahmen der Ganztagserschulung nachgegangen.

Als Lernzielorientierung wird bezeichnet, ob es Schüler_innen wichtig ist, etwas zu lernen. Sie kann allgemein oder fachspezifisch erfasst werden. Die Teilnahme an qualitativ hochwertigen schulischen Ganztagsangeboten führt dazu, dass sich die allgemeine Lernzielorientierung positiver entwickelt (Fischer et al. 2011a; Fischer et al. 2009). Die lesespezifische Lernzielorientierung entwickelt sich positiver bei hoher Angebotsqualität und freiwilliger Teilnahme (Fischer et al. 2016).

Wie ein_e Schüler_in die eigenen Leistungen bzw. Kompetenzen einschätzt, wird als Selbstkonzept bezeichnet. Wie die Lernzielorientierung, so ist auch ein positives Selbstkonzept eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. Schüler_innen, die an naturwissenschaftlichen Ganztagsangeboten teilnehmen profitieren hinsichtlich ihres sachunterrichtsbezogenen Selbstkonzepts, sofern die Qualität hoch ist (Lossen et al. 2016). Ähnlich profitieren die Schüler_innen hinsichtlich ihres Selbstkonzepts im Bereich Lesen, wenn die Lese-Ganztagsangebote qualitativ hochwertig sind (Fischer et al. 2016). Für Lernzeiten mit Peer-Mentoring zeigte sich zudem der Effekt, dass das subjektive Kompetenzerleben der Schüler_innen gesteigert werden konnte (Brisson/Theis 2020).

Somit können Schüler_innen sowohl hinsichtlich ihrer Lernzielorientierung und ihres Selbstkonzepts als auch hinsichtlich ihres Kompetenzerlebens profitieren, wenn sie außerunterrichtliche Angebote besuchen.

Sozialverhalten

Auch eine positive Entwicklung des Sozialverhaltens zu unterstützen gehört zu den Aufgaben der Ganztagserschulung bzw. der schulischen Ganztagsangebote. Sozialverhalten ist ein facettenreiches Merkmal, das entsprechend mit unterschiedlichem Fokus im Kontext der Ganztagserschulung beforscht worden ist.

Auf Ebene der Schulorganisation lässt sich der Befund identifizieren, dass sich an Ganztagserschulungen die mittlere Beziehungsqualität positiver entwickelt als an Halbtagserschulungen (Bischof et al. 2013). Das gilt – im Vergleich zu Halbtagserschulungen – auch für die emotionale Fremdaufmerksamkeit, also beispielsweise für die Fähigkeit und Bereitschaft, über die Gefühle anderer nachzudenken. Zudem werden stärker zunehmend gegenseitige Hilfeleistungen unter den Ganztagserschüler_innen berichtet (Kanevski/Salisch 2011a, 2011b; Salisch/Kanevski 2011).

Ebenfalls entwickeln sich im Vergleich von Ganztags- zu Halbtagserschüler_innen erstere positiver hinsichtlich interkultureller Merkmale, wie der interkulturellen Adaptivität, Kontakthäufigkeit oder Offenheit (Reinders et al. 2013). Unter günstigen Bedingungen zeigen sich positive Effekte der Teilnahme an schulischen Ganztagsangeboten auf problematische Verhaltensweisen im Schulalltag sowie auf Gewalt und das unerlaubte Fernbleiben von der Schule (Fischer et al. 2011b; Kuhn/Fischer 2011b).

Das positive Sozialverhalten – das sogenannte prosoziale Verhalten – entwickelt sich bei denjenigen Schüler_innen mit kulturbezogenem Teilnahmeprofil positiver, also beispielsweise bei jenen, die Musik- und/oder Leseangebote besuchen, die im Sportverein sind und sich gern mit Freund_innen treffen (Sauerwein et al. 2016). Das gilt ebenfalls bei hoher Qualität in Medienangeboten (Sauerwein et al. 2018). In einer weiteren Studie zeigte sich eine positivere Entwicklung des prosozialen Verhaltens bei Ganztagserschüler_innen im Vergleich zu Halbtagserschüler_innen (Arnoldt 2021). Nicht zuletzt bei freiwilliger Teilnahme an schulischen Ganztagsangeboten scheint das prosoziale Verhalten sich besonders positiv zu entwickeln (Schmitz 2022a, 2022b). Speziell die soziale Verantwortungsübernahme entwickelt sich bei hoher Angebotsqualität positiv (Fischer et al. 2011b; Kuhn et al. 2016).

Auch die Teamfähigkeit der Schüler_innen wurde in einer Studie untersucht. Hier zeigte sich, dass Schüler_innen sich positiv hinsichtlich der Teamfähigkeit entwickelten, wenn sie bestimmte Kombinationen von Angeboten – vor allem kultur- oder sportbezogene Angebote – besuchten (Sauerwein et al. 2016). Ist die Angebotsqualität hoch, entwickelt sich die soziale Selbstwirksamkeit (beispielsweise das Gefühl zu haben, schnell neue Freund_innen finden zu können) bei Schüler_innen, die schulische Ganztagsangebote besuchen, positiver (Sauerwein 2017, 2019). Jüngsten Befunden zufolge sind Schüler_innen an Ganztagserschulungen umfassender sozial integriert als an Halbtagserschulungen – vertiefende Analysen lassen vermuten, dass dieser Befund mit der Teilnahme an schulischen Ganztagsangeboten in Verbindung gebracht werden kann (Künstler-Sment et al. 2023).

Wie die referierten Befunde belegen, scheint weitgehend gesichert zu sein, dass der Besuch schulischer Ganztagsangebote das Sozialverhalten positiv beeinflussen kann.

Emotionale Entwicklung

Auch die emotionale Entwicklung der Schüler_innen sollte Ganztagserschulung unterstützen. Für Medienangebote zeigte sich, dass – unter den Bedingungen hoher Angebotsqualität – die Schüler_innen hinsichtlich ihres Selbstwerts profitieren (Sauerwein 2017, 2019). Für Lernzeiten mit Peer-Mentoring zeigten sich positive Effekte auf das subjektiv empfundene Belastungserleben der Schüler_innen (Brisson/Theis 2020). Für eine ganze Reihe weiterer Merkmale finden sich positive Effekte der Teilnahme an schulischen Ganztagsangeboten, wie etwa auf die emotionale Stabilität, die Extraversion, die Offenheit sowie auf die psychische Gesundheit (Schmitz 2022a, 2022b). Das Wohlbefinden –

gemessen als Schulfreude – entwickelt sich besonders positiv bei dauerhafter Nutzung (Fischer/Brümmer 2012) und hoher Qualität (Fischer et al. 2011a; Fischer/Theis 2014). Es steigert sich auch bei Schüler_innen, die an Lernzeiten mit Peer-Mentoring teilnehmen (Brisson/Theis 2020).

Insgesamt zeigt sich, dass verschiedene Facetten der emotionalen Entwicklung durch den Besuch schulischer Ganztagsangebote gestärkt werden können.

Potenziale in der Übersicht

Fassen wir zusammen: Schulische Ganztagsangebote können eine beträchtliche Bandbreite positiver Wirkungen auf schulische Bildungsverläufe, Leistungen, Noten, Lernvoraussetzungen, Sozialverhalten und auf die emotionale Entwicklung der Schüler_innen entfalten. In Abbildung 1 sind die Potenziale schulischer Ganztagsangebote noch einmal veranschaulicht.

Allerdings sind positive Wirkungen keineswegs garantiert. Dies lenkt den Blick auf die Bedingungen, unter denen sich Effekte einstellen, was Gegenstand des nachfolgenden Kapitels ist.



3

GELINGENSBEDINGUNGEN FÜR SCHULISCHE GANZTAGSANGEBOTE

Getrennt nach inhaltlichen Handlungsfeldern werden in diesem Kapitel jeweils zunächst die entsprechenden empirischen Befunde (grau-blaue Kästen) referiert und dann die erforderlichen Entwicklungsschritte aufgezeigt.

3.1 GANZTAGSKONZEPT FÜR EIN UMFASSENDES BILDUNGSARRANGEMENT

Im vorigen Kapitel deutete sich an, dass sich positive Effekte der schulischen Ganztagsangebote nur unter spezifischen Bedingungen einstellen. In diesem Kapitel geht es um Befunde, die darauf hindeuten, dass das gesamte Arrangement des Ganztagsbetriebs so zu organisieren ist, dass die Schüler_innen sich freiwillig und auch langfristig für den Ganztagsbetrieb entscheiden. Dies weist auf die Notwendigkeit eines guten Ganztagskonzepts (Qualitätsdialog zum Ganzttag 2021b) hin.

EMPIRISCHE ERGEBNISSE

In nur wenigen Studien zeigten sich direkte positive Effekte der Organisationsform Ganztagschule gegenüber der Halbtagschule (Kanevski/Salisch 2011b; Reinders et al. 2013; Salisch/Kanevski 2011). Diese Effekte finden sich – wenn sie denn nachgewiesen werden können – im Bereich des Sozialverhaltens. Differenzielle Effekte – sprich: Vorteile insbesondere für bestimmte Gruppen von Schüler_innen – finden sich ebenfalls selten. In einer Large-Scale-Studie zeigte sich, dass diejenigen hohe Leistungswerte im Bereich Naturwissenschaft und teils auch im Lesen haben, die an Ganztagschulen sind und die einen Migrationshintergrund (aufgrund des Geburtslands beider Eltern) haben (Strietholt et al. 2015). Anders ausgedrückt kann dies ein Indiz sein, dass Schüler_innen mit Migrationshintergrund an Ganztagschulen besonders gut gefördert werden.

In einer anderen Studie erbrachte die Analyse auf Schulebene, dass die Kopplung von sozialer Herkunft und Mathematikleistung an gebundenen Ganztagschulen geringer ist als an teilweise gebundenen oder offenen Ganztagschulen (Züchner/Fischer 2014). In dieser Studie zeigte sich auch, dass an solchen Schulen die soziale Herkunft am wenigsten mit der Mathematiknote in Zusammenhang steht, in denen ein höherer Anteil der Schüler_innenschaft an schulischen Ganztagsangeboten teilnimmt.

Da Schüler_innen an einer Ganztagschule nicht zwingend auch schulische Ganztagsangebote besuchen, haben Studien speziell in den Blick genommen, ob und inwiefern schulische Ganztagsangebote genutzt werden. Die Befunde belegen, dass mit der Teilnahme an schulischen Ganztagsangeboten positive Entwicklungen von Schüler_innen zusammenhängen, etwa in Bezug auf die Entwicklung der Lernzielorientierung sowie der Noten (Fischer et al. 2009). In einer weiteren Studie zeigen sich Effekte nicht nur auf die Noten, sondern auch auf den Übergang in die Sekundarstufe I – speziell auf den Besuch eines Gymnasiums (Seidlitz/Zierow 2022). Die Teilnahme an schulischen Ganztagsangeboten kann zudem die Entwicklung des prosozialen Verhaltens begünstigen und sich vorteilhaft auf die Entwicklung der Mathematiknote auswirken – in diesem Falle aber nur bei jenen, die außerhalb des schulischen Ganztagsbetriebs angeben, AGs zu besuchen (Arnoldt 2021).

Ob die Teilnahme an schulischen Ganztagsangeboten nicht nur punktuell, sondern über mehrere Halb- bzw. Schuljahre hinweg erfolgt, ist die Frage nach der Dauerhaftigkeit der Teilnahme. Schüler_innen, die dauerhaft an schulischen Ganztagsangeboten teilnehmen, können ihre Noten verbessern (Fischer et al. 2009), wobei – wie vertiefende Analysen erkennen lassen – die Dauerhaftigkeit der Teilnahme sich zunächst auf das Sozialverhalten auswirkt, was wiederum einen positiven Effekt für die Notenentwicklung hat (Kuhn/Fischer 2011b). Dass die dauerhafte Teilnahme sich grundsätzlich positiv auf die Entwicklung des Sozialverhaltens auswirkt, zeigte sich in Analysen ebenfalls (Fischer et al. 2011b; Kuhn/Fischer 2011b). Die dauerhafte Teilnahme wirkt sich zudem positiv auf die schulischen Bildungsverläufe aus; so etwa auf ein reduziertes Risiko für Klassenwiederholungen (Steiner 2011) oder auch darauf, nach Abschluss der Realschule weiter zur Schule zu gehen (Arnoldt et al. 2016). Nicht zuletzt finden sich auch Belege dafür, dass eine dauerhafte Nutzung positive Auswirkungen auf die Entwicklung des Wohlbefindens (speziell: Schulfreude als Indikator) hat (Fischer/Brümmer 2012).

Hinweise gibt es zudem, dass es sich günstig auf den Entwicklungsverlauf der Schüler_innen auswirkt, wenn diese sich freiwillig für die Teilnahme an schulischen Ganztagsangeboten entscheiden. So zeigen Untersuchungen, dass sich eine freiwillige Teilnahme positiv auf die Entwicklung der Leseleistung sowie der lesespezifischen Lernzielorientierung (Fischer et al.

2016) auswirkt. Zudem scheinen Schüler_innen, die freiwillig an Leseangeboten teilnehmen, sich positiver bezüglich des Leseverstehens zu entwickeln (Sauerwein/Heer 2020). Ähnlich wurden in einer anderen Studie Belege gefunden, dass eine freiwillige Teilnahme mit positiven Entwicklungen im Bereich des Sozialverhaltens, aber auch im Bereich der psychischen Gesundheit sowie der Offenheit, Extraversion und emotionalen Stabilität einhergehen (Schmitz 2022a, 2022b). In einer Studie wurde zudem ein Zusammenhang identifiziert zwischen einer intensiven Nutzung schulischer Ganztagsangebote und einer positiveren Entwicklung der Noten (Kuhn/Fischer 2011a).

