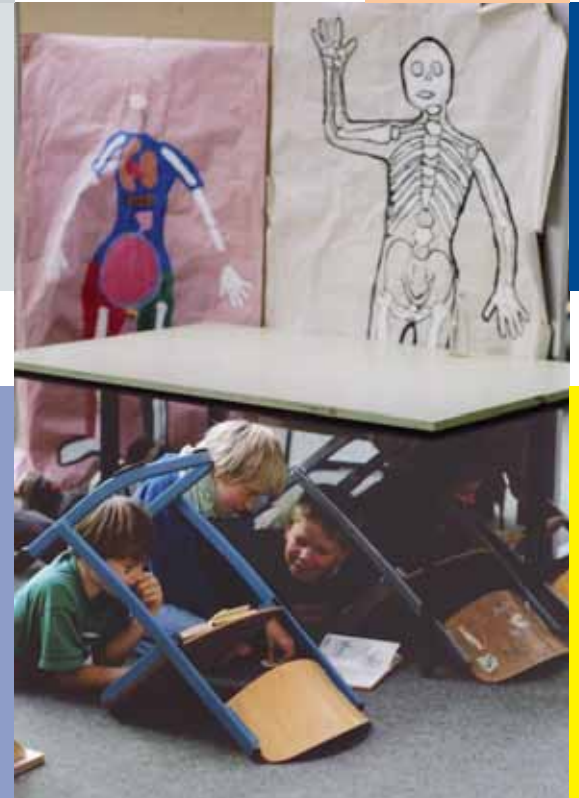


DJI Bulletin 78



Ganztagsschule

Ganztagsbildung
Entwicklung der Ganztagsschule
Chancengleichheit
Lokale Bildungslandschaft
Schule und Partner
Individuelle Förderung

DJI Bulletin PLUS

Ganztagsschule – ein Glossar

Seite 3 Editorial

Seite 4 Gastkommentar

Hermann Rademacker
Ganztagsbildung und soziale Verantwortung

Seite 6 Bericht

Thomas Rauschenbach
Deutschland – auf dem Weg zur Ganztagschule

Seite 9 Dossier

Bettina Arnoldt, Ivo Züchner, Holger Quellenberg
Ganztagschulen verändern die Bildungslandschaft

Berichte

Seite 15 Karin Beher, Gerald Prein
Wie offen ist der Ganztag?

Seite 17 Heinz-Jürgen Stolz
Das Rad nicht immer neu erfinden müssen

Seite 19 Christine Preiß
Voneinander lernen – der Ganztag ist auf Kooperation angewiesen

Seite 21 Jens Lipski
Keine halben Sachen mit der Ganztagschule

Seite 22 Heinz-Jürgen Stolz, Elke Kaufmann
»Man muss Heterogenität als Reichtum begreifen«

DJI Bulletin PLUS

Bettina Arnoldt, Christine Preiß, Holger Quellenberg,
Heinz-Jürgen Stolz, Ivo Züchner
Ganztagschule – ein Glossar

Seite 24 Kurz informiert

Seite 26 Tagungen

Seite 29 Publikationen

Vorschau: DJI Bulletin 79
**Themenheft
Jugend in Europa**

Das **Deutsche Jugendinstitut e. V.** ist ein außer-universitäres sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut. Seine Aufgaben sind anwendungsbezogene Grundlagenforschung über die Lebensverhältnisse von Kindern, Jugendlichen und Familien, Initiierung und wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten der Jugend- und Familienhilfe sowie sozialwissenschaftliche Dienstleistungen. Das Spektrum der Aufgaben liegt im Spannungsfeld von Politik, Praxis, Wissenschaft und Öffentlichkeit. Das DJI hat dabei eine doppelte Funktion: Wissenstransfer in die soziale Praxis und Politikberatung einerseits, Rückkopplung von Praxiserfahrungen in den Forschungsprozess andererseits. Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Institutionen und Verbänden der Jugendhilfe, der Politik und der Wissenschaft. Dem Kuratorium des DJI gehören Vertreter des Bundes, der Länder, des Trägervereins und der wissenschaftlichen Mitarbeiterschaft des DJI an.

Das DJI hat z. Zt. folgende Forschungsabteilungen: Kinder und Kinderbetreuung, Jugend und Jugendhilfe, Familie und Familienpolitik, Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden sowie die Forschungsschwerpunkte »Übergänge in Arbeit«, »Migration, Integration und interethnisches Zusammenleben«, »Gender und Lebensplanung«, ferner eine Außenstelle in Halle.

Impressum

Herausgeber und Erscheinungsort:
Deutsches Jugendinstitut e. V. Nockherstraße 2,
81541 München, Deutschland

Presserechtlich verantwortlich:
Prof. Dr. Thomas Rauschenbach
Redaktion: Dr. Jürgen Barthelmes
Telefon: 089 623 06-180, Fax: -265,
E-Mail: barthelmes@dji.de
Stephanie Vontz
Telefon: 089 623 06-311, Fax: -265,
E-Mail: vontz@dji.de

Vertrieb: Stephanie Vontz
Telefon: 089 623 06-311, E-Mail: vontz@dji.de

Satz, Gestaltung: Anja Rohde, Hamburg

Druck und Versand: grafik + druck GmbH, München

Bildnachweis:

Titel, S. 4–23: Ernst Herb. S. 24: BMFSFJ, BMBF, privat.
S. 25: privat. S. 27, 28: Maria Weber.

ISSN 0930-7842

Das DJI-Bulletin erscheint viermal im Jahr.
Alle Hefte sind kostenlos.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der Autorinnen und Autoren wieder. Der kostenlose Bezug erfolgt auf schriftliche Anforderung an die Redaktion. Geben Sie bei einer Adressenänderung bitte auch Ihre alte Anschrift an. Die Adressen der Abonnenten sind in einer Adressdatei gespeichert und werden zu Zwecken der Öffentlichkeitsarbeit des DJI verwendet.

Kostenloser Nachdruck nur nach Rücksprache mit der Redaktion sowie unter Quellenangabe und gegen Belegexemplar gestattet.

**Download (pdf) und HTML-Version unter
www.dji.de/bulletins**

Liebe Leserin, lieber Leser,

»Wir entdecken sehr schnell, was jemand nicht kann, und übersehen allzu leicht, was jemand außerdem kann. Fähigkeiten mögen verschwinden, was nichts anderes heißt, als dass gleichzeitig andere Fähigkeiten im Wachsen begriffen sind.«

Peter Jenny: Anleitung zum falschen Zeichnen

Professor für Bildnerisches Gestalten an der ETH Zürich

Dieses Heft befasst sich mit der Ganztagschule in Deutschland. »Ganztagschule« und »Ganztags« sind aber nicht nur Begriffe für eine quantitative und vorrangig organisatorische Erweiterung von Schule, sondern auch und im Besonderen ein Weg zu erweiterten Erfahrungs- und Wissenshorizonten sowie zu mehr Möglichkeiten und Fähigkeiten – kurzum ein Weg zu mehr Bildung. Die Eroberung des »Ganztags« bzw. eines weiteren Halbtags in Form des »Nachmittags« kann aber nicht halbherzig vorgenommen werden, denn mit dem »Ganztags« ist eine bildungspolitische bzw. bildungshistorische Chance für die Schülerinnen und Schüler einzulösen.

Bei der Vorstellung der bundesweiten »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« StEG im März 2007 wurde deutlich, dass der Umbau von Schulen in vollem Gang ist – bald wird jede dritte Schule in Deutschland ein Ganztagsangebot haben, dennoch gibt es noch Mängel und einen Bedarf an Verbesserungen:

- Am Ganztagsbetrieb nehmen bundesweit nur 15 % aller Schülerinnen und Schüler teil.
- Viele Jugendliche sind im Ganztags vorerst nur gelegentliche Teilnehmende, also nicht kontinuierlich eingebunden.
- Es gibt bislang noch nicht genügend Beispiele für unterrichtsbezogene Projekte, die sich förderlich auf die kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten der Jugendlichen auswirken könnten.
- Abgesehen von der Hausaufgabenhilfe werden gezielte Fachangebote zu wenig wahrgenommen und gesucht.
- Der Fachunterricht am Vormittag und die Angebote am Nachmittag sind noch nicht zufriedenstellend verbunden und inhaltlich abgestimmt. Eine

bessere Verknüpfung lernorientierter Angebote mit dem Unterricht ist demnach einzulösen; vormittags

»Ernst des Lebens« und nachmittags »Wellnessprogramm« genügen nicht (Thomas Rauschenbach).

- Die Schulen selbst werden (finanziell und politisch) nicht hinreichend unterstützt: Nötig sind vor allem mehr professionelle Kräfte. Zu viele Angebote fußen auf ehrenamtlichem Engagement sowie auf geringfügig beschäftigtem Fachpersonal der (Sozial-) Pädagogik.

Die Ganztagschule, ein »Etikettenschwindel« – wie es ihr mitunter vorgeworfen wird? Mit dem Klage-Mantra mancher Lehrenden »Früher war alles besser« kommt Bildung in heutiger Zeit jedoch nicht voran.

Öffentliche Bildung und Erziehung stehen in sozialer Verantwortung, und dementsprechend müssen Ganztagsangebote so gestaltet werden, dass soziale Ungleichheiten durch die Schule nicht fortgesetzt werden – so betont es *Hermann Rademacker*, langjähriger Mitarbeiter des DJI und Schulexperte, in seinem Gastkommentar zu diesem Themenheft.

Das DJI ist beim Thema Ganztagschule bzw. Ganztags an einer Reihe von Untersuchungen beteiligt, deren Ergebnisse in diesem Themenheft vorgestellt werden.

Thomas Rauschenbach skizziert den Stellenwert von Ganztagschulen in Deutschland im Spiegel der KMK-Statistik, gibt dabei aber auch zu bedenken, dass Bildung und Ganztagschule kein Allheilmittel der gesellschaftlichen Probleme sein können.

Bettina Arnoldt, Ivo Züchner und Holger Quellenberg geben anhand ihrer Untersuchungen im Rahmen von StEG einen Überblick über die Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland mit Fokus auf Organisation, Angebot und Teilnahme.

Karin Beher und Gerald Prein prüfen, welche Kinder aus welchen gesellschaftlichen Gruppen die offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen besuchen bzw. welche Eltern ihre Kinder dort nicht anmelden.

Heinz-Jürgen Stolz weist darauf hin, dass das Rad nicht immer neu erfunden werden muss, um die Ganztagschule in die

lokale Bildungslandschaft einzubinden.

Christine Preiß zeigt auf, dass der Ganztags auf Kooperation angewiesen ist, die auf gleicher Augenhöhe zwischen Schule und außerschulischen Partnern stattfinden muss und Verlässlichkeit braucht, zumal es um die Bildung von Kindern und Jugendlichen geht.

Jens Lipski stellt die Wünsche der Schulleitungen und außerschulischen Kooperationspartner vor, um eine gelingende Zusammenarbeit voranbringen zu können.

Heinz-Jürgen Stolz und *Elke Kaufmann* machen deutlich, dass die Grundlage der individuellen Förderung in Ganztagschulen vor allem die Anerkennung von Kindern ist und die Schule das Thema »Hausaufgaben« neu gestalten muss.

Im *DJI Bulletin PLUS* werden in Form eines *Glossars* die wichtigen Begriffe zur Ganztagschule erläutert.

Mit herzlichen Grüßen
Jürgen Barthelmes
Stephanie Vontz

Der Zeitpunkt des Erscheinens dieses DJI Bulletin fällt zusammen mit der Pensionierung von Herrn Ministerialdirigent Hans Konrad KOCH, Unterabteilungsleiter für den Bereich »Lebenslanges Lernen, Bildungsforschung und Weiterbildung« im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Mit Blick auf die bildungsbezogenen Forschungs- und Entwicklungsaufgaben des Instituts war Herr Koch über Jahre hinweg ein wichtiger Gesprächspartner, der wesentlich mit dazu beitrug, dass sich das DJI verstärkt den Fragen der Bildung zugewendet hat. Seit 2002 saß er als Vertreter des BMBF im Kuratorium des DJI und wurde dort als ebenso zuverlässiges wie konstruktives Mitglied ausgesprochen geschätzt.

Das Thema dieses Heftes, die Entwicklung der Ganztagschulen in Deutschland, ist ein Thema, das für das DJI in vielerlei Hinsicht eng mit Herrn Koch in Verbindung steht. Mit Beharrlichkeit und Weitsicht hat er diese Thematik in seinem Zuständigkeitsbereich bearbeitet.

In Anerkennung seiner Verdienste als engagierter und verlässlicher Partner des Instituts widmet das DJI diese Ausgabe Herrn Koch zum Abschied aus den DJI-Gremien, verbunden mit den besten Wünschen für seinen weiteren Lebensweg.

Ganztagsbildung und soziale Verantwortung

»Als Mutter möchte ich, dass alle Kinder in Frankreich das erreichen, was ich für meine eigenen Kinder gewollt habe.«

Ségolène Royal, Präsidentschaftskandidatin in Frankreich

Die aktuelle Ausweitung von Ganztagsangeboten steht unter bildungs- und sozialpolitischen Herausforderungen. Es geht um die *Lernentwicklung* der Schülerinnen und Schüler in Deutschland, um die *soziale Qualität* und um *familienpolitische Leistungen*.

In der Öffentlichkeit werden diese Herausforderungen vor allem unter dem bildungspolitischen Ziel der Verbesserung des Rangplatzes Deutschlands in internationalen Schulleistungsvergleichen sowie dem familienpolitischen Ziel der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsarbeit insbesondere für Frauen diskutiert. Die Chance liegt in der Verbindung dieser Ziele zu einem Gesamtkonzept von Bildung, Erziehung und Betreuung im Rahmen einer neu zu gestaltenden Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, die in der aktuellen Entwicklung angelegt ist, aber den Anspruch eines solchen Gesamtkonzepts bisher kaum aufgreift.

Herausforderung: Leistungssteigerung

Die PISA-Studien belegen für Deutschland ja nicht nur, dass 15-jährige Schülerinnen und Schüler in der Rangskala internationaler Schulleistungsvergleiche irgendwo im Mittelfeld rangieren, sondern sie zeigen darüber hinaus, dass hier schulische Kompetenzentwicklung eng an soziale Herkunft gekoppelt ist. Dieser Zusammenhang stellt die demokratische Qualität öffentlicher Bildung und Erziehung in Deutschland grundlegend in Frage. Das *demokratische Prinzip der Chancengleichheit* kommt im Vergleich aller an der PISA-Studie beteiligten Nationen in der deutschen Schule am wenigsten zum Tragen.

Es sind insbesondere die Leistungsschwächeren, die den Mittelwert für Deutschland in den internationalen Vergleichen drücken. Anstrengungen zur Leistungssteigerung erscheinen hier besonders Erfolg versprechend.

Royston Maldoom zeigt in dem Film »Rhythm is it« anhand seines Tanzprojektes die überraschende und mögliche Leistungsentwicklung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Ähnliches beobachten Lehrer/innen nicht selten bei »schwachen« Schülerinnen und Schülern, die etwa in Betriebspraktika zu erstaunlicher Form auflaufen – zwar nicht alle, aber ein nennenswerter Anteil.

Solche Erfahrungen werfen die Frage auf, ob sich vor allem in unseren Haupt-

schulen sowie in den Schulen für Lernbehinderte nicht eine *Kultur der pädagogisch fürsorglichen Anspruchsreduzierung* ausgebreitet hat, die den jungen Menschen die Gelegenheit vorenthält, sich mit anspruchsvollen Anforderungen auseinanderzusetzen. Die Intervention der Klassenlehrerin gegen die vom Tanzmeister Maldoom geforderten Leistungen mag ein Beispiel für diese schulpädagogische Fehlentwicklung sein.

Die soziale Dimension von Bildung und Lernen

Die Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule, einer Klasse oder einer Lerngruppe ist eine wesentliche Ressource für das Lernen:

Mitschüler/innen setzen durch das, was sie zum Unterricht beitragen, Maßstäbe, geben Anregungen, fordern heraus, können auch helfen und fördern.

Gleichaltrigen-Gruppen beeinflussen last but not least weitgehend Interessen, Vorlieben, Orientierungen und damit auch jene Wertschätzung, die Bildung und Schulleistung sowie die darauf bezogenen Anstrengungen unter jungen Menschen erfahren.

Bildungspolitisch geht es nicht allein um effiziente Konzepte zur Verbesserung der Positionierung Deutschlands in internationalen Leistungsvergleichen. Für eine Bildungsgesellschaft wie die unsere, in der die berufliche und soziale Stellung der Mitglieder durch Bildung

bestimmt wird, bedeutet die soziale Vererbung von Bildungstiteln die weitgehende Reproduktion ständegesellschaftlicher Verhältnisse. Mit dem Selbstbild einer demokratischen Leistungsgesellschaft ist es nicht vereinbar, wenn sich zeigt, dass die den sozialen Status legitimierende (Bildungs-)Leistung weitgehend durch Geburt bestimmt ist.

Wer daran etwas ändern will, muss beachten, dass Schulleistung keineswegs allein das Ergebnis schulischen Unterrichts ist. Damit junge Menschen sich mit Aussicht auf Erfolg schulischen Lern- und Leistungsanforderungen stellen können, bedarf es *außerunterrichtlicher Bedingungen*. Deren Spektrum reicht von einer *Ernährung*, die den für konzentriertes Lernen notwendigen Blutzuckerspiegel sicherstellt, über *Lebensverhältnisse*, in denen Bildung die unserer gesellschaftlichen Entwicklung angemessene Wertschätzung, Anerkennung und Förderung findet, bis hin zu vielfältigen *Formen der Partizipation*, die Erlebnisse ermöglichen, Erfahrungen zugänglich machen sowie Anregungen bieten, die schulische Lern- und Leistungsanforderungen als sinnvoll erscheinen lassen.

Die Bedeutung des informellen Lernens

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht thematisiert deshalb zu Recht die *außerschulischen Lebenswelten* als *Orte des Lernens* und damit das *informelle Lernen* in seiner Bedeutung für die Bildungsentwicklung. Hier liegt zumindest ein Teil der Erklärung für die Kopplung von sozialer Herkunft und schulischer Kompetenzentwicklung. Denn diese Lebenswelten werden wesentlich von den Familien mit ihren unterschiedlichen Ressourcen geprägt. Wenn im Zuge des Ausbaus von Ganztagsangeboten ein nennenswerter Teil dieser Lebenswelten durch öffentliche Akteure von Bildung und Erziehung gestaltet wird, müssen diese Angebote auch den Ansprüchen insbesondere bildungsbewusster Familien entsprechen, sollen neue soziale Disparitäten im Bildungssystem vermieden werden. Ganztagsangebote sollten deshalb als eine Gelegenheit gesehen werden, durch öffentliche Angebote einen Beitrag zum Ausgleich der unterschiedlichen Ressourcen zu leisten, die Familien für Bildung und Erziehung ihrer Kinder verfügbar machen können. So kann Ganztags-



Erwerbstätigkeit bringt mehr als Geld

Die Armutsrisiken von Familien mit Kindern sowie die neuen Risiken und Anforderungen im Beschäftigungssystem lassen den phasenweisen Verzicht sowie die längere Reduzierung der Erwerbstätigkeit eines Elternteils in vielen Fällen als kaum vertretbar erscheinen. Die Sicherung von Beschäftigungschancen über die gesamte Dauer eines Erwerbslebens erfordert immer dringlicher *lebenslanges Lernen*. Dieses Lernen ist in der Realität ganz wesentlich *Lernen am Arbeitsplatz* und *Lernen im Zusammenhang mit Arbeit*. Unterbrechungen und Einschränkungen der Erwerbsarbeit bedeuten deshalb auch den Verzicht auf den Zugang zu wesentlichen Lerngelegenheiten und Lernangeboten.

Zudem tragen Arbeit und die damit verbundene Anerkennung wesentlich zum Selbstwertgefühl von Menschen bei und bestimmen damit auch die personale Qualität von Eltern als Vorbilder und Erzieher. Arbeit mehrt neben dem ökonomischen auch das soziale und kulturelle Kapital von Familien und damit Ressourcen, die für die Qualität des Beitrags der Familie zur Erziehung und Bildung von erheblicher Bedeutung sind: So sind Eltern nach wie vor die wichtigsten Partner für die Entwicklung beruflicher Orientierungen junger Menschen. Die Erfahrungen der Arbeitswelt, die sie ihren Kindern im alltäglichen Zusammenleben vermitteln und aus denen sie für Gespräche schöpfen können, sind Ressourcen, die bis heute durch Schule, Jugendhilfe und Berufsberatung allenfalls in Ausnahmefällen hinreichend verfügbar gemacht werden. Auch wenn die Unterstützung junger Menschen bei der Ausbildung beruflicher Orientierungen heute zu den wichtigsten Aufgaben öffentlicher Bildung gehören, wird man auf den Beitrag der Familien nicht verzichten wollen und können.

Aus dem Dilemma zwischen Familienanforderungen und Erwerbsarbeit werden Eltern nur dann wirklich befreit, wenn die Angebote öffentlicher Bildung und Erziehung so gut sind, dass selbst bildungsbewusste Eltern ihren Kindern für die Zeit, in der diese die Ganztagsangebote nutzen, kaum Besseres zu bieten in der Lage wären.

Da sollte das Mittagessen der Ausbildung von Genussfähigkeit dienen, die

Bearbeitung der Hausaufgaben, wenn es sie denn gibt, unter Bedingungen erfolgen, die die Erfahrung von Selbstwirksamkeit fördern, und es sollte Anregung und Gelegenheit für selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Handeln mit unterschiedlichen, aber insbesondere auch hohen Ansprüchen geben. Erlebnispädagogische Angebote müssen in einem solchen Konzept ihren Platz ebenso finden wie die Einbeziehung außerschulischer Experten, die in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ihre professionelle Kompetenz und ihre professionellen Maßstäbe erfahrbar machen.

Für all dies gibt es Beispiele: Die Gastronomie in der Offenen Schule Waldau, die Arena in der Freiligrath-Oberschule in Berlin, die Tanzprojekte von Royston Maldoom, die erlebnispädagogischen Bildungsstätten des Vereins zur Förderung bewegungs- und sportorientierter Jugendsozialarbeit e. V. (bsj) Marburg.

Öffentliche Bildung und Erziehung in sozialer Verantwortung

Aus den Beispielen gelungener Praxis gilt es zu lernen; die hier etablierten Maßstäbe müssen zu Standards für Ganztagsbildung werden.

Nur wenn dies gelingt, wird man vermeiden können, dass Ganztagsangebote zu neuen sozialen Disparitäten im deutschen Bildungswesen führen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Schule fortsetzen. Nur dann haben Ganztagsangebote die Chance, das Image einer Notlagenversorgung zu vermeiden, das dem Kindergarten bis vor wenigen Jahrzehnten und dem Hort jedenfalls in Westdeutschland verbreitet bis heute anhaftet. Nur dann wird man vermeiden können, dass diejenigen, die es sich leisten können, ihren Bedarf an Ganztagsangeboten privat durch Mütter und – wohl weiterhin seltener – Väter, durch Au Pairs oder auch durch die Inanspruchnahme kommerzieller Angebote wie Musik- und Reitschulen, Schülerhilfen oder Internate decken.

Es geht um die Verbindung von Leistungssteigerung und Chancengleichheit sowie um öffentliche Bildung und Erziehung in sozialer Verantwortung.

Hermann Rademacker

Kontakt: rademacker@t-online.de

bildung der Vererbung sozialer Ungleichheit entgegenwirken.

Herausforderung: Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Auch berufstätige Eltern möchten, dass ihre Kinder gut aufwachsen. Die regelmäßigen Befragungen des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund (IFS) belegen, dass sie den Stellenwert schulischer Zertifikate für die Lebenschancen realistisch einschätzen. Wenn mehr als die Hälfte der Eltern für ihre Kinder das Abitur wünschen und gerade noch 5 % mit einem Hauptschulabschluss zufrieden sind, dann spiegelt dies Verhältnisse wider, die in anderen Ländern wie Frankreich und Finnland längst verwirklicht sind und darüber hinaus zumindest als bildungspolitische Ziele nahezu weltweite Anerkennung finden.

Das Dilemma von Eltern in der Entscheidung zwischen Familienleistungen und Erwerbsarbeit lässt sich keineswegs auf den Konflikt zwischen dem Anspruch beruflicher Selbstverwirklichung junger Mütter und einem immer noch insbesondere ihnen zugeschriebenen Erziehungsauftrag reduzieren.

Zwischenbilanz zu einem bildungspolitischen Großprojekt

Deutschland – auf dem Weg zur Ganztagschule

Unverkennbar sind Ganztagschulen in sämtlichen Bundesländern, im Osten wie im Westen, seit einigen Jahren auf dem Vormarsch. Die Entwicklung verlief jedoch keineswegs einheitlich: Je nach Schulart und Organisationsform ist sie in den einzelnen Ländern unterschiedlich weit vorangeschritten. Allen Anstrengungen des Ausbaus aber ist gemeinsam, dass mit der Ganztagschule große Hoffnungen verbunden werden. Deren Realisierung war allerdings bislang empirisch kaum überprüfbar. Erst langsam mehrt sich das Wissen über die aktuelle Entwicklung in Sachen Ganztagschule, so dass sich nach und nach ein neues Zeitalter der fachlichen Auseinandersetzung mit dem Projekt Ganztagschule abzeichnet.

Ganztagschule – im Lichte von Erwartungshaltungen und Hoffnungen

Die Erwartungen, die in Politik und Öffentlichkeit an den Ausbau und die Weiterentwicklung der Ganztagschulen in Deutschland geknüpft werden, weisen über den Horizont der Verbesserung schulischer Leistungen deutlich hinaus (→ Glossar: Definition Ganztagschule). Die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse und der damit verbundene Schock hat dem Ausbau zwar einen erkennbaren Schub gegeben, gleichwohl sind die mit der Ganztagschulentwicklung verknüpften Erwartungen größer und vielschichtiger. Es geht dabei nicht nur um »Lösungen erster Ordnung«, also um ein »Mehr-Dasselben« der unterrichtszentrierten Halbtagschule, sondern vielmehr um »Lösungen zweiter Ordnung« mit dem Ziel, nicht *mehr* Schule, sondern *mehr* Bildung zu realisieren.

