



Deutsches
Jugendinstitut

Expertise

Bettina Arnoldt

Kooperation zwischen Ganztagsschule und außerschulischen Akteuren

Eine Forschungsübersicht

Forschung zu Kindern, Jugendlichen und Familien an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 50 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Aktuell arbeiten und forschen 470 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (davon rund 280 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) an den beiden Standorten München und Halle (Saale).

Impressum

© 2022 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Deutsches Jugendinstitut
Nockherstraße 2
81541 München

Datum der Veröffentlichung Februar 2022
ISBN: 978-3-86379-395-1
DOI: 10.36189/DJI312021

Deutsches Jugendinstitut
Außenstelle Halle
Franckeplatz 1, Haus 12/13
06110 Halle

Ansprechpartner:
Bettina Arnoldt
Telefon +49 89 62306-334
E-Mail arnoldt@dji.de

Inhalt

1	Einführung in die Thematik	6
2	Literaturrecherche und Stichprobe	8
	2.1 Aufbau der Literaturrecherche	8
	2.2 Stichprobenbeschreibung	10
3	Ergebnisse	12
	3.1 Ziele und Motive für eine Kooperation	12
	3.1.1 Perspektive der außerschulischen Akteure	12
	3.1.1.1 Nutzerorientierte, anbieterorientierte und kooperationsorientierte Beweggründe	12
	3.1.1.2 Erschließungsmotiv, Multiplikationsmotiv, Kompensationsmotiv und Innovationsmotiv	14
	3.1.2 Perspektive der Schulleitungen	16
	3.1.3 Vergleich der Perspektiven	17
	3.1.4 Ergebnisse aus differenziellen Analysen	17
	3.1.5 Forschungslücken	18
	3.2 Einbindung der außerschulischen Partner in die Schule	19
	3.2.1 Perspektive der außerschulischen Akteure	19
	3.2.1.1 Kooperationsvereinbarungen	19
	3.2.1.2 Gremienteilnahme	20
	3.2.1.3 Inhalte der Kommunikation	21
	3.2.1.4 Verhältnis zwischen Ganztagschule und außerschulischen Akteuren	21
	3.2.2 Perspektive der Schulleitungen	22
	3.2.2.1 Kooperationsvereinbarungen	22
	3.2.2.2 Gremienteilnahme	23
	3.2.2.3 Inhalte der Kommunikation	24
	3.2.2.4 Verhältnis zwischen Ganztagschule und außerschulischen Akteuren	24
	3.2.3 Vergleich der Perspektiven	24
	3.2.4 Ergebnisse aus differenziellen Analysen	25
	3.2.5 Forschungslücken	26
	3.3 Personaleinsatz und -entwicklung	27
	3.3.1 Qualifikation des Personals	27
	3.3.2 Beschäftigungsverhältnis	28
	3.3.3 Fachkräftemangel	28
	3.3.4 Qualitätssicherung	29
	3.3.5 Ergebnisse aus differenziellen Analysen	29
	3.3.6 Forschungslücken	30
	3.4 Bewertung der Kooperation	30
	3.4.1 Perspektive der außerschulischen Akteure	31
	3.4.1.1 Gründe für eingeschränkte Zufriedenheit	32
	3.4.2 Perspektive der Schulleitungen	32

3.4.3	Vergleich der Perspektiven	34
3.4.4	Ergebnisse aus differenziellen Analysen	34
3.4.5	Forschungslücken	35
3.5	Gelingensbedingungen von Kooperation	35
3.5.1	Kommunikation	35
3.5.2	Ressourcen	36
3.5.3	Qualitätssicherung	37
3.5.4	Haltungen	37
3.5.5	Ergebnisse aus differenziellen Analysen	38
3.5.6	Forschungslücken	38
4	Zusammenfassung und Fazit	39
4.1	Übergreifende Erkenntnisse	39
4.2	Erkenntnisse für bestimmte Konstellationen von Kooperation	40
4.3	Fazit	41
5	Literatur	42
6	Tabellenverzeichnis	45
7	Anhang	46