Die empirischen Ergebnisse belegen somit die Bedeutung des gesamten Arrangements des Ganztagsbetriebs. Eine dauerhafte, freiwillige und intensive Nutzung von Ganztagsangeboten lässt sich nämlich vor allem dann erreichen, wenn der Ganztagsbetrieb von den Schüler_innen als attraktiv wahrgenommen wird. Ein qualitativ hochwertiges Ganztagskonzept ermöglicht dies, indem es das Arrangement und die Verzahnung der verschiedenen ganztägigen Bildungsangebote genau beschreibt.

Arrangement von Unterricht und Angeboten

Aus dem Entwicklungsstand und Rhythmus sowie auch den Interessen und Bedürfnissen der Schüler_innen werden Schlüsse hinsichtlich eines sinnvollen Gesamtarrangements von Unterricht und Angeboten gezogen. Dabei wird die traditionelle Trennung in vormittags Schule und nachmittags Angebote infrage gestellt und es wird ein Arrangement entwickelt, das für die Schüler_innen sowie für die Gegebenheiten am Standort optimal erscheint. Im Rahmen des Gesamtkonzepts ist zudem auch die Zeitstruktur des Ganztagsbetriebs im Wochen-, Monats- oder Jahrestakt durchdacht. Hierunter fällt, wie Ferienzeiten durch Angebote abgedeckt werden. Schüler_innen in höheren Klassen interessieren sich gegebenenfalls für andere Dinge und/oder wollen Vertiefungen in bestimmten Aktivitäten – das heißt, die Angebotsstruktur muss gewissermaßen über die Jahre mit den älter werdenden Schüler_innen mitwachsen. Ein gutes Ganztagskonzept trifft zudem auch spezifische Aussagen zur räumlichen und zeitlichen Gestaltung. Geeignete Räume und Außenbereiche für die einzelnen Angebote, Rückzugsmöglichkeiten für die Schüler_innen sowie auch Räumlichkeiten für einzelne oder gemeinsame Vor- und Nachbereitung der pädagogisch Tätigen werden im Gesamtkonzept aufgeführt.

Pädagogische Leitgedanken formulieren

Leitgedanken für die pädagogische Gestaltung sind ebenfalls Teil eines guten Ganztagskonzepts. Einer umfassenden kinder- und jugendgerechten Perspektive kommt man am nächsten, wenn alle beteiligten Professionen ihre jeweilige Perspektive in den Entwicklungsprozess aktiv einbringen. Das Ganztagskonzept trifft Aussagen darüber, wie – durch pädagogisches Handeln – ein Setting geschaffen

wird, in dem sich Schüler_innen wohl- und sicher fühlen und sich entfalten können. Dies umfasst: Lernen und Kompetenzentwicklung, Persönlichkeitsentwicklung sowie auch Spiel und Spaß. Damit dies möglich ist, wird konzeptionell festgehalten, wie vor Ort eine Nulltoleranz gegenüber Mobbing sowie verbaler und physischer Gewalt effektiv durchgesetzt wird. Ein gutes Ganztagskonzept ermöglicht eine aktive Gestaltung des Tages seitens der Schüler_innen durch Wahlmöglichkeiten und sinnvoll arrangierte Freiräume. Aus Flexibilität und gewissen Freiheitsgraden erwächst aber auch die Verantwortung, durch geeignetes pädagogisches Handeln die Schüler_innen darin zu unterstützen, ihre Möglichkeiten zu erkennen und wahrzunehmen.

Möglichkeit zur freien Zeitgestaltung verankern

Ganz grundsätzlich ist die Möglichkeit zur freien Zeitgestaltung (in einem für den jeweiligen Standort angemessenen Rahmen) für Schüler_innen im Ganztagskonzept zu verankern. Dies drückt sich beispielsweise darin aus, dass die Schüler_innen schulische Ganztagsangebote – mindestens zum Teil – freiwillig wählen können. Der Punkt „Freiwilligkeit und Flexibilität“ benötigt eine solide Planung und Abstimmung: Zunächst einmal sind im Ganztagsbetrieb nicht selten unterschiedlichste Akteur_innen beteiligt, die jeweils Planungs- sowie auch Finanzierungssicherheit benötigen. Und zudem sind Eltern unter anderem in Bezug auf Abholzeiten zu bedenken – ihr Wunsch nach Flexibilität der Abholzeiten kann eine Herausforderung für die verlässliche pädagogische Planung sein. Dieser Balanceakt ist durch eine gemeinsam erarbeitete, starke Konzeption zu vollführen.

Schüler_innen einbeziehen

Wie beschrieben, trifft das Ganztagskonzept nicht nur Festlegungen hinsichtlich Raum- und Zeitfragen, sondern auch in Bezug auf das pädagogische Handeln sowie die Inhalte und deren Aufbau. Schulische Ganztagsangebote sollten von den Schüler_innen als lebensbereichernd und als entwicklungsfördernd wahrgenommen werden. Dies ist aber nicht einfach sicherzustellen, da die Interessen, Bedarfe und Bedürfnisse von Schüler_innen von Erwachsene kaum zufriedenstellend zu erfassen sind. Daher scheint es unumgänglich, Schüler_innen – als Expert_innen ihrer eigenen Interessen und ihres eigenen Sozialraums – an der Entwicklung und Weiterentwicklung des Ganztagskonzepts zu beteiligen. Schüler_innen sollten darin unterstützt werden, ihrer Sichtweise Ausdruck und Nachdruck zu verleihen.

Eltern einbeziehen

Neben den Schüler_innen sind auch die Eltern eine wichtige Gruppe; auch ihre Interessen zu berücksichtigen macht einen guten Entwicklungsprozess des Ganztagskonzepts aus. Geeignete Strukturen ermöglichen, dass Eltern Bedarfe und Bedürfnisse rechtzeitig in den Entwicklungs- bzw. Weiterentwicklungsprozess einbringen können, wobei Elternwünsche und pädagogische Ziele des Ganztags im Rahmen eines transparenten Prozesses austariert werden.

Zu einer transparenten Kommunikation gehört auch, dass die Leitung(en) sowie die pädagogisch Tätigen mit den Eltern in Kontakt stehen und sich austauschen.

3.2 ANGEBOTE NICHT „MACHEN“, SONDERN ENTWICKELN!

In diesem Abschnitt geht es um die Bedeutung der Konzeption schulischer Ganztagsangebote. Es werden zunächst Befunde referiert, die belegen, dass Angebote mit speziellem Schwerpunkt bzw. klarem Ziel die Schüler_innen in ihren Entwicklungen besonders unterstützen können. Daraus wird abgeleitet, dass hochwertige Angebotskonzepte (Qualitätsdialog zum Ganztag 2021c) entwickelt und weiterentwickelt werden müssen.

EMPIRISCHE ERGEBNISSE

Die Teilnahme an spezifischen Programmen bzw. Angeboten kann sich positiv auf Schüler_innen auswirken. Studien weisen darauf hin, dass das jeweilige Teilnahmeprofil – sprich: die spezifischen Kombinationen genutzter Angebote – mit dem schulischen Bildungsverlauf (Arnoldt et al. 2016) sowie mit der Entwicklung des Sozialverhaltens (Sauerwein et al. 2016) zusammenhängen. Dies deutet darauf hin, dass die inhaltliche Dimension der Angebote eine Rolle für mögliche Auswirkungen auf Schüler_innenebene spielt. Entsprechend ließ sich ebenfalls absichern, dass die Teilnahme an einer Hausaufgabenbetreuung – zumindest einer Studie in Berlin zufolge – einen positiven Effekt auf die Entwicklung der Leseleistung hat (Bellin/Wegner 2010). Außerdem zeigten sich deutliche Effekte auf die Leseleistungsentwicklung bei Schüler_innen, die an einer spezifisch entwickelten, außerunterrichtlichen Lese-AG teilnahmen (Tillmann et al. 2021). Die (kontinuierliche) Teilnahme an naturwissenschaftlichen Angeboten hat zudem einen positiven Effekt auf die Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen (Holtappels et al. 2018; Lossen et al. 2016) und die Selbstregulation bzw. Lernmotivation (Schröder 2021). Nicht zuletzt hat eine Studie die Entwicklung des subjektiven Erlebens der Schüler_innen in einer sogenannten Lernzeit (als Alternative zur Hausaufgabenbetreuung) untersucht und kam zu dem Schluss, dass diese sich positiv auf Wohlbefinden sowie das Belastungs- und Kompetenzerleben auswirkt (Brisson/Theis 2020).

Offenbar spielt die spezifische Ausrichtung und zielorientierte Entwicklung von schulischen Angeboten eine wichtige Rolle für deren Wirksamkeit, was den Blick auf die Angebotskonzepte lenkt. Für jedes schulische Ganztagsangebot scheint es daher geboten, inhaltliche und didaktische

Aspekte jeweils in einem ziel- und kompetenzorientierten Angebotskonzept zu hinterlegen.

Unterschiedliche Expert_innen einbeziehen

Bei der Entwicklung bzw. der Weiterentwicklung von Angebotskonzepten lohnt es sich, die Expertise unterschiedlicher Personen einzubeziehen. Auf diese Weise werden kreative Prozesse unterstützt, die vor allem auch dahingehend benötigt werden, um systematisch Überlegungen anzustellen, wie das betreffende Angebot jeweils einzubetten ist und wie es verzahnt sowie vertieft werden kann. Für die Entwicklung solcher Konzepte muss es Zeit und einen Ort geben – die Entwicklung qualitativ hochwertiger Angebotskonzepte darf nicht „Privatvergnügen“ sein. Eine gemeinsame Konzeptentwicklung stellt zugleich einen wichtigen Teil professioneller pädagogischer Kooperation dar. Bedeutsam erscheint, dass der Prozess und das Ergebnis des Prozesses dokumentiert werden, weil ansonsten dieselben grundsätzlichen Entwicklungen stets aufs Neue fällig werden, statt an bereits Entwickeltes systematisch anzuschließen.

Lern- bzw. Kompetenzziele festlegen

Ausgangspunkt eines guten Angebotskonzepts ist die Festlegung der – mit dem jeweiligen Angebot bei den Schüler_innen zu erreichenden – Lern- bzw. Kompetenzziele. Dies ist unverzichtbar, da von diesen Zielen unter anderem auf geeignete Räume bzw. Zeiten, Umsetzungsmöglichkeiten und Materialien geschlossen wird. Lern- und Kompetenzziele sollten niemals defizitorientiert formuliert, sondern stets an den Stärken, Bedürfnissen und Interessen von Schüler_innen ausgerichtet sein. Teils kann die Erweiterung und Förderung der Interessen der Schüler_innen selbst als Ziel benannt werden. Kompetenzerleben, Autonomieerleben und soziale Eingebundenheit der am Angebot teilnehmenden Schüler_innen sind besonders geeignete übergeordnete Ziele, die es für das jeweilige Angebot anzupassen gilt. Heterogene Gruppen dürften eher den Regelfall als die Ausnahme darstellen: Daher sollte das Angebotskonzept Hinweise zur Differenzierung enthalten.

Räume, Zeiten und Materialien spezifizieren

Je nach Angebot sind spezifische Anforderungen an die Räume und die Zeiten zu beachten. Die nötigen räumlichen und zeitlichen Ressourcen sind klar darzulegen. Im Angebotskonzept wird zudem – vor dem Hintergrund des jeweiligen Standorts – Bezug genommen auf die vorhandenen Räumlichkeiten. Realistische Einschätzungen bezüglich des idealen Raums und der idealen Gruppengröße sind anzugeben. Das Verhältnis von Raum zu Gruppengröße kann je nach Aktivität durchaus variieren. Hinsichtlich der Frage nach geeigneten Räumen ist zudem auch über alternative Räume nachzudenken (etwa bei einer Aktivität, die idealerweise draußen stattfindet – nicht immer sind die Witterungsbedingungen dafür geeignet, draußen zu sein). Die Vernetzung im Sozialraum sollte ebenfalls erörtert werden. Gegebenenfalls ergeben sich geeignete Synergien beispielsweise mit Blick auf räumliche Herausforderungen, indem bestimmte Orte im Sozialraum direkt im

Angebotskonzept für die Durchführung des Angebots als besonders geeignet hervorgehoben werden. Weiterhin sind geeignete Zeitfenster und Zeiträume für das Angebot zu benennen. Bei all diesen Erwägungen bezüglich Raum und Zeit sind auch die Bedürfnisse der Schüler_innen zu beachten.

Gute Angebote nutzen passende Materialien. Dies können einmalige Anschaffungen sein oder aber auch Verbrauchsmaterialien, die wiederholt angeschafft werden müssen. Beides muss im Vorfeld planbar sein. Entsprechend ist es unumgänglich, im Angebotskonzept hierzu Aussagen zu treffen, was benötigt wird und mit welchen Kosten zu rechnen ist. Beachtet wird dabei, ob vor Ort bereits bestimmte Materialien vorhanden sind. Hinsichtlich der Materialenauswahl ist darauf zu achten, dass sie die Neugier der Schüler_innen wecken und deren Entwicklungsstand entsprechen. Ideal wäre, dass die Materialien so gewählt oder entwickelt werden, dass Schüler_innen möglichst eigenständig damit arbeiten können.