Insgesamt lassen sich vier *Motivbündel* identifizieren, die mit dem Projekt Ganztagschule in Verbindung gebracht und jeweils für sich, aber auch in ihren inneren Zusammenhängen ins Blickfeld gerückt werden:

- die individuell passgenauere und erfolgreichere Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Blick auf die schulischen Leistungen sowie die in diesem Kontext diagnostizierten Kompetenzdefizite;
- ein allgemein gestiegener Bedarf an erzieherischer Versorgung von Kindern in öffentlichen Einrichtungen der Bildung, Betreuung und Erziehung im Lichte der Vereinbarkeit von

Familie und Beruf;

- die thematische Ausweitung auf andere Bildungsinhalte und Lernformen in schulischen Kontexten jenseits von Schulfächern und Unterricht;
- eine verbesserte soziale Integration von sozial benachteiligten Kindern, insbesondere von Kindern mit Migrationshintergrund.

Geht es nach den Vorstellungen der Politik, so soll dies alles – gewichtet nach Schularten – möglichst sofort, mit wenig Aufwand und geringen Kosten realisiert werden. Während bei den Grundschulen eindeutig der Betreuungsaspekt im Vordergrund steht – und in einigen Bundesländern deshalb auch das vorhandene Potenzial der Kinderhorte aktiv mitein-

bezogen wird –, stellen sich die konzeptionellen Herausforderungen im Falle der weiterführenden Schulen anders dar. Hier tritt der klassische altersabhängige Betreuungsaspekt spätestens ab dem 12. Lebensjahr eindeutig in den Hintergrund. Stattdessen erlangen Fragen einer stärkeren Ausrichtung auf die bisweilen prekären Lebenslagen der Jugendlichen in ihren Familien, auf ihre Zukunftschancen sowie – genereller – auf die unter dem Aspekt des Ausgleichs sozialer Ungleichheiten anstehenden Herausforderungen erhöhte Aufmerksamkeit.

Insgesamt stehen die Ganztagschulen immer noch vor der Herausforderung, ein neues Selbstverständnis sowie eine über den Unterricht hinausweisende Identität zu entwickeln.

Ganztagschule – im Horizont von Ausbau und Inanspruchnahme

Unübersehbar ist der Ausbau der Ganztagschulen in Deutschland seit 2002 in Bewegung geraten. Spätestens durch den Impuls des IZBB-Programms der vormaligen Bundesregierung – das Ausbauprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« mit einem Finanzvolumen von vier Mrd. Euro für den Zeitraum 2003 bis 2007 (inzwischen verlängert bis Ende 2008) – haben alle Bundesländer mehr oder weniger intensiv den Ausbau von Ganztagschulen zu einem Schwerpunkt ihrer Bildungspolitik gemacht (→ Glossar: IZZB).

Insofern ist es unter dem Strich nicht ganz überraschend, dass parallel dazu

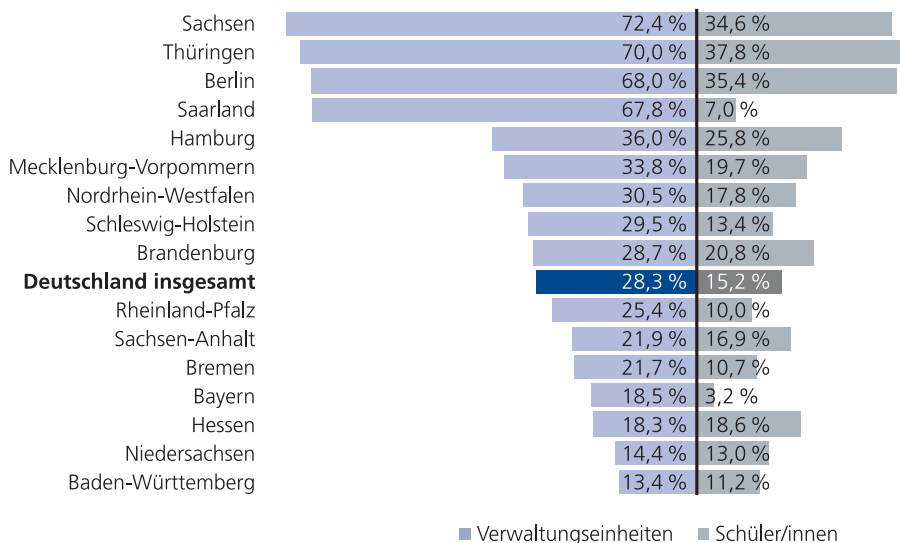


Abbildung 1: Länderspezifische Verteilung des Ganztagsangebots nach Verwaltungseinheiten (N=8.226) und Schüler/innen (N=1,30 Mio.) im Schuljahr 2005/06 (Angaben in Prozent der Landesdaten) Quelle: Sekretariat der KMK (2007)

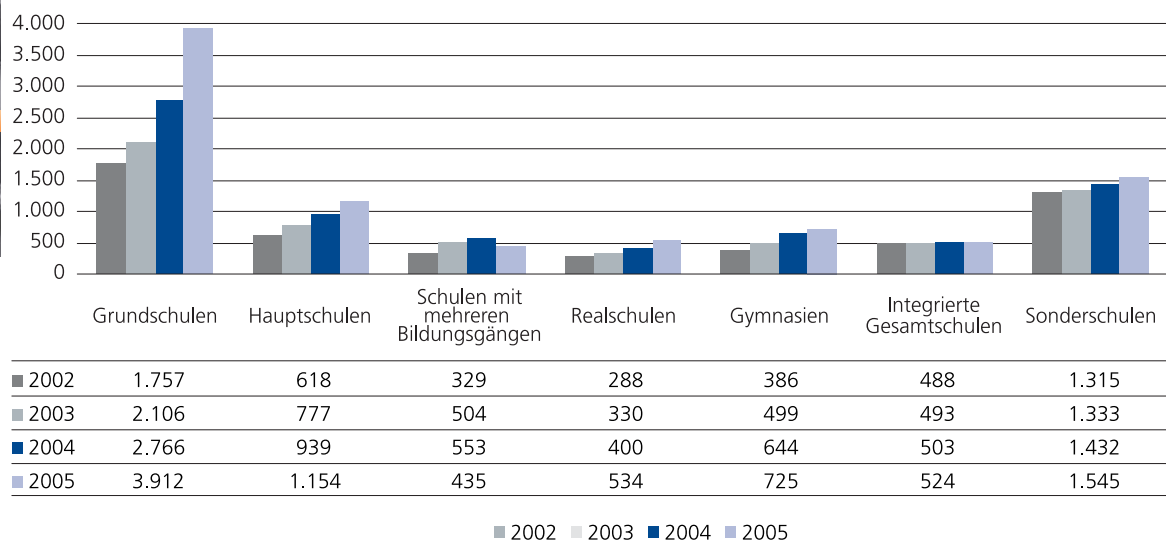


Abbildung 2: Ausbau des Ganztagsangebots in Deutschland nach Schularten (2002–2005) ohne schulartunabhängige Orientierungsstufe und Freie Waldorfschulen. Quelle: Sekretariat der KMK (2007)

seit 2002 in Deutschland ein enormer Anstieg von Ganztagschulen zu verzeichnen ist. In den letzten Jahren haben Bund und Länder in dieser Hinsicht, trotz aller Probleme der Haushaltskonsolidierung, erhebliche Anstrengungen unternommen.

So gab es 2005 bundesweit bereits 8.226 Ganztagschulen, genauer: »schulische Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb«. Das entspricht einem Anteil von rund 28 % an allen schulischen Verwaltungseinheiten (vgl. Abb. 1) und bedeutet im Zeitraum zwischen den Schuljahren 2002/2003 – damals lag die Zahl der schulischen Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb bei 4.951 – und 2005/2006 einen Zuwachs von immerhin 66 %.

Bei genauerem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass dem institutionellen Ausbau auf Seiten der schulischen Ganztagsangebote keineswegs eine lineare Inanspruchnahme auf Seiten der Schülerinnen und Schüler entspricht (→ Glossar Ganztagsstatistik). Ein Blick auf das Verhältnis von Ganztagschulen und Ganztagschulkindern verdeutlicht zum einen die Diskrepanz zwischen institutionellen Ganztagsangeboten und individueller Inanspruchnahme durch die Kinder und Jugendlichen, zum anderen die landesspezifischen Unterschiede in der Nutzung und Bereitstellung des Ganztagsangebots:

- Es fällt auf, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die das ganztägige Angebot tatsächlich nutzen, im Bundesschnitt mit insgesamt 15 % deutlich unter dem Wert von 28 % der Schulen/Verwaltungseinheiten liegt, die sich zu Ganztagschulen weiter

entwickelt haben. Auch die Zunahme der Schüler/innen, die ein Ganztagsangebot in Anspruch nehmen, fällt im Zeitvergleich zwischen 2002 und 2005 nicht so hoch aus wie der Ausbau der Schulen mit Ganztagsangeboten: Sie liegt bei 49 %, im Vergleich zu 66 % bei den Schulen/Verwaltungseinheiten.

- Im Vergleich der Bundesländer zeigen sich deutliche Unterschiede sowohl zwischen den Anteilen an Schülerinnen und Schülern, die ein Ganztagsangebot nutzen, als auch zwischen dem prozentualen Anteil an Schulen, die überhaupt ein Ganztagsangebot bereitstellen. Bei den Anteilen der Schülerinnen und Schüler bildet Bayern mit 3,2 % das Schlusslicht, während Thüringen mit 37,8 % an der Spitze und NRW mit 17,8 % leicht über dem Schnitt liegen. Bei den Schulen liegen Sachsen, Thüringen und das Saarland an der Spitze, NRW liegt, wie bei den Schülerzahlen, leicht über dem Durchschnitt, während die Länder Niedersachsen und Baden-Württemberg den geringsten Anteil von Schulen mit Ganztagsangebot aufweisen.

- Die neuen Bundesländer haben sich bei den Anteilen der Schülerinnen und Schüler ebenso wie bei den Schulen ganz vorne platziert. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass die in der DDR ehemals weit verbreiteten Schülerhorte verwaltungsmäßig mit den Schulen verknüpft wurden und auf diese Weise in kurzer Zeit, ohne großen Ausbau, ein Angebot der Ganztagsversorgung bereitgestellt werden konnte.

- Die Daten weisen auf ungleiche Relationen zwischen institutionellem Angebot und individueller Inanspruchnahme hin. Während im Saarland offenbar der allergrößte Teil der Schulen zu Ganztagschulen umgebaut wurde, jedoch nur ein kleiner Teil der Schüler/innen dieses Angebot nutzt – auch in Sachsen, Thüringen, Berlin, Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz liegen die Nachfragerwerte weit unter den Angebotswerten –, ist es in Hessen sowie abgeschwächt auch in Baden-Württemberg und Niedersachsen genau umgekehrt: einem eher geringen Angebot steht eine vergleichsweise hohe Inanspruchnahme gegenüber.

Den nominal stärksten Zuwachs unter den Ganztagschulen in Deutschland haben die *Grundschulen* zu verzeichnen, die mit fast 4.000 Schulen zugleich auch absoluter Spitzenreiter sind. Im Bundesdurchschnitt unterbreiten inzwischen immerhin 23 % aller Grundschulen zumindest für einen Teil der Kinder ein Ganztagsangebot (vgl. Abb. 2). Insoweit lag in den Jahren bis 2005 der Ausbauschwerpunkt, bildungspolitisch gestützt und bedarfsorientiert ausgerichtet, unübersehbar im Grundschulbereich – nicht zuletzt aufgrund der politischen Anstrengungen in Nordrhein-Westfalen.

Deutliche Unterschiede in den einzelnen Bundesländern bestehen jedoch mit Blick auf die jeweiligen schulartspezifischen Anteile an Ganztagschulen. Um nur ein Vergleichsdatum zu nennen: In Baden-Württemberg lag 2005 der Anteil der Grundschulen mit einem Ganztagsangebot an allen Grundschulen des Landes bei unter 2 %, in Thüringen bei fast 98 % und in Nordrhein-Westfalen bei

36 %. (→ Glossar: Länderunterschiede)

Die anteilmäßig höchsten Zuwachsraten hatten beim Ausbau zur Ganztagschule in den letzten Jahren jedoch – wengleich bei geringem Ausgangsniveau – die Gymnasien (+88 %) sowie die Hauptschulen (+87 %) zu verzeichnen. Beide Schulformen sind damit zu 23 % als Ganztagsangebote organisiert.

Integrierte Gesamtschulen und Sonder-/Förderschulen weisen demgegenüber zwar geringere Zuwachsraten auf, waren jedoch schon in der Vergangenheit sehr viel häufiger in Ganztagsform konzipiert. 2005 sind 73 % der Integrierten Gesamtschulen Schulen mit einem Ganztagsangebot, bei den Sonder-/Förderschulen liegt der Anteil bei fast 45 %. Von den Realschulen bieten im Bundesdurchschnitt nur knapp 18 % einen Ganztag an.

Ein weiteres Detail ist dabei interessant: Die Schulen in *privater Trägerschaft* haben bei den Grundschulen, Realschulen, Gymnasien und Sonder-/Förderschulen anteilmäßig durchweg einen höheren Anteil an Ganztagschulen, während dies bei den Hauptschulen und den integrierten Gesamtschulen nicht der Fall ist.

Des Weiteren zeigt sich schließlich erwartungsgemäß eine ungleiche Inanspruchnahme der Ganztagschule in Abhängigkeit von der Angebotsform, also der gebundenen oder der offenen Form (→ Glossar: Definition Ganztagschule): Die offene Form des Ganztagsangebots überwiegt eindeutig in der Gesamtschau, mit jedoch relativ großen Anteilen an teilweise gebundenen Formen in der Hauptschule und der Realschule; Ausnahmen bilden dabei die Integrierten Gesamtschulen sowie die Sonderschulen, die seit jeher mehrheitlich als Ganztagsangebot in voll gebundener Form bestehen (vgl. Abb. 3).

Unabhängig von der Schulform werden die offenen Angebotsformen im Ganztag unter dem Strich von weniger Schülerinnen und Schülern genutzt als die gebundenen Formen. Obwohl sich die Anzahl, die offene Ganztagsangebote in Anspruch nimmt, zwischen 2002 und 2005 mit ca. 540.000 Schülerinnen und Schülern fast verdoppelt hat, nutzen zu diesem Zeitpunkt mit 763.000 immer noch weit mehr Schülerinnen und Schüler Angebote der gebundenen Form.

Insgesamt belegen die Daten der Kul-

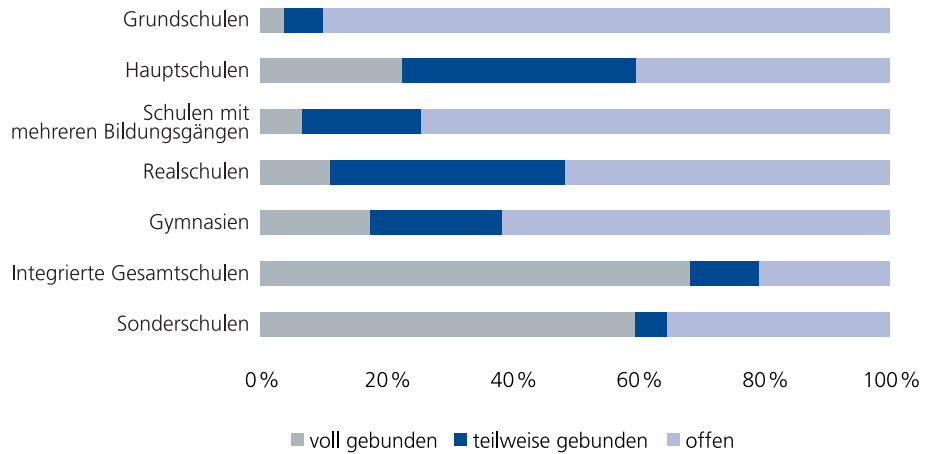


Abbildung 3: Ganztagschulen nach Schularten und Ganztagschulform (2005, bundesweit, in Prozent aller Ganztagschulen der jeweiligen Schulart). Quelle: Sekretariat der KMK (2007)

tusministerkonferenz (KMK) unzweifelhaft einen anhaltenden und durchgängigen Ausbau der Ganztagschulen in sämtlichen Bundesländern. Allein der Blick auf die Schulen genügt jedoch nicht. Der dabei sichtbar werdenden Ausdehnung entspricht nicht eine gleichermaßen erhöhte Inanspruchnahme auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Dessen ungeachtet verstärkt diese Entwicklung in Anbetracht der relativ kurzen Zeit von nur drei Jahren den Eindruck, dass sich Deutschland – wenn auch in kleinen Schritten und länderspezifischer Geschwindigkeit – nunmehr endgültig auf den Weg zur Ganztagschule gemacht hat.

Ganztagschule – in der Perspektive empirischer Forschung

Im Horizont dieser Gesamtschau und den Strukturdaten auf der Basis der KMK-Statistik (2007) stellt sich einmal mehr die Frage, wie sich die Situation der Ganztagschulen in Deutschland inzwischen vor Ort empirisch konkret darstellt und wie sie von den beteiligten Akteuren selbst eingeschätzt wird. Bislang konnten derartige Fragen datengestützt nicht beantwortet werden, da hierfür keine belastbaren Befunde vorlagen. Mehr denn je stellt sich mithin die Frage, ob sich die erwünschten Wirkungen durch die Ganztagschule auch tatsächlich einstellen oder ob sie vielleicht ganz andere, nicht-intendierte Nebenwirkungen nach sich ziehen.

Mit der inzwischen vorliegenden bundesweiten »Studie zur Entwicklung der Ganztagschulen – StEG« (vgl. den Beitrag von Arnoldt u. a. in diesem Heft) sowie den Befunden zur offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen (vgl. den Beitrag von Beher/Prein in diesem Heft) stehen fortan Un-

tersuchungen zur Verfügung, die etwas mehr Licht in das empirische Dunkel der bislang eher politisch und programmatisch geprägten Debatte bringen können. Mit anderen Worten: Studien dieser Art leiten nunmehr eine empirische Wende ein, die die Debatten über die konzeptionelle Rahmung von Ganztagschulen künftig um viele neue Facetten bereichert, ihr aber auch ein empirisches Fundament verleiht. Durch die neuen Studien werden somit aus Hoffnungen und Meinungen zum Thema Ganztagschule Aussagen und Erkenntnisse.

In Zukunft wird jedoch viel eher zu prüfen sein, ob die mit der Entwicklung der Ganztagschule einhergehenden Hoffnungen sich als belastbare Befunde erweisen, ferner, ob es durch die Ganztagschule zumindest eine reelle Chance gibt,

- auf der einen Seite die herkömmliche Unterrichtsschule um andere Bildungsinhalte zu ergänzen, andere Formen des Lernens und der Bildung in den außerunterrichtlichen Teilen des Ganztags zu verstärken sowie die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteure – Familie, Schule und Jugendhilfe – im Prozess des Aufwachsens zu fördern,
- auf der anderen Seite die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder, nicht zuletzt auch aus bildungsbenachteiligten Schichten, nachhaltig zu verbessern.

Thomas Rauschenbach
Mitglied des StEG Konsortiums

Literatur

Sekretariat der KMK (Hrsg.) (2007): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2002 bis 2005. Bonn

Bettina Arnoldt, Holger Quellenberg, Ivo Züchner
**Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland:
 Angebote – Kooperationspartner – Teilnahme**

Ganztagschulen verändern die Bildungslandschaft

Durch das Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« ist der bundesweite Auf- und Ausbau der Ganztagschulen in Gang gekommen, mit dem vielfältige Hoffnungen verbunden werden: eine Verbesserung des Leistungsniveaus der Schüler/innen, eine gezielte individuelle Förderung, eine bessere Integration von Kindern mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten, eine attraktive thematische Ergänzung einer weitestgehend unterrichtszentrierten Halbtagschule, eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf – um nur einige Erwartungen zu nennen. Dieser Beitrag stellt erste Ergebnisse der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« (StEG) vor.



StEG untersucht im Längsschnitt – durch Befragungen in den Jahren 2005, 2007 und 2009 – Veränderungsprozesse in den Schulen sowie die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern, die innerhalb dieser Schulen an Ganztagsangeboten teilnehmen. Ziel der Studie ist es, den Ausbau zu dokumentieren und Aussagen über die Auswirkungen machen zu können, die ganztägige Bildung und Betreuung auf Kinder und Jugendliche, die Eltern und Familien, die Lehrkräfte und das soziale Umfeld der Schule haben. Ferner ist zu prüfen, inwieweit die Erwartungen und Hoffnungen erfüllt werden.

Organisatorisch handelt es sich um ein *kooperatives Forschungsprojekt eines Konsortiums*, bestehend aus dem

- Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt,
- Deutschen Jugendinstitut (DJI) in München,
- Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Universität Dortmund.

Die *Felderhebung* liegt in den Händen des IEA-Data Processing Centers (DPC), Hamburg.

Die Studie wird aus Mitteln des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (BMBF) sowie des *Europäischen Sozialfonds* finanziert und in enger *Kooperation mit 14 beteiligten Bundesländern* durchgeführt.

StEG beruht dabei auf *quantitativ-standardisierten Befragungen*, die in der *Mehrperspektivität* der Datenerhebung, dem *Längsschnitt-Design* und der umfassenden *bundesweiten Stichprobe* ihre Besonderheit haben.

- In StEG werden die *Perspektiven* nahezu *aller* an Ganztagschule beteiligten *Personengruppen* einbezogen. So umfasste die Stichprobe zur ersten Erhebungswelle Befragungen an 371 Schulen. Auswertbare Fragebögen liegen dazu vor von
- 357 Schulleiterinnen und Schulleitern,
 - 30.562 Schülerinnen und Schülern (pro Schule jeweils zwei Klassen der Jahrgangsstufen 3, 5, 7 und 9),
 - 22.462 Eltern der befragten Schülerinnen und Schüler,
 - 8.837 Lehrkräften,
 - 1.750 weiteren am Ganztag beteiligten pädagogisch tätigen Personen,
 - 684 außerschulischen Kooperationspartnern (Verbände, Organisationen etc.).

Insgesamt gingen damit Angaben von 64.652 Personen in die Auswertungen ein.

Im Folgenden werden in knapper Form ausgewählte *Ergebnisse der ersten von drei Erhebungswellen* dargestellt. Dokumentiert wird damit zunächst die Situation von Ganztagschulen, von denen die meisten am Beginn ihrer Entwicklung stehen.

Dieser Beitrag konzentriert sich auf eine Darstellung der drei Themenaspekte *Angebote*, *Kooperationspartner* und *Teilnahme am Ganztag* (ausführliche Ergebnisse siehe Holtappels u. a. 2007).

Organisation und Angebote

Ganztagssschulen werden üblicherweise nach ihren Organisationsformen unterschieden (→ Glossar: Definition Ganztags-schule). Das wichtigste Unterscheidungsmerkmal ist dabei der Umfang der Teilnehmergruppe am Ganztagsunterricht.

Offene Ganztagssschulen sind Schulen, an denen die Teilnahme individuell geregelt ist und somit jedem Kind freisteht. Ihr Anteil an den StEG-Schulen beträgt etwa 59 %. Diese Organisationsform findet sich besonders häufig an Grundschulen.

An *gebundenen* Schulen dagegen ist die Teilnahme verpflichtend. Dabei wird zwischen *teilweise* und *voll gebundenen* Schulen unterschieden. *Teilweise gebunden* bedeutet, dass nur einzelne Jahrgänge oder Klassen verpflichtend teilnehmen, während an den *voll gebundenen* Ganztagssschulen alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend an den Ganztagsangeboten teilnehmen. Solche *voll gebundenen* Schulen machen etwa ein Viertel der StEG-Schulen aus, die meisten davon sind integrierte Gesamtschulen.

Die Rhythmisierung des Tages

Ein grundlegendes Element der Tagesgestaltung an Ganztagssschulen sind Angebote, die über den Unterricht hinausgehen und die je nach Schule *Förderangebote*, *besondere Bildungs- und Freizeitangebote* umfassen.

Ziel der Ganztagschule ist die Schaffung einer Atmosphäre, in der sich die Schülerinnen und Schüler wohlfühlen sowie eine günstige Lernumgebung finden. Eine solche Umgebung

wird möglicherweise eher geschaffen, wenn die Trennung von Unterricht am Vormittag und den anderen Angeboten am Nachmittag aufgebrochen wird.

Die Verflechtung von Unterricht und Angeboten wird zumeist als *Tagesrhythmisierung* bezeichnet, sie ist jedoch in der Praxis derzeit noch eher selten zu finden: Da gerade an offenen Ganztagssschulen die Teilnahme an den Ganztagsangeboten freiwillig ist, wird hier zumeist der Klassenverband am Nachmittag aufgelöst, weshalb der Unterricht nicht in den Nachmittag verlagert werden kann.

Von den *voll und teilweise gebundenen* Ganztagssschulen, an denen alle Schülerinnen und Schüler bzw. einzelne Klassen am Ganztagsbetrieb teilnehmen, haben etwa 18,5 % der Schulen eine Tagesrhythmisierung der Unterrichtsstunden und außerunterrichtlichen Elementen eingeführt. Insbesondere an Real- und Gesamtschulen findet sich häufig ein rhythmisierter Schultag.

Dies hat allerdings kaum Einfluss auf die Art der jeweils vorgehaltenen *außerunterrichtlichen Angebote*, lediglich die Freizeitangebote sind an rhythmisierten Schulen häufiger als verpflichtende Angebote (»Pflichtwahl«) konzipiert.

Die außerunterrichtlichen Angebote

Das Spektrum der Aufgaben dieser Angebote geht über die Betreuung und Mittagsverpflegung von Kindern und Jugendlichen hinaus; sie sind im Besonderen daraufhin ausgerichtet, Schülerinnen und Schüler besser zu fördern und ihnen erweiterte Bildungs- und Freizeitmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen.