1 Einführung in die Thematik

Die Forschungsübersicht entstand im Rahmen des Projekts „Qualität für den Ganztags-Befunde, Desiderata und Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztagserschulung“ (GTS-Bilanz), das das BMBF von 2020 bis 2021 im Nachgang zur „Studie zur Entwicklung von Ganztagserschulung“ (StEG)¹ gefördert hat. StEG hat als bundesweites Verbundprojekt den Ganztagserschulungsaufbau über einen Zeitraum von 15 Jahren wissenschaftlich begleitet. Parallel dazu haben viele weitere Projekte zu dem Themenbereich geforscht, zum Teil mit anderen Forschungsmethoden, zum Teil mit thematischen oder regionalen Schwerpunktsetzungen. Um einen Überblick über den Stand der Ganztagserschulungsforschung zu bekommen und Forschungslücken zu identifizieren, wurden in GTS-Bilanz systematische Literaturrecherchen zu den Themenfeldern Schulentwicklung, Lernkultur, Kooperation und individuelle Wirkungen durchgeführt. Die vorliegende Forschungsübersicht behandelt das Thema der Kooperation zwischen Ganztagserschulung und außerschulischen Akteuren.

Der Ausbau der Ganztagserschulung, der durch das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB) im Jahr 2003 angestoßen wurde, war von Beginn an als ein Projekt gedacht, das zum einen in Kooperation mit außerschulischen Akteuren gestaltet und umgesetzt wird und das zum anderen einem erweiterten Bildungsverständnis folgt, bei dem formale mit non-formalen und informellen Bildungszusammenhängen verknüpft werden (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2006). Bund und Länder setzen in ihren Regelungen zu schulischen Ganztagsangeboten auf eine Vielfalt von Angeboten und Methoden, die durch eine Ausdifferenzierung des Personals und der Anbieter der Angebote zu realisieren ist (z.B. Sächsisches Schulgesetz 2018; Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen 2013; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003; Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW 2003). Dies wird unterstrichen durch zahlreiche Rahmenvereinbarungen, die die einzelnen Bundesländer mit Vereinen bzw. Verbänden auf Landesebene geschlossen haben, um Kooperationen vor Ort, also zwischen der Einzelschule und z.B. einem örtlichen Sportverein, zu erleichtern (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder [KMK] 2015).

Empirisch bestätigt sich die konzeptionelle Ausrichtung der Ganztagserschulung. Kooperationen mit außerschulischen Akteuren sind in der Mehrheit der Schulen fester Bestandteil bei der Gestaltung des Ganztagsbetriebs. Bereits kurz nach dem Start des IZBB-Programms berichteten 71 Prozent der Schulleitungen in Deutschland, dass Kooperationspartner Ganztagsangebote an ihrer Schule durchführen - so die Ergebnisse der StEG-Studie (Arnoldt 2011, S. 318). Im Schuljahr 2017/2018 waren es rund 80 Prozent Schulen, die ihren Ganztags vollständig oder teilweise mit Kooperationspartnern gestalten (StEG-Konsortium 2019, S. 31f.). In der Regel arbei-

¹ Gefördert vom BMBF, Laufzeit: 2004 bis 2019

ten Ganztagschulen mit mehreren außerschulischen Akteuren zusammen, die Angebote zu verschiedenen Themen und in verschiedenen Formaten durchführen (StEG-Konsortium 2019, S. 32ff. und S. 104ff.). Bei den außerschulischen Akteuren handelt es sich um Organisationen, deren Kerngeschäft Bildung, Betreuung, Erziehung von Kindern und/oder Jugendlichen jenseits der schulischen Bildung ist, wie z.B. die Kinder- und Jugendhilfe, Sportvereine und Musikschulen. Sie bringen eigene Fachkräfte mit ihren spezifischen pädagogisch-fachlichen und methodischen Kompetenzen in die Schule und tragen mit eigenen Themen und Ansätzen zum erweiterten Bildungsangebot und -verständnis der Schule bei (Arnoldt/Züchner 2020). Der Umfang der Kooperationsleistung variiert stark und kann von einzelnen Projekten über regelmäßige Angebote bis hin zur Trägerschaft des Ganztags reichen (Arnoldt 2008a).