Durchführung didaktisch durchdenken

Angebote – egal wie offen und frei sie auch gestaltet sein mögen – bedürfen einer didaktischen Planung. Dies meint, dass Aussagen getroffen werden, wie die Arbeitsweise im Angebot konkret aussieht, etwa ob an Projekten gearbeitet, frei gespielt, etwas erforscht oder diskutiert wird. Beschrieben wird die Struktur des Angebots, die jeweiligen Spielräume sowie möglicherweise auch die Frei- und Rückzugsräume, die bei der Durchführung gewährt werden sollen. Auch Partizipation ist didaktisch zu planen: Jedes Angebotskonzept sollte festlegen, in welcher Intensität und wie Schüler_innen bei der Angebotsgestaltung mitentscheiden und mitbestimmen können.

Evaluation mitdenken

Inwieweit die im Konzept festgelegten Lern- bzw. Kompetenzziele durch das Angebot tatsächlich erreicht werden, gilt es zu überprüfen. Anders gesagt: Das Angebotskonzept sollte ebenfalls Kriterien für eine Evaluation des Angebots enthalten. Auch zu welchem Zeitpunkt die Evaluation idealerweise stattfinden sollte, ist im Angebotskonzept hinterlegt. Die Evaluation ist aber nicht nur für die Angebotsleitung gedacht – die teilnehmenden Schüler_innen sollten auch Möglichkeiten haben, das Angebot zu reflektieren. Ihrer Perspektive auf das Angebot folgend sollten Überlegungen angestellt werden, das Angebotskonzept zu überarbeiten. Ähnliches gilt für die Eltern, deren Perspektive auf das jeweilige Angebote – in geeigneter Form – ebenfalls wahrgenommen und aufgegriffen werden sollte.

3.3 DIMENSIONEN HOCHWERTIGER ANGEBOTSDURCHFÜHRUNG

Abgesehen von der inhaltlichen Ausrichtung dürften sich die schulischen Ganztagsangebote auch in Bezug auf die Umsetzung deutlich unterscheiden. Diese Durchführung

schulischer Ganztagsangebote hat – wie die Befunde, die in diesem Kapitel referiert werden, zeigen – einen wichtigen Einfluss darauf, ob und inwiefern sich positive Entwicklungen bei den Schüler_innen einstellen. Der Angebotsdurchführung (Qualitätsdialog zum Ganzttag 2021d) kommt daher eine hohe Priorität zu.

EMPIRISCHE ERGEBNISSE

In der Ganzttagsschulforschung hat sich ausgehend von Analysen der ersten StEG-Phase der Begriff „Prozessqualität der Ganztagsangebote“ etabliert. Gemeint ist eine globale Einschätzung seitens der Schüler_innen, inwiefern die schulischen Ganztagsangebote kognitiv aktivierend und motivierend sind und inwiefern sie Partizipation ermöglichen. In verschiedenen Studien zeigte sich, dass diese Prozessqualität besonders wichtig für positive Schüler_innenentwicklungen ist: Ist sie hoch, entwickeln sich die Noten besser (Kuhn/Fischer 2011a) als bei geringer Prozessqualität. Ebenso findet sich ein positiver Einfluss der Prozessqualität auf die Lernzielorientierung (Fischer et al. 2011a; Fischer et al. 2009) sowie auf die Entwicklung des Sozialverhaltens (Fischer et al. 2011b; Sauerwein et al. 2018) und des Wohlbefindens (gemessen als Schulfreude; Fischer et al. 2011a). Dass die Prozessqualität hoch sein muss, scheint auch für spezifische Programme zu gelten: So zeigte sich in Naturwissenschaftsangeboten, dass sich bei hoher Prozessqualität das fachbezogene Selbstkonzept im Bereich Sachunterricht positiver entwickelt als bei geringer Prozessqualität (Lossen et al. 2016).

In einer Studie wurde die Attraktivität des Angebots dahingehend operationalisiert, dass die Schüler_innen die Aussage „Die meisten Angebote machen mir Spaß“ bewerten sollten. In gewisser Weise handelt es sich hierbei um eine globale Bewertung der Angebotsqualität durch die Schüler_innen. Die Ergebnisse dieser Studie belegen, dass eine hohe Attraktivität des Angebots mit einer positiven Leistungsentwicklung im Lesen und in Mathematik zusammenhängen (Linberg et al. 2018, 2019).

In verschiedenen Studien wurde versucht, besonders relevante Subdimensionen der Qualität schulischer Ganztagsangebote genauer einzugrenzen. Ein wichtiger Aspekt scheint die erlebte Autonomie im Angebot zu sein. Autonomie meint in diesem Zusammenhang beispielsweise das Gefühl, im Angebot eigene Entscheidungen treffen zu können. Ein hohes Autonomieerleben im Angebot hängt mit einer positiven Entwicklung der Leselernzielorientierung zusammen (Fischer et al. 2016). In einer anderen Studie zeigte sich zudem, dass das Autonomieerleben zu einer positiveren Entwicklung des Wohlbefindens (sprich: der Schulfreude) führt (Fischer/Theis 2014) und dass sich der empfundene Selbstwert positiver entwickelt (Sauerwein 2017).

Die Mitbestimmungsmöglichkeiten in schulischen Ganztagsangeboten wurden ebenfalls untersucht und es zeigte sich, dass umfassendere Mitbestimmungsmöglichkeiten in Ganztagsangeboten mit einer positiveren Entwicklung des Sozialverhaltens einhergehen (Kuhn et al. 2016). Und auch die Partizipationsmöglichkeiten in Angeboten scheinen positive Effekte zu haben: einerseits auf die soziale Selbstwirksamkeit und andererseits auf den Selbstwert (Sauerwein 2017, 2019).

In einer weiteren Auswertung zeigte sich zudem, dass die Anerkennung – als Qualitätsdimension schulischer Ganztagsangebote – eine relevante Größe für positive Schüler_innenentwicklungen darstellt. In Angeboten, in denen die Anerkennung in Bezug zur Emotionalität hoch eingeschätzt wird, entwickelt sich die soziale Selbstwirksamkeit sowie der Selbstwert positiver; ist die Anerkennung in Bezug zur Solidarität hoch, entwickelt sich der Selbstwert positiver (Sauerwein 2017).

Die Qualitätskomponente der kognitiven Aktivierung bzw. der Herausforderung (z. B. „Es wird darauf geachtet, dass möglichst alle Schüler_innen aktiv etwas erarbeiten“) wurde in einer Studie speziell ausgewertet. Herausgearbeitet wurde ein positiver Effekt der Herausforderung auf das Wohlbefinden (sprich: Schulfreude; Fischer/Theis 2014).

Transparente Struktur und Regeln

Aus der empirischen Forschung lässt sich schließen, dass die Umsetzung des Angebots in qualitativ hochwertiger Weise geschehen muss. Hierzu gehört, dass die Durchführung von schulischen Ganztagsangeboten in klar strukturierter Weise erfolgen muss. Struktur meint, dass allen Beteiligten Ablauf und (Spiel-)Regeln klar sind. Idealerweise werden Ablauf und Regeln – zumindest zum Teil – gemeinsam mit den Schüler_innen erarbeitet. Dies schafft Verständnis und Commitment seitens der Schüler_innen. Entsprechend ist bei der Durchführung ein gewisses Maß an Flexibilität nötig, um überhaupt für Wünsche und die Sichtweise der Schüler_innen offen sein zu können. Struktur und Regeln sind für alle Angebote – auch und insbesondere für offene und freie Angebotsformen – nötig und wichtig. Der Erhalt dieser Ordnung ist allerdings eine nicht zu unterschätzende pädagogische Herausforderung. Eine qualitativ hochwertige Durchführung zeichnet sich dadurch aus, dass „störendes Verhalten“ konstruktiv aufgegriffen wird und dass (mit den Schüler_innen gemeinsam) überlegt und reflektiert wird, wie es zu dem jeweiligen Verhalten kommt und welches Bedürfnis dahinter steht.

Motivieren, aktivieren und begeistern

Angebote sollen die Schüler_innen motivieren, aktivieren und begeistern. Hierfür ist zwar beispielsweise auch eine zu den Schüler_innen passende Themensetzung wichtig, aber insbesondere steigert eine gelingende Durchführung des Angebots die Motivation. Die Lust am Lernen und die

Neugierde von Schüler_innen sind aktiv im Angebot aufzugreifen. Denkprozesse werden unterstützt und begleitet und den Schüler_innen wird Gelegenheit gegeben, sich mit Themen umfangreich auseinanderzusetzen. Die Umsetzung des Angebots erfolgt – im Umfang, wie es für das jeweilige Angebot möglich ist – erlebnisorientiert, „spielerisch“ sowie auch unter Beachtung der Bewegungsfreude der Schüler_innen. Auf eine gewisse Flexibilität hinsichtlich der Lernorte sollte sich zudem die Angebotsleitung einlassen, indem beispielsweise Aufgaben auf dem Teppich liegend – anstatt am Pult – bearbeitet werden dürfen.

Autonomie und Partizipation unterstützen

Partizipation und Autonomie im Angebot zu erleben ist für Schüler_innen besonders wichtig – in der Durchführung von Angeboten dies für alle Schüler_innen zu ermöglichen ist hingegen besonders herausforderungsvoll. Ganztagsangebote sollten einen Rahmen für selbstbestimmtes Handeln bieten. Dies beginnt beispielsweise damit, dass die Schüler_innen – in einem gesetzten Rahmen – auf die Auswahl der Inhalte und Arbeitsweisen im jeweiligen Ganztagsangebot Einfluss nehmen können. Sie erfahren auf diese Weise Mitbestimmung. Weitere Formen von Partizipation und Autonomie wären, dass Schüler_innen Lösungsmöglichkeiten für bestimmte Aufgaben und Probleme selbst erarbeiten und ausprobieren dürfen. Sie dürfen sich eigene Ziele stecken und diese zu erreichen versuchen. Sie arbeiten zusammen in Gruppen und geben ihr Wissen in der Gruppe an andere Schüler_innen weiter. Und letztlich stellt sich das Gefühl von Autonomie insbesondere auch dann ein, wenn sich die Schüler_innen in einem festzulegenden Rahmen und Radius frei bewegen dürfen.

Alltagsorientierung umsetzen

Die Durchführung von Ganztagsangeboten ist alltagsorientiert umzusetzen. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Angebot wirklich die Alltagserfahrungen von Schüler_innen aufgreift, steigt, wenn die Schüler_innen darin unterstützt werden, ihre Bedürfnisse und Interessen zu äußern. Daher gilt dies auch als Grundlage für eine gelingende Durchführung von Angeboten und verlangt von der Angebotsleitung, sensibel dafür zu sein, was Schüler_innen beschäftigt und was sie interessiert. Empathie und Einfühlungsvermögen sind dafür wichtig.

Situationen für Anerkennung schaffen

Schüler_innen erfahren in gut durchgeführten Ganztagsangeboten Anerkennung. Ausgangspunkt hierfür ist, dass Angebote unterschiedliche Kompetenzen adressieren. Alle Schüler_innen sind verschieden und individuell und entwickeln sich unterschiedlich schnell hinsichtlich der intendierten Ziele. Der Angebotsleitung ist es somit möglich, jede Leistung und jeden Erfolg der einzelnen Schüler_innen anzuerkennen. Ein Schlüssel hierfür ist, dass die Schüler_innen Gelegenheit bekommen, ihre Fähigkeiten und Werke im Rahmen des Angebots und gegebenenfalls darüber hinaus zu präsentieren. Anerkennung drückt sich auch darin aus, dass die Angebotsleitung und die Schüler_innen in ihrer Kommunikation einen wertschätzenden Umgang

auf Augenhöhe pflegen. Unterstützt durch die Angebotsleitung wachsen die Schüler_innen hinsichtlich ihres Selbstwerts, ihrer Selbstwirksamkeit und Mündigkeit.

3.4 STARKE BEZIEHUNGEN UND SOZIALES MITEINANDER

Während die Durchführung schulischer Ganztagsangebote eher das Managen der Gruppe von Schüler_innen und deren Aktivierung betrifft, spielt für die allgemeine Wahrnehmung der Angebotsqualität auch die Beziehungsebene eine Rolle. Empirische Befunde, die diesem Kapitel zugrunde liegen, unterstreichen dies. Die erfolgreiche Gestaltung des Ganztagsbetriebs basiert maßgeblich auch auf der Gestaltung positiver sozialer Beziehungen (Qualitätsdialog zum Ganzttag 2021e).

EMPIRISCHE ERGEBNISSE

Als eine wichtige Dimension der Qualität der Angebote gelten die sozialen Beziehungen in den schulischen Ganztagsangeboten. Dies meint vordergründig die Beziehungen zwischen den Schüler_innen und der jeweiligen Angebotsleitung. Eine Reihe positiver Wirkungen ließ sich identifizieren. So zeigten sich bei hoher Beziehungsqualität in den Angeboten positivere Entwicklungen der Noten (Kuhn/Fischer 2011a) und der Lernzielorientierung (Fischer et al. 2011a) sowie auch des Sozialverhaltens (Fischer et al. 2011b) und des Wohlbefindens (gemessen als Schulfreude; Fischer et al. 2011a; Fischer/Theis 2014). Ein ähnlicher Befund zeigte sich auch in einem spezifischen Lernzeitangebot, in dem jüngere Schüler_innen von älteren Schüler_innen als Mentor_innen unterstützt werden. Bei einer positiver eingeschätzten Schüler_innen-Mentor_innen-Beziehung zeigte sich eine positivere Englischleistungsentwicklung (Dohrmann et al. 2021).