Den Rahmen hierfür bietet die Ganztagschule durch die zusätzliche Zeit, in der außerunterrichtliche Angebote besucht werden. Teilweise ergänzen diese Angebote den Unterricht,

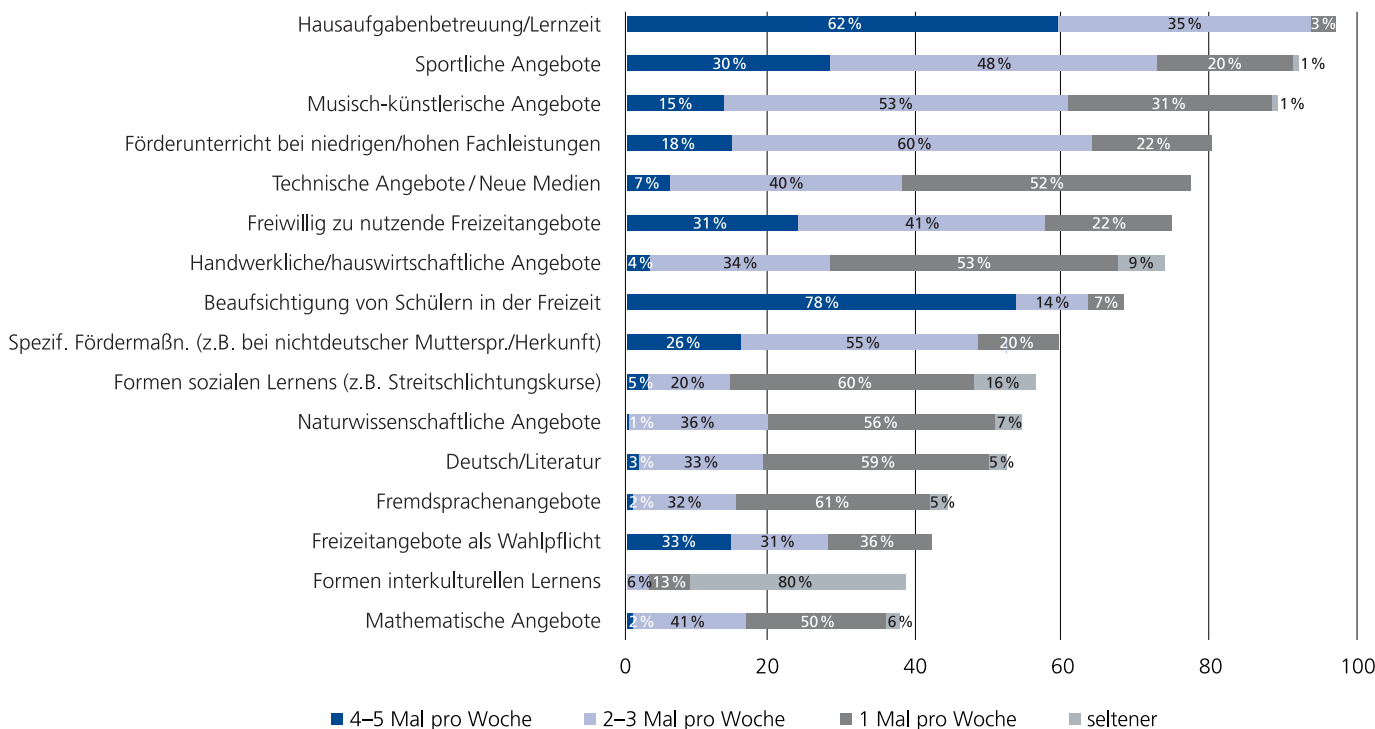


Abbildung 1: Außerunterrichtliche Ganztagsangebote. Quelle: StEG 2005, Schulleitungsbefragung



Kooperationspartner

Der Kooperation mit Partnern bzw. außerschulischen Akteuren kommt eine große Bedeutung zu, was sich allein in der Zahl von Schulen zeigt, die eine solche Strategie verfolgen (→ Glossar: Kooperation). Rund zwei Drittel der Schulen arbeiten bei der Gestaltung des Ganztagsangebots mit Kooperationspartnern zusammen:

Dadurch werden zum einen lebensweltliche Bereiche der Kinder und Jugendlichen in den schulischen Ganzttag einbezogen, womit die umfassenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben besser bewältigt werden können. Zum anderen können viele Schulen aufgrund der Rahmenbedingungen die verlängerte Schulzeit nicht aus eigener Kraft bestreiten. Sie benötigen für die Angebote, die über den Unterricht hinausgehen, u. a. mehr Personal und mehr Kompetenzen (z. B. für soziales Lernen). Dieses Ziel kann und möchte nicht jede Schule allein mit einer Mehrbeschäftigung von Lehrkräften erreichen und arbeitet daher mit externen Partnern zusammen.

Da zu diesem Bereich bisher wenige Forschungsergebnisse vorliegen, sind zunächst zwei grundsätzliche Fragen zu klären:

- Wer sind die Kooperationspartner, die an Schulen Bildungs- und Erziehungsaufgaben leisten?
- Welche Aufgaben übernehmen sie dabei?

Aus den Angaben der Schulleitungen wird ersichtlich, dass vor allem Sportvereine und verschiedene Träger der Jugendhilfe eine besondere Stellung als Kooperationspartner einnehmen, da diese jeweils an etwa 70 % der Schulen Angebote durchführen. Durch die unterschiedlichen Altersgruppen und damit verschiedenen Zielsetzungen zeigen sich jedoch Differenzen in der Verteilung der Kooperationspartner nach Schulstufe.

- 80 % der *Grundschulen* kooperieren mit Sportvereinen und 75 % mit Trägern der Jugendhilfe (hierbei am stärksten: 32 % Wohlfahrtsverbände, 29 % Kindergärten). Auch Kirchengemeinden (45 %), Musikschulen (40 %) und Bibliotheken (36 %) werden von den Schulen besonders an der Angebotsgestaltung beteiligt.
- *Schulen der Sekundarstufe* nehmen wiederum in besonderem Maße Angebote der Arbeitsagentur/Berufsberatung (75 %) in Anspruch, gefolgt von Trägern der Jugendhilfe mit 70 % (hierbei am stärksten: 45 % Schulsozialarbeit, 34 % Jugendfreizeitstätten) und Sportvereinen mit 64 %. Aber auch Angebote der Polizei, von Betrieben sowie der Bibliotheken sind an mehr als 50 % der Ganztagschulen im Sekundarbereich vorhanden.

Mithilfe der Angaben der außerschulischen Akteure selbst können verschiedene Arten von Kooperationspartnern ermittelt werden, die sich in Zielsetzungen, Ressourcen und Einschätzungen voneinander unterscheiden. Es ist anzunehmen, dass eine Kooperation unter anderen Bedingungen stattfindet, je nachdem ob es sich um einen gewerblichen Anbieter handelt, der aus kommerziellem Interesse eine Zusammenarbeit aufnimmt oder um einen Träger der Jugendhilfe, der nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) zu einer Kooperation mit Schule und dem Abbau herkunftsbedingter Benachteiligung verpflichtet ist.

- Dieser Logik entsprechend wurden drei Gruppen gebildet:
 - *Öffentliche Anbieter*: Städtische oder gemeindenaher Einrichtungen wie zum Beispiel Jugendamt, Stadtbibliothek oder öffentliches Museum.

können aber auch über ihn hinausgehen oder ganz ohne schulisch-fachlichen Bezug sein.

Inhaltlich können die Angebote unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden. So gibt es neben der Hausaufgabenbetreuung und Förderangeboten auch fachbezogene bzw. fächerübergreifende Angebote. Hierzu gehören z. B. Arbeitsgruppen zu Mathematik oder Naturwissenschaften bzw. Computer- oder Streitschlichtungskurse. Einen breiten Raum haben aber auch die erwähnten Freizeitangebote, wie organisierte Aktivitäten am Nachmittag oder beaufsichtigte freie Spielzeiten.

In der Verbreitung der Angebote nehmen Hausaufgabenbetreuung und sportliche Angebote die ersten Plätze ein (vgl. Abb. 1). Diese Angebote sind zusammen mit musisch-künstlerischen Angeboten in fast allen Schulen vorhanden. Aber auch technische und handwerkliche oder hauswirtschaftliche Angebote finden in mehr als zwei Dritteln der Ganztagschulen statt.

Förderangebote sowie der auf die schulischen Leistungen bezogene Förderunterricht werden in fast 80 % der Schulen angeboten. 60 % der Schulen bieten auch spezifische Fördermaßnahmen für bestimmte Schülergruppen an (z. B. für Migrantinnen und Migranten).

Insgesamt seltener sind besondere Angebote, wie die Förderung des sozialen Lernens, fachspezifische (naturwissenschaftliche, mathematische) Angebote sowie Fremdsprachen. Letztere finden in weniger als der Hälfte der Schulen statt.

Freizeit- und bildungsbezogene Angebote bilden die Schwerpunkte der Angebote. Unterschiede gibt es aber nach Häufigkeit der Angebote pro Woche:

- Hausaufgabenbetreuung, Freizeitbeaufsichtigung und das Mittagessen (nicht in Abb. 1 dargestellt) finden in der Regel täglich statt.
- Mindestens zwei- bis dreimal in der Woche gibt es inhaltliche Angebote zu Sport, Musik und Kunst sowie Förderunterricht und sprachliche Fördermaßnahmen.
- An 20 % der Schulen werden täglich Förderangebote angeboten. Fachspezifische Angebote gibt es hingegen in mehr als der Hälfte der Schulen höchstens einmal in der Woche.

Die Angebote können dabei als eigenständiges Schulangebot oder in Kooperation mit schulexternen Partnern, also z. B. in Zusammenarbeit mit Horten, Betrieben oder der Schuljugendarbeit, durchgeführt werden (→ Glossar: Ganztägige Schulangebote).

- *Frei-gemeinnützige Anbieter*: Verbände, Vereine und Initiativen jenseits von Staat und Markt, z. B. Arbeiterwohlfahrt, kirchennahe Organisationen oder Sportvereine.
- *Gewerbliche Anbieter*: Dienstleistung und Industrie; Kooperationspartner dieser Kategorie sind beispielsweise ein Betrieb im Bereich der Chemieindustrie, ein Fitnessstudio oder ein Optiker.

Quer dazu ist die *Kinder- und Jugendhilfe* zu identifizieren, die sich aus öffentlichen und freien Trägern zusammensetzt.

Nach dieser Systematik ergibt sich bei den Kooperationspartnern folgende Verteilung:

- 64 % freie Anbieter,
- 21 % öffentliche Einrichtungen,
- 15 % gewerbliche Organisationen (vgl. Abb. 2).

Die *freien Anbieter* bestehen zum Hauptteil aus *Vereinen*; dabei bilden die Sportvereine die größte Gruppe (26 % aller Kooperationspartner). *Wohlfahrtsverbände* und *Jugendverbände* machen nur einen kleineren Teil aus (zusammen 10 %). Zwei Drittel der Vereine sind Teil bzw. Mitglied einer übergeordneten Organisation bzw. eines Dachverbandes, wobei sie selbst überwiegend auf der Ebene der Kommune, der Stadt oder des Kreises angesiedelt sind.

In der Gruppe der *öffentlichen Einrichtungen* machen Jugendämter und Bibliotheken den größten Anteil aus. Schulen kooperieren hierbei vor allem mit den örtlichen Trägern.

Bei den *gewerblichen Anbietern* dominieren Dienstleistungsunternehmen, wobei die Gruppe der kommerziellen Sport- und Musikschulen überwiegt. Mit der Industrie kooperieren die Schulen fast gar nicht.

Von allen Kooperationspartnern können 22,4 % der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet werden, wobei sich davon rund ein Drittel in *öffentlicher* und rund zwei Drittel in *freier* Trägerschaft befinden.

Bildungsbeitrag der Kooperationspartner

Kooperationspartner sind nicht nur für die Betreuung der Schülerinnen und Schüler außerhalb des Unterrichts zuständig, sie übernehmen zudem Aufgaben im gesamten außerunterrichtlichen Bildungs- und Freizeitbereich von Ganztagschulen.

An *Grundschulen* bieten rund ein Drittel der Kooperationspartner Sportangebote an sowie gut ein Fünftel Hausaufgaben-/Lernzeit. Handwerkliche bzw. hauswirtschaftliche Angebote und die Mittagsbetreuung werden jeweils von 18 % der außerschulischen Partner durchgeführt und die Beaufsichtigung von Schülerinnen und Schülern in der Freizeit von 15 %. Die Hausaufgabenbetreuung, die Mittagsbetreuung sowie die Beaufsichtigung der Freizeitaktivitäten finden überwiegend täglich statt. Sportliche und handwerkliche/hauswirtschaftliche Angebote stehen in der Regel ein- bis dreimal pro Woche auf dem Plan.

An *Schulen der Sekundarstufe* bieten knapp 30 % der Kooperationspartner Sport an und rund ein Viertel vorübergehende Angebote (Projekte zu unterschiedlichen Themenbereichen). Dauerprojekte, Angebote im Bereich Technik bzw. neue Medien sowie Hausaufgabenbetreuung werden von rund 14 % der Kooperationspartner bereitgestellt. Eine Hausaufgabenbetreuung wird zu 50 % täglich und zu einem Drittel zwei- bis dreimal pro Woche angeboten. Sportaktivitäten finden

	%	%	
Jugendamt	4,0		
Bibliotheken	3,0		
Musikschulen	2,1	21,2	Öffentliche Anbieter
Polizei	1,6		
Sonst. Öffentliche	10,5		
Sportvereine	26,2		
Wohlfahrtsverband	7,8		
Kultur- und Musikvereine	5,4		
Schulfördervereine	3,5		
Jugendverbände/-ringe	2,4	63,9	Freie Anbieter
Sonst. Vereine/ Verbände	15,6		
Initiativen	1,4		
Kirchengemeinden	1,4		
Kommerzielle Musik- und Kunstschulen	2,9		
Kommerzielle Sportschulen/-stätten	2,4		
Sonstige Dienstleistungen	8,2	14,9	Gewerbliche Anbieter
Industrie	1,4		
Gesamt (n = 626)	100,0	100,0	

Abbildung 2: Übersicht über die Kooperationspartner von Ganztagschulen. Quelle: StEG 2005, Kooperationspartnerbefragung

überwiegend ein- bis dreimal pro Woche statt, Dauerprojekte zu zwei Dritteln einmal pro Woche.

Im Vergleich der beiden Schulformen wird Folgendes deutlich:

- An *Grundschulen* führen die Kooperationspartner generell mehr und häufiger Angebote durch.
- An Schulen der *Sekundarstufe* liegt der Schwerpunkt auf der Projektarbeit; dagegen spielen die Hausaufgabenbetreuung, die Beaufsichtigung von Schülern und die Mittagsbetreuung eine nicht mehr so große Rolle wie an den Grundschulen. Ein Vergleich der Kooperationspartner zeigt ferner signifikante Unterschiede in den Gebieten Sport und Musik auf:
 - *Freie Anbieter* führen deutlich häufiger sportliche, *gewerbliche Anbieter* hingegen musisch-künstlerische Angebote durch.
 - Die *Jugendhilfe* sticht in vielen Bereichen hervor: Sie führt signifikant häufiger als andere Partner die Hausaufgabenbetreuung durch, Angebote im Bereich des sozialen Lernens und des Handwerks bzw. der Hauswirtschaft, Beaufsichtigung von Freizeitaktivitäten sowie vorübergehende und dauerhafte Projekte.

Die Kooperationspartner führen im Vergleich zum Gesamtangebot der Schule (vgl. Abb. 1) weniger fachspezifische Angebote und Fördermaßnahmen durch, diese Aufgaben werden eher von Lehrkräften übernommen. Betreuungsangebote (wie die Beaufsichtigung beim Mittagessen bzw. in der Freizeit) werden in der Regel von Kooperationspartnern geleistet, die auch inhaltliche Angebote durchführen. Die Betreuungsaufgabe ist demnach nie alleiniger Grund der Kooperation.

Teilnahme an Ganztagsangeboten

Die Ganztagschule verspricht eine bessere Verknüpfung verschiedener Lernformen, und mit ihr ist auch die Hoffnung verbunden, dass bestimmte Schüler/innen (z. B. benachteiligte Kinder) besser gefördert werden können. Inwieweit wird aber das Angebot an Ganztagschulen überhaupt genutzt, und inwieweit gibt es in der Teilnahme Unterschiede zwischen Schülergruppen?



Angebot und Teilnahme

Die Teilnahme von Schüler/innen am Ganztagsbetrieb und auch die Teilnahmeintensität hängen zunächst vom ausreichenden Angebot an Plätzen und der Bereitstellung verschiedener Angebotsformen ab. Bei einem Teil der Schulen waren zum Befragungszeitpunkt die Anmelde-möglichkeiten eingeschränkt:

- An 23 % der Grundschulen und 12 % der Sek.I-Schulen gab es mehr Anmeldungen als Plätze.
- In der Auswahl der Schüler/innen werden bestimmte Kriterien berücksichtigt (an etwa zwei Dritteln der Grundschulen und einem Drittel der Sek.I-Schulen).
- In den Grundschulen sind laut befragter Schulleitungen die Auswahlkriterien vor allem der Betreuungsbedarf / die Erwerbstätigkeit der Eltern (60 %!) sowie der besondere Förderbedarf der Kinder; diese sind in der Sekundarstufe I in abgeschwächter Form ebenso die meistgenannten Kriterien (28 % bzw. 26 %).

Neben der jeweiligen Organisationsform des Ganztagsbetriebs ist dies zum Verständnis der Teilnahmequoten zu berücksichtigen.

In den 3. Klassen der (zumeist in offener Form organisierten) Ganztagsgrundschulen beteiligen sich 41 % der Kinder an Ganztagsangeboten, im Sekundarbereich sind in den 5. Klassen 70 % , in den 7. Klassen 63 % und in der 9. Klasse noch 51 % Ganztagschüler/innen.

Auch hier sind weitere Unterscheidungen nach Schulform und vor allem nach Organisationsform nötig, da in *gebundenen Ganztagschulen* die Teilnahmequoten schon definitionsgemäß *wesentlich höher* liegen müssen als in Schulen mit *offenem Ganztagsangebot*. So sind beispielsweise über 67 % bzw. über 84 % der Schüler/innen an Haupt- und Gesamtschulen Teilnehmer/innen der Ganztagsangebote. Allerdings befanden sich gerade die IZBB geförderten Schulen im Befragungsjahr 2005 häufig noch am Anfang der Ganztagschulentwicklung, so dass mit einem Ansteigen der Teilnahmequoten zu rechnen ist (→ Glossar: IZBB).

Hat die Herkunft Einfluss auf die Teilnahme?

Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung sind spätestens seit PISA zu einer Kernfrage des Bildungssystems geworden. Untersucht man entsprechend die Teilnahme von Schüler/innen mit Migrationshintergrund und Schüler/innen mit einem niedrigen familiären Sozialstatus, so zeigt sich in Bezug auf den *Migrationsstatus* kein Unterschied in der Teilnahme.

- In den Grundschulen weisen Kinder aus Migrationsfamilien bundesweit die gleichen Teilnahmequoten auf wie Kinder ohne Migrationshintergrund.
- Auch wenn bundesweit in den Sek.I-Schulen insgesamt mehr Kinder mit Migrationshintergrund teilnehmen, so sind sie bei Berücksichtigung der jeweiligen Schul- und Organisationsform des Ganztags nicht stärker vertreten als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund – da sie generell häufiger an Haupt- und Gesamtschulen sind, an denen der Ganztags vermehrt in gebundener Form organisiert ist.

In der Frage möglicher *schichtbedingter Unterschiede* in der Teilnahme, die in der offenen Ganztagschule in NRW eine besondere Rolle spielen (vgl. den Beitrag von Behr/Prein in diesem Heft), sind bundesweit zwei Befunde festzuhalten:

- In den *Grundschulen*, in denen 90 % der Kinder offene Ganztagschulen (GTS) besuchen, sind *bundesweit* Kinder aus Familien mit niedrigem Sozialprestige – gemessen in Quartilen des »Internationalen sozioökonomischen Indexes des Beschäftigungsstatus« (HISEI) als auch gemessen an den Klassen des »Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Klassenschemas« (EGP) – signifikant unterrepräsentiert. Dieses Ergebnis findet sich dabei allerdings vorrangig in den Bundesländern, in denen die ganztätige Betreuung von Schulkindern früher nicht sehr verbreitet war und in denen zum Beispiel der Hort nicht zum Alltag einer Mehrheit der Familien gehörte.
- In der *Sekundarstufe I* nehmen bundesweit – über alle Schulformen hinweg – *mehr* Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigerem Sozialprestige und weniger Kinder aus Akademikerhaushalten Ganztagsangebote wahr. Dabei sind gerade in teilgebundenen Sek. I-Schulen Jugendliche aus Familien mit geringerem Sozialstatus häufiger Ganztagschüler/innen. Doch auch dies ist nicht als ein schichtspezifisch unterschiedliches Teilnahmeverhalten zu interpretieren, weil sich auch dies primär durch die stärker in gebundener und vollgebundener Form ausgebauten Angebote an Gesamt- und Hauptschulen erklärt.

Auch wenn sich unterschiedliche Teilnahmequoten zeigen, sind auf *der jeweiligen Schulebene* weder im Primarbereich noch im Sekundarbereich I Kinder und Jugendliche aus bestimmten sozialen Schichten an den einzelnen Schulen weder unter- noch überrepräsentiert. »Vor Ort« ist keine schichtspezifische Teilnahme an den Ganztagschulen festzustellen.

Letzteres kann durchaus als positives Ergebnis interpretiert werden. Trotzdem mag es aufgrund der benannten Aussagen der Schulleitungen etwas verwundern: Denn dann bleibt zu fragen, inwieweit die Ganztagschulen gerade im Grundschulbereich dieses Versprechen einlösen, da von ihnen u. a. deutliche Verbesserungen beim Problem Schulerfolg und sozialer Hintergrund erwartet werden – und auch viele Schulleitungen nennen einen förderungsbedürftigen sozialen Hintergrund als Auswahlgrund bei der Vergabe von Ganztagsplätzen.

Nutzung der Angebote

Hierfür ist relevant, welche Ganztagsangebote von wem besucht werden. In *Grundschulen* nehmen jeweils drei Viertel der Ganztags Teilnehmer/innen an AGs und ungebundenen Freizeitangeboten teil und gut die Hälfte nutzt die Hausaufgabenbetreuung.

Im *Sekundarbereich* werden fächerübergreifende Angebote wie AGs und Kurse von zwei Dritteln der Schüler/innen wahrgenommen, während an der Hausaufgabenbetreuung und den ungebundenen Freizeitaktivitäten jeweils ein Viertel der Ganztagschüler/innen beteiligt ist.

Fachbezogene Angebote bzw. Förderangebote werden so-

wohl im Primarbereich als auch im Sekundarbereich von etwa einem Viertel der Teilnehmenden besucht. Hier werden die besonderen Fördermöglichkeiten der Ganztagschule deutlich: An den Förderangeboten und den fachbezogenen Angeboten nehmen im Primarbereich als auch im Sekundarbereich mehr Kinder und Jugendliche mit schlechten Noten und mit Sprachschwierigkeiten teil. In den Grundschulen sind zudem auch Kinder mit Migrationshintergrund in den Förderangeboten und der Hausaufgabenhilfe wesentlich stärker vertreten. Dabei ist allerdings auffällig, dass in den Grundschulen alle Schüler/innen, also auch die förderungsbedürftigen, in gleichem Maße an AGs und Kursen teilnehmen, während gerade die förderbedürftigen Schüler/innen in der Sekundarstufe weniger an AGs beteiligt sind, da die Teilnahme an Förderangeboten dort in Konkurrenz zu AGs und Kursteilnahme steht.

Hierin kommt zum Tragen, dass in Grundschulen 80 % der Ganztagschüler/innen an drei oder mehr Tagen nachmittags an den Ganztagsangeboten teilnehmen, während es im Sekundarbereich lediglich 36 % sind. Auch wenn die Schulen die Vorgabe der Kultusministerkonferenz eines Angebots an mindestens drei Wochentagen überwiegend einlösen, wird dies im Sekundarbereich von den Schülerinnen und Schülern nicht entsprechend genutzt. Damit ist Ganztagschule zumindest im Sekundarbereich in seinem zeitlichen Ausmaß derzeit noch kein prägendes Element des Alltagslebens der »Ganztagsjugendlichen«.

Trotzdem lässt sich ein weiterer Effekt der Ganztagschulen für benachteiligte Kinder und Jugendliche auch in Bezug auf die AGs, Kurse und außerfachlichen Bildungsangebote festhalten: Selbst wenn Kinder aus bildungsfernen Schichten in den stärker bildungsbezogenen Ganztagsangeboten der Sekundarstufe etwas unterrepräsentiert sind, ermöglicht ihnen die Ganztagschule neue Bildungs- und Freizeiterfahrungen: Ihr Freizeit- und Bildungsspektrum wird in der Weise erweitert, dass sie in der Ganztagschule inhaltliche Angebote an AGs und Kursen nutzen, die sie vorher außerhalb der Schule nicht wahrgenommen haben.

Fazit

Ganztagschulen beginnen, die Schullandschaft zu verändern, auch wenn sie erst einen kleinen, aber steigenden Teil der Schülerinnen und Schüler erreichen.

Die Bestandsaufnahme anhand der ersten Erhebungswelle von StEG zeigt, dass durch die länderspezifischen Förderschwerpunkte (→ Glossar: Länderunterschiede) sowie die unterschiedlichen Organisations- und Angebotsformen eine Vielfalt von Modellen ganztägiger Angebote an Schulen entstanden ist, so dass man nicht von *der* Ganztagschule sprechen kann.

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) wird den Weg der Ganztagschulen in ihren Erhebungswellen weiter begleiten. Dabei wird auch untersucht, inwieweit die dargestellten Befunde konstant bleiben oder Übergangsphänomene darstellen, die bei der Umstellung vom Halbtagsbetrieb auf den Ganztagsbetrieb auftreten.

Anhand der Ergebnisse lässt sich als eine der vordringlichen Aufgaben der Ganztagschulentwicklung die Erweiterung des Spektrums und des Umfangs der außerunterrichtlichen Angebote identifizieren, um Ganztagschulen für Kinder und Ju-



gendliche attraktiver zu machen. Wenn die Ganztagschulen neue und erweiterte Bildungserfahrungen möglich machen und individuelle Förderung verbessern sollen, muss an diesen Punkten angesetzt werden.

Gerade die Zusammenarbeit zwischen Schule und ihren Partnern bietet die Gelegenheit, ein neues, erweitertes Konzept von Bildung zu realisieren, das der Vielfalt heutiger Lernorte, unterschiedlicher Lernformen und der Flexibilität von Bildungsverläufen entspricht. Während an den Schulen der Sekundarstufe I schon ein breiteres inhaltliches Angebot von Kooperationspartnern sichtbar wird, überwiegen bei den Kooperationspartnern im Primarbereich Betreuungsleistungen und Freizeitangebote. Hier zeichnet sich (noch) kaum ein durch Kooperationspartner erweitertes inhaltliches Bildungsprofil ab.

Die Gruppe der an den Ganztagsangeboten teilnehmenden Schülerinnen und Schüler unterscheidet sich hinsichtlich des Sozialstatus und des Migrationshintergrunds nicht von der Gruppe, die nicht am Ganztagsbetrieb ihrer Schule teilnimmt. Inwieweit damit aber besondere »Risikogruppen« durch die Ganztagschule besonders gefördert werden, bedarf aufmerksamer Beobachtung.