Die Zusammenarbeit zur Realisierung der ganztagsschulischen Angebote kann beide Seiten vor organisatorische, aber auch inhaltlich-konzeptionelle Herausforderungen stellen. Es treffen Organisationen aufeinander, die in unterschiedlichen Strukturen und Systemen verankert sind und die jenseits ihres Kooperationsgegenstands jeweils eigene Aufgaben und Ziele verfolgen. Dadurch bedingt sind die Beteiligten mit jeweils anderen Hierarchien, rechtlichen Rahmungen, Zuständigkeiten, Befugnissen und Ressourcenausstattungen konfrontiert. Zudem treffen im Rahmen der Kooperation Menschen mit verschiedenen Ausbildungshintergründen und aus verschiedenen Professionen aufeinander, was sich in unterschiedlichen Fachsprachen und Methoden äußert. Nicht zuletzt aufgrund des hierin liegenden Konfliktpotenzials wurden seit Beginn des Ausbaus von Ganztagschulen zahlreiche Studien zum Thema der Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partnern durchgeführt. Die Forschungsübersicht hat zum Ziel, die Ergebnisse dieser Studien zu sortieren und zu bündeln. Insbesondere wird einerseits der Frage nachgegangen, ob trotz der Vielfalt der Kooperationslandschaft und der Studien übergreifende Erkenntnisse gewonnen werden können und andererseits, ob sich Erkenntnisse für bestimmte Konstellationen von Kooperationen identifizieren lassen. Thematisch wird auf fünf Bereiche fokussiert: Ziele der Kooperation, Einbindung des Partners in Schule (z.B. Gremien, Steuerungsgruppen), Personaleinsatz und -entwicklung des außerschulischen Partners, Bewertung der Kooperation und Gelingensbedingungen.

2 Literaturrecherche und Stichprobe

2.1 Aufbau der Literaturrecherche

Im Rahmen einer Literaturrecherche wurde in verschiedenen Datenbanken im Zeitraum von März bis September 2020 anhand verschiedener Schlagwortkombinationen nach Publikationen gesucht, die ab dem Jahr 2003 (Beginn des IZBB-Programms) Studienergebnisse zum Thema Kooperation von Ganztagschule mit außerschulischen Partnern in Deutschland referierten. Es wurde auf folgende Datenbanken zurückgegriffen: FIS Bildung, Bibliothek des Deutschen Jugendinstituts, Bayerische Staatsbibliothek, wiso Sozialwissenschaften. Ergänzend wurden Sammelbände und Broschüren zum Thema Ganztage gesichtet sowie Listen des BMBF zu Ganztagschulprojekten (www.ganztagschulen.org/de/1126.php; www.ganztagschulen.org/de/9497.php; www.ganztaegig-lernen.de/media/ForschungsTicker/Forschunguebersicht.pdf), um keine Projekte zu übersehen, die über die Schlagwortsuche nicht gefunden wurden. Die erste Schlagwortsuche enthielt Kombinationen aus Ganztage* mit Kooperation bzw. Zusammenarbeit oder mit spezifischen Kooperationspartnern und Feldern (vgl. Tab. 2.1).

Tab. 2.1: Schlagworte und Anzahl der Treffer

Schlagworte	Treffer
Ganztage* & Sport	462
Ganztage* & Jugendhilfe	405
Ganztage* & Jugendarbeit	231
Ganztage* & kulturelle Bildung	120
Ganztage* & Musik*	98
Ganztage* & Wirtschaft	87
Ganztage* & Kooperationspartner	68
Ganztage* & Kirche	54
Ganztage* & Betrieb	34
Ganztage* & Bibliothek	32
Ganztage* & Theater	32
Ganztage* & außerschulische Partner	26
Ganztage* & Museum	18

Ganztag* & Volkshochschule	16
Ganztag* & Jugendverbände	12
Ganztag* & Jugendamt	8
Ganztag* & Zirkus	5
Ganztag* & VHS	4
Ganztag* & Bildungswerk	2
Ganztag* & Wohlfahrtsverband	2
Ganztag* & Bücherei	0