Potenzial des informellen Rahmens nutzen

Die referierten Befunde weisen darauf hin, dass positive soziale Beziehungen in den schulischen Ganztagsangeboten vorherrschen sollten. Eine positive Beziehungsgestaltung lässt sich im informelleren Rahmen der schulischen Ganztagsangebote gut umsetzen. So können gemeinsame Aktionen durchgeführt werden, beispielsweise indem die Räume gemeinsam mit den Schüler_innen gestaltet werden. Gegenseitige Fürsorge und die soziale Eingebundenheit fördernde Maßnahmen (Sanitätsdienst, Mentor_innen etc.) sind ebenfalls Gelegenheiten für die Gestaltung positiver Beziehungen. Der Schulweg morgens und nachmittags sowie auch Pausen werden als Möglichkeiten des Aufbaus positiver sozialer Beziehungen erkannt und entsprechend pädagogisch gestaltet. In Konfliktsituationen erkennt man gute Beziehungen an einem konstruktiven Konfliktverhalten, das die Schüler_innen erleben und er-

lernen – insbesondere auch dadurch, dass es ihnen von den Erwachsenen in positiver Weise vorgelebt wird. Begegnungen im informellen Rahmen können für Gespräche über eine große Bandbreite an Themen genutzt werden. In diesen und anderen Settings sollten die Erwachsenen Interesse an der Lebenswelt der Schüler_innen zeigen.

Soziale Beziehungen profitieren, wenn speziell auch der Sozialraum erkundet und in die Gestaltung der Ganztagsangebote einbezogen wird. Auch ergeben sich besonders günstige informelle Kommunikationsanlässe, wenn beispielsweise die Schüler_innen mit den Angebotsleitungen gemeinsam zu Mittag essen. Feste und Feiern sind ebenfalls Gelegenheiten für besondere Kommunikation außerhalb der gewohnten Settings und für die Stärkung sozialer Beziehungen. Hier bietet es sich an, bereits die Organisation und Vorbereitung von Festen und Feiern als längerfristige Möglichkeit für die Beziehungsgestaltung und -vertiefung zu nutzen. Gleiches gilt für Ausflüge bzw. Wanderungen.

Gegenseitige Wertschätzung

Gute Beziehungen zeigen sich vor allem auch in einem wertschätzenden Miteinander. Wertschätzung zeichnet sich dadurch aus, dass die Angebotsleitungen und Schüler_innen sich gegenseitig zuhören, ernstnehmen und unterstützen. Empathie und Feinfühligkeit sind daher wichtige Eigenschaften von Angebotsleitungen. Gerade auch in Entwicklungsgesprächen mit Eltern sowie Schüler_innen steckt ein hohes Potenzial für positive Beziehungen, wenn die Stärken und Kompetenzen der Schüler_innen im Vordergrund der Aufmerksamkeit stehen.

Kompetenzerleben stärken

Das ist auch darum bedeutsam, weil das Kompetenzerleben der Schüler_innen durch eine positive Beziehungsgestaltung gefördert werden kann. Eine Dokumentation der Kompetenzen ermöglicht, die Entwicklungen in den einzelnen Bereichen wahrzunehmen, sichtbar zu machen und wertzuschätzen. Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserleben wachsen mit eigenen Erfahrungen – die Beziehungsgestaltung nimmt entsprechend darauf Rücksicht. Dazu gehört, Kritik konstruktiv zu formulieren und eine positive Fehlerkultur vorzuleben und zu erwarten. Fehler sind als Teil des Lernprozesses unverzichtbar und der Beziehungsebene kommt die Herausforderung zu, die Schüler_innen darin zu unterstützen, mit den aufkommenden negativen Gefühlen beim Fehlermachen umzugehen.

Vertrauen aufbauen

Besonders hervorzuheben ist die Bedeutung wechselseitigen Vertrauens. Soziale Beziehungen sollten im Sinne eines vertrauensvollen Miteinanders gestaltet sein. Grundsätzlich ist eine umfassende Vertrauenskultur zu entwickeln. Das gelingt besser, wenn Beziehungen sich längerfristig etablieren können. Dies ist beispielsweise bei der Personalplanung zu bedenken. Schüler_innen, denen es eher schwerfällt, Vertrauen zu entwickeln, erhalten entsprechende Unterstützung beim Aufbau von Vertrauen. Vertrauen wird zudem gebildet, wenn Angebotsleitungen ge-

meinsam mit den Schüler_innen auch mal etwas Neues wagen und neue Wege gemeinsam gehen. Hierzu kann durchaus gehören, Verantwortung für die Gestaltung des Ganztags oder ihres eigenen Lernprozesses an die Schüler_innen – natürlich in angemessenem Maße – abzugeben. Hierzu kann auch gehören, dass Schüler_innen eigenständig Projekte entwickeln dürfen. Vertrauen muss zudem zu Eltern aufgebaut werden. Hier erweisen sich regelmäßige Gespräche als sehr wichtig, um eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen. Mögliche Sprachbarrieren müssen kreativ und flexibel überwunden werden, was – wenn es denn gelingt – ebenfalls vertrauensbildend ist.

Sozialen Rahmen für Partizipation schaffen

Hinsichtlich der Durchführung von Ganztagsangeboten ist bereits betont worden, dass Ganztagsangebote einen Rahmen für Partizipation bieten müssen. Partizipation zu ermöglichen ist auch auf der Beziehungsebene besonders wichtig. Durch gelingende Interaktionen wird den Schüler_innen „Macht“ zugesprochen; sie können mitbestimmen und werden bei der Ausübung der Mitbestimmung unterstützt. Solche Erfahrungen sollten bereits den Jüngsten ermöglicht werden, damit sie von Grund auf durch positive Beziehungen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten erlernen. Gelegenheiten – wie etwa Konferenzen oder Parlamente für Schüler_innen sowie Projekttage zur Lebenswelt der Schüler_innen – werden zur positiven Beziehungsgestaltung genutzt.

3.5 STEUERUNG UND KOOPERATION

Schulen mit Ganztagsangeboten sind hinsichtlich der vielfältigen Organisations- und Steuerungsfragen vergleichsweise komplexe Institutionen. Einzelne Personen sind damit in der Regel überfordert. Vielmehr wird eine kooperative Form der Organisation und Steuerung benötigt: eine Steuerungsgruppe (Kielblock 2023a; Qualitätsdialog zum Ganztags 2021a). In der Steuerungsgruppe müssen Repräsentant_innen aller relevanten Akteursgruppen vertreten sein – wer dies genau ist, gilt es im Einzelfall zu klären.

Austausch und Kommunikation etablieren

Um in der Steuerungsgruppe konstruktiv zusammenarbeiten zu können, ist ein guter Austausch und eine gute Kommunikation zu etablieren. Grundlegend ist, dass die einzelnen Mitglieder der Steuerungsgruppe sich gegenseitig wertschätzen. Jede Person repräsentiert eine bestimmte Gruppe und wirft entsprechend eine ganz bestimmte Perspektive und Sichtweise auf den gemeinsamen Ganztagsbetrieb. In eigener Sache werden das Aufgabenspektrum der Steuerungsgruppe sowie einzelne Zuständigkeiten thematisiert und festgelegt. Und die verfügbaren Ressourcen werden transparent kommuniziert. Gemeinsame Beschlüsse werden schriftlich festgehalten, und die Umsetzung der Beschlüsse wird nachverfolgt. Grundsätzlich herrscht eine positive Feedbackkultur, oder es wird an einer solchen aktiv gearbeitet.

Gemeinsame Haltung erarbeiten

Die Steuerungsgruppe entwickelt eine gemeinsame Haltung. Obwohl verschiedene Sichtweisen in der Steuerungsgruppe zusammenkommen, ist die kontinuierliche Weiterentwicklung und Leitung des Ganztagsbetriebs dennoch eine gemeinsam geteilte Verantwortlichkeit, derer sich alle bewusst werden müssen. Diese ergibt sich auch daraus, dass die Steuerungsgruppe aus der Vielzahl der geltenden gesetzlichen Vorgaben eine gemeinsame Handlungsrichtung destilliert. Die Haltung der Steuerungsgruppe ist dadurch gekennzeichnet, dass sie multiprofessionell ausgerichtet ist, dass alle beteiligten Professionen als gleichberechtigt behandelt werden und dass sie Neuem gegenüber aufgeschlossen ist.

Ziele des Ganztagsbetriebs setzen

Hinsichtlich der Zielsetzung des Ganztagsbetriebs ist die Steuerungsgruppe in der Verantwortung, eine klare Vision zu entwickeln und die Zielerreichung kontinuierlich zu evaluieren. Justierungen der Vision des Ganztagsbetriebs werden ebenfalls durch sie vorgenommen. Es bietet sich daher an, kurzfristige von mittelfristigen und langfristigen Zielen zu unterscheiden. Die grundsätzliche Vision legt bestimmte Arbeitsschwerpunkte für die gemeinsame Qualitätsentwicklung nahe (etwa Kindeswohl, Partizipation). Zudem wird die Vision hinsichtlich konkreter Lern- und Entwicklungsziele der Schüler_innen übertragen und konkretisiert.

Externe Unterstützung einholen

Die Aufgaben der Steuerungsgruppe sind derart komplex und anspruchsvoll, dass es zu einer professionellen Haltung und Arbeit in der Steuerungsgruppe dazu gehört, sich externe Unterstützung zu holen. Hinsichtlich bestimmter Aufgaben lohnt es, eine Moderation einzubeziehen oder sich von einer unabhängigen Stelle beraten und begleiten zu lassen. Fachberatung und Weiterqualifizierungen sind ebenfalls Möglichkeiten, die Arbeit in der Steuerungsgruppe unterstützen zu lassen. Eine interessante Idee für externe Unterstützung ist zudem, sich zu anderen Ganztagschulen zu vernetzen; der Erfahrungsaustausch kann die Steuerungsgruppenarbeit bereichern.

Alle aktiv einbinden

Mit Blick auf die in der Steuerungsgruppe beteiligten Akteur_innen lohnt es sich zu fragen, wie man bei wichtigen Weichenstellungen wirklich alle aktiv einbinden kann. Die Steuerungsgruppe muss geeignete Wege finden, wie sie Entscheidungen für alle am Ganztagsbetrieb beteiligten Personen zur Diskussion stellen kann. Auch Elternwünsche sind zu beachten. Sollte es eine Ganztagskoordination geben, ist diese entsprechend bei allen Entscheidungen einzubeziehen.

Wenn „alle“ eingebunden werden sollen, dann ist die Perspektive der Schüler_innen hier explizit ebenfalls gemeint. Da die Steuerungsgruppe letztlich in all ihren Entscheidungen an den Bedürfnissen, Interessen und Bedarfen der Schüler_innen ausgerichtet ist und für die Schüler_innen einen guten Ganztags bereitstellen möchte, ist es

nur folgerichtig, diese Personengruppe explizit mit in Entscheidungsprozesse einzubeziehen. Nur so wird nicht bloß „über“, sondern „gemeinsam mit“ Schüler_innen entschieden. Eine umfassende und geeignete Form der Mitbestimmung der Schüler_innen (egal welchen Alters) sollte zum erklärten Ziel der Arbeit in der Steuerungsgruppe werden. Bei der Planung und Durchführung von Evaluationen sind die Schüler_innen ebenfalls einzubeziehen – sie haben einen unmittelbareren Blick auf Dinge, die schon gut laufen oder die verbesserungswürdig sind.

Netzwerk der Akteur_innen überblicken

Darüber hinaus haben Steuerungsgruppen zwei vordringliche Ziele: einerseits die (Weiter-)Entwicklung des Ganztagskonzepts und andererseits die Förderung von Multi-professionalität und Kooperation. Beides hängt mit einem wichtigen Punkt zusammen, der ebenfalls von der Steuerungsgruppe zu bearbeiten ist: Die Ganztagschule ist ein Knotenpunkt in einem mehr oder weniger komplexen Netzwerk aus Akteur_innen der lokalen Bildungslandschaft, und es stellt sich die Frage nach dem Umfang der angestrebten Zusammenarbeit. Je tiefer die Vernetzung in Bildungslandschaften in den Sozialraum hineinragt, um so höher ist das Potenzial für relevante Bildungserfahrungen für Schüler_innen, um so höher ist aber auch die Komplexität, der Steuerungs- und Organisationsaufwand und umso komplexer sind die zu lösenden Herausforderungen. Dieses Spannungsfeld ist von der Steuerungsgruppe auszubalancieren.

An Ganztagschulen treffen verschiedene pädagogisch Tätige zusammen: Größtenteils bringen sie einen schulpädagogischen Hintergrund mit (Lehrkräfte), zu nicht unerheblichen Anteilen aber auch einen sozialpädagogischen oder sonderpädagogischen Hintergrund. Teils werden auch Personen mit ganz anderen beruflichen Hintergründen einbezogen. Da diese pädagogisch Tätigen insgesamt gesehen in kohärenter Weise zusammenarbeiten müssen, sind die Weichen zu stellen für eine Harmonisierung der pädagogischen Arbeit im multiprofessionellen und interinstitutionellen Team (Kielblock 2023b; Qualitätsdialog zum Ganzttag 2021f).