Literatur

Holtappels, Heinz Günter / Klieme, Eckhard / Rauschenbach, Thomas / Stecher, Ludwig (Hrsg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« (StEG). Weinheim/München

Projekt: Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)

Auftraggeber: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF); Europäischer Sozialfonds (ESF); in Kooperation mit den Kultusministerien der Länder

Laufzeit: 01.10.2004–31.12.2007

Methoden: Längsschnittstudie; standardisierte schriftliche Befragung

Durchführung: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (Konsortiumsleitung), Deutsches Jugendinstitut (DJI), Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)

Mitarbeiter/Innen am DJI: Bettina Arnoldt, Holger Quellenberg, Ivo Züchner

Kontakt: Bettina Arnoldt, Tel.: 089 62306-334, E-Mail: arnoldt@dji.de

Internet: www.projekt-steg.de; www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=332



Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen: Verbesserung der Chancengleichheit und soziale Selektion

Wie offen ist der Ganztag?

Die Erhöhung der Chancengleichheit sowie die Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf waren die wesentlichen Ziele bei der Einführung der offenen Ganztagschule im Primarbereich in NRW (2003). Während die Verbesserung der Chancengleichheit den Bildungsaspekt des Ganztags betont, stellt die Vereinbarkeitsfrage den Betreuungsaspekt in den Vordergrund. Die wissenschaftliche Begleitung in Form eines Verbundes, bei dem das DJI über den Forschungsverbund mit der Universität Dortmund beteiligt ist, sollte u. a. prüfen, inwieweit beide Absichten durch die offene Ganztagschule (OGS) realisiert werden konnten (→ Glossar: Definition Ganztagschule; Länderunterschiede).

Auf der Grundlage einer Elternbefragung an 62 Grundschulen in Nordrhein-Westfalen wurde im Besonderen drei Fragen nachgegangen: Welche Funktion wird der OGS von Eltern unterschiedlicher Schichten zugesprochen? Aus welchen gesellschaftlichen Gruppen stammen die Kinder, die die OGS in NRW besuchen? Aus welchen Gründen melden bestimmte gesellschaftliche Gruppen ihre Kinder nicht in der OGS an?

Weshalb brauchen Eltern die OGS?

Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie spielt bei der Entscheidung für die OGS eine zentrale Rolle. Für 90 % der Eltern, deren Kinder die OGS besuchen, ist es wichtig, dass dadurch Erwerbstätigkeit ermöglicht wird. Dieses Motiv für die Anmeldung unterscheidet sich nur geringfügig zwischen den einzelnen Berufs- und Sozialschichten.

Die OGS hat pädagogische Förderfunktion

Betrachtet man jedoch den Förderaspekt, dann sprechen Eltern mit niedrigerem Sozialstatus der OGS viel eher eine pädagogische Förderfunktion zu als Eltern aus den mittleren und oberen Schichten.

Während neun Zehntel der Eltern mit niedrigerem Sozialstatus die Förderung ihres Kindes als Grund für den OGS-Besuch angeben, liegt dieser Anteil bei Eltern mit höherem Status nur bei gut 60 %.

Vergleichbar sieht es aus, wenn die Zufriedenheit mit den Förderangeboten betrachtet wird: Während fast drei Viertel der Eltern mit niedrigerem Sozialstatus mit den Förderangeboten der OGS zufrieden sind, waren dies bei den Eltern mit höherem Status weniger als ein Drittel.

Ob der Besuch der OGS zu einer wirklichen Verbesserung der Bildungs-

chancen für Kinder aus niedrigeren Schichten führt, kann zwar aufgrund von Elternangaben allein nicht ermittelt werden. Allerdings ergeben sich zumindest deutliche Hinweise darauf, dass die Ganztagschule insbesondere für *statusniedrigere Schichten* viel eher die *Funktion von Förderung* und damit von *Chancenverbesserung* hat als für höhere *Schichten*, bei denen die *Betreuungsfunktion* überwiegt.

Die OGS ermöglicht die Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Insgesamt nimmt etwa ein Fünftel der Kinder an nordrhein-westfälischen Ganztagsgrundschulen dieses Angebot wahr. Dabei bestimmen u. a. drei Einflussgrößen den Ganztagsbesuch:

- die Familienform,
- die Erwerbskonstellation,
- die soziale Herkunft der Eltern

(Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2006; Beher u. a. 2005).

Betrachtet man Familienform und Erwerbstätigkeit, so scheint die OGS zunächst ihren Ansprüchen gerecht zu werden:

Während 18 % der Kinder aus Partnerhaushalten die OGS besuchen, ist der Anteil bei Kindern alleinerziehender Eltern mit 39 % mehr als doppelt so hoch. Die OGS unterstützt damit bevorzugt Alleinerziehende im Familien-

haushalt und trägt somit dazu bei, dass etwa zwei Drittel dieser Gruppe trotz ihrer besonders schwierigen Ausgangssituation erwerbstätig sein können.

Auch der Umfang der Erwerbstätigkeit bestimmt nachhaltig den OGS-Besuch: Während 44 % der Kinder, deren Eltern beide in Vollzeitform arbeiten (bei Alleinerziehenden: vollzeiterwerbstätig), die OGS besuchen, sinkt die Quote auf etwa ein Viertel, wenn eine Elternperson vollzeit- und die andere teilzeiterwerbstätig ist (bei Alleinerziehenden: teilzeiterwerbstätig). Sie liegt bei 7 %, wenn die Kinder aus Haushalten stammen, in denen eine Elternperson eine Vollzeitbeschäftigung ausübt und die andere keiner Erwerbstätigkeit nachgeht.

Die OGS wird somit in starkem Maße von erwerbstätigen Eltern genutzt und ermöglicht durch ihr Betreuungsangebot die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Dies entspricht den arbeitsmarktpolitischen Zielsetzungen, die die Landesregierung mit der OGS verbindet.

Der Zugang zum offenen Ganztag ist sozial selektiv

Anders sieht es demgegenüber aus, wenn sozioökonomische Unterschiede in den Blick genommen werden. Soll die OGS Chancengleichheit wirklich fördern, dann dürften für Kinder aus benachteiligten Schichten keine Barrieren für den Besuch des offenen Ganztags bestehen. Hier besteht jedoch ein Problem:

Nur 15 % der Kinder aus Haushalten mit niedrigerem sozioökonomischem Status besuchen die OGS, die Besuchsquote bei Kindern, deren Eltern einen mittleren oder hohen Status haben, liegt jedoch bei 24 %. Die Differenz von fast 10 % ist ein deutlicher Effekt: Der Zugang zum offenen Ganztag ist in Nordrhein-Westfalen geprägt von sozialer Auswahl. Kinder aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status haben deutlich schlechtere Chancen, den Ganztag zu besuchen. Dieses Ergebnis widerspricht zwar teilweise den Befunden der StEG-Studie (vgl. den Beitrag von Arnoldt u. a. in diesem Heft), allerdings ist dabei zu berücksichtigen, dass die StEG-Studie auf einer bundesweiten Stichprobe basiert, in der auch ostdeutsche Bundesländer enthalten sind. Diese verfügen beispielsweise durch die Integration des Hortes in die Schulen über eine Ganztagsstradition, die in dieser



Form in den alten Ländern nicht gegeben ist und möglicherweise zu anderen Rekrutierungsmustern führt. Daher sollten in bundesweiten Analysen beispielsweise länderspezifische Ganztagsstrategien, konzeptionelle Ausrichtungen des Ganztagsangebots oder ökonomische Faktoren berücksichtigt werden.

Nun könnte sich hinter diesem Ergebnis auch verbergen, dass Eltern mit höherem sozioökonomischem Status ebenso wie Alleinerziehende zu einem höheren Anteil erwerbstätig sind – der Effekt sozialer Selektivität könnte sich daher auf die Effekte von Erwerbsstatus und Familienform reduzieren. Dies ist aber nicht der Fall:

Sind beide Partner erwerbstätig, greifen Eltern aus mittleren und höheren Schichten eher auf die OGS als Betreuungsform zurück als Eltern niedriger Schichten. Keine wesentlichen Unterschiede bestehen, wenn nur ein Partner erwerbstätig ist – also in der Regel der Haushalt dem traditionellen »männlichen Ernährermodell« folgt und damit kein berufsbedingter Betreuungsbedarf besteht.

Hier stellt sich die Frage, inwieweit dies mit unterschiedlichen Präferenzen der Eltern zu tun hat oder ob strukturelle Gründe hier zu schichtspezifischen Selektionsprozessen führen.

Warum besuchen Kinder aus niedrigeren Schichten seltener die OGS?

Bei dieser Frage rücken die Kosten ins Blickfeld. So wurden alle Haushalte, in denen kein Kind die OGS besucht, befragt, warum sie dieses Angebot nicht in Anspruch nehmen. Die am häufigsten genannten Begründungen bezogen sich auf den Bereich der Elternpräferenzen (wie »ich möchte mein Kind selbst zu Hause betreuen«). Werden jedoch strukturelle Aspekte – wie die Beiträge, die Passung der Betreuungszeiten oder die Verfügbarkeit von Plätzen – ins Blickfeld gerückt, dann waren die zu hohen Kosten das häufigste Argument für den Nicht-Besuch: Etwa ein Viertel der Eltern gab an, dass die Kosten zu hoch seien. Hierbei zeigten sich allerdings sehr deutliche Schichtunterschiede: Während nur knapp 14 % der Haushalte mit hohem Status diesen Grund angaben, waren es bei den Haushalten der Mittelschicht fast 26 %, bei Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status sogar

36 %, also mehr als der doppelte Anteil.

Ein vergleichbares Bild ergibt sich bei der Analyse der Frage nach der Angemessenheit der OGS-Beiträge: Auch hier waren Eltern aus Haushalten höherer Schichten deutlich seltener mit der Höhe der Beiträge unzufrieden als Familien aus unteren Schichten.

Fazit

Der offene Ganztag in Nordrhein-Westfalen wird den Zielsetzungen *Verbesserung der Chancengleichheit* und *Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf* nur teilweise gerecht. Zwar sehen Eltern von Ganztags Schülerinnen und Ganztags Schülern mit geringerem sozioökonomischem Status den *Förderaspekt* des Ganztags weitaus stärker realisiert als Eltern mit höherem Status. Auch wird der offene Ganztag als *Betreuungsmöglichkeit* häufiger von den Eltern wahrgenommen, die beide erwerbstätig sind. Doch in punkto Zugangsmöglichkeiten zum Ganztag besteht noch weiterer Entwicklungsbedarf. Gerade die gesellschaftlichen Gruppen, die das stärkste Förderpotenzial des Ganztags wahrnehmen, sind dort deutlich unterrepräsentiert. Hierbei spielen offensichtlich die Kosten eine Rolle. Durch kostenpflichtige Bildungsangebote im öffentlichen Schulsystem werden Prozesse sozialer Selektivität verstärkt, die durch die Einführung des Ganztags gerade abgebaut werden sollten – und auch könnten.

Postskriptum: Anmerkungen zum sozioökonomischen Status

In den hier vorgestellten Analysen wurde sozioökonomischer Status über die Angaben zur aktuellen – bzw. bei Erwerbslosen: zur letzten – Erwerbstätigkeit bestimmt. Die verwendeten Bezeichnungen »niedriger«, »mittlerer« und »hoher« Status stellen kein Werturteil und keine Bewertung der Personen dar, sondern sollen Unterschiede zwischen der Verfügbarkeit kultureller und materieller Ressourcen widerspiegeln. Unter niedrigem Status wurden alle Agrarberufe, manuellen Berufe sowie einfache Büro-, Dienstleistungs- und Handelsberufe gefasst. Es handelt sich hierbei also nicht um die sogenannte »Unterschicht«, die derzeit in vielen sozialpolitischen Debatten thematisiert wird, sondern eher um eine Gruppe, die einem erweiterten Verständnis von »Arbeiterschaft« ent-

spricht. Die Gruppe mit mittlerem Status bilden qualifizierte Büro-, Dienstleistungs- und Handelsberufe sowie Semi-Professionen, wenn kein Fachhochschul- oder Hochschulabschluss vorliegt. Angehörige von Semi-Professionen mit Fachhochschul- oder Hochschulabschluss, von Professionen sowie Unternehmer und Manager bilden die Gruppe mit hohem sozioökonomischem Status. Wenn für einen Elternhaushalt Angaben beider Eltern vorlagen, wurde dem Haushalt die jeweils höchste Statuszuordnung zugewiesen.

Karin Beher, Gerald Prein

Literatur

- Beher, Karin / Haenisch, Hans / Hermens, Claudia / Liebig, Reinhard / Nordt, Gabriele / Schulz, Uwe (2005): Offene Ganztagschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in NRW. Weinheim/ München
- Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (2006): Die offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Erste Ergebnisse der Hauptphase. Dortmund/ Köln/Münster/Soest

Projekt: Wissenschaftliche Begleitung der offenen Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen (Hauptphase)

Auftraggeber: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen; Ministerium für Generationen, Familien, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen

Laufzeit: 01.04.2005–31.03.2007

Methoden: standardisierte und qualitative Erhebungen, statistische Analysen, Mehrebenenanalysen, interpretative Analysen

Kooperationsverbund: Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V. und Universität Dortmund, Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA, Münster), Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur (LFS, Soest), Sozialpädagogisches Institut (SPI, Fachhochschule Köln)

Durchführung: Karin Beher (Forschungsverbund Universität Dortmund – DJI), Dr. Hans Haenisch (Bergische Universität Wuppertal, bisher: LFS), Claudia Hermens (SPI), Gabriele Nordt (SPI), Dr. Gerald Prein (DJI München), Uwe Schulz (ISA).

Kontakt: Karin Beher, Tel.: 0231 755-6581, beher@fb12.uni-dortmund.de, Dr. Gerald Prein, Tel.: 089 62306-333, prein@dji.de
Internet: www.dji.de/ogs

Publikationen: siehe Literatur
http://www.ganztag.nrw.de/upload/pdf/material/OGSII_Ergebnisfassung_150107.pdf

Ganztagschule

ein Glossar

Dieses Glossar erläutert ausgewählte Begriffe zur Ganztagschule.

Definition Ganztagschule

Ganztagschulen sind nach Definition der Kultusministerkonferenz (KMK) Schulen, die im Primar- oder Sekundarbereich I an mindestens *drei Tagen* in der Woche ein ganztägiges Angebot von mindestens *sieben Zeitstunden* bereitstellen. Ferner muss den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern an den Tagen des Ganztagsunterrichts ein *Mittagessen* angeboten werden, und die nachmittäglichen Angebote sollen in einem *konzeptionellen Zusammenhang* mit dem vormittäglichen Unterricht stehen. Die KMK verlangt, dass die Angebote »unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden« (Sekretariat der KMK 2007). Bei der **Organisationsform** des Ganztagsbetriebs wird üblicherweise zwischen *gebundenen* und *offenen* Angebotsformen unterschieden.

Schulen, an denen alle Schüler/innen verbindlich an mindestens drei Tagen für mindestens sieben Stunden Angebote besuchen, werden als »*voll gebunden*« bezeichnet.

Als »*teilweise gebunden*« werden Schulen definiert, in denen *einzelne* Klassen oder Jahrgangsstufen obligatorisch am Ganztagsangebot teilnehmen.

An »*offenen*« Ganztagschulen können die Schüler/innen bzw. deren Erziehungsberechtigte individuell über die (Nicht-)Teilnahme entscheiden. Diese Entscheidung erfolgt zumeist für ein Schulhalbjahr. Ein Merkmal der offenen Ganztagschule ist deshalb die Auflösung des Klassenverbandes in den Nachmittagsangeboten. Insofern ähnelt diese Schulform der Verbindung von Halbtagschule und Hortbetreuung. Ein wesentlicher Unterschied zur offenen

Ganztagschule ist jedoch, dass die Hortbetreuung häufig außerhalb der Verantwortung und nicht in Kooperation mit der Schulleitung erfolgt. Insbesondere beim Übergang vom Halbtags- zum Ganztagsbetrieb kommt es zu Mischformen, wenn etwa für die oberen Jahrgänge offene, für die Klassen 5 und 6 hingegen gebundene Formen eingeführt werden.

Sekretariat der KMK (Hrsg.) (2007): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2002 bis 2005. Bonn

Ganztägige Schulangebote

In der Diskussion um Ganztagschule werden auch Modelle genannt, bei denen nicht auf den ersten Blick ersichtlich ist, inwieweit sie tatsächlich mit Ganztagschule zu tun haben: Schuljugendarbeit, G8 sowie Schule und Hort.

Schuljugendarbeit

Schuljugendarbeit ist ein Angebot für Schüler/innen der Sekundarstufe I, das in den Bundesländern Sachsen und Thüringen über Förderrichtlinien konzeptionell verankert ist. Dort bedeutet sie eine außerunterrichtliche, freiwillige und verlässliche Jugendarbeit, die der Gestaltung der Schule als Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum dient und die Entfaltung der Persönlichkeit in der Gemeinschaft sowie die Erziehung und Bildung entsprechend den individuellen Fähigkeiten und Neigungen fördert. Durchgeführt werden diese Angebote von Kooperationspartnern, jedoch in der Verantwortung der Schule. Somit können Schulen mit Schuljugendarbeit auch Ganztagschulen im Sinne der KMK-Definition sein, wenn sie die zusätzlichen Kriterien (z. B. Bereitstellen von Mittagessen) erfüllen.

G8

Im Zuge der Schulzeitverkürzung an Gymnasien auf acht Jahre reicht der Unterricht bereits in den unteren Jahrgangsstufen in den Nachmittag hinein. G8-Schulen sind zwar keine Ganztagschulen, können dennoch unter bestimmten Voraussetzungen nach dem → IZBB gefördert werden. Diese sind gegeben, wenn Angebote am Nachmittag an vier Tagen pro Woche mindestens 12 Zeitstunden umfassen. Als mögliche Angebote am Nachmittag kommen Pflicht- und Wahlunterricht, Arbeitsgemeinschaften, Intensivierungsstunden sowie zusätzliche Förder- und Betreuungsangebote in Frage.

Schule und Hort

Bereits vor dem Ausbau der Ganztagschulen hat es in den meisten Bundesländern Horte unterschiedlicher Träger gegeben, in denen Kinder vor und nach der Schule betreut wurden. Die Hortkultur ist jedoch in den neuen Bundesländern viel stärker ausgeprägt als in den alten. Durch den Ausbau der Ganztagschulen passieren nun zweierlei Entwicklungen gleichzeitig: Einerseits werden Horte zugunsten von offenen Ganztagsgrundschulen geschlossen oder komplett in die Verantwortung und Räume der Schule überführt. Diese Umstrukturierung hat zum Teil zu heftiger Kritik geführt, da eine Qualitätsminderung der Betreuung befürchtet wird. Andererseits lässt die KMK-Definition zu, dass die Kombination von Schule und Hort Ganztagschule genannt wird, wenn die Angebote des Horts und der Grundschule in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen. Allein diese Definition führte in einigen Bundesländern zu einem starken Anstieg der Anzahl von Ganztagschulen.

www.g8-in-bayern.de/g8/leitfaden/index.shtml (16.02.07)

www.schuljugendarbeit.de (16.02.07)

www.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=474 (16.02.07)



Länderunterschiede

Da die Schule in die Zuständigkeit der Länder fällt, gibt es in Deutschland nicht *die* Ganztagschule. Die KMK-Definition stellt nur einen Rahmen mit Mindestanforderungen dar. Darüber hinaus hat jedes Bundesland eigene Regelungen, wie Schule ganztägig gestaltet werden kann und soll. Die Unterschiede beginnen bereits beim Begriff: Je nach Bundesland wird von Ganztagschule, Ganztagsangeboten, Ganztagsbetreuung, Freiwilliger Ganztagschule oder Ganztagschule in Angebotsform gesprochen. Es gibt unterschiedliche Schwerpunktsetzungen bezüglich der Organisationsform (offen oder gebunden), aber auch der Schulformen und Standorte von ganztägig arbeitenden Schulen. Während zum Beispiel manche Länder auf den Ausbau von (teil-)gebundenen Ganztags Hauptschulen in sozialen Brennpunkten setzen, bevorzugen andere ein flächendeckendes, freiwilliges Angebot, das grundsätzlich alle Kinder und Jugendliche ansprechen soll.

Darüber hinaus ist die Finanzierung in jedem Bundesland verschieden geregelt, etwa bezüglich der Höhe und Errechnung der Zuwendung, der Einbeziehung der Kommunen oder der Erhebung von Elternbeiträgen.

Entsprechend existiert derzeit ein breites Spektrum verschiedener Ganztagschulmodelle. Bei einem Vergleich müssen demnach die jeweils spezifischen Rahmenbedingungen der einzelnen Länder mitberücksichtigt werden.

Ganztagschulstatistik

Daten zu Ganztagschulen werden im Rahmen der Schulstatistik auf Länderebene erfasst. Da aber die jeweilige Begriffsbestimmung der Ganztagschule in den Bundesländern nicht einheitlich ist, können diese Länderdaten nicht miteinander verglichen werden. Auf Basis einer gemeinsamen Definition (→ Ganztagschule) führt die KMK eine Statistik zur Entwicklung der Ganztagschulen und Ganztagschüler/innen in Deutschland. In ihrem »Bericht über allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland« dokumentiert sie die Entwicklung seit dem Jahr 2002 differenziert nach Schularten und Organisationsmodellen. Eine

weitere wichtige Datenquelle, allerdings ausschließlich mit Bezug auf → IZBB geförderte Schulen, sind die Jahresberichte und die endgültigen Vorhabenplanungen der Länder, die vom Sozialpädagogischen Institut der Fachhochschule Köln (SPI) für das BMBF zusammengestellt werden und über das Internetangebot www.ganztagschulen.org bezogen werden können. Die SPI-Statistik weist allerdings auch Halbtagschulen aus, die auf dem Weg zur Ganztagschule sind.

KMK-Statistik im Internet: www.kmk.org/statist/home1.htm

SPI-Statistik: www.ganztagschulen.org/izbbkompass.php

IZBB: Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung«

Mit dem Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« IZBB unterstützt die Bundesregierung die Bundesländer beim Auf- und Ausbau von Ganztagschulen. Am 12. Mai 2003 wurde vom Bund und von den Ländern die Verwaltungsvereinbarung zum IZBB unterzeichnet, mit der der Bund den Ländern zunächst bis zum Jahr 2007 insgesamt 4 Mrd. € zur Verfügung stellte. Ziel des Investitionsprogramms ist die Schaffung eines bedarfsgerechten Angebotes an Ganztagschulen in ganz Deutschland. Dies kann entsprechend der Vereinbarung der Aufbau neuer Ganztagschulen, die Umwandlung von bestehenden Schulen in Ganztagschulen, die Schaffung zusätzlicher Plätze an bestehenden Ganztagschulen oder die qualitative Weiterentwicklung von Ganztagsangeboten sein. Außerdem werden Schulen einschließlich angegliederter Horte sowie Kooperationsmodelle zwischen Schule und Trägern der Jugendhilfe auf der Grundlage eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts gefördert, wenn die Weiterentwicklung zu einem integrierten Ganztagsangebot angestrebt ist.

Die zur Verfügung gestellten 4 Mrd. € Bundesmittel können durch eine Änderung in der Bund-Länder-Vereinbarung nun bis Ende 2009 in Anspruch genommen werden; sie sind zweckgebunden für Maßnahmen des Ausbaus und Umbaus sowie der Renovierung und Ausstattung zu verwenden. Die Entscheidung, welche Schulen und Schulformen gefördert werden, sowie die Verantwort-

ung über die inhaltliche Ausgestaltung und die Personalausstattung der Ganztagschulen obliegen den Ländern (BMBF 2003).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Verwaltungsvereinbarung für das Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« 2003-2007. Berlin

Finanzierungsregelungen im Zusammenhang mit dem IZBB

Die Bundesmittel des IZBB fördern vor allem bauliche Maßnahmen und dienen als Zusatzfinanzierung zu den Eigenaufwendungen in den Ländern, die für jedes Land mindestens 10 % betragen. Diese Eigenaufwendungen sind von den Zuwendungsempfängern zu tragen. Je nach Bundesland können Zuwendungsempfänger nicht nur Schulträger sein, sondern auch Träger von Horten, Einrichtungen der Jugendhilfe sowie Schul- und Elternvereine.

Die Länder bezuschussen die Personal- und Sachkosten der Ganztagsangebote. Dies geschieht in der Regel über Zuschläge bei der Lehrstellenausstattung (als Ausnahme über Pauschalen). Dabei ist es zum Teil möglich, die Lehrerwochenstunden zu budgetieren, also zum Beispiel in Honorarmittel für Personal der außerunterrichtlichen Angebote umzuwandeln. Die Höhe der Zuwendung wird je nach Bundesland unterschiedlich errechnet, ein Modell beispielsweise richtet sich nach der Anzahl der teilnehmenden Schüler/innen sowie nach dem Umfang des Angebots.

In einigen Bundesländern ist die Teilnahme am regulären, verbindlichen Ganztagsangebot kostenlos, wobei jedoch für das Mittagessen in der Regel ein Beitrag erhoben wird. Zusatzangebote, beispielsweise die Früh- oder Spätbetreuung nach Hortkriterien, sind kostenpflichtig. In anderen Bundesländern sind einheitliche oder nach Einkommen gestaffelte Elternbeiträge vorgesehen. Dabei wird in manchen Bundesländern den Kommunen oder den Schulträgern die Entscheidung über Elternbeiträge überlassen.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Verwaltungsvereinbarung für das Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« 2003-2007. Berlin

www.ganztagschulen.org/1108.php





Ganztagschule in internationaler Sicht

Im internationalen Vergleich befindet sich Deutschland mit seinem überwiegend halbtägigen Schulsystem in einer Sonderrolle. Im europäischen und außereuropäischen Ausland sind Schulen ganztägig oder »dreiviertel-tägig« organisiert, so dass es dort keinen eigenen Begriff der Ganztagschule gibt. Als klassische Ganztagsvorbilder gelten die Schulsysteme in Frankreich, England und den USA, aber auch in den meisten anderen europäischen Staaten gibt es ein sich über den ganzen Tag erstreckendes, verschränktes Angebot von Schule und Betreuung. Eine halbtägig organisierte Schule überwiegt nur in Deutschland, Österreich, in Teilen der Schweiz und in Griechenland – auch wenn in diesem Punkt wieder schulstufen- und schulformspezifische Besonderheiten zu beachten sind. Aber auch in Österreich und Griechenland sind wie hierzulande Programme zum Ausbau ganztägiger Schulangebote gestartet worden. Ganztagschule ist zudem auch im internationalen Vergleich nicht automatisch mit ganztägigem Unterricht gleichzusetzen, häufig findet sich ein Zusammenspiel von Unterricht, erweiterten Bildungsangeboten und Betreuung. Zudem wird ein Ganztagsbetrieb auch nicht überall an jedem Tag und für alle Altersstufen angeboten.