Da hierbei sehr viele nicht-empirische Publikationen/Studien vertreten waren, wurde eine weitere Suche gestartet, bei der die Schlagworte Ganztag* und Kooperation ergänzt wurden um Studie (Treffer: 118), Projekt (126), Erhebung (10), Forschung (175), Evaluation (52), wissenschaftliche Begleitung (15) und Modellversuch (25). Aus der Vielzahl der Veröffentlichungen, die auf diese Weise gefunden wurden, wurden zum einen nur Publikationen ausgewählt, die Ergebnisse von Forschungsprojekten zum Thema berichteten. Zum anderen wurden thematisch weitere Spezifizierungen vorgenommen und Bedingungen an die Studien geknüpft, die in der Literatur behandelt wurden: Einbezogen wurden auch Studien, die als Stichprobe Grundschulen auswählen, die mit einem Hort kooperieren und dadurch im Sinne der KMK-Definition² als Ganztagschule zählen. Wenn Studien Bildungslandschaften zum Thema hatten, wurden Ergebnisse aus diesen zur Kenntnis genommen, die sich auf die Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partnern für die Erbringung des Ganztagsbetriebs beziehen. Darüber hinausgehende Themen der Vernetzung in der Kommune oder Kooperation auf übergeordneter Ebene – wie zwischen Jugend- und Schulamt – wurden nicht berücksichtigt. Nicht einbezogen wurden Studien, deren Stichprobe nur aus Halbtagschulen bestand. Wenn die Stichprobe sowohl Halb- als auch Ganztagschulen umfasste, aber in den Auswertungen nicht danach differenziert wurde, wurde die Studie auch nicht berücksichtigt. Ebenso wurden Studien nicht einbezogen, die nur auf Schulsozialarbeit fokussieren, auch wenn diese an Ganztagschulen angesiedelt ist. Bei der Schulsozialarbeit handelt es sich nicht um eine Kooperation, die ursächlich zur Erbringung des Ganztagsbetriebs aufgenommen wird, auch wenn manche Schulsozialarbeit in Aufgaben des Ganztagsangebots einbezogen wird. Zudem wurden die Studien auf ihre Güte überprüft. Ausgeschlossen wurden Studien, bei denen anhand der vorliegenden Publikationen die Stichprobe und angewandten Methoden nicht

² Nach der Definition der Kultusministerkonferenz (KMK) gelten auch solche Modelle als Ganztagschule, bei denen die Ganztagsangebote in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden (KMK 2015).

ausreichend nachvollzogen werden konnten. Am Ende der Recherche- und Auswahlprozesse konnte auf 70 Publikationen zurückgegriffen werden, die Befunde von 39 Studien enthielten. Es überwiegen Publikationen aus den Jahren 2006 bis 2015 (vgl. Tab. 2.2).

Tab. 2.2: Anzahl der recherchierten relevanten Publikationen nach Erscheinungsjahr

Erscheinungsjahr	Anzahl Publikationen
Bis 2005	4
2006-2010	26
2011-2015	30
2016-2020	10
Gesamt	70