Effektive Kommunikation stärken

Ausgangspunkt für jedwede gemeinsame Arbeit und Entwicklung im Team ist eine gelungene Kommunikation. Dazu sind entsprechende Strukturen erforderlich, etwa die verbindliche Durchführung regelmäßiger Treffen, um sich gegenseitig auf dem Laufenden zu halten und sich über die Entwicklung der Schüler_innen auszutauschen (dies ist der basale Ausgangspunkt für tiefergehende Kooperationen wie etwa die Entwicklung eines multiprofessionellen Bildungsverständnisses). Vertrauen muss aufgebaut werden, wobei gegebenenfalls Teamfindungsaktivitäten helfen können. Eine Perspektive, die das Team als Ganzes stärker zusammenschließen lässt, erfordert, zu reflektieren, welche Kompetenzen jede einzelne Person einbringt, damit der Ganztagsbetrieb gelingt. Die Kommunikation zeichnet sich durch die Nutzung abgestimmter Kommunikationswege

sowie eine konstruktive Feedbackkultur aus und Konflikte werden als Chance angesehen, gemeinsam zu wachsen.

Bildungsverständnis aushandeln

Treffen Personen aus unterschiedlichen Bezugsdisziplinen (Schul-, Sozial- und Sonderpädagogik) im pädagogischen Alltag zusammen, so müssen sie sich darüber austauschen, welches Bildungsverständnis sie jeweils zugrunde legen. In der gemeinsamen Verständigung über ihre jeweiligen Vorstellungen, wie sich Lernen und Entwicklungen der Schüler_innen vollziehen und wie diese Prozesse pädagogisch unterstützt werden können, wächst gegenseitiges Verständnis, Akzeptanz und Anerkennung unter den Beteiligten. Die Stärken der Beteiligten werden hervorgehoben sowie auch die Rollen und Verantwortlichkeiten. Die jeweiligen Fachkompetenzen greifen auf diese Weise in der Praxis in geeigneter Weise ineinander. Da im fortlaufenden Verständigungsprozess verschiedene Perspektiven zusammenkommen, wird auch von einem multiprofessionellen Bildungsverständnis gesprochen. Rollen und Verantwortlichkeiten, die sich aus dem Verständigungsprozess ergeben, werden schriftlich festgehalten und von Zeit zu Zeit angepasst.

Gemeinsame Festlegungen verankern

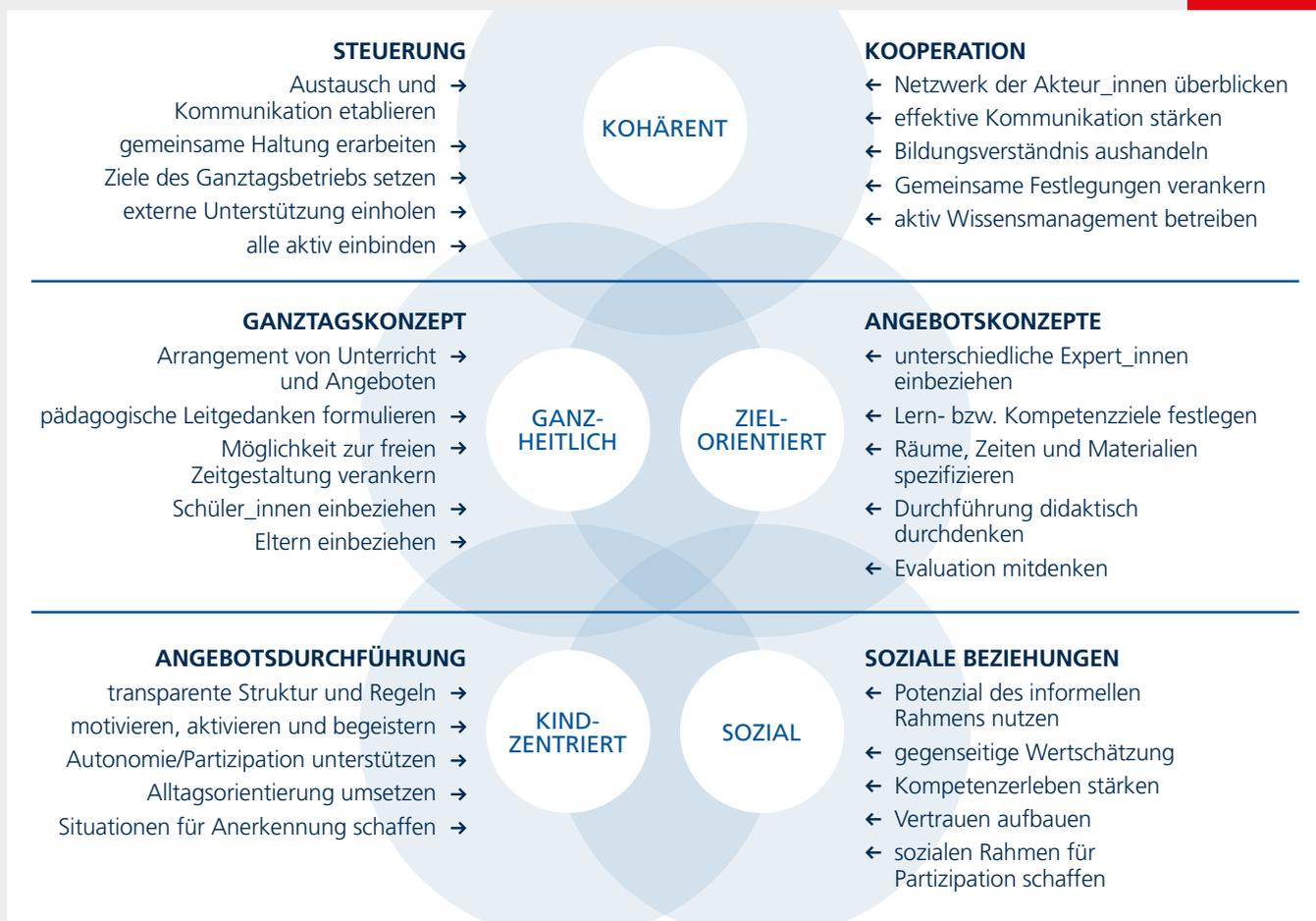
Dass der Verständigungsprozess hinsichtlich der Bildungsverständnisse schriftlich zu dokumentieren ist, hat den Grund, dass diese Verankerung für die Praxis am jeweiligen Standort formgebend ist. Sie sichert einen übergreifenden und langfristigen Weiterentwicklungsprozess. Es werden Festlegungen getroffen, wie die Zusammenarbeit bestmöglich umgesetzt wird. Schriftlich können beispielsweise auch die Arbeitszeit und der Arbeitsplan verankert sein wie auch ein Raumkonzept, das Kooperationen erleichtert. Hinzu kommt gegebenenfalls auch, dass alle Beteiligten aktiv an Festen teilnehmen und das Stimmrecht in Gremien und Konferenzen für alle gleichberechtigt gilt.

Aktiv Wissensmanagement betreiben

Damit die Entwicklungen und Festlegungen nicht jedes Mal von Neuem beginnen müssen, ist ein gutes und übergreifendes Wissensmanagement zu etablieren. Rechtliche Rahmenbedingungen sowie erfolgte Überlegungen zu Spielräumen und Interpretationen der Rechtsgrundlage, das Leitbild, weitere Abläufe und spezifische Informationen sollten in schriftlicher Form vorliegen und an einem für alle leicht zugänglichen (digitalen) Ort abgelegt sein.

3.6 GELINGENSBEDINGUNGEN IN DER ÜBERSICHT

Mit Blick auf die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen in schulischen Ganztagsangeboten wurden in diesem Kapitel verschiedene Handlungsfelder vorgestellt. Diese werden hier noch einmal verdichtet dargestellt und ihre Bezüge zueinander stärker herausgestellt (Abbildung 2).



Quelle: eigene Darstellung.

Die Weichen für einen qualitativ hochwertigen Ganztag werden gestellt, indem auf Steuerungsebene und im multiprofessionellen Team kohärent agiert wird. Es wird eine gute Kommunikation und eine gemeinsame Haltung bzw. ein multiprofessionelles Bildungsverständnis etabliert. Gemeinsame Ziele werden gesteckt und alle (auch die Schüler_innen) werden aktiv eingebunden. Hierbei nützt es durchaus, sich externe Unterstützung einzuholen und auf ein ausgeprägtes Wissensmanagement zu achten.

Die Grundlage für die Gestaltung des Ganztags ist das Ganztagskonzept. Es basiert maßgeblich darauf, was die Schüler_innen brauchen und was sie interessiert; entsprechend werden auch die Schüler_innen selbst – sowie ihre Eltern – in den Entwicklungsprozess eingebunden. Das Ganztagskonzept arrangiert Unterricht und Angebote in sinnvoller Weise und umfasst auch freie Zeitgestaltung. Damit bietet es konkrete Leitgedanken für die pädagogische Gestaltung. Da das Ganztagskonzept alle am Standort betrifft, muss bei der Erarbeitung und Weiterentwicklung ganzheitlich agiert werden.

Das Ganztagskonzept bietet allerdings nur allgemeine Leitgedanken. Die jeweiligen schulischen Ganztagsangebote sind hingegen zudem individuell zu konzipieren und

weiterzuentwickeln. Dabei ist es nötig, zielorientiert zu agieren. Das heißt, dass Lern- und Kompetenzziele, die durch das Angebot erreicht werden sollen, klar festgelegt werden. Auch Räume, Zeiten, Materialien sowie die didaktische Planung gehören zu einem guten Angebotskonzept. Nicht zuletzt sollte auch eine Evaluation individuell auf das Angebot abgestimmt werden.

Die Umsetzung des jeweiligen Angebotskonzepts in der Praxis erfordert, kindzentriert zu agieren. Bei der Angebotsdurchführung ist auf eine klare Struktur genauso zu achten, wie auch auf Motivierung, Aktivierung und Begeisterung. Möglichkeiten der Partizipation und Mitbestimmung sind zu schaffen und die Durchführung sollte sich an Alltagserfahrungen der Schüler_innen orientieren und daran anknüpfen.

Schulische Ganztagsangebote sind ein Rahmen für die Gestaltung positiver sozialer Beziehungen. Daher ist es wichtig, sozial zu agieren. Gemeinsame Aktivitäten können besonders förderlich für die Beziehungsebene sein, wenn der Umgang miteinander von Wertschätzung und Vertrauen geprägt ist. Auch wenn die gemeinsamen Aktivitäten dazu führen, dass sich Schüler_innen als kompetent wahrnehmen, werden soziale Beziehungen gestärkt.

4 FAZIT – POTENZIALE SIND SCHÄTZE, DIE GEHOBEN WERDEN MÜSSEN

Schulische Ganztagsangebote – das belegen die zahlreichen referierten empirischen Befunde – bieten die Chance, das Aufwachsen und den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen. Schulische Bildungsverläufe, Leistungen und Noten können verbessert werden, genauso wie die Lernvoraussetzungen, das Sozialverhalten und die emotionale Entwicklung der jungen Menschen. Manchen Kindern und Jugendlichen eröffnen schulische Ganztagsangebote ein anregungsreiches Umfeld, das ihnen ansonsten versperrt bliebe – mit Musik- und Sportangeboten, mit Theater- und Kunst-AGs, mit Hausaufgabenbetreuung und mit gemeinsamem Spiel unter Gleichaltrigen. Kurzum: Schulen mit Ganztagsangeboten können zu einem ganztägig geöffneten Haus des Lernens und Lebens werden, in dem Kinder und Jugendliche gern leben, sich positiv entwickeln und erfolgreich lernen. Sie können bildungs-, sozial- und familienpolitisch wichtige Funktionen erfüllen und den Zusammenhalt der Gesellschaft stärken, weil sie beides können: einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung jeder Schülerin bzw. jedes Schülers leisten und Benachteiligten mit Blick auf den Zugang zu vielfältigen anregungsreichen Angeboten ein Stück weit kompensieren.

Zur Entfaltung kommen diese unbestritten großen Potenziale – auch dies ist deutlich geworden – jedoch keineswegs automatisch. Potenziale, so zeigt sich wieder einmal, sind Schätze, die gehoben werden müssen. Forschungsbefunde lassen erkennen, dass insbesondere eine dauerhafte, freiwillige und intensive Teilnahme an schulischen Ganztagsangeboten die Entwicklung junger Menschen begünstigt. Auch von spezifisch entwickelten schulischen Ganztagsangeboten, die auf einem zielgerichteten Konzept basieren, profitieren Schüler_innen. Zudem kommt der Prozessqua-

lität der schulischen Ganztagsangebote eine große Bedeutung zu: Das heißt, die Durchführung der Angebote ist – aus Sicht der Schüler_innen – kognitiv aktivierend, motivierend und ermöglicht Partizipation bzw. Mitbestimmung. Forschungen belegen zudem, wie wichtig das Sozialklima zwischen den Schüler_innen und der jeweiligen Leitung der Angebote sowie den Lernenden untereinander ist. All diese Punkte stellen sich nicht einfach so ein. Sie erfordern engagierte Entwicklungsarbeit und durchdachte Weichenstellungen.

Für die Planung, Organisation und Durchführung schulischer Ganztagsangebote konnten in dieser Expertise relevante Folgerungen abgeleitet werden. So können sich Potenziale schulischer Ganztagsangebote vor allem dann entfalten, wenn die Beteiligten erfolgreich kooperieren und sie ein gemeinsames übergreifendes Ganztagskonzept entwickeln, das den zeitlichen und räumlichen, organisatorischen und inhaltlichen Rahmen schulischer Ganztagsangebote setzt. Dies setzt aber wiederum voraus, dass eine Steuerungsgruppe – unter Mitarbeit von Repräsentant_innen aller Beteiligten – etabliert wurde, die handlungs- und durchsetzungsfähig ist. An den gemeinsam gesetzten Zielen und pädagogischen Vorstellungen orientiert sich die Konzeption einzelner Angebote. Die Angebotsdurchführung erfordert pädagogisches Geschick und die sozialen Beziehungen sind aktiv zu gestalten. Werden substanzielle Entwicklungsschritte in diesen Handlungsfeldern vorgenommen, so ist es wahrscheinlich, dass die schulischen Ganztagsangebote einen wertvollen Beitrag zur persönlichen Entwicklung und zum Lernen der Schüler_innen beitragen. ←

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

- 10 **Abbildung 1**
Potenziale schulischer Ganztagsangebote in der Übersicht
- 19 **Abbildung 2**
(Weiter-)Entwicklung guter schulischer Ganztagsangebote

LITERATURVERZEICHNIS

Aktionsrat Bildung 2013: Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung?, Münster.