Allemann-Ghionda, Cristina (2003): Ganztagschule – Ein Blick über den Tellerrand. In: Appel, Stefan u. a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule – Neue Chancen für die Bildung, Schwalbach/Ts., S. 206–216

Otto, Hans-Uwe / Coelen, Thomas (Hrsg.; 2005): Ganztagsbildung international. Innovation durch Vergleich. Münster S. 191–218

Öffnung von Schule

Mit dem Begriff »Öffnung von Schule« wird gemeinhin eine Vielzahl von Maßnahmen der Integration von Schulen in ihr lokales Umfeld sowie ihrer Kooperation mit außerschulischen Partnern erfasst:

Im Rahmen des Initiativprogramms »Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule (GÖS)« wurde in NRW schon in den 1990er-Jahren eine große Anzahl Schulen gefördert und beraten;

eine entsprechende Datenbank umfasst zur Zeit knapp 1.400 Schulen.

Im Kontext der Bund-Länder-Programme »Soziale Stadt« sowie »Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten« (E&C) steht die Öffnung von Schule zum Gemeinwesen im Vordergrund.

In der Folge des → Investitionsprogramms »Zukunft Bildung und Betreuung« (IZBB) erhielt die Öffnung von Schule durch die Ganztagserschulung wertvolle Impulse.

Geht es im Kontext der Gemeinwesenarbeit wesentlich um Themen wie die Umgestaltung und Öffnung des Schulgeländes, um die multifunktionale Nutzung von Schulräumen und Schulsourcen für stadtteilbezogene Zwecke sowie um die Einbindung von Schulen in Stadtteilgremien, so steht im Ganztagserschulungskontext die *bildungsbezogene* Kooperation mit außerschulischen Partnern bei der Bereitstellung von Ganztagsangeboten im Mittelpunkt.

Kooperation

Schulen sind keine nach außen abgeschotteten Institutionen, sondern stehen in vielfältigen Beziehungen zu ihrer sozialen Umwelt. Insbesondere die Entwicklung ganztägiger Schulkonzepte geht Hand in Hand mit der → Öffnung von Schule für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern. In allen Bundesländern zeichnet sich ein Trend zum Aufbau und Ausbau weiterer Ganztagschulen ab, der wesentlich auf der Kooperation von Schule mit externen Partnern basiert. Die Beteiligung von (Fach-)Kräften anderer Wissens- und Erfahrungsbereiche bietet den Schulen die Möglichkeit, Angebote zu unterbreiten, die im traditionellen Halbtagsmodell kaum aus eigener Kraft zu leisten sind. Als *potenzielle Partner* bieten sich zahlreiche im Gemeinwesen tätige Institutionen/Organisationen an, z. B. Kirchen, Sportvereine, Theater, Musikschulen, andere Bildungseinrichtungen, Betriebe, aber auch kompetente Einzelpersonen wie Künstler/innen, Schüler/innen, Seniorinnen/Senioren oder auch Eltern. Eine besondere Rolle bei der Bereitstellung zusätzlicher Angebote kommt den *Einrichtungen der Jugendhilfe* zu, die Schule in unterschiedlichen Handlungsfeldern unterstützen können.

Schulkooperationen lassen sich nicht allein aus Engpässen von Ressourcen begründen. Gerade die Ganztagschule bietet einen geeigneten Rahmen, die Kompetenzen außerschulischer Partner für die Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte im Sinne einer breiteren Förderung der Schüler/innen zu nutzen. Für die Gestaltung und Umsetzung haben sich in der Praxis vertragliche Regelungen mit klaren Vereinbarungen über die Ziele, personellen Zuständigkeiten, Verfahrensregeln, Überprüfungskriterien etc. als sinnvoll und nützlich erwiesen. Rahmenvereinbarungen, die einzelne Bundesländer mit einschlägigen Institutionen/Trägern für unterschiedliche Schwerpunkte abgeschlossen haben, bieten eine hilfreiche Orientierung zur Fundierung schulischer Kooperationspraxis.

Appel, Stefan u. a. (Hrsg.; 2006): Jahrbuch Ganztagschule. Schulkooperationen. Schwalbach/Ts.

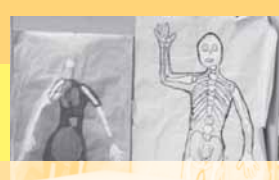
Behr-Heintze, Andrea / Lipski, Jens (2005): Schulkooperationen. Ein Forschungsbericht des DJI. Schwalbach/Ts.

Sozialpädagogisches Institut NRW, Fachhochschule Köln (Hrsg.; 2006): Partner machen Schule. Bildung gemeinsam gestalten. Köln

Individuelle Förderung

Mit einer Vielzahl pädagogischer Innovationen wird derzeit in Ganztagschulen versucht, den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen des Lernens sowie den individuell bevorzugten Lernstilen und Lerngeschwindigkeiten von Schülerinnen und Schülern besser gerecht zu werden. Im Einklang mit der internationalen pädagogischen Diskussion setzt man im ganztägigen Lernen mehr und mehr auf folgende Qualitätskriterien (ohne Anspruch auf Vollständigkeit):

- Bildung heterogener Lerngruppen (Alter, Herkunft, sozio-ökonomischer Status) und Anregung von Formen des »peer learnings« (z. B. Partner- und Gruppenarbeit);
- Anregung der Eigenaktivität und des explorativen Lernens von Kindern und Jugendlichen, nicht zuletzt auch durch die Integration unterschiedlicher Wege der Wissensaneignung im Sinne der von Pestalozzi didaktisch geforderten Integration von »Kopf, Herz und Hand«;
- Programmierbares Lernen mit Freiraum für unterschiedliche Lerngeschwindig-



keiten und Möglichkeiten zur individuellen Vertiefung (z. B. Stationenlernen, d. h. optionale Vertiefungsmöglichkeiten bestimmter Inhalte, Wochenplan- und Werkstattunterricht) sowie mit kombinierten Möglichkeiten zur Selbst- und Fremdeinschätzung des Lernerfolgs (z. B. Kompetenzraster);

- Anknüpfen der Wissensvermittlung an die unterschiedlichen Lebens- und Erfahrungswelten durch praxisnahe Anwendungen;
- Integration von Einzel- und Sonderfördermaßnahmen in die gewachsenen Lebens- und Lernumgebungen, um so Effekte der Stigmatisierung zu vermeiden (z. B. gemeinsamer Unterricht; Lernen auf der Basis individueller Förderpläne *im Regelunterricht*).

Gemein ist diesen und weiteren Ansätzen individueller Förderung eine Sicht des menschlichen Individuums als selbsttätiges, nicht-programmierbares und nur im konkreten sozialen Kontext verstehbares, lernfähiges Wesen; anstatt sich an vermeintlich determinierenden »Eigenschaften« und »Persönlichkeitsmerkmalen« einzelner Schüler/innen abzuarbeiten, setzt individuelle Förderung an der Schaffung anregender Umgebungen des Lernens und Lebens an, unterstützt die soziale Anerkennung der Individuen in den für sie relevanten Gruppen (z. B. Familie, Cliquen, Schulklassen) und hilft ihnen, ihr Leben selbstständig zu meistern.

Lokale Bildungslandschaften

Die nach PISA weit verbreitete Unzufriedenheit mit dem deutschen Bildungs- und Schulsystem hat in den vergangenen Jahren zu intensiven fachpolitischen Debatten über die künftige Gestaltung des »Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung« (so eine gemeinsame Erklärung der Jugend- und Kultusministerkonferenz der Länder aus dem Jahr 2004) geführt, wobei die lokale Steuerungsebene als zentrale Handlungsdimension in den Blick genommen wird. Der lokale Kontext gilt als nahräumlich genug, um auf die konkreten Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen zugeschnittene Planungen zu ermöglichen, stellt zugleich aber – etwa im Vergleich zum Stadtteil oder zum »Sozialraum« in der Jugendhilfe-

planung – eine politische Gestaltungsdimension dar, in der sich die gesellschaftliche Wirklichkeit noch sozial differenzierter widerspiegelt.

In Bezug auf die lokale Planung der ganztägigen Angebotsgestaltung lassen sich folgende Dimensionen lokaler Bildungslandschaften unterscheiden:

Integrierte Fachplanung

(→ Integrierte Fachplanung)

Öffentlich verantwortete, lokale Bildungsnetze: Institutionalisierte Koordination der bei der Bereitstellung von Ganztagsangeboten aktiven öffentlichen, freien und privaten Bildungsanbieter. Aufgaben und Funktionen: arbeitsteilige Angebotsgestaltung (auch schul- und schulformübergreifend); Etablierung gemeinsamer Qualitätsstandards; Verhandlungspartner bei der Erarbeitung lokaler Rahmenvereinbarungen zur Angebotsgestaltung (Ressourcenausstattung, Honorarvereinbarungen, logistische und aufsichtsrechtliche Klärungen etc.).

Schaffung anregender Umgebungen des Lernens und Lebens:

(Räumliche) Umgestaltung von Schule und lokaler Umgebung im Sinn der Schaffung von Gelegenheitsstrukturen zur selbstständigen Aneignung durch informelles Lernen jenseits der curricular geplanten Bildungsangebote, vor allem Abbau (sozial selektiv wirkender) Zugangsschwellen. Lokale Bildungslandschaften sind nicht notwendigerweise mit den administrativen Grenzen einer Gebietskörperschaft (Kommune, Landkreis) identisch – so ist es z. B. häufig sinnvoll, eine kreisfreie Stadt und den sie umgebenden Landkreis in ihrer Verbindung zu betrachten oder eine Großstadt gemeinsam mit den angrenzenden Kommunen als Bildungslandschaft in den Blick zu nehmen; Verdichtungsräume mit fließenden Grenzen zwischen den einzelnen Städten sind ein weiteres Beispiel für eine nicht-kommunale Definition des lokalen Raums.

Integrierte Fachplanung

Im Rahmen der Diskussion um eine künftig nicht mehr nur punktuelle, sondern infrastrukturell zu regelnde Kooperation von Schule, Jugendhilfe und anderen außerschulischen Akteuren taucht immer wieder der Begriff der integrierten Fachplanung als Herzstück der Gestaltung → lokaler Bildungslandschaften

auf. Insbesondere beim lokalen Ausbau von Ganztagschule liegt – soll nicht am Bedarf vorbei geplant werden – die Notwendigkeit inter-institutionell (z. B. zwischen Jugendhilfe und Schule) eng abgestimmter lokaler Planungsprozesse auf der Hand.

Neben der Integration der bislang häufig nicht systematisch miteinander verbundenen kommunalen Planungen wie Jugendhilfe-, Schulentwicklungs-, Raum- und Sozialplanung wird zudem immer deutlicher, dass der Ausbau der lokalen Ganztagschulinfrastruktur keine rein logistische Frage ist, sondern dass die Gestaltung der Lernumgebungen nicht getrennt von pädagogischen Zielen vor sich gehen kann. Von einer ganztagsschulbezogenen integrierten Fachplanung kann daher nur dann gesprochen werden, wenn auch die »innere Schulaufsicht« in die lokale Planung mit einbezogen wird; umgekehrt sollen auch die kommunalen Schulbehörden im Planungsbereich der Schulentwicklung hauptamtliches pädagogisches Personal beschäftigen.

Ein zentrales Element der integrierten Fachplanung besteht in ihrer partizipativen Qualität: Der Einbezug von Familien sowie der betroffenen Kinder und Jugendlichen selbst in die Gestaltung von Angebot und Infrastruktur gilt als unhintergehbare Voraussetzung einer verbesserten individuellen Förderung, welche wiederum als Leitziel integrierter Fachplanung zu betrachten ist.

Bettina Arnoldt, Christine Preiß, Holger Quellenberg, Heinz-Jürgen Stolz, Ivo Züchner

Ergänzende Literatur

- Appel, Stefan / Rutz, Georg (2005):** Handbuch Ganztagschule. 4. Auflage, Schwalbach 2006
- Höhmnn, Katrin / Holtappels, Heinz Günter (2006):** Ganztagschule gestalten. Konzeption – Praxis – Impulse. Seelze 2006
- Holtappels, Heinz Günter / Klieme, Eckhard / Rauschenbach, Thomas / Stecher, Ludwig (Hrsg.) (2007):** Ganztagschule in Deutschland. Weinheim/München
- Otto, Hans-Uwe / Coelen, Thomas (Hrsg.) (2005):** Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich. Münster

Internetquellen

www.ganztagschulen.org/
www.ganztagsschulverband.de/

Das Rad nicht immer neu erfinden müssen



Die Erwartungen von Öffentlichkeit und Politik an die Ganztagsschule sind hoch. In der Fachöffentlichkeit wird daher mehr und mehr gefordert, dass die Entwicklung von Ganztagsangeboten künftig nicht allein *einzelanschulisch* gesteuert, sondern in einem zugleich partizipativen, praxisnahen und dennoch auf die lokale Ebene erweiterten Horizont von Bildungsplanung vorangebracht werden sollte. Ziel wäre es, Schule und Umfeld für Kinder und Jugendliche so umzugestalten, dass eine lokale Bildungslandschaft in Form einer anregenden Umgebung für Lernen und Leben entsteht. Dafür gibt es zwar keinen allgemein gültigen »masterplan«, dennoch lassen sich vermutlich regionsübergreifende Bedingungen des Gelingens identifizieren – nicht jede Kommune muss und sollte daher in dieser Beziehung das Rad neu erfinden (→ Glossar: Lokale Bildungslandschaften).

Ganztagsschulentwicklung zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Die Entwicklung schulbezogener Ganztagsangebote ist für alle Beteiligten ein mühsames sowie in jedem Schuljahr und in jeder Partnerkonstellation ein immer wieder neu zu leistendes Geschäft. Die Schulen können und wollen die Sicherung der Angebote in der Regel nicht vollständig über den Einsatz von Lehrkräften bestreiten; sie versprechen sich vom Einbezug außerschulischer Partner nicht zuletzt auch eine nachhaltige Bereicherung des Schullebens durch Sportvereine, Träger der öffentlichen und freien Kinder- und Jugendhilfe, Einrichtungen der kulturellen Jugendbildung (Musik- und Jugendkunstschulen etc.), Volkshochschulen, Museen, Theater sowie durch Wirtschaft und Arbeitsagentur (→ Glossar: Kooperation). Der Vorteil für die Partner wird in der Regel darin gesehen, dass sie mit ihren schulbezogenen Angeboten Kinder und Jugendliche ansprechen können, die sie ansonsten nicht oder nur schwer erreichen.

Das Interesse an Kooperation ist also sowohl bei der Schule als auch bei den Kooperationspartnern hoch – doch, wie so häufig, steckt der Teufel im Detail:

Schule zeigt sich oft damit überfordert, die Kooperationsbeziehungen mit ihren vielen Partnern kontinuierlich zu pflegen. Man hat hierfür ganz einfach zu wenig Personal. Aus diesem Grund wird gelegentlich jener Partner am meisten geschätzt, der seine Angebote am Nach-

mittag und für die Lehrkräfte lautlos, preiswert sowie zur Zufriedenheit der beteiligten Schüler/innen abwickelt. Unter dem Druck von Personalknappheit sowie einer Vielzahl anderer Aufgaben vor Ort bleibt vom politisch geforderten »gemeinsamen pädagogischen Konzept«, von einer inhaltlichen Verzahnung der Angebote mit dem Unterricht, von der gemeinsamen Arbeit im »Tandem« der Lehr- und Fachkräfte oft nicht mehr viel übrig. Man ist dann beiderseits (zu) schnell miteinander zufrieden, weil keiner dem anderen dreinredet. Durch dieses, gemeinhin als *additive* Form der Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern bezeichnete Arrangement bleiben aber viele pädagogische Potenziale von Ganztagsschule ungenutzt.

Bloße Appelle, wie Schule und Partner möchten sich doch bitte »auf gleicher Augenhöhe« begegnen, Unterricht und Angebote sollten konzeptionell miteinander verbunden und beide Bereiche innovativ gestaltet werden, helfen in dieser Situation nicht weiter. Ohne eine übergreifende Unterstützung und Steuerung droht sich das Gros der Angebote zu einer von Schule am Markt einzukaufenden Dienstleistung zu entwickeln; anspruchsvollere Formen der Kooperation blieben dann nach wie vor vom Engagement Einzelner in den jeweiligen Schulen und Einrichtungen abhängig.

Chancen einer Gestaltung lokal vernetzter Angebote

Die Gestaltungspotenziale von Ganztagsschule in einer politisch bewusst konzipierten lokalen Bildungslandschaft scheinen auf der Hand zu liegen:

- Die lokal abgestimmte und vernetzte Planung des Ganztags ermöglicht einzelschul- und auch schulformübergreifende Gestaltungen der Angebote mit einer sozial wesentlich stärker durchmischten Gemeinschaft von Schülerinnen und Schülern; im Idealfall werden dabei auch Quartiersgrenzen im kommunalen Raum durchlässiger. Auf diese Weise lässt sich – so die fachpolitische wie auch sozialwissenschaftliche Erwartungshaltung – mehr Chancengerechtigkeit durch eine verbesserte individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen erreichen (→ Glossar: Individuelle Förderung).
- Die Angebotsvielfalt steigt, da beispielsweise Nischenkurse möglich werden, für die sich in jeder der beteiligten Einzelschule vielleicht nicht genügend Teilnehmer/innen gefunden hätten – dies wiederum ist jedoch ganz im Sinne einer verbesserten individuellen Förderung.
- Einzelne Schulen können sich – je nach Schulprogramm – gemeinsam mit ihren institutionellen Partnern verstärkt auf bestimmte Angebotssegmente spezialisieren und dadurch eine Qualitätsverbesserung bewirken; da sie ihre Angebote für Schüler/innen anderer Schulen öffnen und die eigenen Schüler/innen umgekehrt ebenfalls (anders spezialisierte) Angebote jener Schulen wahrnehmen, führt die Entwicklung solcher Schwerpunktschulen nicht zu einer Verengung des Angebotsspektrums – das Gegenteil ist vielmehr der Fall.

Der Umstand, dass die in dieser Weise lokal vernetzten Ganztagsschulen nicht mehr das volle Angebotsspektrum vor-

halten müssen, ermöglicht jeder einzelnen Schule folgende Verbesserungen:

- kontinuierlichere Kooperationsbeziehungen mit einer geringeren Zahl von Partnern;
- schulübergreifende Poollösungen, etwa in Bezug auf Gerätschaften, spezielle Raumausstattungen (z. B. Labore);
- lokal abgestimmte Nutzung außerschulischer Lernorte;
- Bereitstellung von Plätzen für Betriebspraktika und »service learning«.

Schulen und Partner können durch lokale Rahmenvereinbarungen zur Angebotsgestaltung erheblich entlastet werden und sich auf die relevanten pädagogischen Fragen konzentrieren, anstatt in jeder Kooperation auch rein organisatorisch das Rad immer wieder neu erfinden zu müssen.

Diese *Entlastungsfunktion* betrifft beispielsweise die Bereitstellung von Transportmittelkapazitäten, die Klärung aufsichtsrechtlicher Delegationsbefugnisse des außerschulischen Personals, Honorarvereinbarungen sowie die Bereitstellung schulischer Ressourcen durch außerschulische Fachkräfte im Ganztags (z. B. angemessen ausgestattete Büro- und Gruppenräume, zweiter Raum für die mit ihren Arbeiten bereits fertigen Kinder in der Hausaufgabenbetreuung).

Das so entstehende, öffentlich verantwortete und professionell-hauptamtlich zu moderierende *lokale Bildungsnetz* würde dann auch die Einführung eines gut durchdachten und partizipativ strukturierten Verfahrens der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Ganztagsangeboten ermöglichen. Die Moderationsfunktion kann dabei z. B. von jeweils institutionsübergreifend (d. h. Jugendhilfe, Schule und ggf. weiteren Partnern) getragenen lokalen Bildungsbüros, kommunalen Servicestellen Jugendhilfe-Schule oder entsprechenden

Steuerungsgruppen übernommen werden. Als Verfahren bieten sich kommunale Wirksamkeitsdialoge, Qualitätszirkel und die Vereinbarung bildungsorientierter Kriterien zur Angebotszertifizierung an.

Es bleibt festzuhalten, dass sich diese Potenziale einer lokal vernetzten Angebotsgestaltung nicht zwangsläufig auch in voller Breite realisieren. Im aktuellen DJI-Projekt »Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe« wird diese Umsetzungsfrage daher künftig in vier ausgewählten Regionen empirisch untersucht.

Lokal vernetzte Angebote – kein Ersatz für eine Bildungsreform!

Der Aufbau lokaler Bildungslandschaften scheint nur in dem Maße zu gelingen, wie die Kommunen eine eigenständige bildungspolitische Agenda entwickeln und in diesen Bereich auch relativ konjunkturunabhängig sowie den formulierten Leitzielen entsprechend investieren. Ungeachtet der lokalen Potenziale liegen die Grenzen dieses Ansatzes zudem in den kontraproduktiven politischen Strukturen auf der Bundes- sowie vor allem auf der Länderebene. Großflächigere Reformbedarfe wie die Entwicklung einer erweiterten kommunalen Schulträgerschaft unter Aufhebung der Trennung von *innerer* und *äußerer* Schulaufsicht bei gesamtpolitischer Rahmensteuerung (mit geregelter Finanzausgleich für einkommensschwächere Kommunen) werden daher nicht überflüssig, vielmehr wird der allgemeine bildungs- und schulpolitische Reformstau durch die Entwicklung lokaler Bildungslandschaften noch sichtbarer.

Auf dem Weg zu einer dezentrierten Ganztagsbildung?

Ein wesentliches Merkmal heutiger Gesellschaften liegt in der allenthalben zu beobachtenden Vervielfältigung von Lebenslagen, von sozialen Milieubildungen sowie von Lernstrategien und Aneignungsformen. Die in dieser Gesellschaft aufwachsenden Kinder und Jugendlichen lernen keineswegs nur – vielleicht nicht einmal überwiegend – in Schule und Unterricht, sondern nutzen darüber hinaus eine Vielzahl von Lernorten und (zum Teil über die neuen Medien vermittelten) Möglichkeiten des

»Selbstlernens«; dieser Prozess wird soziologisch als »Dezentrierung« von Lernorten und Lernformen bezeichnet.

Eine Ganztagschule, die durch verbindlich vernetzte Angebotsformen im Rahmen der (Um-)Gestaltung des gesamten lokalen Raums zu einer anregenden Umgebung des Lernens und Lebens solche Trends der gesellschaftlichen Dezentrierung aufgreift, kann gemeinsam mit ihren institutionellen Partnern besser potenziell alle Kinder und Jugendlichen auf vielfältige Weise aktivieren und damit dem vorrangigen bildungspolitischen Leitziel des Abbaus herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung in Deutschland etwas näher kommen.

Die Entwicklung lokaler Bildungslandschaften ist derzeit kaum mehr als eine interessante Perspektive, deren Tragfähigkeit auf dem Prüfstand steht. Darüber hinaus gibt es erheblichen Forschungsbedarf, der in jüngster Zeit mehr und mehr erkannt wird.

Heinz-Jürgen Stolz

Projekt: Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe

Laufzeit: 01.02.2007–31.01.2010 (geplant)

Auftraggeber: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Methode: Methodenmix qualitativer Erhebungs- und Auswertungsansätze: halbstandardisierte Telefon-, ExpertInnen-, problemzentrierte und Leitfadenterviews, offene, strukturierte, nicht-teilnehmende Beobachtung, Dokumentenanalyse, Moderationsmethode

Durchführung: Dr. Heinz-Jürgen Stolz, Monika Bradna, Vicki Täubig (ab. 01.02.2007)

Kontakt: Dr. Heinz-Jürgen Stolz, Tel. 089 62306-332, E-Mail: stolz@dji.de

Publikationen: Stolz, Heinz-Jürgen (2005): Allgemeine Schlussfolgerungen. In: Behr-Heintze, Andrea / Lipski, Jens: Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI. Schwalbach/Ts., S. 127–130
Stolz, Heinz-Jürgen (2006): Dezentrierte Ganztagsbildung. Diskurskritische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Otto, Hans-Uwe / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München. S. 114–130



Voneinander lernen – der Ganztag ist auf Kooperation angewiesen

Das DJI hat 200 Schulleitungen, vorwiegend aus Ganztagschulen der Primarstufe und Sekundarstufe I, nach gelungenen Beispielen der Praxis schulischer Kooperation befragt sowie die Schulleiterinnen und Schulleiter um ihre Einschätzungen und Erfahrungen gebeten, wie eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern gelingen kann (→ Glossar: Definition Ganztagschule).

Durch die systematische Aufbereitung dieser Beispiele und Erfahrungen für die Datenbank »Schule & Partner« können andere Schulen sich über die Gestaltung schulischer Kooperationsvorhaben informieren. Die Praxisprojekte werden in der Datenbank nach inhaltlichen Zielen, Anlässen, Modellen der Finanzierung, Schritten der Umsetzung, erzielten Effekten sowie nach den Bedingungen für das Gelingen unterschiedlicher Kooperationsvorhaben vorgestellt.

Im Folgenden werden zentrale Hinweise und Einschätzungen vonseiten der Schulleiterinnen und Schulleiter aufgezeigt.



Die Unterstützung der Schule von außen – zum Spektrum der Kooperationspartner

Zahlreiche außerschulische Träger und Institutionen richten ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf die Belange der Schule. Wichtige Partner schulischer Kooperation sind dabei folgende Einrichtungen bzw. Personen (→ Glossar: Kooperation):

- *Einrichtungen der Jugendhilfe inklusive ihrer Fachkräfte wie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Erzieherinnen und Erzieher;*
- *im Gemeinwesen tätige Institutionen und Organisationen* (z. B. Kirchen, Sportvereine, Theater, Musikschulen, andere Bildungseinrichtungen, Betriebe), ferner Fachkräfte aus den Bereichen Umwelt und Gesundheit, Wissenschaft und Kultur;
- *engagierte Einzelpersonen* (Künstler/innen, ältere Schüler/innen, Seniorinnen und Senioren oder Eltern).