2.2 Stichprobenbeschreibung

Von den 39 Studien (siehe tabellarische Übersicht im Anhang) hatten drei Studien ihre Stichprobe in 13 oder mehr Bundesländern angesiedelt: Die „Bestandsaufnahme des Ist-Stands zur Bildung für nachhaltige Entwicklung“, die „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)“, und „Kultur macht Schule“. Sieben Studien haben in drei bis sieben Bundesländern erhoben, alle anderen beschränkten sich auf ein bis zwei Bundesländer oder einzelne Regionen. Die Reichweite der Studien hängt nicht mit der Aussagekraft der Ergebnisse zusammen. Es liegen quantitativ angelegte Studien vor, die mit ihrem Design Repräsentativität innerhalb eines Bundeslands anstreben, und Studien mit qualitativem Ansatz, die den Weg über gezielte Kontrastierung der gewählten Standorte gehen (z.B. Stadtstaat – Flächenland, östliches – westliches Bundesland, ländliche – städtische Region, gut situierte – prekäre Lage), um ein möglichst gutes Abbild zu schaffen. Einige quantitativ angelegte Studien wurden als wissenschaftliche Begleitung der Entwicklung von Ganztagschulen in einem spezifischen Bundesland konzipiert. So gab es StEG-Sonderstichproben und -auswertungen für Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt. Die Länder Nordrhein-Westfalen, Hessen und Rheinland-Pfalz haben eigene Landesstudien auf den Weg gebracht. Mit quantitativen und qualitativen Methoden wurde rund um die „Forschungsgruppe Ganztagschule“ der Fakultät Erziehungswissenschaften der TU Dresden (Förster/Markert/Berge 2011) mit mehreren Studien die Situation in Sachsen beleuchtet. Viele Studien haben die Kooperation zu einem bestimmten Themenbereich untersucht, beispielsweise zur kulturellen Bildung, zur politischen Bildung oder Bewegungs-, Spiel und Sportangeboten. Andere haben bestimmte Akteure in den Blick genommen: Sportvereine, die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt oder einzelne Handlungsfelder der Jugendhilfe wie Jugendverbände, den Hort oder die offene Kinder- und Jugendarbeit. Zehn Studien

sind ausschließlich in der Sekundarstufe angesiedelt, elf in der Primarstufe, alle anderen führen die Untersuchungen sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe durch. Der Höhepunkt der Forschung zur Kooperation zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Partnern lag in den Jahren 2006 bis 2010. Dies lässt sich an den Zeitpunkten der in den Studien durchgeführten Erhebungen ablesen. In über der Hälfte der erfassten Studien erfolgte die Datenerhebung in den Jahren 2006 bis 2010 und nur vier Studien erhoben die aktuelle Situation seit 2016 (vgl. Tab. 2.3). Einzelne Studien, wie StEG und andere wissenschaftlichen Begleitungen der Ganztagschulen, haben über einen längeren Zeitraum mehrere Erhebungen durchgeführt. Daher liegt die Zahl der Erhebungen höher als die Zahl der Studien.

Tab. 2.3: Zeitpunkt der in den Studien durchgeführten Erhebungen

Erhebungsjahr	Anzahl der Erhebungen
Bis 2005	8
2006-2010	31
2011-2015	13
2016-2020	4
Gesamt	56

3 Ergebnisse

3.1 Ziele und Motive für eine Kooperation

Die Thematik wird in den Studien auf verschiedene Weisen operationalisiert. Abgefragt werden entweder Ziele, die die Akteure mit der Kooperation verbinden, oder Beweggründe bzw. Motive, eine Kooperation einzugehen. Bei manchen Studien besteht eine gewisse Unschärfe gegenüber der Frage, welche Ziele mit dem Angebot verfolgt werden, das im Rahmen der Kooperation durchgeführt wird. Daher werden Ergebnisse von Studien, die bei dieser Frage den Bezug zur Kooperation explizit ausklammern, an dieser Stelle nicht berücksichtigt. In der Regel werden die Ziele aus Sicht der Schulleitungen und/oder aus Sicht der Kooperationspartner berichtet. Zunächst wird die Sicht der Kooperationspartner dargestellt.