Arnoldt, Bettina 2021: Nutzung außerunterrichtlicher Angebote und individuelle Entwicklungen: Ist der ganztags schulische Rahmen ein Vorteil?, in: Kielblock, Stephan; Arnoldt, Bettina; Fischer, Natalie; Gaiser, Johanna M.; Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Individuelle Förderung an Ganztags schulen: Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztags schulen (StEG), Weinheim, S. 60–69.

Arnoldt, Bettina; Furthmüller, Peter; Kielblock, Stephan; Gaiser, Johanna M. 2018: Aktuelle Entwicklungen der ganztags schulischen Angebote in Deutschland, in: Schüp bach, Marianne; Frei, Lukas; Nieuwenboom, Wim (Hrsg.): Tagess chulen: Ein Überblick, Wiesbaden, S. 249–267.

Arnoldt, Bettina; Furthmüller, Peter; Steiner, Christine 2016: Zur Relevanz der Ganztagesteilnahme bei der Bewältigung kritischer Passagen am Ende der Schullaufbahn, in: Zeitschrift für Pädagogik 62 (6), S. 812–829.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung, Bielefeld.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, Bielefeld.

Bellin, Nicole; Tamke, Fanny 2010: Bessere Leistungen durch Teilnahme am offenen Ganztagsbetrieb?, in: Empirische Pädagogik 24 (2), S. 93–112.

Bellin, Nicole; Wegner, Barbara 2010: Forschungsfeld Ganztage: Lernförderliche Wirkung außerunterrichtlicher Angebote und Strategien der Sprachförderung, in: Merken s, Hans; Schründer-Lenzen, Agi (Hrsg.): Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich, Münster, S. 77–98.

Berkemeyer, Nils 2015: Ausbau von Ganztags schulen: Regelungen und Umsetzungsstrategien in den Bundesländern, Gütersloh.

Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Manitius, Veronika 2012: Chancenspiegel: Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme, Gütersloh.

Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Manitius, Veronika; Hermstein, Björn; Khalatbari, Jana 2013: Chancenspiegel 2013: Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme, Gütersloh.

Bischof, Linda Marie; Hochweber, Jan; Hartig, Johannes; Klieme, Eckhard 2013: Schulentwicklung im Verlauf eines Jahrzehnts: Erste Ergebnisse des PISA-Schulpanels, in: Jude, Nina; Klieme, Eckhard (Hrsg.): PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung, 59. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim, S. 172–199.

BMBF 2003: Ganztags schulen: Zeit für mehr, Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“, Bonn.

Brisson, Brigitte Maria; Theis, Désirée 2020: Traditionelle Hausaufgaben oder integrierte Lernzeiten? Ein Vergleich der Erfahrungen und Leistungsentwicklungen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Übungsformaten, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 67 (4), S. 294–312.

Dohrmann, Julia; Brisson, Brigitte Maria; Kielblock, Stephan 2021: Qualität und Wirkung von Peer Mentoring aus Sicht der jüngeren Schülerinnen und Schüler, in: Kielblock, Stephan; Arnoldt, Bettina; Fischer, Natalie; Gaiser, Johanna M.; Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Individuelle Förderung an Ganztags schulen: Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztags schulen (StEG), Weinheim, S. 105–119.

Fischer, Natalie; Brümmner, Felix 2012: School Attachment and Performance: The Impact of Participation in Extracurricular Activities at School, in: Richter, Martina; Andresen, Sabine (Hrsg.): The Politicization of Parenthood: Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing, Dordrecht, S. 265–279.

Fischer, Natalie; Brümmner, Felix; Kuhn, Hans Peter 2011a: Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztags schule: Zusammenhänge mit der Prozess- und Beziehungsqualität in den Angeboten, in: Fischer, Natalie; Holtappels, Heinz Günter; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig; Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztags schule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztags schulen (StEG), Weinheim, S. 227–245.

Fischer, Natalie; Kielblock, Stephan 2021: Was leistet die Ganztags schule? Grundlagen, Designs und Ergebnisse der Ganztags schulforschung, in: Hascher, Tina; Idel, Till-Sebastian; Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung, Wiesbaden, S. 411–431.

Fischer, Natalie; Kuhn, Hans Peter; Klieme, Eckhard 2009: Was kann die Ganztags schule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performance nach dem Übergang in die Sekundarstufe, in: Stecher, Ludwig; Allmann-Ghionda, Cristina; Helsper, Werner; Klieme, Eckhard (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. Beiheft 54 der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim, S. 143–167.

Fischer, Natalie; Kuhn, Hans Peter; Züchner, Ivo 2011b: Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztags schule: Wirkungen der Ganztagesteilnahme und der Angebotsqualität, in: Fischer, Natalie; Holtappels, Heinz Günter; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig; Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztags schule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztags schulen (StEG), Weinheim, S. 246–266.

Fischer, Natalie; Sauerwein, Markus N.; Theis, Désirée; Wolgast, Anett 2016: Vom Lesenlernen in der Ganztags schule: Leisten Ganztagsangebote einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I?, in: Zeitschrift für Pädagogik 62 (6), S. 780–796.

Fischer, Natalie; Theis, Désirée 2014: Quality of Extracurricular Activities: Considering Developmental Changes in the Impact on School Attachment and Achievement, in: Journal for Educational Research Online 6 (3), S. 54–75.

GaFöG 2021: Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz – GaFöG), Bonn.

GTS-Bilanz (Hrsg.) 2021: Qualität für den Ganztage: Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztags schulforschung, Frankfurt am Main.

Holtappels, Heinz Günter; Radisch, Falk; Rollett, Wolfram; Kowoll, Magdalena E. 2010: Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztags grundschulen, in: Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Arnold, Karl-Heinz; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria; Schwippert, Knut; Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand: Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens, Münster, S. 165–198.

Holtappels, Heinz Günter; Tillmann, Katja; Lossen, Karin 2018: Lernentwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in Ganztags grundschulen: Differenzielle Effekte in einer StEG-Längsschnittsstudie, in: Schwabe, Franziska; McElvany, Nele; Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung: Band 20, Schule und Unterricht in gesellschaftlicher Heterogenität, Weinheim, S. 106–145.

Hurrelmann, Klaus 1990: Plädoyer für mehr Ganztagschulen, in: Pädagogik 42 (3), S. 39–43.

Kanevski, Rimma; Salisch, Maria von 2011a: Fördert die Ganztagschule die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Jugendlichen?, in: Stecher, Ludwig; Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz, Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Wiesbaden, S. 237–259.

Kanevski, Rimma; Salisch, Maria von 2011b: Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagschulen: Auswirkungen der Ganztagschule auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Jugendlichen, Weinheim.

Kielblock, Stephan 2021: Fünfzehn Jahre StEG-Ganztagschulforschung: Bilanz und anzuehende Handlungsfelder, in: Radisch, Falk; Schulz, Uwe; Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule und Übergänge im Bildungssystem, Jahrbuch Ganztagschule 2021/2022, Frankfurt am Main, S. 135–147.

Kielblock, Stephan 2023a: Guter Ganztags durch kooperative Steuerung: Organisation und Arbeitsweise von Steuerungsgruppen, in: impaktmagazin (Oktober), S. 6–17.

Kielblock, Stephan 2023b: Zur Zusammenarbeit von Fachkräften im Interesse der Kinder, in: Pesch, Ludger; Dohle, Karen; Maywald, Jörg (Hrsg.): Ganztags im besten Interesse der Kinder: Kinderrechte für Große Kinder verwirklichen, Freiburg im Breisgau, S. 100–110.

Kielblock, Stephan; Arnoldt, Bettina; Fischer, Natalie; Gaiser, Johanna M.; Holtappels, Heinz Günter 2021: Ganztagschulen, individuelle Förderung und die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), in: Kielblock, Stephan; Arnoldt, Bettina; Fischer, Natalie; Gaiser, Johanna M.; Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Individuelle Förderung an Ganztagschulen: Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), Weinheim, S. 13–24.

Kielblock, Stephan; Maaz, Kai 2021: Handlungsfelder für gute Ganztagsangebote: Erkenntnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, in: Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen 32 (9), S. 240–242.

Kielblock, Stephan; Maschke, Sabine; Stecher, Ludwig 2020: Extended Education: eine internationale Entwicklung, in: Bollweg, Petra; Buchna, Jennifer; Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung, Wiesbaden, S. 1.233–1.245.

Kielblock, Stephan; Stecher, Ludwig 2014: Ganztagschule und ihre Formen, in: Coelen, Thomas; Stecher, Ludwig (Hrsg.): Die Ganztagschule: Eine Einführung, Weinheim, S. 13–28.

KMK 2023: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland, Statistik 2017 bis 2021, Berlin.

Kuhn, Hans Peter; Fischer, Natalie 2011a: Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagschule: Einflüsse der Ganztagssteilnahme und der Angebotsqualität, in: Fischer, Natalie; Holtappels, Heinz Günter; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig; Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), Weinheim, S. 207–226.

Kuhn, Hans Peter; Fischer, Natalie 2011b: Zusammenhänge zwischen Schulnoten und problematischem Sozialverhalten in der Ganztagschule: Entwickeln sich Ganztagschüler/-innen besser?, in: Stecher, Ludwig; Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz, Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Wiesbaden, S. 143–162.

Kuhn, Hans Peter; Fischer, Natalie; Schoreit, Edgar 2016: Soziales Lernen von Jungen und Mädchen in der Ganztagschule: Zur Bedeutung der Mitbestimmung in den Angeboten für die Entwicklung der schulbezogenen sozialen Verantwortungsübernahme, in: Fischer, Natalie; Kuhn, Hans Peter; Tillack, Carina (Hrsg.): Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen, Immenhausen bei Kassel, S. 148–167.

Künstler-Sment, Julia; Kocaj, Aleksander; Lorenz, Georg; Janzen, Malte 2023: Are Adolescents More Socially Integrated in All-Day Schools than in Half-Day Schools?, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (2023), S. 1–12.

Linberg, Tobias; Struck, Olaf; Bäumer, Thomas 2018: Vorzug Ganztagschule? Zusammenhänge mit der Kompetenzentwicklung im Bereich Lesen und Mathematik, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21 (6), S. 1.205–1.227.

Linberg, Tobias; Struck, Olaf; Bäumer, Thomas 2019: Zwischen Hoffnung und Realität: Die Wirkung von Ganztagschule auf die Schülerkompetenzen in Lesen und Mathematik, Befunde einer Analyse von Längsschnittdaten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), in: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Gute Ganztagschulen entwickeln: Zwischenbilanz und Perspektiven, Gütersloh, S. 31–41.

Lossen, Karin; Tillmann, Katja; Holtappels, Heinz Günter; Rollett, Wolfram; Hannemann, Janine 2016: Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen und des sachunterrichtsbezogenen Selbstkonzepts bei Schüler/-innen in Ganztagsgrundschulen: Ergebnisse der Längsschnittstudie StEG-P zu Effekten der Schülersteilnahme und der Angebotsqualität, in: Zeitschrift für Pädagogik 62 (6), S. 760–779.

Ludwig, Harald 2005: Die Entwicklung der modernen Ganztagschule, in: Ladenthin, Volker; Rekus, Jürgen (Hrsg.): Die Ganztagschule: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim, S. 261–277.

Qualitätsdialog zum Ganztags 2021a: Ganztags erfolgreich steuern, Frankfurt am Main.

Qualitätsdialog zum Ganztags 2021b: Ein nachhaltiges Ganztagskonzept planen, Frankfurt am Main.

Qualitätsdialog zum Ganztags 2021c: Erfolgreiche Angebotskonzepte entwickeln, Frankfurt am Main.

Qualitätsdialog zum Ganztags 2021d: Angebote gut durchführen, Frankfurt am Main.

Qualitätsdialog zum Ganztags 2021e: Positive soziale Beziehungen fördern, Frankfurt am Main.

Qualitätsdialog zum Ganztags 2021f: Zusammenarbeit im Ganztags stärken, Frankfurt am Main.

Radisch, Falk; Klieme, Eckhard 2003: Wirkung ganztägiger Schulorganisation: Bilanzierung der Forschungslage, Frankfurt am Main.

Radisch, Falk; Klieme, Eckhard; Bos, Wilfried 2006: Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich: Eine Sekundäranalyse zu Daten der IGLU-Studie, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (1), S. 30–50.

Reinders, Heinz; Gogolin, Ingrid; Gresser, Anne; Schnurr, Simone; Böhmer, Jule; Bremm, Nina 2011a: Ganztagschulbesuch und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Primarbereich: Erste Näherungen an empirische Befunde einer vergleichenden Untersuchung, in: Stecher, Ludwig; Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz, Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Wiesbaden, S. 163–183.

Reinders, Heinz; Gogolin, Ingrid; van Deth, Jan W.; Böhmer, Jule; Bremm, Nina; Gresser, Anne; Schnurr, Simone 2011b: Ganztagschule und Integration von Migranten: Abschlussbericht, Würzburg.