Kooperation ist auch Arbeit an der Beziehungskultur

Ohne das Interesse und die Bereitschaft eines Kollegiums, Neues zu planen und durchzuführen, ist das *Abenteuer Kooperation* nicht erfolgreich zu bestehen. Entsprechend den Erfahrungen der Schulleiter/innen ist dabei Folgendes wichtig:

- Die beteiligten Akteure müssen in erster Linie einander Vertrauen entgegenbringen.

- Die Aufgabe der Schulleitung ist es, einen Konsens über die schulischen Gestaltungsfelder und die dafür infrage kommenden Kooperationspartner herzustellen. Freiwilligkeit ist die oberste Devise, denn Kooperation kann nicht gegen den Willen und Widerstand des Kollegiums durchgesetzt werden.
- Die beteiligten Lehrkräfte müssen davon überzeugt sein, dass die Zusammenarbeit mit externen Partnern als ein Gewinn für die Schule, für die Schüler/innen sowie für den eigenen Arbeitsbereich bzw. Unterricht anzusehen ist.
- Bei einer gelingenden Zusammenarbeit müssen alle Beteiligten frühzeitig in die Planungen einbezogen werden, um Transparenz sowie Möglichkeiten der Mitwirkung zu schaffen.

»Bildung – Erziehung – Betreuung« ist eine Gemeinschaftsaufgabe

Die klassische Rolle der Lehrkräfte als Vermittler von Fachwissen (bzw. als Erzieher) erfährt durch die Kooperation eine deutliche Korrektur, was sich entsprechend den Erfahrungen der Schulleiter/innen vor allem in Folgendem zeigt:

Leitung sowie Kollegium einer Schule müssen sich den neuen Aufgaben im Bereich der Planung, Organisation, Koordination, Kommunikation und Teamarbeit stellen, denn aufgrund der verän-

derten Personalstruktur ist in der Ganztagschule die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen zwingend. Insofern sind für die Gestaltung der Kooperation von Bedeutung

- die Planung der Mittel,
 - die Festlegung der Zuständigkeiten,
 - die Klärung des Bedarfs an Angeboten.
- Eine konstruktive Zusammenarbeit setzt darüber hinaus die Einsicht und den Willen voraus, die Arbeit anderer als Bereicherung zu betrachten und zu akzeptieren, denn Bildung, Erziehung und Betreuung sind nur als arbeitsteilig organisierte Gemeinschaftsaufgabe zu bewerkstelligen. Dies ist nicht nur eine Frage persönlicher Akzeptanz, sondern erfordert zugleich Wissen über die spezifischen Arbeitsfelder, die unterschiedlichen Qualifikationen und die Zuständigkeitsbereiche der außerschulischen Partner. Deren unterschiedliche Erfahrungen und Kompetenzen zu nutzen, ist wichtige Voraussetzung für die vielseitige Förderung der Schüler/innen.

Nach Aussagen der befragten Schulleiter/innen bestehen auf beiden Seiten noch viele *Vorurteile* und *Fehleinschätzungen*; diese beziehen sich insbesondere auf die jeweiligen beruflichen Fähigkeiten sowie auf die unterschiedlichen Arbeitsweisen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Ferner erfordern zusätzliche Aufgaben nicht nur ein *verändertes Zeitbudget* der Lehrkräfte, sondern

führen auch zu *erhöhtem Fortbildungsbedarf*; gemeinsame, extern organisierte Fortbildungen könnten dabei hilfreich sein.

Ein Ziel der Kooperation: das Zusammenfinden »auf gleicher Augenhöhe«
Externe Partner müssen mit den institutionell bedingten Besonderheiten von Schule vertraut sein und deren Regeln akzeptieren. Sich fachlich und mental auf Schule und Schüler/innen einzustellen, verlangt berufsspezifische Fähigkeiten sowie pädagogisch-soziale Kompetenzen für den Umgang mit bestimmten Zielgruppen der Schülerschaft; das externe Personal sollte demnach adäquat geschult sein und über ausreichende Erfahrungen verfügen.

Aufgabe der *Schule* ist es, den Partnern bereits im Vorfeld zu vermitteln, mit welcher Schülerklientel sie es zu tun haben, welche Bedürfnisse und Motivationen die Kinder bzw. Jugendlichen aufweisen und in welchen Bereichen sie besonders unterstützt werden müssen.

Um zu entscheiden, welche Partner in das Schulprofil passen, kommt der *Auswahl* besondere Bedeutung zu. Dafür sind auch gute Beziehungen zu verschiedenen Institutionen, Vereinen, Jugendhilfeeinrichtungen und politischen Gremien sowie zu anderen Schulen im Stadtteil notwendig.

In der Anfangsphase kann es dabei hilfreich sein, behutsam vorzugehen, sich auf wenige Partner zu beschränken und vor weiteren Planungen die Erfahrungen gründlich auszuwerten.

Kooperation braucht Verlässlichkeit
 Die Erfahrungen der Schulleiter/innen mit Kooperation zielen auch auf formale Bedingungen des Gelingens ab:

- Vertragliche Fixierung, um die jeweiligen Aufgaben sowie personellen Zuständigkeiten für alle Beteiligten transparent und verbindlich zu regeln;
- klar definierte Verfahrensregeln, um die gemeinsame Planung und Umsetzung unabhängig von temporären individuellen Interessen, Vorlieben oder persönlichen Motivationen gestalten zu können;
- Klarheit über die personellen, räumlichen und finanziellen Voraussetzungen beider Seiten;
- Berücksichtigung der Beschäftigungssituation (Vertragsdauer und Bezahl-

lung) des externen Personals, denn Vertragsstatus und Vergütung dürfen nicht zulasten der geforderten Qualität und Kontinuität gehen (Stichwort: Ehrenamtlichkeit, Ein-Euro-Jobs, ABM-Kräfte);

- Entwicklung von Qualitätsstandards und deren regelmäßige Überprüfung durch Verfahren der Evaluation, um die Kooperationspraxis mit allen Beteiligten kritisch zu reflektieren und die Wirkungen solcher Angebote zu ermitteln.

Zur Einlösung dieser Bedingungen bedarf es jedoch grundsätzlich einer dauerhaften Absicherung der Kooperationsvorhaben durch ausreichende personelle und finanzielle Ressourcen.

Schulen, die sich auf diesem Weg zusätzliche Kenntnisse erschließen wollen, können sich inzwischen an einer Vielfalt existierender Rahmenvereinbarungen orientieren, die einen wichtigen Beitrag leisten, Kooperationen in unterschiedlichen Gestaltungsfeldern zu fundieren (SPI NRW 2006).

Im Mittelpunkt stehen die Schülerinnen und Schüler

Kooperation mit außerschulischen Partnern hat nach Einschätzung der Schulleiter/innen grundsätzlich an den Belangen der Schülerinnen und Schüler sowie deren Neigungen, Interessen und Begabungen anzusetzen.

Die Angebote müssen demnach nicht nur sinnvoll, schülergerecht und finanzierbar sein, sondern auch bei den Eltern auf Akzeptanz stoßen. Durch aktive Elternarbeit bieten sich Möglichkeiten der Information und Beteiligung für einen fruchtbaren Austausch zwischen Schule und Elternschaft.

Gerade die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern bietet einen breiten Fächer von Angeboten, um ein weites Spektrum an Kompetenzen zu vermitteln und dadurch unterschiedliche Zielgruppen der Schülerschaft (nach Alter/Jahrgangsstufen/Geschlecht) zu erreichen. Dafür ist eine Bedarfsermittlung sinnvoll, an der die Schülerinnen und Schüler aktiv zu beteiligen sind (Schülerrat, Schülermitverwaltung).

Kooperation: mitunter mühevoll, aber lohnend

Die Zusammenarbeit mit externen Partnern zeigt aus Sicht der im DJI-Projekt



»Schule & Partner« befragten Schulleitungen folgende positive Effekte:

Die *Kooperationspartner* bringen neue Ideen und Anregungen mit, ferner neue Konzepte, Inhalte und Lernmethoden, was die pädagogische Qualität der Schule steigern sowie die Leistungen der Schüler/innen fördern kann.

Die *Kooperationspartner* erschließen den Kindern und Jugendlichen neue Lernwelten, die die Schule allein nicht (an)bieten kann, und (er)öffnen ihnen zugleich die Außenwelt in ihren vielfältigen Facetten.

Die *Schulen* wiederum profilieren sich durch die Öffnung für eine Zusammenarbeit mit externen Partnern, was die Attraktivität der Schule in der Öffentlichkeit steigert (→ Glossar: Öffnung von Schule).

Christine Preiß

Literatur

Sozialpädagogisches Institut (SPI) NRW (Hrsg.) (2006): Partner machen Schule. Bildung gemeinsam gestalten. Düsseldorf

Siehe auch DJI Bulletin 78 PLUS, Stichwort »Kooperation« (weitere Literatur)

Projekt: Datenbank: Schule & Partner – Schulische Kooperationspraxis auf einen Klick

(www.dji.de/schule-und-partner).

Die Ergebnisse basieren auf der Erhebung an 200 Schulen, die in der ersten Projektphase (2004–2006) durchgeführt wurde. Fortlaufende Recherchen und Erhebungen erweitern die Datenbank in ihrem Umfang.

Laufzeit: 01.01.2007–31.12.2009

Auftraggeber: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF); Europäischer Sozialfonds (ESF)

Methoden: Schriftliche und mündliche (bundesweite) Befragung von Schulleitungen

Durchführung und Kontakt:

Christine Preiß, Tel. 089 62306-145, E-Mail: preiss@dji.de

Siehe auch DJI Bulletin 73



»Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren«

Keine halben Sachen mit der Ganztagschule

Die Kultur der Kooperation hat sich an allgemein bildenden Schulen Deutschlands schon vor der Einführung der Ganztagschule entwickelt, doch mit ihr wurde sie zu einem leitenden Thema. Das DJI befragte in einer qualitativen Studie nicht nur Schulleitungen, sondern auch Lehrkräfte, Kooperationspartner sowie Schülerinnen und Schüler an 19 Schulen (Grund-, Haupt-, Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen) zu den Erfahrungen der Kooperation. Hierzu einige zentrale Befunde.

Kooperation: nur eine Dienstleistung für die Schule?

Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern geschah und geschieht überwiegend in Form von Dienstleistungen für den bestehenden Schulbetrieb, um insbesondere Probleme, die den Unterricht behindern, zu beseitigen sowie ergänzende Angebote bereitzustellen. Ganztagschule will jedoch eine neue Form des Lernens realisieren, und dabei genügt es nicht, eine Halbtagschule nur durch nachmittägliche Angebote anzureichern.

Durch die Kooperation mit außerschulischen Partnern wurde vor allem das inhaltlich-thematische Angebot für Schülerinnen und Schüler erweitert. Dementsprechend gibt es neben dem Unterricht inzwischen eine Vielzahl weiterer Angebote, wie Hausaufgabenhilfe, Beratung, Streitschlichtung sowie eine Vielzahl an Freizeitangeboten.

Nach Einschätzung der Befragten handelt es sich hierbei eher um eine Addition von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten, d. h.: Lehrer/innen führen am Vormittag den Unterricht durch und die außerunterrichtlichen Angebote am Nachmittag finden unter Beteiligung bzw. ausschließlich durch externe Kräfte statt. Gefragt ist aber eine stärkere Verknüpfung im Sinne einer »konzeptionellen Einheit von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten« (Kultusministerkonferenz, KMK).

Die Zusammenarbeit bringt dennoch Vorteile

Im DJI-Projekt »Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren« konnten in erweiterten Halbtags- sowie Ganz-

tagsschulen durch die Kooperation mit außerschulischen Akteuren folgende Gewinne für die Schülerinnen und Schüler ermittelt werden:

Mitbestimmung bei der Auswahl und Realisierung außerunterrichtlicher Angebote;

Förderung der individuellen Neigungen und Begabungen der Kinder und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Angeboten und damit eine *Erweiterung des Spektrums individueller Förderung* über die übliche Hausaufgabenhilfe hinaus;

Entwicklung der für moderne Lebens- und Arbeitsverhältnisse erforderlichen *Persönlichkeitseigenschaften* und *Kompetenzen* in außerunterrichtlichen Angeboten (genannt wurden vor allem die Förderung von Selbstbewusstsein, Eigeninitiative, sozialen Kompetenzen und anwendbarem Wissen);

Erweiterung des Lern- und Erfahrungsfeldes der Kinder und Jugendlichen durch Situationen mit Ernstcharakter aus der gesellschaftlichen Realität.

Der Unterricht als Kern und Problem

Der Unterricht als das eigentliche Kerngeschäft von Schule wurde durch die bisherige Form der Kooperation mit außerschulischen Akteuren kaum tangiert, und der Paradigmenwechsel vom *lehrplangesteuerten* zu einem eher *kontextgesteuerten Lernen* blieb bislang aus. Ein *in praktische Zusammenhänge eingebettetes Lernen* (»situiertes Lernen«), das das seit PISA geforderte anwendbare Wissen auch im Unterricht fördert, ist noch nicht eingelöst.

An hinderlichen Bedingungen für die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Akteuren, bzw. als nachteilig für die För-

derung und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler empfunden, wurde von den Befragten Folgendes moniert:

- Die noch immer vorherrschende Ausrichtung der Arbeitszeiten sowie der Berufsbilder schulischer Kräfte auf das Kerngeschäft Unterricht;
- das Fehlen einer gesicherten Finanzierung der Kooperationsprojekte;
- der Mangel an einer institutionalisierten Kommunikation zwischen Schule und außerschulischen Partnern;
- das Nichtzusammenpassen organisatorischer Bedingungen sowie der »Zeitfenster« von Schule und außerschulischen Partnern;
- die oft unzureichende Qualifikation der externen Kräfte (ein Teil der Schulen kann sich qualifizierte Kräfte finanziell nicht leisten);
- die vielfach ungesicherten und gering entlohnten Arbeitsverhältnisse dieser Kräfte, was einen begrenzten Einsatzbereich sowie eine hohe Fluktuation zur Folge hat.

Letztendlich wieder nur persönliches Engagement und Eigeninitiative?

Will Schule entsprechende Bedingungen schaffen, damit Schülerinnen und Schüler Kompetenzen für moderne Lebens- und Arbeitsverhältnisse entwickeln können, dann ist nach Meinung der Befragten im Besonderen Teamarbeit sowie das kontextgesteuerte und soziale Lernen zu fördern. Die Erfahrungen in den Schulen vor Ort zeigen, dass sinnvolle Arbeitsbedingungen unter Einbeziehung externer Kräfte und außerschulischer Lebenswelten bisher vor allem durch persönliches Engagement und Eigeninitiative der in der Schule tätigen Kräfte zustande gebracht werden – und dies neben den bzw. gegen die bestehenden Schulstrukturen in Form von Stundenplänen oder tradierten Berufsbildern.

Die erwähnten grundlegenden Hindernisse einer weiteren Entwicklung von Kooperation – die mangelnde Finanzierung sowie die einschränkenden und regulierenden Vorgaben gegenüber der Schulleitung und Lehrerschaft – können aber offenbar nicht durch die Zusammenarbeit selbst beseitigt werden, sondern nur durch politische Entscheidungen.

Jens Lipski

www.dji.de/schule-und-partner
Siehe auch DJI Bulletin 71

Wie Ganztagsgrundschulen Kinder individuell fördern

»Man muss Heterogenität als Reichtum begreifen«

Alfred Hinz, Schulleiter der Bodenseeschule

Das DJI geht in einer Längsschnittstudie zur »Individuellen Förderung« (→ Glossar) der Frage nach, welche Formen dafür in Ganztagsgrundschulen genutzt werden und wie sich diese aus Sicht von Eltern und Kindern sowie von Lehr- und Fachkräften bewähren.

Die Studie bezieht sechs Ganztagsgrundschulen in vier Bundesländern mit ein. Dabei werden im Abstand von einem Jahr pro Schule jeweils dieselben vier Kinder, deren Eltern, die zuständigen Klassenlehrer/innen sowie je eine pädagogische Fachkraft im Ganztage (zumeist Horterzieherinnen) zweimal befragt. Im Folgenden stellen wir in einem Werkstattbericht erste Ergebnisse vor.

Schule den ganzen Tag? –

Erwartungen und Befürchtungen

Das Stimmungsbild zum Ganztage ist bei den Befragten durchaus gemischt, wobei die positiven Beurteilungen überwiegen. Dennoch kritisieren einige Eltern die unter dem Aspekt der Vereinbarkeit von Familie und Beruf unzureichenden Betreuungszeiten bei den schulischen Angeboten; sie wünschen sich neben einer höheren Flexibilität bei den Abholzeiten insbesondere auch eine Ferienbetreuung. Schule wird von den Eltern demnach klar an den Standards der Hortbetreuung gemessen.

Die Qualität der Freizeit- und Förderangebote wird von allen befragten Gruppen positiv beurteilt. Die Bewertungen ergeben hingegen ein uneinheitliches Bild:

Einige Lehrkräfte kritisieren, dass für die ambitionierten Bildungsziele an Ganztage Schulen viel zu geringe Personalressourcen zur Verfügung stehen.

Was Eltern in diesem Zusammenhang monieren, sind die häufigen Wechsel von Bezugspersonen, die den kontinuierlichen Beziehungsaufbau behindern.

Viele Kinder nehmen auch außerhalb des Ganztageprogramms Freizeit- und Bildungsangebote in Anspruch und bewerten das schulische Angebot in erster Linie danach, ob es flexibel genug ist, beides miteinander vereinbaren zu können; kritisiert werden zum Teil die Unübersichtlichkeit des vielfältigen Angebots, ungünstige zeitliche Überschneidungen bzw. Leerzeiten sowie mangelnde (zum Teil auch räumliche) Alternati-

ven beim Ausfall einzelner Stunden im Angebot:

»Die Lehrerin hat oft Besprechungen und dann fällt die Theater-AG aus. Und das ist ein bisschen blöd. Weil ich dann auf dem Schulhof draußen warten muss, weil ich danach schon wieder Christenlehre habe. Das sind auch wieder zwei AGs und dann muss ich warten, bis ich da rein darf.« (Kind, 9 Jahre)

Eltern und Kinder kritisieren ferner übereinstimmend den Mangel an Ruhe- und Rückzugsräumen in den Schulen.

Unterrichtsinnovationen – kein Fremdwort an Ganztage Grundschulen

Alle befragten Schulen setzen ein breites Spektrum an innovativen Formen der Unterrichtsgestaltung mit deutlichen Elementen der individuellen Förderung ein, wobei die Erfahrungen unterschiedlicher Art sind.

Der Unterricht in altersgemischten Gruppen der ersten und zweiten Klassenstufe wurde von den Eltern zunächst skeptisch betrachtet, nach einer Anlaufphase jedoch allseits akzeptiert; hierbei wirken häufig ein älteres und ein jüngeres Kind in einer Partnerarbeit zusammen. Von diesem *peer-learning* verspricht man sich in der Pädagogik vielschichtige fachliche und soziale Lernprozesse – und zwar durchaus in beide Richtungen. Auch die in den sogenannten *Flex-Klassen* mögliche individuelle Anpassung der Lerngeschwindigkeit (die beiden ersten Klassenstufen können in einem Zeit-

raum von ein bis drei Schuljahren durchlaufen werden) wird mittlerweile akzeptiert.

Eher skeptisch wird allerdings der alltagsübergreifende Unterricht in der dritten und vierten Jahrgangsstufe gesehen. Der in der vierten Klasse näher rückende Übergang in das gegliederte System der Sekundarstufen sowie die dort erwartete, stärker individualistisch-leistungsorientierte Lernkultur überschatten das letzte Grundschuljahr. Das pädagogische Personal sowie die Eltern wollen, dass sich die Kinder künftig in der häufig als wenig innovativ angesehenen Sekundarstufe auch ohne Werkstattarbeit, Projektunterricht, Wochenpläne sowie Partner- und Gruppenarbeit zu rechtfinden. Dieses institutionell bedingte Problem können die Grundschulen aber nicht lösen.

Hausaufgaben – Achillesferse von Schule und Hort?

Auf der Website »ganztage Schulen.org« (BMBF) heißt es unter dem Stichwort »Individuelle Förderung« lapidar:

»An Ganztage Schulen sind die Hausaufgaben in den Schulalltag integriert und werden zu »Schulaufgaben«. Dies scheint allerdings eher der Idealfall als der Regelfall zu sein. In fast allen der befragten Schulen geben Kinder und Eltern gleichermaßen an, dass ein Teil der schulbezogenen Aufgaben noch abends zu Hause erledigt wird. Nur in einer von sechs Schulen bestätigte der Lehrer, dass Hausaufgaben dort in der Tat abgeschafft seien; eine der dort befragten Mütter sah dies jedoch ganz anders:

»Das hat mich von der ersten Klasse an gestört, ich hatte das Gefühl, das wurde nur gesagt und keiner hat sich darum gekümmert. Schon in der ersten Klasse ist es sehr oft aufgefallen, dass, wenn sie um acht ins Bett gehen sollte, sie sagte: »Wir müssen dieses und jenes noch machen«. Ich denke mal, dass die Kinder überhaupt nicht gefördert werden, dort in der



Schule ihre Hausaufgaben zu erledigen.«

Betrachtet man Ganztagsangebote, die sich aus der Schule und anschließender Betreuung im Hort zusammensetzen, so wird man darauf aufmerksam, wie sich die Elternkritik hier nicht nur auf die Schule, sondern vor allem auch auf die Hausaufgabenbetreuung im Hort bezieht. Fast alle Eltern betrachten die Hortangebote als kostenpflichtige Dienstleistung und verlangen, dass die Hausaufgaben dort vollständig, ordentlich und vor allem sachlich richtig erledigt werden. Dies trifft aber weder das vorrangige Interesse der *Hortbetreuerinnen* noch jenes der *Lehrkräfte*; diesen beiden Gruppen geht es übereinstimmend vor allem um Folgendes:

- Anhand der in der Hausaufgabenbetreuung erledigten Arbeiten möchten sie sehen,
- ob oder inwieweit das Kind in der zur Verfügung stehenden Zeit die Arbeiten erledigen konnte,
 - welche (auch falschen) Lösungswege es beschritten und dann gegebenenfalls auch wieder als falsch erkannt hat (deshalb sollen zu korrigierende Ausführungen durchgestrichen und nicht gelöscht werden),
 - inwieweit die korrekten Lösungen vielleicht auch gar nicht gefunden wurden.

Nur in einer der sechs Schulen konnten diese tiefgehenden Interessenskonflikte durch die Installierung eines gemeinsamen »Erziehungskreises« ansatzweise gelöst oder zumindest entschärft werden.

Die in der Literatur häufig zu findende These, Eltern fühlten sich durch die Unterstützung ihrer Kinder bei der Erledigung von Hausaufgaben als kostenlose »Hilfslehrer/innen« instrumentalisiert, kann durch die DJI-Untersuchung nicht bestätigt werden. Im Gegenteil: Während die *Eltern* einerseits die Qualität der Hausaufgabenbetreuung hart kritisieren, möchten sie andererseits auch

einbezogen werden, um schulische Fortschritte und Probleme ihres Kindes mit verfolgen zu können. Viele der befragten Eltern üben regelmäßig mit ihrem Kind für die Schule und vermerken es positiv, wenn die Schularbeiten von Lehr- und Fachkräften noch einmal schriftlich kommentiert werden.

Der elterliche Anspruch nach einer hochwertigen Dienstleistung in der institutionellen Hausaufgabenbetreuung lässt jedoch, den bisherigen Ergebnissen der DJI-Studie zufolge, nicht gleichzeitig darauf schließen, dass Eltern mit diesem Thema in Ruhe gelassen werden wollen. Allerdings bleibt es noch einer vertiefenden Analyse des vorliegenden Materials vorbehalten, herauszufinden, inwiefern sich in dieser Hinsicht Eltern aus bildungsnahen und bildungsfernen Sozialmilieus unterscheiden.

Betreuerinnen und Lehrkräfte kritisieren in den meisten der befragten Schulen übereinstimmend, dass es aufgrund mangelnder Personal- und Raumkapazitäten zu Qualitätsverlusten in der Hausaufgabenbetreuung komme. So steht häufig kein zweiter Raum (und auch kein weiteres Aufsichtspersonal) für die mit ihren Hausaufgaben bereits fertigen Kinder zur Verfügung, was zu viel Unruhe im Raum führt. Auch sind die Gruppengrößen zu hoch und aus Zeitmangel kommt es kaum zu wechselseitigen Hospitationen von Lehr- und Fachkräften in Unterricht und Betreuung.

Auch viele der befragten *Kinder* kritisieren die Unruhe im Raum.

Fördermaßnahmen in die Regelklassen integrieren

Die befragten *Kinder* zeigen ein großes emotionales Engagement, wenn es um Themen wie Nachhilfe- und Förderunterricht geht. Räumlich und zeitlich separierte Sondermaßnahmen werden von ihnen abgelehnt und als Kränkung bzw. als Gefährdung ihres Sozialstatus in der Klasse verstanden. Demnach ist es wichtig, dass Förderkurse – wo immer möglich (z. B. im Werkstattunterricht) – in das »normale« Ganztags- und Unterrichtsangebot integriert werden.

Kinder brauchen Anerkennung

Lässt man *Grundschulkindern* frei erzählen, wie sie den vergangenen Schultag erlebt haben, so fällt auf, dass ihre Lernmotivation noch sehr stark mit der emotionalen

Bindung an die Bezugsperson (Klassenlehrer/innen oder Betreuer/innen) verknüpft ist. Demzufolge ist es für ein Kind dramatisch und durchaus auch leistungsrelevant, wenn es sich von dieser Bezugsperson ungerecht behandelt fühlt. Einige Kinder berichten über verbale oder körperliche Auseinandersetzungen mit anderen Schüler/innen; die zur Schlichtung herbeigerufenen Pädagoginnen und Pädagogen »lösen« den Konflikt dann nach Angaben der Kinder zum Teil mit der Aufforderung, dies untereinander abzumachen. Das pädagogische Fachpersonal will damit zwar die Selbstständigkeit und soziale Kompetenz der Kinder stärken, muss sich in diesen Fragen aber auch seiner Verantwortung sowie (stigmatisierenden) Definitionsmacht bewusst bleiben und insbesondere auf Pauschalbestrafungen ohne ausreichende Klärung des Sachverhaltes verzichten.