3.1.1 Perspektive der außerschulischen Akteure

3.1.1.1 Nutzerorientierte, anbieterorientierte und kooperationsorientierte Beweggründe

Zur Systematisierung der möglichen Ziele wurden in der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) drei Kategorien gebildet: Nutzerorientierte Beweggründe, anbieterorientierte Beweggründe und kooperationsorientierte Beweggründe (Arnoldt 2008a). Zu den nutzerorientierten Beweggründen werden Motive gezählt, die im Zusammenhang mit den Ganztagschülerinnen und -schülern stehen, die an den Angeboten der Kooperationspartner teilnehmen. In StEG wurde von den außerschulischen Akteuren die Zustimmung zu folgenden fünf Aussagen erfragt: „Bessere Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche ermöglichen“, „Vermittlung von Kompetenzen, die an der Schule zu kurz kommen“, „Unterstützung der Eigeninitiative und Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler“, „bessere Förderung von Schülerinnen und Schülern aus bildungsbenachteiligten Schichten“ und „bessere Förderung zur Vertiefung individueller Fähigkeiten“. Anbieterorientierte Beweggründe umfassen Motive, die den außerschulischen Partnern Vorteile bringen. In StEG wurde bei den außerschulischen Akteuren die Zustimmung zu sieben Aussagen erhoben: „Finanzielle Erwägungen/Absicherung der eigenen Existenz“, „bessere Auslastung der eigenen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen“, „Erweiterung des eigenen Angebotspektrums“, „bessere Arbeitsbedingungen für unsere Organisation durch Kooperation“, „Erschließen neuer Zielgruppen“, „Talentsichtung“, „Imagegewinn für Organisation“. Zu den kooperationsorientierten Beweggründen werden Motive gezählt, die ein Interesse am Austausch mit Schule zum Inhalt haben. Hierunter fallen in StEG vier Aussagen, deren Zustimmung bei den außerschulischen Akteuren erfasst wurde: „Veränderung der Schulkultur durch Kooperation“, „gemeinsame Handlungsansätze mit der Schule entwickeln“, „Vernetzung in der Kommune ausbauen“ und „gute Erfahrungen in der Kooperation mit Schulen“.

Ergebnis der ersten Erhebungswelle im Jahr 2005 von StEG ist, dass nutzer- und kooperationsorientierte Beweggründe mehr Zustimmung erfahren als anbieterorientierte Beweggründe. Die Skala der anbieterorientierten Beweggründe liegt mit einem Mittelwert von weniger als 2,5 bei einem Range von 4 (trifft voll zu) bis 1 (trifft nicht zu) in einem Bereich, der eher Ablehnung zu den Aussagen ausdrückt. Im Vergleich der einzelnen Aussagen erhält die Ermöglichung besserer Freizeitangebote mit einem Mittelwert von 3,2 die höchste Zustimmung. Die bessere Förderung individueller Fähigkeiten und die Vermittlungen von Kompetenzen, die an der Schule zu kurz kommen, haben jeweils einen Mittelwert von 3,1. Die Erschließung neuer Zielgruppen erhält einen Mittelwert von 3,0, die Erweiterung des eigenen Angebotsspektrums 2,9. Ebenso etwas höhere Zustimmungswerte weisen die Aussagen „Imagegewinn für die eigene Organisation“ und „gemeinsame Handlungsansätze mit Schule entwickeln“ mit einem Mittelwert von 2,8 und die „Veränderung der Schulkultur durch Kooperation“ mit 2,7 auf. Alle anderen erhobenen Aussagen liegen bei einem Mittelwert von 2,5 und niedriger, und spielen daher eine eher untergeordnete Rolle für die außerschulischen Akteure (Arnoldt 2008a).

Vier weitere quantitativ angelegte Studien fragten die Ziele der Kooperation ab, zwei im Bereich des Sports, eine im Bereich der kulturellen Bildung. Die Evaluation „Kooperation Sportvereine und Ganztagschule – Ergebnisse einer Vereinsbefragung in Niedersachsen“ erhob die Wichtigkeit von 13 möglichen Zielen des Engagements in Ganztagschulen. Wie in StEG lassen sich die Ziele den drei Kategorien nutzer-, anbieter- und kooperationsorientierte Beweggründe zuordnen. Allerdings wurden in dieser Studie keine Skalen gebildet. Mit Abstand am häufigsten wird das Ziel „Heranführen der Kinder an eine Sportart“ als sehr wichtig eingestuft, 75 Prozent der Befragten antworten entsprechend. 40 Prozent bewerten die Gewinnung neuer Mitglieder als sehr wichtiges Ziel, 37 Prozent die Bindung von Kindern und Jugendlichen an den Sportverein, 35 Prozent die Positionierung des Sportvereins vor Ort, 31 Prozent einen Imagegewinn, 26 Prozent die Zukunftssicherung im kommunalen Kinder- und Jugendsport und 22 Prozent eine örtliche Vernetzung von Schule, Jugendhilfe und Sportverein. Weitere Ziele werden als weniger wichtig für das Engagement in der Ganztagschule eingestuft (Süßenbach/Geis 2014).