Reinders, Heinz; Gresser, Anne; Schnurr, Simone 2013: Veränderungen interkultureller Kompetenzen bei Grundschulern an Halbtags- und Ganztagschulen: Zusammenhänge zu schulischen Zielvorstellungen und Weiterbildungsmaßnahmen, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 8 (1), S. 39–55.

Salisch, Maria von; Kanevski, Rimma 2011: Stabilität und Wandel der Peer-Netzwerke von Jugendlichen in Ganztagschulen und Halbtagschulen, in: Soremski, Regina; Urban, Michael; Lange, Andreas (Hrsg.): *Familie, Peers und Ganztagschule*, Weinheim, S. 183–204.

Sauerwein, Markus N. 2017: Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule: Über Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik, Weinheim.

Sauerwein, Markus N. 2019: Partizipation in der Ganztagschule – vertiefende Analysen, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (2), S. 435–459.

Sauerwein, Markus N.; Heer, Jana 2020: Warum gibt es keine leistungssteigernden Effekte durch den Besuch von Ganztagsangeboten? Oder: Über die Paradoxie individueller Förderung, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (1), S. 78–101.

Sauerwein, Markus N.; Lossen, Karin; Theis, Désirée; Rollett, Wolfram; Fischer, Natalie 2018: Zur Bedeutung des Besuchs von Ganztagsschulangeboten für das prosoziale Verhalten von Schülerinnen und Schülern – Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, in: Schüpbach, Marianne; Frei, Lukas; Nieuwenboom, Wim (Hrsg.): *Tagesschulen: Ein Überblick*, Wiesbaden, S. 269–288.

Sauerwein, Markus N.; Theis, Désirée; Fischer, Natalie 2016: How Youths' Profiles of Extracurricular and Leisure Activity Affect their Social Development and Academic Achievement, in: *International Journal for Research on Extended Education* 4 (1), S. 103–124.

Scheipl, Josef; Leeb, Johannes; Wetzels, Konstanze; Rollett, Wolfram; Kielblock, Stephan 2019: Pädagogische Ausgestaltung und förderliche Bedingungen erfolgreicher ganztägiger Schulformen, in: Breit, Simone; Eder, Ferdinand; Krainer, Konrad; Schreiner, Claudia; Seel, Andrea; Spiel, Christiane (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*, Granz, S. 225–268.

Schmitz, Laura 2022a: Ganztagschulen fördern die Entwicklung sozialer Fähigkeiten von Grundschul*innen, in: *DIW Wochenbericht* 48, S. 635–642.

Schmitz, Laura 2022b: Heterogeneous Effects of Afterschool Care on Child Development, Berlin.

Schröder, Julia 2021: Fördernde Wirkung extracurricularer Angebote an Ganztagsgrundschulen: Eine quasi-experimentelle Studie im Bereich Naturwissenschaften, Göttingen.

Seidlitz, Arnim; Zierow, Larissa 2022: The Impact of All-Day Schools on Student Achievement: Evidence from Extending School Days in German Primary Schools, in: *CESifo Working Paper* (8618).

Stecher, Ludwig 2012: Eckpunkte zur konzeptionellen Beschreibung organisationeller und lebensweltlicher Bildungsprozesse in der Jugendphase, in: Ecarius, Jutta; Eulenbach, Marcel (Hrsg.): *Jugend und Differenz: Aktuelle Debatten der Jugendforschung*, Wiesbaden, S. 107–126.

StEG-Konsortium 2019: Ganztagschule 2017/2018: Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung, Frankfurt am Main.

Steiner, Christine 2011: Ganztagsbeteiligung und Klassenwiederholung, in: Fischer, Natalie; Holtappels, Heinz Günter; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig; Züchner, Ivo (Hrsg.): *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen*, Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), Weinheim, S. 187–206.

Steinmann, Isa; Strietholt, Rolf 2018: Student Achievement and Educational Inequality in Half- and All-Day Schools: Evidence from Germany, in: *International Journal for Research on Extended Education* 6 (2), S. 175–197.

Strietholt, Rolf; Manitius, Veronika; Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried 2015: Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztagschulen, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18 (4), S. 737–761.

Tillmann, Katja; Lossen, Karin; Rollett, Wolfram; Holtappels, Heinz Günter; Wutschka, Karsten 2021: Wirkungen eines förderorientierten Lernarrangements im Ganztag auf die Entwicklung des Leseverständnisses von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe, in: Kielblock, Stephan; Arnoldt, Bettina; Fischer, Natalie; Gaiser, Johanna M.; Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): *Individuelle Förderung an Ganztagschulen: Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*, Weinheim, S. 179–203.

Tillmann, Katja; Sauerwein, Markus N.; Hannemann, Janine; Decristan, Jasmin; Lossen, Karin; Holtappels, Heinz Günter 2018: Förderung der Lesekompetenz durch Teilnahme an Ganztagsangeboten? Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), in: Schüpbach, Marianne; Frei, Lukas; Nieuwenboom, Wim (Hrsg.): *Tagesschulen: Ein Überblick*, Wiesbaden, S. 289–307.

Tillmann, Klaus-Jürgen; Kuhn, Hans-Jürgen 2015: Ganztagschulentwicklung, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft: Zur Rolle der Ministerien in der Forschungslandschaft, in: Hascher, Tina; Idel, Till-Sebastian; Reh, Sabine; Thole, Werner; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): *Bildung über den ganzen Tag: Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft*, Opladen, S. 55–75.

Willems, Ariane S.; Wendt, Heike; Radisch, Falk 2015: Domänenspezifische Kompetenzen und Chancengerechtigkeit im Vergleich von Ganz- und Halbtagsgrundschultypen: Zur Rolle individueller Herkunftsmerkmale und der Komposition der Schülerschaft, in: Wendt, Heike; Stubbe, Tobias C.; Schwippert, Knut; Bos, Wilfried (Hrsg.): *10 Jahre international vergleichende Schulleistungsforschung in der Grundschule: Vertiefende Analysen zu IGLU und TIMSS 2001 bis 2011*, Münster, S. 219–238.

Züchner, Ivo; Fischer, Natalie 2014: Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg?, in: Maaz, Kai; Neumann, Marko; Baumert, Jürgen (Hrsg.): *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive*, Sonderheft 24 der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden, S. 349–367.

ANHANG: FORSCHUNGSFELD GANZTAGSSCHULE – EIN ÜBERBLICK

Die Erforschung der Ganztagschule ist ein dynamisches Forschungsfeld, das sich über die Jahre entwickelt und verändert hat. Die jeweils generierten Erkenntnisse inspirierten neue Forschungsfragen. Entsprechend änderte sich der Forschungsfokus über die Zeit, und es etablierte sich eine Bandbreite unterschiedlicher Forschungsperspektiven auf den Ganztags.

Bereits vor der Jahrtausendwende gab es Ganztagschulen als Modellversuche. Diese wurden mittels Fallstudien oder als Studien mit vergleichsweise kleinem Umfang begleitet (Ludwig 2005; Radisch/Klieme 2003). Mit dem Auf- und Ausbau der modernen Ganztagschule, wie wir sie heute kennen, ändert sich auch die Ganztagschulforschung hin zu groß angelegten Projekten mit aufwändigen Studiendesigns. Exemplarisch für die Veränderungen der jüngeren Ganztagschulforschung soll hier die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) vorgestellt werden, die durch den langen Projektzeitraum (2005–2019) geeignet ist, die inhaltlichen und methodischen Neuerungen bei der Erforschung von Ganztagschulen zu beschreiben (Kielblock 2021).

StEG war in drei Phasen organisiert. In der ersten Phase (2005–2011) wurde das Ziel verfolgt, den durch das IZBB-Programm verstärkten Auf- und Ausbau von Ganztagschulen mit der Generierung von Wissen über die Konzeptionalisierung, Nutzung, Akzeptanz und Wirkungen schulischer Ganztagsangebote zu flankieren. Bis auf zwei Bundesländer waren alle Länder an den Datenerhebungen von mehr als 50.000 Personen an rund 300 Ganztagschulen beteiligt. Das quantitative Forschungsdesign war darauf ausgerichtet, individuelle Entwicklungsverläufe (nicht: Systemveränderungen!) herauszuarbeiten. So stand am Ende der ersten Phase die Erkenntnis, dass positive Wirkungen schulischer Ganztagsangebote auf Schüler_innen sich nicht per se einstellen, sondern dass es vielfach auf die Inhalte und die Umsetzung der Angebote ankommt.

Entsprechend wurde das Forschungsdesign in der zweiten StEG-Phase (2012–2015) angepasst. Inhaltlich wurde speziell auf die Förderung in den Bereichen Lesen, Naturwissenschaft und Sozialverhalten sowie auf den Übergang nach der Sekundarstufe I fokussiert. Im Rahmen von Teilstudien wurden klarer auf die jeweiligen Fragestellungen zugeschnittene Forschungsdesigns umgesetzt. Gleichwohl der quantitative Zugang dominierte, wurde in der zweiten Phase auch ein qualitativ-empirisches Teilprojekt umgesetzt. Um die bundesweite Veränderung der Ganztagschullandschaft in den Blick zu bekommen, wurde zudem ein Systemmonitoring etabliert, das im Trenddesign jeweils repräsentative Abbilder der deutschen Ganztagschullandschaft erzeugte. Die zweite Phase belegte im Ergebnis, dass die Qualität schulischer Ganztagsangebote für die Wirksamkeit bedeutsam ist – gleichzeitig eröffneten die Analysen wiederum neue Fragen, die sich vor allem darauf bezogen, wie Ganztagschulen ihre Ganztagsangebote weiterentwickeln können.

Dies ging letztlich in die Planung und Umsetzung der dritten und letzten StEG-Phase (2016–2019) ein, in der besonders die Entwicklung konkreter Interventionen im Fokus stand. Wiederum in Teilprojekten wurden verschiedene Maßnahmen (Lese-AG, Lernzeiten mit Mentor_innen und Schulentwicklung zur Stärkung multiprofessioneller Kooperation) gemeinsam mit Expert_innen aus der Praxis sowie auch mit Schulentwickler_innen bzw. Fortbildner_innen entwickelt und abgesichert. Ein weiteres Teilprojekt hatte die Erforschung des Übergangs zwischen Grund- und weiterführender Schule zum Gegenstand. Zudem wurde das in der zweiten Phase etablierte Systemmonitoring weitergeführt. Es bestätigte sich wiederum, dass Schüler_innen von schulischen Ganztagsangeboten profitieren, wenn diese qualitativ hochwertig sind. Eine neue Erkenntnis betrifft die Entwicklung von wirksamen Angeboten in fachlichen Domänen – so ist es beispielsweise gelungen, eine auf Leistungsverbesserung im Lesen hin konzipierte Lese-AG zu entwickeln. Gleichzeitig ergaben die Erfahrungen mit den Interventionen und Maßnahmen, dass die Implementierung nicht ohne Reibungsverluste verlief und besonderes Engagement aller Beteiligten erforderte.

Es ist schwierig, die große Bandbreite an einschlägigen Forschungsprojekten im Bereich der Ganztagschulforschung zu überblicken (GTS-Bilanz 2021). Neben StEG gehörten zu den einschlägigen Studien beispielsweise auch die Projekte PIN (Peers in Netzwerken), GIM (Ganztagschule und Integration von Migrantinnen) und GO (Ganztagsorganisation im Grundschulbereich). Diese Projekte hatten ein umfassenderes, längsschnittliches Design. Sie gehören zu den Projekten „der ersten Stunde“ mit Projektstarts um ca. 2007/08. Es handelte sich um Studien, die sich unter anderem der Frage nach Wirkungen der Ganztagschule/schulischer Ganztagsangebote widmeten.

Zur Analyse der Frage nach Unterschieden zwischen Halbtags- und Ganztagschulen wurden auch Daten der Large-Scale-Studien IGLU, TIMSS, DESI und PISA verwendet. Jüngst wurden auch NEPS- und SOEP-Daten für entsprechende Analysen genutzt. Während der Ganztagsbetrieb anfangs in den Large-Scale-Studien ausgeklammert wurde (so wurde beispielsweise für IGLU 2000/2001 im Jahre 2004 eine Nacherhebung unter Schulleitungen vorgenommen, um herauszubekommen, ob es sich damals um eine Halbtags- oder eine Ganztagschule handelte), wurden zunehmend Fragen zum Ganztagsbetrieb und zur Nutzung von Ganztagsangeboten mit in die regulären Erhebungsinstrumente aufgenommen.

Ein Großteil der Ganztagschulforschung geht theoretisch davon aus, dass es Kontext- bzw. Inputmerkmale gibt, die die ganztagsschulischen Prozesse (Qualität der Angebote sowie Arten ihrer Nutzung) beeinflussen und dass diese wiederum spezifische Wirkungen bzw. Outcomes auf Ebene der Schüler_innen zur Folge haben (Kielblock et al. 2021). Die für die vorliegende Expertise vordergründig interessierende empirisch-quantitative Forschung zeichnet sich dadurch aus, dass mittels statistischer Methoden getestet wird, inwiefern bestimmte Prozessmerkmale und/oder weitere Kontext- bzw. auch Individualmerkmale sich (positiv) auf die Entwicklung von Schüler_innen auswirken.