Heinz-Jürgen Stolz, Elke Kaufmann

Projekt: Individuelle Förderung in ganztägig organisierten Schulformen des Primarbereichs (01.05.2005–30.06.2007)

Auftraggeber: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
Methode: Längsschnittuntersuchung (Leitfadeninterviews) mit zwei Befragungszeitpunkten: Jahreswechsel 2005/2006 und erstes Quartal 2007

Forschungsthema: Entstehung und Entwicklung individueller Förderangebote in Ganztagsgrundschulen und deren Bewertung durch Eltern, Kinder, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte

Durchführung: *Elke Kaufmann* (ab. 01.02.2007)

Kontakt: *Elke Kaufmann*, Tel. 089 62306-191, E-Mail: kaufmann@dji.de

Aktuelles

Karin Reiser



Ministerialdirigentin und Abteilungsleiterin für Kinder und Jugend im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), hat am 18.04.07 zusammen mit Herrn Dr. Obst und Frau Hoves das DJI besucht und im Rahmen einer Videokonferenz mit Berliner und Bonner Ministerialvertretern ein Gespräch zur Kooperation zwischen dem DJI und dem BMFSFJ geführt.

Hans Konrad Koch

Ministerialdirigent und Unterabteilungsleiter im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), war seit 2002 Mitglied des Kuratoriums des DJI und seit vielen Jahren ein Förderer der wissenschaftlichen Arbeit des Institutes. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des DJI wünschen, verbunden mit großem Dank, Herrn Koch alles Gute zur bevorstehenden Pensionierung.



Personelles

Dr. Jürgen Barthelmes

wurde in die Jury des Wettbewerbs »Jugend hilft« 2007 (Children for a better World e.V.) berufen.

PD Dr. Iris Bednarz-Braun

wurde vom Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement in Kooperation mit der Deutschen BP als Mitglied der Jury der Civil Academy berufen; wurde vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) in den Fachbeirat des Projekts »Lebenslage und Resilienz von (armen) Jugendlichen mit Migrationshintergrund« berufen.

Angelika Diller

wurde in die Arbeitsgruppe »Infrastrukturelle Familienförderung« des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge (DV) berufen.

Dr. Christine Feil

wurde als Mitglied in den Herausgeberkreis der Zeitschrift »Schüler. Wissen für Lehrer« berufen (Friedrich Verlag, Seelze). Das Jahreshft 2008 ist dem Thema »Geld und Konsum« gewidmet.

Dr. Karin Jurczyk

wurde in den Fachbeirat für die »Entwicklung Gesamtkonzept Eltern- und Familienbildung Bayern« des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen berufen.

Apl. Prof. Dr. Andreas Lange

wurde vom Senat der Universität Konstanz die Bezeichnung »Außerplanmäßiger Professor« verliehen.

Lehraufträge

Sylvia Lustig

Sozialraum und Kommunale Kriminalitätsprävention

Berufsakademie Heidenheim (März 2007)

Aktuelle Lehraufträge Sommersemester: siehe DJI Bulletin 77

Eine Generation geht ...

Jens Lipski, Dr. phil.



Diplom-Soziologe
Nach Abschluss des Studiums der Soziologie, Sozialpsychologie, pädagogischen Psychologie und Wissenschaftstheorie sowie einer Assistenz an der Universität Mannheim (Prof. Lepsius) begann Jens Lipski

1970 seine Tätigkeit am DJI im Bereich »Vorschulerziehung«. Dabei stand die Entwicklung des Curriculums »Soziales Lernen« im Mittelpunkt. Daneben verschrieb er sich aber auch anderen Themen der Kinderforschung wie Medien im Kindergarten, Integration behinderter und nicht behinderter Kinder sowie der Situation von Kindern im Hort. Die Forschung am DJI wechselte bei ihm dann in den Bereich der Schule. Die Projekte »Schule und soziale Netzwerke« sowie »Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren« ermöglichten eine intensive Zusammenarbeit mit Schulleitern, Kooperationspartnern von Schule sowie Schülerinnen und Schülern. Neben repräsentativen Befragungen kam dabei auch die qualitative Sozialforschung zur Geltung. Die wissenschaftliche Tätigkeit am DJI umfasste für Jens Lipski gleichsam die Entwicklung von der frühen Kindheit bis zum Abschluss der Schule bzw. Informellen Lernen im außerschulischen Bereich. Seine Erfahrungen gingen in seine Dissertation ein zum Thema »Bildungs- und Lernwelten kooperativ gestalten. Stand und Perspektiven der Kooperation und Vernetzung von Bildungseinrichtungen und Bildungsorten für Kinder und Jugendliche« (TU Berlin, Prof. Liebel, 2005).

Die Arbeit am DJI stellte ihn immer wieder vor die Frage, welchen Einfluss die Sozialwissenschaft auf politische Entscheidungen wirklich hat: Werden die wissenschaftlichen Ergebnisse vonseiten der Politik nicht eher zur Legitimation bereits getroffener Entscheidungen herangezogen, bzw. sollen sie die Politik nur wissenschaftlich bestätigen? Jens Lipski fand seine wissenschaftliche Arbeit im Besonderen dann nützlich, wenn sie den Menschen der Praxis neue Einsichten und Stoff für Reflexion boten und daraus sich neue Entwicklungen ergeben konnten. In seiner Altersteilzeit bzw. Rente möchte er sich nun verstärkt dem japanischen Bogenschießen, Tangotanz und Segeln widmen.

... und auch jüngere Kolleginnen gehen

Zwei Kolleginnen, die unmittelbar mit dem Thema »Ganztagsschule« beschäftigt waren, verlassen das DJI. Beide haben vor kurzem ihre ersten Kinder geboren und machen nun für die angewandte Wissenschaft eine Pause.

Andrea Behr-Heintze



Pädagogin, M. A.
Im Rahmen eines Seminars an der Universität München lernte sie die Arbeit des DJI kennen. Ihre Tätigkeit am Institut begann sie als Praktikantin in der Abteilung Jugend und Jugendhilfe, bevor sie wissenschaftliche Referentin in der Abteilung Kinder wurde. Der Schwerpunkt ihres Pädagogikstudiums war Bildungsforschung – eine gute Voraussetzung für ihre kompetente Mitarbeit in den DJI-Projekten »Schule und soziale Netzwerke« (Schulkooperationen als Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern) sowie »Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren« bzw. »Datenbank Schule und Partner – schulische Kooperationspraxis auf einen Klick«.

Die Geburt ihres Sohnes brachte in ihrem Leben als Wissenschaftlerin eine Zäsur: Im Moment kümmert sich Andrea Behr-Heintze um die »erfolgreiche Führung eines kleinen Familienunternehmens« mit Kleinkind und Mann, um sich dann beruflich wieder neu zu orientieren, denn sie möchte dem Thema »Schulentwicklung« verbunden bleiben. Aus dem DJI nimmt sie insbesondere die Erfahrung einer Vielfalt an wissenschaftlichen Themen und Methoden mit, ferner das Gelingen einer interdisziplinären Zusammenarbeit und Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen, die aufgrund ihrer langjährigen Forschungsarbeit einen reichhaltigen Schatz an Erfahrungen haben.
Kontakt: andreamonika.behr@web.de

Nadine Pautz



Diplom-Soziologin
Ihre Tätigkeit am DJI begann sie mit einem Stipendium am »Informationszentrum Kindesmiss-handlung/Kindesvernachlässigung« (IzKK). Ihre Hauptaufgabe war dabei die Erstellung einer »Gesamtbeschreibung, Analyse und Bewertung für den Zeitraum 2000 bis 2003 als Grundlage zur Qualitätssicherung«. Mikrosoziologie, insbesondere Kindheitsforschung und Methoden der empirischen Sozialforschung waren Schwerpunkt ihres Soziologiestudiums. Ihre Erfahrungen und Kenntnisse in qualitativer Sozialforschung vertiefte sie schon während ihrer Diplomarbeit, bei der die Erhebung und Auswertung von Interviews mit Kindern in Schulen im Mittelpunkt standen. Diese Kompetenzen waren gute Voraussetzungen für die Stelle einer wissenschaftlichen Referentin in der Abteilung Kinder und Mitarbeiterin im DJI-

Projekt »Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren«. Dabei erweiterte sie ihre Kenntnisse in der Anwendung einer Vielfalt quantitativer und qualitativer Methoden. Lohnend waren auch die Kontakte zu einer Vielzahl von Menschen, die aufs Engste mit Schule verbunden waren: Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrkräfte, außerschulische Kooperationspartner, aber auch Schülerinnen und Schüler.

Nach der Geburt ihres Sohnes stand ein berufsbedingter Wechsel ihres Mannes nach Mexiko an und somit für sie ein Umzug in »eine komplett neue Welt«. Ihre Erfahrungen am DJI kann sie nun als Reisegepäck für ihre weitere berufliche Zukunft gut mitnehmen, insbesondere den regen wissenschaftlichen Austausch unter Kolleginnen und Kollegen verschiedener Professionen sowie die Wege und Möglichkeiten, Wissenschaft und ihre Ergebnisse an die Praxis weiterzugeben bzw. Wissenschaft für und in den Alltag umzusetzen.
Kontakt: nadinepautz@hotmail.com

Wir trauern um Richard Rathgeber



Die Nachricht von seinem Tod am 1. Juni 2007 traf uns unerwartet, stärkten doch die Zeichen der Genesung in den letzten Wochen die Hoffnung einer Wiederkehr ins DJI. Richard Rathgeber war für uns ein kompetenter

Kollege und guter Freund, dem man gerne begegnete, der aufgeschlossen war für alles, der die gesellschaftliche Wirklichkeit nicht nur kritisch beobachtete, sondern auch klar Stellung bezog, der jeder und jedem half, wo immer er konnte, der das Instrument Sprache so einzusetzen verstand, dass wissenschaftliche Texte lesbar und verständlich wurden, dessen Kreativität und Lebensfreude ansteckend wirkten und dessen positive Lebenseinstellung dem DJI-Alltag immer wieder bunte Farbtupfer verliehen hatte.

Richard Rathgeber war wissenschaftlicher Redakteur mit Leib und Seele. Schon während seiner Gymnasialzeit in München schrieb er für die Schülerzeitung und engagierte sich für die deutsche Schülerpresse. Nach seinem Soziologie-Studium an der Universität München arbeitete er ab Mitte der 1970er-Jahre zunächst als Honorarkraft für verschiedene Projekte des Deutschen Jugendinstituts, forschte dann als wissenschaftlicher Referent über den Bestand und die Struktur öffentlicher Freizeitangebote in Deutschland, ehe er ab Mitte der 1980er-Jahre als wissenschaftlicher Redakteur in verschiedenen Abteilungen tätig war. Mit seiner Kompetenz und seinen Ideen hat er die Öffentlichkeitsarbeit des DJI bereichert. Eine Reihe von DJI-Publikationen, die auf breite Resonanz gestoßen sind, trägt seine Handschrift. Insbesondere bei der Entwicklung und der Umsetzung des neuen Handbuchkonzeptes kamen Richard Rathgebers Talente voll zur Geltung. Die Erfolge der beiden Handbücher »Immer diese Jugend« und »Was für Kinder« bleiben für immer mit seinem Namen verbunden.

Viele Jahre hat er auch als verantwortlicher Redakteur das DJI-Bulletin und die ehemalige DJI-Zeitschrift DISKURS betreut neben vielen anderen Publikationen aus dem Institut, insbesondere aus dem Familiensurvey. Stets ging er mit Elan ans Werk und behielt auch unter Stress seine gute Laune. Er war immer darauf bedacht, wissenschaftliche Texte so zu formulieren und Publikationen so zu gestalten, dass sie von der Leserschaft mit Interesse aufgenommen wurden.

Richard Rathgebers Schaffensreichtum erschöpfte sich jedoch nicht in wissenschaftlichen Publikationen. In seiner Freizeit schrieb er ein Kinderbuch, ein Aufklärungsbuch sowie zwei erfolgreiche »Rathgebers« Ratgeber, einen für Volljährige und einen für Behinderte in Ausbildung und Beruf, Werke, die seine redaktionelle Vielfältigkeit und sein ausgeprägtes Schreibtalent dokumentieren.

Richard Rathgeber wird uns sehr fehlen. In unserer Erinnerung behalten wir ihn als kompetenten Kollegen, als lebensfrohen Menschen und als guten Freund.

Nachlese

DJI-Online-Thema des Monats Mai 2007 Kinderschutz verbessern – frühzeitige Hilfe durch effektive Netzwerke

Misshandelte, verhungerte und getötete Kinder – mitten in Deutschland. Schreckensmeldungen wie diese lassen schnell Forderungen nach einem vehementeren und vor allem früheren Eingreifen der zuständigen Stellen laut werden. Wie aber kann ein verbesserter Kinderschutz auf dem schmalen Grat zwischen zu viel Kontrolle und zu wenig Unterstützung gewährleistet werden? Das DJI hat in einer Kurzevaluation unterschiedliche Präventionsprogramme unter die Lupe genommen und auf ihre Wirksamkeit hin untersucht.
www.dji.de/thema/0705

DJI-Online-Thema des Monats Juni 2007 Gut genug für unsere Kinder? Qualität der Kleinkinderbetreuung

750.000 Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren sollen bis 2013 bereitgestellt werden – so ist der Plan. Aber Zahlenspiele allein genügen nicht. Kindertagesstätten und Tagespflegeplätze sind keine Parkplätze, sondern wichtige Stationen sozial-emotionaler Entwicklung sowie frühkindlicher Bildungsprozesse. Wenn die wertvolle Zeit im Sinne der Kinder gut genutzt sein soll, müssen die Menschen, die sich um die Kleinsten kümmern, ausreichend dafür vorbereitet sein. Aber für Deutschland gilt: Je jünger die Kinder, desto geringer die Qualifikation des Personals. Ein kritischer Blick auf die aktuelle und zukünftige Qualifizierung von Tagesbetreuungspersonen und Erzieherinnen.
www.dji.de/thema/0706

DJI-Online-Thema des Monats Juli 2007 Hauptschulen in Deutschland: Reform oder Ende?

Die Hauptschulen in Deutschland laufen Gefahr, ihren ehemaligen »Volksschul«-Charakter zu verlieren und zur »Restschule« zu werden. Da die Bildungshoheit in Deutschland bei den Ländern liegt, entscheiden sie über die Gestaltung und damit auch über das Schicksal ihrer Schulen. Ministerpräsident Edmund Stoiber hat in seinem gerade vorgelegten Reformpapier »Bayern 2020« unter anderem eine flächendeckende Umwandlung der bayerischen Hauptschulen in Ganztagschulen vorgeschlagen. Eine von mehreren Möglichkeiten, für die mannigfaltigen Herausforderungen an die Hauptschulen eine Lösung zu finden.
www.dji.de/thema/0707

Internationales

Interkultureller Dialog

Auf Einladung des Amerikanischen Generalkonsulats in München nahmen *PD Dr. Iris Bednarz-Braun* und *Kirsten Bruhns* am 16.02.2007 an einem interkulturellen Dialog mit *Ms. Daisy Khan*, Executive Director der American Society for Muslim Advancement (New York City), teil.

Rückblick

Kooperation mit außerschulischen Akteuren

Abschlussstagung des DJI-Projektes »Kooperation mit außerschulischen Akteuren« München, 23./24.11.2006

Nach einem Erfahrungsaustausch der vom Projekt »Kooperation mit außerschulischen Akteuren« befragten Schulen am 23.11.2006 war der folgende Tag grundlegenden Beiträgen sowie der allgemeinen Diskussion gewidmet. *Christine Preiß* (DJI) stellte die Datenbank »Schule & Partner – schulische Kooperationspraxis auf einen Klick« vor. *Dr. Jens Lipski* (DJI) zeigte anhand der Frage »Unterschiedliche Akteure, verschiedene Sichtweisen?« die Struktur und Kultur der Kooperation im Spiegel der Fallstudien von 19 Schulen auf. *Dr. Heinz-Jürgen Stolz* (DJI) ging der Frage nach, inwieweit die Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren der Königsweg ist, um einen Gesamtzusammenhang von »Bildung – Erziehung – Betreuung« zu gestalten. In der abschließenden Diskussion wurden von den bildungs- und jugendpolitischen Vertreterinnen und Vertretern aus Verbänden und Wirtschaft aktuelle sowie perspektivische Herausforderungen und Schwerpunkte der einschlägigen Praxisforschung thematisiert. »Die Schaffung eines Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung« ist fixiertes Leitziel eines gemeinsamen Beschlusses der Kultus- und Jugendministerkonferenz der Länder aus dem Jahre 2004 und wurde im Zwölften Kinder- und Jugendbericht für verschiedene Bereiche (Familie, Kinderbetreuung, Schule, Kinder- und Jugendhilfe, Orte des informellen Lernens) konkretisiert. Dieses Leitziel prägt auch die aktuelle Debatte um die Kooperation von Schule und außerschulischen Akteuren. Siehe auch DJI Bulletin 73 zum Thema »Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule«.

»Bildung ist mehr als Schule« – Sonderschau der Bildungsmesse didacta 2007

Köln, 27.02.–02.03.2007

Die Sonderschau der didacta 2007, vom DJI gemeinsam mit anderen Veranstaltern organisiert, machte deutlich, dass es vor und neben der Schule weitere bedeutsame Bildungsorte gibt. Dabei wird das erweiterte Verständnis von Bildung an Orten erkennbar, an denen verschiedene Beteiligte kooperieren müssen, um eine Gesamtleistung für Kinder und Familien erbringen zu können, z. B. in Horten, Ganztagschulen, Kinder- und Familienzentren, Eltern-Kind-Zentren oder Mehrgenerationenhäusern. Auf dem Forum dieser Sonderschau informierten Wissenschaftler und Praktiker im Stundentakt über neue Ideen, Praxiserfahrungen und Forschungsergebnisse zu außerschulischen Bildungssettings. *Prof. Dr. Thomas Rauschenbach*, *Petra Best*, *Angelika Diller*, *Dr. Karin Jurczyk*, *apl. Prof. Dr. Andreas Lange* und *Irene Pack* berichteten aus einschlägigen Projekten des DJI und diskutierten dabei die Frage nach der Bildungsrelevanz verschiedener Orte.

Übergangsforschung

Kooperations-Workshop des Deutschen Jugendinstitutes (DJI) und des Bundesinstitutes für Berufsbildung (BIBB) Bonn, 08./09.03.2007

Aus unterschiedlichen Blickwinkeln, doch mit einem gemeinsamen Interesse verfolgen der Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit des DJI und das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) die Wege der Jugendlichen von der Schule in Ausbildung und Erwerbsarbeit. Gegenstand dieses gemeinsamen Workshops waren methodische und konzeptionelle Fragen einer *Übergangsforschung*.

Für das BIBB stellten *Ursula Beicht*, *Michael Friedrich* und *Joachim Gerd Ulrich* Anlage und Ergebnisse von BIBB-Untersuchungen zu den Bildungs- und Ausbildungswegen von Jugendlichen vor, *Verena Eberhard*, *Andreas Krewerth* und *Joachim Gerd Ulrich* berichteten über die BA/BIBB-Bewerberbefragungen und *Mona Granato*, *Monika Bethschneider* und *Anke Sattelmeyer* über die Migrationsforschung im BIBB.

Nora Gaupp und *Birgit Reißig* präsentierten Design und Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Prozesse der beruflichen Integration, Diskriminierungswahrnehmungen und Orientierungen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern mit Migrationshintergrund waren Themen der Beiträge von *Ralf Kuhnke*, *Matthias Müller* und *Jan Skrobánek*. Schließlich berichteten *Nora Gaupp* und *Ralf Kuhnke* über die im Rahmen des Übergangspanels durchgeführten Methodenuntersuchungen.

Die Beiträge des DJI zu diesen Themen sind zum Teil in der Reihe »Wissenschaftliche Texte« publiziert und können auf der Website des Forschungsschwerpunktes Übergänge in Arbeit heruntergeladen werden.
www.dji.de/abt_fs1

Kindertagespflege in Familien – das Angebot der Stadt München Fachveranstaltung im Stadtjugendamt München München 28.03.2007

Bei dieser Veranstaltung stellte *Karin Weiß* die Ergebnisse der im DJI durchgeführten Befragung von Eltern, Personen der Tagesbetreuung und sozialpädagogischen Fachkräften vor. Neben viel Anerkennung für die neu gestaltete und qualitativ weiterentwickelte Münchner Tagespflege in öffentlicher Verantwortung war in der Studie auch eine Reihe von weiteren Bedarfen der Verbesserung deutlich geworden. Im Januar 2007 waren diese Bedarfe in einem Workshop unter Beteiligung des DJI mit den zuständigen Fachkräften des Stadtjugendamtes München sowie der kooperierenden freien Träger thematisiert worden. Die Leiterinnen der Abteilung Kindertagesbetreuung und des Fachbereichs »Kindertagespflege in Familien« gaben bei der Veranstaltung am 28.03.07 die aus der Studie gezogenen Maßnahmen sowie Stellenzuschaltungen, ferner den Ausbau der Ersatzbetreuung und die Effektivierung der Tagesbetriebsbörse be-

kannt. Das interessierte Publikum, bestehend aus den an der Studie beteiligten Personengruppen sowie Fachleuten aus Politik und Jugendhilfe, diskutierte im Anschluss angeregt mit den Podiumsgästen, zu denen auch *Dr. Karin Jurczyk*, Leiterin der Abteilung Familie und Familienpolitik am DJI gehörte. Der Bericht zur Evaluation kann kostenlos bezogen werden über die Abteilung »Kindertagespflege in Familien« im Stadtjugendamt München, Tel.: 089 233-20157.

Früh Lernen lernen – DJI-Bildungs- und Lerngeschichten fördern frühkindliche Bildung

Pressekonferenz und Buchpräsentation München, 15.05.2007

Mit den »Bildungs- und Lerngeschichten« stellt das DJI ein Förderinstrument zur Konkretisierung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen zur Verfügung. *Dr. Hans Rudolf Leu* und *Yvonne Frankenstein* vom DJI stellten die Projektarbeit sowie die Publikation »Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen« vor (siehe S. 32). Die Planung zur Förderung des Lernens knüpft an den individuellen Interessen und Stärken der Kinder an, ferner am fachlich-kollegialen Austausch sowie am Austausch von Fachkräften mit Kindern und Eltern. Fünf Lerndispositionen stehen dabei im Mittelpunkt: sich für Dinge, Personen oder Themen interessieren; sich vertieft und längere Zeit mit etwas beschäftigen; Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten; Absichten, Gefühle und Standpunkte mitteilen können; etwas mit anderen gemeinsam auf den Weg bringen und Verantwortung übernehmen. Die vom DJI-Team erstellten Materialien für Beobachtung und Fortbildung wurden in 25 Einrichtungen erprobt sowie von 120 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die in Workshops in das Verfahren eingeführt wurden, diskutiert und getestet. Von dieser Arbeit berichteten stellvertretend *Monika Shitta* (Multiplikatorin) und *Silvana Scheele* (Kita-Leiterin) von der Stadt München sowie *Kornelia Schneider* von der DJI-Projektgruppe. Die vorliegende Publikation ist das Ergebnis einer gemeinsamen Entwicklungsarbeit. Dabei zeigte es sich, dass die »Bildungs- und Lerngeschichten« auch ein geeignetes Verfahren sind, um eine Brücke zu Eltern mit vergleichsweise geringen Deutschkenntnissen bzw. einer geringeren Schulbildung zu bauen.

Kontakt: *Yvonne Frankenstein*, frankenstein@dji.de



v.l.n.r.: Dr. Hans Rudolf Leu, Yvonne Frankenstein, Monika Shitta, Andrea Macion

Strafen, kontrollieren, belohnen – wie wird Kinderschutz in Deutschland effektiver?

DJI-Expertengespräch in Kooperation mit dem Bayerischen Rundfunk (BR) München, 12.04.2007

Ist die Zahl der Kindesvernachlässigungen in Deutschland tatsächlich gestiegen? Wie kann Kinderschutz in Deutschland zukünftig effektiver gestaltet werden? Brauchen wir bei der Kindererziehung mehr Staat bzw. mehr Kontrolle durch den Gesetzgeber?

Das DJI-Expertengespräch gab dazu eine Palette von Antworten.

Die Entwicklungsbedingungen vieler Kinder haben sich durch gesellschaftlichen Wandel und wirtschaftliche Entwicklung verschlechtert, betonte *Prof. Dr. h. c. Reinhard Wiesner* (BMFSFJ) im Eingangreferat, zudem erschweren unterschiedliche Zuständigkeiten und Handlungslogiken des föderalen und spezialisierten Hilfesystems die Entwicklung integrierter Konzepte. Die Situation der Kinder ist Ausdruck der gesellschaftlichen Realität (z. B. Gefährdung durch Zugang zu elektronischen Medien, Alkohol und Drogen sowie durch Vorhanden adäquater Bildungschancen). Kinderschutz muss auf verschiedenen Ebenen ansetzen und ein breites Spektrum an Instrumenten bereithalten.

Die Ergebnisse einer Kurzevaluation von Programmen zu Frühen Hilfen für Eltern und Kinder sowie von sozialen Frühwarnsystemen in den Bundesländern stellte *Alexandra Sann* (DJI) vor. Das Vorbeugen von Kindervernachlässigung und Kindesmisshandlung enthält insbesondere folgende Zielsetzungen und Aufgaben: umfassender Zugang zur Zielgruppe; Erkennen von Risiken auf unterschiedlichen Ebenen; Motivieren der Familien zu aktiver Teilnahme; Anpassen der Hilfen an den Bedarf der Familien; Monitoring des Kindeswohls sowie Implementieren des Modells im Regelsystem. Eine gute Versorgung von Familien mit Unterstützungsangeboten sowie die Verbesserung des Schutzes von Kindern gelingen nur in einem umfassenden und differenzierten Netzwerk »Frühe Hilfen«.

Sybilie Giel vom Bayerischen Rundfunk moderierte das Gespräch der Experten, deren Statements im Folgenden (anhand der Tagungsunterlagen) kurz zusammengefasst werden:

Die meisten Kinder in Deutschland sind keiner Kindeswohlgefährdung ausgesetzt. Kinderschutz ist ein allgemeiner, vielfältiger Auftrag, der sich an Eltern, Staat und Gesellschaft richtet. Die Angebote müssen vielfältig sein, um die Menschen in den unterschiedlichen Lebens- und Erziehungssituationen zu erreichen. Kinderschutz verlangt vor allem den Zugang zu den Eltern. Aufgabe staatlicher Institutionen ist es, die Eltern bei ihrer Erziehungsverantwortung und ihres Schutzauftrages zu unterstützen, das Jugendamt hat dabei einen Hilfe- und Kontrollauftrag. Zur Vermeidung diskriminierender Effekte sollte jedoch der erste Zugang

im Zusammenhang von Schwangerschaft und Geburt vorzugsweise über das Gesundheitswesen erfolgen. Ein qualifiziertes Kinderschutzkonzept mit optimaler personeller Ausstattung kann dennoch keinen lückenlosen Kinderschutz garantieren.

(Prof. Dr. Dr. h. c. Reinhard Wiesner, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend)

Die Gefahr von Vernachlässigung und Kindeswohlgefährdung ist in den ersten fünf Lebensjahren am größten, Säuglinge und Kleinkinder sind in hohem Maße auf eine umfassende Versorgung und Betreuung angewiesen. Notwendig sind frühe, präventive und nachhaltige Hilfen, die auf jeweils besondere Problemlagen von Eltern bzw. Familien zugeschnitten sind (psychische Erkrankung, Sucht/Drogen, jugendliche und allein erziehende Mütter). Die Nichtanspruchnahme von Vorsorgeuntersuchungen oder ein häufiger Wechsel des Kinderarztes sind ein Risikoindikator bei Misshandlung oder Vernachlässigung. Zwangsuntersuchungen für sich allein sind jedoch aufgrund der Intervalle nicht geeignet. Gefährdung und Vernachlässigung bei Säuglingen und Kleinkindern entscheidend zu verbessern. Kinderschutz bedeutet auch, hinreichende Angebote an Krippenplätzen oder Tagespflegestellen einzurichten sowie die Beziehungs- und Erziehungskompetenzen der Eltern zu fördern. Dabei ist die Vernetzung zwischen der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Gesundheitshilfe unabdingbar. An der Universität Ulm (www.uniklinik-ulm.de/struktur/kliniken/kinder-und-jugendpsychiatrie-psychotherapie/home/forschung/guter-start-ins-kinderleben.html) wurde das Modellprojekt »Guter Start ins Kinderleben« zur frühen Förderung elterlicher Erziehungs- und Beziehungskompetenzen in prekären Lebenslagen und Risikosituationen zur Prävention von Vernachlässigung und Kindeswohlgefährdung entwickelt.

(Dr. Ute Ziegenhain, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie, Universitätsklinikum Ulm)

Vernachlässigung von Kindern bedeutet grundsätzlich das Unterlassen fürsorglichen Handelns, d. h. Missachten, Versagen oder Nichtberücksichtigen der kindlichen Lebensbedürfnisse. Vernachlässigung ist die passive Form von Gewalt gegen Kinder. Vernachlässigung kann insbesondere auf Belastungsfaktoren beruhen wie Armut, schwierige Wohnverhältnisse, Isolation, Mangel an Hilfeangeboten, Desintegration im Herkunftssystem, Trennung der Eltern, Mangelanerkennung der Sorgepersonen, Überforderung, Behinderung, psychische Krankheit oder Sucht, Unerwünschtheit der Kinder. Diese Faktoren allein münden noch nicht notwendigerweise in Vernachlässigung, deren Häufung jedoch kann dazu führen. Viele Familien tragen die Vernachlässigung als Leid über Generationen mit sich: Eltern wurden selbst vernachlässigt, nicht wertgeschätzt, nicht ernst genommen und haben es wenig gelernt, Hilfe für sich



v.l.n.r.: Prof. Reinhard Wiesner, Dr. Ute Ziegenhain, Sybille Giel, Heinz-Herrmann Werner, Jessika Kuehn-Velten, Prof. Thomas Rauschenbach

zu akzeptieren bzw. anzunehmen. Der Kontakt zu den Kindern, Eltern und Familien ist demnach entscheidend; dabei bedarf es eines ehrlichen Miteinanders von Hilfe sowie Kontrolle, und den beteiligten Familien muss etwas zugemutet, aber auch zugetraut werden. (Jessika Kuehn-Velten, Ärztliche Kinderschutzambulanz am Evangelischen Krankenhaus Düsseldorf)

Für den Schutz von Kindern sind multiprofessionelle Netzwerke Früher Hilfen und soziale Frühwarnsysteme erforderlich, in denen insbesondere Kinder- und Jugendhilfe sowie die Gesundheitsfürsorge mitwirken. Ferner geht es um eine verstärkte formelle und profilierte Zusammenarbeit mit der Justiz. »Strafen, kontrollieren, belohnen« ist zu ergänzen mit »motivieren, ansprechen, zugehen«. Soziale Arbeit ist auch Kontrolle, dabei darf Kontrolle nicht einseitig als Fremdkontrolle verstanden werden, sondern in der Sozialarbeit geht es vor allem um die Einübung und Stärkung von Eigenkontrolle der Eltern. Man braucht nicht vorrangig neue Gesetze, aber man braucht beispielsweise den Ausbau von Krippenplätzen, der auch unter dem Aspekt früher Hilfen und früher Bildung für Säuglinge und Kleinstkinder in Regelangeboten zu sehen ist. Für eine effektive Präventionsarbeit sind der Ausbau von niedrigschwelligen Zugangswegen sowie die aufsuchende Arbeit erforderlich. Damit verbunden ist auch der Kampf gegen Armut von Familien und Kindern und damit gegen gesellschaftliche Ausgliederung, die ein Nährboden für Kindervernachlässigung und Kindesmissbrauch sein können. Neben dem grundgesetzlich verankerten Elternrecht muss es folglich auch ein im Grundgesetz formuliertes Kinderrecht geben.

(Heinz-Herrmann Werner, Leiter des Jugendamtes Mannheim)

Der beste Weg, um Kinder vor Gefährdungen und Vernachlässigung zu schützen, sind Früherkennung und Frühe Hilfen, denn diese können

ansetzen, bevor sich prekäre Entwicklungsverläufe stabilisieren. Wirksamer Kinderschutz kann aber nur als gesamtgesellschaftliche Aufgabe erfolgreich sein. Aufwachsen, Erziehung und Familie sind nicht mehr selbstverständlich, sondern zu einem Problem geworden, denn die Unsicherheit auf Seiten der Erziehenden hat sich erhöht: Die stabilisierenden Geländer der Lebensführung werden abgebaut, Gewissheiten und Sicherheit im Umgang zwischen Eltern und ihren Kindern lösen sich auf. Junge Erwachsene sind auf ein Leben mit Kindern oft nicht genügend vorbereitet und haben keine Back-up-Systeme im Kreis von Familie. Beim Kinderschutz kann es nicht darum gehen, Familien zu drohen oder zu bestrafen, sondern es ist ein neues Klima zu schaffen, eine positive Gesamtstimmung des Aufwachsens von Kindern, ein neues Miteinander von privater und öffentlicher Erziehung sowie eine erweiterte Erziehungspartnerschaft von Familie und öffentlichen Akteuren. Schließlich sind die Fähigkeiten bzw. Kompetenzen der Eltern zu verbessern und zu stärken.

(Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Direktor des Deutschen Jugendinstituts e.V. München)



Neue DJI-Materialien

■ *Michaela Glaser, Peter Rieker*
Interkulturelles Lernen als Prävention von Fremdenfeindlichkeit

Ansätze und Erfahrungen in Jugendbildung und Jugendarbeit
 Halle 2006
 117 S.

Angebote Interkulturellen Lernens wollen durch Begegnungen, durch Wissensvermittlung und die Reflexion von Vorurteilen einen Beitrag gegen Fremdenfeindlichkeit leisten. In den letzten Jahren ist eine differenzierte Projektlandschaft entstanden, die diesen Anspruch mit unterschiedlichen Ansätzen und Methoden verfolgt. Die Publikation präsentiert die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in diesem Arbeitsfeld. Nach einer Einführung in den fachlichen Diskussionsstand werden Potenziale, aber auch Schwierigkeiten und Grenzen verschiedener Ansätze und Lernfelder Interkulturellen Lernens benannt sowie Qualitätsbedingungen identifiziert. Ausführliche Fallbeispiele, Überlegungen zur Dokumentation und Evaluation sowie Empfehlungen für die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit runden den Band ab.

Kostenlos zu beziehen über: Renate Schulze, DJI, Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, Franckeplatz 1, 06110 Halle oder über schulze@dji.de
 Download unter: www.dji.de/bibs/96_7469_Interkulturelles_Lernen_als_Praevention_von_Fremdenfeindlichkeit.pdf

■ *Projekt eXe (Hrsg.)*
Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe

Einblicke in die Evaluationspraxis
 München 2006
 142 S.
 ISBN 978-3-935701-23-5

Politik, Fachpraxis und Öffentlichkeit achten heute zunehmend auf die Wirksamkeit von Angeboten und Maßnahmen der sozialen Dienste. An Evaluationen richtet sich die Erwartung, dafür Nachweise zu erbringen. Dabei gibt es jedoch nicht die »eine beste Antwort«, vielmehr sind unterschiedliche konzeptionelle Zugänge der Wirkungsbeobachtung möglich – je nach Voraussetzungen auf Seiten des Untersuchungsgegenstandes sowie nach dem Stand des Fachwissens über die in Frage stehenden Zusammenhänge und Anforderungen an die Art und Qualität der zu erzielenden Ergebnisse. In diesem Band werden Einblicke in die Evaluationspraxis gegeben, indem unterschiedliche Zugänge, wie sie in der pädagogischen Arbeit und insbesondere in der Kinder- und Jugendhilfe zur Anwendung kommen, exemplarisch vorgestellt werden.

Die Beiträge von *Christian Lüders* und *Karin Haubrich* sowie von *Wolfgang Beywl* spannen hierfür einen Rahmen auf, indem sie den Sinngehalt und die Notwendigkeit wirkungsorientierter Evaluationen aus fachlicher Sicht sowie demokratietheoretisch begründen. Sie geben Hinweise, wie trotz aller Schwierigkeiten realisierbare Wege eingeschlagen werden können. Anhand konkreter Beispiele wird die Spannweite unterschiedlicher Zugänge verdeutlicht: von einem prospektiven am (quasi-)experimentellen Vorgehen orientierten Design über unterschiedliche Ansätze der programmtheoriebasierten Evaluation bis hin zu einem ethnographischen Zugang.

Kostenfrei beziehbar über www.dji.de/evaluation

■ *Projektgruppe E&C und LOS*
Governance-Strategien und lokale Sozialpolitik

München/Halle 2007 (Tagungsdokumentation)
 142 S.

Bei der Bearbeitung sozialer Problemlagen sind lokale Entscheidungsträger, wie die kommunale Jugendhilfe, heute mehr denn je auf die Ressourcen gesellschaftlicher Akteure angewiesen, die jenseits der hergebrachten Steuerungs- und Entscheidungsstrukturen agieren und neue Steuerungspotenziale anbieten. Welche Verfahren und Instrumente das konkret sind und wie lokale Politik damit Handlungspotenziale im Rahmen von Governance-Strategien erschließen kann, ist in der Fachdiskussion noch weitgehend offen. Um dieser Frage nachzugehen, führte die Projektgruppe E&C einen Workshop durch und konnte Wissenschaftler/innen gewinnen, die sich theoretisch und empirisch mit Fragestellungen der Steuerung lokaler Sozialpolitik beschäftigen. Die Tagungsdokumentation informiert über Themen und Inhalte des Workshops. Bezogen auf verschiedene Felder lokaler Sozialpolitik – Jugendhilfe, Altenpflege, lokale Beschäftigung und Stadtentwicklung – wurde diskutiert, ob es bereits strukturelle und empirisch feststellbare Veränderungen in lokalen Steuerungs- und Entscheidungsprozessen gibt, welche politikfeldspezifischen Unterschiede auszumachen sind und welche Aspekte von Governance kritisch zu hinterfragen sind, beispielsweise aus rechtlicher oder demokratietheoretischer Sicht. Zudem wurden unterschiedliche Governance-Konzepte vorgestellt, was die Notwendigkeit der Fortführung der theoretischen und fachpraktischen Diskussion zu diesem Problemkomplex verdeutlichte.

Kontakt (Tagungsdokumentation):
Dr. Susann Burchardt, Deutsches Jugendinstitut, Franckeplatz 1, Haus 12/13, 06110 Halle, Tel. 0345/6817818, burchardt@dji.de
 Download unter: www.dji.de/bibs/330_7054_Governance_DJI07_web.pdf

Aufsätze von Autorinnen und Autoren des DJI

- *Iris Bednarz-Braun, Ursula Bischoff*
Increasing Intercultural Competence in Public Administration and Business
 In: Federal Ministry of Labour and Social Affairs (Hrsg.): Encouraging tolerance and intercultural competence through employment programmes. Bonn 2006, S. 18–23
- *Trainees Prefer Intercultural Working Groups*
 In: Federal Ministry of Labour and Social Affairs (Hrsg.): Encouraging tolerance and intercultural competence through employment programmes. Bonn 2006, S. 48–49
- *Herbert Blüml, Heinz Kindler, Gunda Sandmeir, Kathrin Thrum, Marion Kufner*
Projektbericht Pflegekinderhilfe in Deutschland
 Teilbericht 1 Exploration. DJI München/DIJuF Heidelberg, 2006
- *Stefan Borrmann, Michael Klassen, Christian Spatscheck*
Social Work in the International Context
 In: Borrmann, Stefan/Klassen, Michael/Spatscheck, Christian (Hrsg.): International Social Work. Social Problems, Cultural Issues and Social Work Education. Opladen/Farmington Hills 2007, S. 9–14
- *Frank Braun*
Übergangmanagement – was lässt sich von den Jugendlichen lernen?
 In: DGB-Bundesvorstand (Hrsg.): Jugendarbeitslosigkeit: Jugendliche und Hartz IV: Was macht das Fördern? Berlin 2007, S. 18–20
- *Martina Gille, Sabine Sardei-Biermann*
Egalitäre Rollenbilder werden wichtiger. Lebensentwürfe von 12- bis 29-Jährigen in Deutschland
 In: FrauenRat, Informationen für die Frau, 56. Jg., H. 1/2007, S. 2–3
- *Nicola Gragert, Mike Seckinger*
Die Bedeutung der Resilienzforschung für die stationären Hilfen zur Erziehung
 In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e. V. (Hrsg.): Wohin steuert die stationäre Erziehungshilfe? Dokumentation zur Fachtagung »Zwischen Fürsorge und Eigenverantwortung – wohin steuert die stationäre Erziehungshilfe?« Dokumentation 5 der SPI-Schriftenreihe. München 2007, S. 119–148
- *Karin Haubrich, Christian Lüders, Gerlinde Struhkamp*
Wirksamkeit, Nützlichkeit, Nachhaltigkeit. Was Evaluationen von Modellprogrammen realistisch leisten können
 In: Schröder, Ute/Streblow, Claudia (Hrsg.): Evaluation konkret – Fremd- und Selbst-evaluationsansätze anhand von Beispielen aus Jugendarbeit und Schule. Opladen/Farmington Hills 2007, S. 183–201
- *Irene Hofmann-Lun, Marianne Lück-Filsinger, Tilmann Zschiesche*
Förderliche Rahmenbedingungen für Kooperation
 In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Praxis und Perspektiven zur Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung. Ergebnisse der Entwicklungsplattform 2 »Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung«. Bonn/Berlin 2006, S. 128–147
- *Karin Jampert*
Sprachliche Förderung als Aufgabe der vorschulischen Bildung
 In: dbf Deutscher Bundesverband für Logopädie e. V. (Hrsg.): Sprachentwicklung in Deutschland. Dokumentation des Symposiums Sprachförderung – Sprachtherapie vom 29.11.2006. Frechen 2007
- *Karin Jurczyk, Andreas Lange*
Blurring Boundaries of Family and Work. Challenges for Children
 In: Zeiher, Helga/Devine, Dymna (Hrsg.): Flexible childhood? Exploring children's welfare in time and space. University Press of Southern Denmark. Odense 2007, S. 215–238
- *Heinz Kindler, Susanna Lillig, Marion Kufner*
Rückführung von Pflegekindern nach Misshandlung bzw. Vernachlässigung in der Vorgeschichte: Forschungsübersicht zu Entscheidungskriterien
 In: Das Jugendamt. Zeitschrift für Jugendhilfe und Familienrecht, 79. Jg., 1/2006, S. 9–17
- *Marion Kufner*
Eingliederungshilfe in Pflegefamilien für alle Kinder mit Behinderungen?!
 In: Das Jugendamt, Zeitschrift für Jugendhilfe und Familienrecht, 80. Jg., H. 1/2007, S. 8–14
- *Andreas Lange, Martina Heitkötter*
Familiäre Lebensführung und Arbeitszeiten – Spannungsfelder und familienpolitische Gestaltungsaufgaben
 In: WSI-Mitteilungen, H. 4/2007, S. 188–194
- *Viola Laux*
Angebote der Jugendhilfe für »schwierige« delinquente Jugendliche. Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen
 In: Dölling, Dieter (Hrsg.): Zwischen Rationalität und Rationalisierung. Jugendstrafrechtspflege und Jugendhilfe auf neuen Wegen. Heidelberg 2007, S. 25–37
- *Hans Rudolf Leu, Katja Flämig*
Bildungs- und Lerngeschichten – ein Projekt des Deutschen Jugendinstituts
 In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Konzepte – Methoden – Beispiele. Berlin 2007, S. 55–72
- *Tilly Lex*
Migrantenjugendliche auf dem Weg von der Schule ins Arbeitsleben: AussiedlerInnen, Jugendliche türkischer sowie deutscher Herkunft im Vergleich
 In: Jugend Beruf Gesellschaft, H. 1/2007, S. 30–40
- *Jan H. Marbach, Angelika Tölke*
Frauen, Männer und Familie: Lebensorientierung, Kinderwunsch und Vaterrolle
 In: Konietzka, Dirk/Kreyenfeld, Michaela (Hrsg.): Ein Leben ohne Kinder. Kinderlosigkeit in Deutschland. Wiesbaden 2007, S. 245–274
- *Liane Pluto, Eric van Santen*
Was können wir von anderen lernen? Denkanstöße zur Gestaltung erzieherischer Hilfen aus anderen europäischen Ländern
 In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e. V. (Hrsg.): Wohin steuert die stationäre Erziehungshilfe? Dokumentation zur Fachtagung »Zwischen Fürsorge und Eigenverantwortung – wohin steuert die stationäre Erziehungshilfe?« Dokumentation 5 der SPI-Schriftenreihe. München 2007, S. 188–207

■ *Projekt eXe (Hrsg.)*

Aushandlungsprozesse zur Steuerung externer Evaluationen

Dokumentation der Fachtagung in München vom 01.–03. Dezember 2004. München: DJI, 2006

■ *Thomas Rauschenbach*

Auch Leben muss gelernt werden. Über die Rolle der Erziehung und Wertevermittlung in verschiedenen Lernwelten

In: Freie und Hansestadt Hamburg; Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (Hrsg.): *Wie wird Erziehung zukunftsfähig? Die Vermittlung von Werten als Grundlage für Erziehung und Bildung.* Dokumentation des Diskussionsforums vom 22. November 2006. Hamburg 2007, S. 9–19 (Eigendruck)

Fremdunterbringung und gesellschaftlicher Wandel

In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e. V. (Hrsg.): *Wohin steuert die stationäre Erziehungshilfe? Dokumentation zur Fachtagung »Zwischen Fürsorge und Eigenverantwortung – wohin steuert die stationäre Erziehungshilfe?«.* Dokumentation 5 der SPI-Schriftenreihe. München 2007, S. 8–39

Lernen fürs Leben – Plädoyer für eine subjektgebundene Bildung

In: Huber, Wilfried (Hrsg.): *Neue Lehrer? Neue Schüler? Neue Aufgaben? Antworten auf die neuen Anforderungen in der Lehrerbildung und Schulpraxis.* Donauwörth 2007, S. 43–60

■ *Birgit Reißig*

Bildungs- und Ausbildungswege von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen. Ergebnisse des Übergangspanels

In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 3/2007, S. 98–106

Soziale Kompetenzen. Soziale Kompetenzen sichtbar machen und für den Ausbildungs- und Berufsweg nutzen

Bericht zur Erprobung des DJI Portfolios »Soziale Kompetenzen«. München, DJI 2007. Wissenschaftliche Texte 2/2007

■ *Birgit Reißig, Nora Gaupp, Irene Hofmann-Lun, Tilly Lex*

Schule – und dann? Schwierige Übergänge

In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Praxis und Perspektiven zur Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule – Beruf.* Ergebnisse der Entwicklungsplattform 2 »Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung«. Bonn/Berlin 2006, S. 193–211

■ *Peter Rieker*

Erfahrungen und Erfolgsbedingungen sozialpädagogischer Arbeit mit rechts-extremen Jugendlichen

In: Ringler, Dominik (Hrsg.): *Handlungsfeld und Methoden der Kinder- und Jugendhilfe – eine Einführung.* Baltmannsweiler 2007, S. 211–219

■ *Gunda Sandmeir*

Pflegekinderhilfe in Deutschland – ein interdisziplinäres Forschungsprojekt

In: *Pflegekinder*, H. 2/2006, S. 44–49

■ *Günther Schaub*

Fallstudien BQN – Untersuchungskonzept. Ergebnisse der Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM) beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Modelle und Strategien zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.* Bonn/Berlin 2006, S. 123–130

■ *Reinhild Schäfer*

Geschlechtergerechtigkeit in der stationären Erziehungshilfe

In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e. V. (Hrsg.): *Wohin steuert die stationäre Erziehungshilfe? Dokumentation zur Fachtagung »Zwischen Fürsorge und Eigenverantwortung – wohin steuert die stationäre Erziehungshilfe?«.* Dokumentation 5 der SPI-Schriftenreihe. München 2007, S. 83–106

■ *Elke Schreiber*

Schulverweigerung

In: Fleischer, Thomas/Grewe, Norbert/Jötten, Bernd (Hrsg.): *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule.* Stuttgart 2007, S. 283–299

■ *Brigitte Seifert*

Gesundheitsförderung in der Kinder- und Jugendhilfe

In: *Gemeindepsychologie Rundbrief*, 12. Jg., H. 2/2006, S. 29–44

■ *Margret Xyländer, Andreas Lange, Alma von der Hagen-Demsky*

Bildungsprozesse in der frühen Kindheit. Neue Einsichten zur Bedeutung der Familie und ihre Relevanz für den KITA-Alltag

In: Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (BAJ; Hrsg.): *Bildung schützt! Kinder- und Jugendschutz als integraler Bestandteil von Bildungsprozessen in Tageseinrichtungen für Kinder.* Berlin, 2006 S. 7–49



Neue DJI-Publikationen

www.dji.de/veroeffentlichungen
Bezug nur über den Buchhandel!

■ **Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach, Ludwig Stecher (Hrsg.) Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« (StEG)**
 Weinheim: Juventa Verlag
 2007
 ca. 390 S., ca. 24,00 €
 ISBN 978-3-7799-2150-9

Das Thema Ganztagschule hat Konjunktur. Mit Ganztagschule verbinden sich die Hoffnungen auf eine Verbesserung schulischer Bildung sowie die Minderung gesellschaftlicher Problemlagen. In erstaunlichem Kontrast zur öffentlichen Prominenz des Themas steht der Mangel an wissenschaftlich gesichertem Wissen über Ganztagschulen. Bislang gibt es kaum Studien zu pädagogischen Wirkungen, Möglichkeiten sowie Effekten unterschiedlicher Organisationsmodelle und pädagogischer Konzepte, ferner zum Personal oder zu den Auswirkungen auf die Familie. Können die Hoffnungen, die sich an die Einrichtung und den Ausbau von Ganztagschulen knüpfen, in der Praxis tatsächlich realisiert werden? Dazu gibt die Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) Antworten. Bei StEG handelt es sich um die erste bundesweit repräsentative Längsschnittstudie zu Ganztagschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Kern der Studie bilden die Angaben von Schülerinnen und Schülern, ferner wurden die Schulleitungen, das pädagogische Personal sowie die außerschulischen Kooperationspartner und die Eltern befragt. Der vorliegende Band umfasst die wesentlichen Ergebnisse der Ausgangserhebung und stellt damit erstmals empirische Befunde für die Ganztagschulen zur Verfügung.

■ **Stefan Borrmann, Michael Klassen, Christian Spatscheck (Hrsg.) International Social Work. Social Problems, Cultural Issues and Social Work Education**
 Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers 2007
 189 pp., 16.90 €
 ISBN: 978-3-86649-087-1

The book focuses on three key issues of international social work:

- on international dimensions of social problems and how social work practice can deal with these challenges,
- on cultural issues social workers have to think of when practicing, teaching and developing social work on an international level and finally,
- on aspects of international approaches in social work education.

The authors are practicing and teaching social work in several countries and their personal and educational background allowed them to gain a profound experience on international social work. This makes the authors not only writing about international perspectives but also from an international perspective.

From the contents:
 International dimensions of social problems and social work approaches,
 Cultural issues in international social work,
 International perspectives in social work education.

■ **Hans Rudolf Leu, Katja Flämig, Yvonne Frankenstein, Sandra Koch, Irene Pack, Kornelia Schneider, Martina Schweiger Bildungs- und Lerngeschichten – Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen**
 2007
 Buch (vierfarbig) mit DVD
 ca. 200 S., 24,90 €
 Weimar/Berlin: verlag das netz
 ISBN 978-3-937785-67-7

Kinder erkunden von Geburt an ihre Umwelt und lernen sie durch vielfältige Aktivitäten sowie durch den Austausch mit anderen kennen und verstehen. Bereits in den ersten Lebensjahren wird das Fundament für die weitere Bildungsbiografie gelegt. Um Kinder dabei professionell zu begleiten und wirksam zu unterstützen, müssen Fachkräfte die frühkindlichen Lernprozesse wahrnehmen und deuten können. Mit den »Bildungs- und Lerngeschichten« des Deutschen Jugendinstituts steht ein Förderinstrument zur Verfügung, das sich an den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen wendet: Im gleichnamigen DJI-Projekt wurden Materialien entwickelt, um frühkindliche Bildungsprozesse im pädagogischen Alltag zu beobachten, zu dokumentieren und zu unterstützen. Die »Bildungs- und Lerngeschichten« setzen auf individuelle Förderung der Kinder, auf Ganzheitlichkeit des Lernens sowie auf Kooperation von Eltern sowie von Erzieherinnen und Erziehern. Nach dreijähriger Projektarbeit mit 25 Modell-einrichtungen sowie 120 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren liegen nun die Praxismaterialien zu den »Bildungs- und Lerngeschichten« als Buch mit DVD vor.