In der öffentlichen Debatte und so auch in Übersichtsarbeiten zum Thema (GTS-Bilanz 2021) werden auf Analysen dieser Art unterschiedliche Perspektiven geworfen. Im Diskurs interessiert zumeist, ob die Schüler_innen von der Ganztagschule profitieren, was einem Fokus auf die Outcomes entspricht (vgl. Kapitel 2). Eher selten findet sich im Diskurs eine besondere Betonung und genauere Betrachtung der Bedingungen, die gegeben sein müssen, damit sich die Wirkungen auch tatsächlich einstellen (Kielblock/Maaz 2021). Da insbesondere diese Perspektive für die Beantwortung von Fragen nach der Gestaltung schulischer Ganztagsangebote wichtig ist, wird diesem Fokus hier im Rahmen der vorliegenden Expertise entsprechend Platz eingeräumt (vgl. Kapitel 3).

Die Expertise bezieht ausschließlich empirische Ergebnisse aus Deutschland mit ein. Gleichwohl gibt es auch eine internationale Perspektive auf schulische Ganztagsangebote, die hier zumindest erwähnt werden soll. Unter Verwendung des Begriffs „Extended Education“ werden international solche Angebote und Aktivitäten erforscht, „die pädagogisch intentional konzipiert sind, um Lernen (bzw. Bildung) von Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, das über das schulische bzw. curriculum-fokussierte Lernen hinausgeht und darauf abzielt, schulische Leistung, Erfolg in der Schule, oder ganz allgemein den Erwerb kulturellen Kapitals zu fördern“ (Kielblock et al. 2020: 1239). „Extended“ (englisch für „erweitert“) verweist auf erweiterte Möglichkeiten für Schüler_innen zu lernen und erweiterte Erfahrungsräume, in denen sie sich entwickeln können. Die nachfolgenden Ausführungen basieren maßgeblich auf zwei Übersichtsarbeiten aus eigener Feder (Kielblock et al. 2020; Scheipl et al. 2019).

Im Sinne der genannten Definition bietet die Ganztagschule in Deutschland den Schüler_innen Extended Education an. Extended Education findet sich aber auch in sehr vielen anderen Ländern: beispielsweise die Brede School in den Niederlanden, die Tagesstrukturen in der Schweiz, die Afterschool Programs in Japan, die Leisure Time Centres in Schweden sowie auch die Angebote im Bereich School-Age Care in Australien, um nur eine kleine Auswahl zu nennen. Gemeinsam ist den Angeboten der Extended Education, dass sie eingebettet sind in eine organisationale Struktur, eine pädagogische Intention haben, die Kinder bzw. Jugendlichen grundsätzlich freiwillig teilnehmen (im Vergleich zur Schulpflicht) und es kein verbindliches Curriculum gibt.

In den einzelnen Kontexten finden sich unterschiedliche Begründungen für den jeweiligen Auf- und Ausbau der Extended Education. In den Vereinigten Staaten gibt es beispielsweise spezifische Angebote im Bereich Extended Education zum Ausgleich von Bildungsbenachteiligungen von Kindern bzw. Jugendlichen. Der Every Student Succeeds Act (ESSA) ermöglicht seit 2015 speziell auch Investitionen in den Ausbau kompensatorischer außerunterrichtlicher und außerschulischer Angebote. In Südkorea findet sich eine etwas andere Dynamik. Teure Angebote privater Nachhilfeunternehmen sind weit verbreitet, die sich aber nur bestimmte Familien leisten können. Der staatlich unterstützte Ausbau schulbasierter außerunter-

richtlicher Angebote, sollte dieser Benachteiligung bestimmter Familien entgegenwirken, indem fachübergreifende Angebote für alle Kinder bzw. Jugendlichen im Rahmen ihrer Schule bereitgestellt werden. Eine andere Begründung für Extended Education findet sich beispielsweise in Island. Hier sollen Angebote im Bereich Extended Education speziell die Bedürfnisse von Kindern nach freier Entscheidung, Entfaltung und freiem Spiel adressieren, indem ihnen verschiedene Angebote zur Wahl gestellt werden.

Diese Ausführungen deuten an, dass Extended Education in den jeweiligen Kontexten unterschiedlich ausgestaltet ist. So unterscheidet sich Extended Education dahingehend, wer der Träger dieser Angebote ist, inwiefern die Angebote mit der Schule koordiniert sind und inwiefern gegebenenfalls die Infrastruktur der Schule für die Angebotsdurchführung genutzt wird, wie unterrichts- bzw. fachnah die Angebote ausgerichtet sind und schließlich auch die Frage, welches Personal die Angebote durchführt.

Eine Konstellation, bei der die Schule im Zentrum steht, von der außerunterrichtliche Angebote gestaltet werden und von der ausgehend Kooperationen mit relevanten weiteren pädagogischen Institutionen geschlossen werden, ist die Ganztagschule in Deutschland. Ähnliche Strukturen finden sich beispielsweise in der Schweiz, in den Niederlanden oder auch in Dänemark. Speziell in England wurden Anreize geschaffen, dass sich Schulen der Kommune gegenüber öffnen, sodass die Schule lokale, sozialräumliche Netzwerke mit kommunalen sowie privaten Anbieter_innen der Extended Education eingeht. Extended Education im Sinne der Ganztagschule verweist damit aber nicht selten gewissermaßen sowohl auf die unterrichtlich-schulische Realität als auch auf die außerunterrichtlichen Angebote sowie die außerschulischen Kooperationspartner_innen.

Einen etwas anderen Schwerpunkt legen Leisure Time Centres („Freizeitzentren“), die die Extended Education beispielsweise in Island oder auch in Schweden ausmachen. Wenn in diesem Kontext von Extended Education gesprochen wird, ist hier zumeist dezidiert die spezifische außerschulische Institution gemeint. Ähnlich wie im deutschen Hort (im Primarbereich) oder Jugendzentrum (im Sekundarbereich) sind die Leisure Time Centres komplementär zur Schule anlegt, das heißt, sie bieten explizit nichtschulische Erfahrungsräume mit dezidiert kindzentrierten Schwerpunkten auf das informelle und soziale Lernen sowie auf Spiel („play“). Ähnlich finden sich Angebote beispielsweise in Schottland oder auch Australien, die Betreuungszeiten – die von der Schule nicht abgedeckt werden – am frühen Morgen und am Nachmittag anbieten. Teils finden sich etwa in Schweden unter dem Begriff „educare“ (als Kunstwort aus „education“ und „care“) Bestrebungen, den Auftrag der Leisure Time Centres auch für das fachliche Lernen herauszustellen. Dies deutet an, dass sich Extended Education vielfach im Spannungsfeld befindet zwischen einem Eigensinn – unabhängig von curricularen Fächern (komplementär zum Unterricht) – und der Aufgabe, das fachlich-unterrichtliche Lernen der Kinder bzw. Jugendlichen zu unterstützen (kompensatorisch).

Internationale Forschungen im Bereich Extended Education finden sich einerseits zur Gestaltung und Qualität von außerunterrichtlichen und außerschulischen Angeboten. Hier gibt es diverse Forschungsansätze. Teils werden mögliche Kriterien der Gestaltungsqualität aus den Positionen, Perspektiven und Praktiken der Beteiligten sowie teils auch aus Rahmenpapieren bzw. Gesetzen rekonstruiert. Teils werden etablierte Forschungen zur Unterrichtsqualität adaptiert und diese Kriterien auf den außerunterrichtlichen Bereich bezogen. Hinweise zur Gestaltung werden auch aus Wirkungsforschungen herausgearbeitet. Lernsettings, in denen sich Kinder bzw. Jugendliche positiv entwickeln, werden in dieser Sichtweise zur Blaupause für „gute“ Settings, woraus sich Hinweise für die Qualität ableiten lassen.

Neben diesem Schwerpunkt auf die Qualität gibt es andererseits auch Forschungen zum Personal im Bereich Extended Education. Die Forschungen in diesem Bereich basieren auf der Vorstellung, dass professionelles und qualitativ hochwertiges Personal in der Lage ist, den Kindern bzw. Jugendlichen gute Angebote zu unterbreiten, individuell bestmöglich auf sie einzugehen und sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken. Der Vorteil einer Erweiterung der Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder bzw. Jugendlichen dadurch, dass ganz unterschiedliche Personen als Angebotsleitung fungieren können, wird teils auch gleichzeitig als Nachteil gesehen: Der Einbezug von Nicht-

pädagog_innen in pädagogischen Settings birgt die Gefahr der De-Professionalisierung, so eine wissenschaftliche Debatte, die international immer wieder geführt wird.

Zuletzt soll noch genannt werden, was aus der internationalen Forschung dazu bekannt ist, ob und inwiefern Kinder und Jugendliche von der Teilnahme an Angeboten der Extended Education profitieren. Insgesamt gesehen wird die internationale Forschungslage im Bereich Extended Education als uneinheitlich zusammengefasst. In bedeutsamen Studien zeigt sich, dass eine vermehrte Teilnahme an Extended-Education-Angeboten in verschiedenen Ländern mit positiven Entwicklungen der Kinder bzw. Jugendlichen einhergeht. Hinweise auf positive Effekte auf den sozio-emotionalen Bereich (z. B. Sozialverhalten) finden sich etwas häufiger als Hinweise auf Schulerfolgsmerkmale (z. B. Noten). Angebote, die spezifisch benachteiligte Kinder bzw. Jugendliche adressieren, können durchaus Ungleichheiten kompensieren. Auffällig ist der identifizierte Einfluss der Art der Nutzung: Eine regelmäßige bzw. längerfristige Angebotsteilnahme scheint Effekte zu verstärken. Einschränkend muss aber angeführt werden, dass es ebenso Befunde gibt, die keine Effekte identifizieren konnten. Reviewstudien und Metaanalysen fassen daher die Befundlage dahingehend zusammen, dass von der Teilnahme an Extended Education eher ein kleiner Effekt ausgeht und die Evidenz nicht unerheblich variiert.

WEITERE VERÖFFENTLICHUNGEN

Kitas 2. Klasse? Mehrfachbelastungen von Kitas mit Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien

→ [FES diskurs Juli 2023](#)

Frühe Ungleichheiten: Zugang zu Kindertagesbetreuung aus bildungs- und gleichstellungspolitischer Perspektive

→ [FES diskurs November 2023](#)

Seiteneinstieg in den Schuldienst: Eine Übersicht im Vergleich der Bundesländer

→ [FES diskurs Juni 2023](#)

Mit Innovationen aus der Krise: Vorschläge zum lösungsorientierten Umgang mit dem Lehrkräftemangel

→ [FES impuls Mai 2023](#)

Mindeststandards im Fach Mathematik: Ein Plädoyer für ihre Definition und ein Vorschlag für die Umsetzung

→ [FES impuls Februar 2023](#)

Ausbildungsgarantie: Ein Instrument zur Fachkräftesicherung und gesellschaftlichen Integration junger Menschen

→ [FES diskurs Januar 2023](#)

Ein guter Start für Teilhabe: Empfehlungen zur Ausgestaltung des Startchancen-Programms

→ [FES impuls November 2022](#)

Was brauchen Schulen in herausfordernden Lagen? Studie im Auftrag des Netzwerk Bildung

→ [FES diskurs März 2022](#)

Sozialindizes für Schulen: Kommunale Perspektiven

→ [FES diskurs Oktober 2021](#)

Volltexte und weitere Publikationen der Friedrich-Ebert-Stiftung unter www.fes.de/publikationen



Impressum

© 2024

Friedrich-Ebert-Stiftung

Herausgeberin: Abteilung Analyse, Planung und Beratung

Godesberger Allee 149, 53175 Bonn

Fax 0228 883 9205

www.fes.de/apb

apb-publication@fes.de

ISBN: 978-3-98628-592-0

Titelfoto: © picture alliance / ZB/euroluftbild.de | euroluftbild.de/Hans Blossey

Gestaltungskonzept: www.leitwerk.com

Umsetzung/Satz: Bergsee, blau

→ Die in dieser Publikation zum Ausdruck gebrachten Ansichten sind nicht notwendigerweise die der Friedrich-Ebert-Stiftung. Eine gewerbliche Nutzung der von der FES herausgegebenen Medien ist ohne schriftliche Zustimmung durch die FES nicht gestattet. Publikationen der Friedrich-Ebert-Stiftung dürfen nicht für Wahlkampfzwecke verwendet werden.



Der Rechtsanspruch auf ganztägige Förderung im Grundschulbereich, der ab 2026 jahrgangsweise in Kraft tritt, wird den Bildungs- und Lebensraum Schule spürbar und nachhaltig verändern. Neben der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf soll er gute und zeitgemäße Bildung für alle ermöglichen und dazu beitragen, den in Deutschland weiterhin starken Zusammenhang zwischen familiärer Herkunft und Bildungserfolg zu entkoppeln.

Was nötig ist, um die mit dem Recht auf Ganzttag verbundenen bildungspolitischen Ziele zu erreichen, ist Gegenstand der hier vorliegenden Expertise. Sie identifiziert Ansatzpunkte in Form konkreter Handlungs- und Entwicklungsfelder und benennt spezifische – vor allem pädagogische und organisatorische – Stellschrauben und Qualitätskriterien für wirksame schulische Ganztagsangebote. Ein zentrales Ergebnis: Ganzttag muss gestaltet werden. Entscheidend für die Wirkung ist nicht das bloße Vorhandensein entsprechender Angebote, sondern ihre Qualität. Zusätzlich zu dem bereits herausfordernden Ausbau entsprechender Kapazitäten in vielen Bundesländern braucht es deshalb große Anstrengungen mit Blick auf die Steuerung, Planung und Durchführung ganztägiger Angebote.

ISBN: 978-3-98628-592-0

**FRIEDRICH
EBERT 
STIFTUNG**