Die „BeSS-Evaluation – Pilotstudie Essen“ erhob, inwieweit 14 Beweggründe für die Beteiligung am offenen Ganztage eine Rolle für die Sportvereine spielen. Am stärksten wiegt der Grund, dass es Wunsch der Schule war: 89 Prozent der Befragten stimmen der Aussage voll oder weitgehend zu. Gut 60 Prozent haben die Verknüpfung schulischer Sportangebote mit den Vereinsangeboten zum Ziel. 56 Prozent der Sportvereine möchte sich neue Gruppen als potenzielle Vereinsmitglieder erschließen und 46 Prozent nennen Talentsichtung und -förderung als Motiv. Rund die Hälfte reagiert jeweils auf die Anfrage seitens der Koordinierungsstelle oder auf Wunsch der Vereinsführung. 50 Prozent kooperieren mit Ganztagschule, weil sie einen sozialen Bedarf im Stadtteil sehen. Weitere Gründe erhalten weniger Zustimmung (Forschungsgruppe SpOGATA 2008).

Beim Projekt „Kultur macht Schule – Netzwerk für Kooperationen“ konnten die Träger der kulturellen Kinder- und Jugendbildung fünf verschiedenen Gründen für ihr Engagement im Ganztage zustimmen. 80 Prozent bestätigen, dass sie „an einer

Reform der Schule mitwirken und perspektivisch Jugendkulturarbeit und Schule unter ein Dach bringen“ wollen. Drei Viertel möchten das schulische Angebot ergänzen. Mit je rund 45 Prozent wollen deutlich weniger außerschulische Akteure schulische Defizite kompensieren oder eine Dienstleistung bieten. Elf Prozent verfolgen mit der Kooperation das Ziel, ihre finanzielle Situation zu verbessern (Becker 2007).

Eine Bestandsaufnahme des Ist-Stands zur Bildung für nachhaltige Entwicklung ermittelte in einer Befragung die Motive für die Kooperation mit Ganztagschulen. Als bedeutsamste Motive wurden die Erschließung von neuen Zielgruppen, die Möglichkeit intensiver Zusammenarbeit, die konzeptionelle Weiterentwicklung der eigenen Einrichtung, eine stärkere Einbindung der Einrichtung in das Umfeld und der Betreuungsbedarf der Schulen genannt (Michelsen u.a. 2013).

3.1.1.2 Erschließungsmotiv, Multiplikationsmotiv, Kompensationsmotiv und Innovationsmotiv

Von den zahlreichen qualitativen Studien hat das Projekt „Ganztagschulen in Kooperation mit außerschulischen Partnern“ die von den Befragten genannten Motive systematisiert. Die Forscherinnen und Forscher identifizieren vier Hauptmotive: das Erschließungsmotiv, das Multiplikationsmotiv, das Kompensationsmotiv und das Innovationsmotiv. Das Erschließungsmotiv bedeutet, dass die außerschulischen Partner mit der Kooperation das Ziel verfolgen, an den Schulen die Anliegen ihrer Organisation artikulieren zu können. Das Multiplikationsmotiv umschreibt das Ziel, die Schülerinnen und Schüler mit dem eigenen Angebot begeistern und somit für die eigenen außerschulischen Angebote gewinnen zu können. Das Kompensationsmotiv beinhaltet Ziele, die mit der Sicherung der eigenen Organisation zu tun haben, z.B. beim Konkurrieren um „den Nachmittag“ anderen Akteuren nicht das Feld zu überlassen oder auch neue Zielgruppen zu gewinnen. Das Innovationsmotiv umfasst Beweggründe, die auf Organisationsentwicklung und Optimierung des Personaleinsatzes zielen (Krieger 2005). Diese Systematisierung beschreibt überwiegend Motive, die nach der StEG-Kategorisierung den anbieterorientierten Beweggründen zugeordnet werden können. Das Multiplikationsmotiv überschneidet sich aber auch mit den nutzerorientierten Beweggründen. In den weiteren qualitativ angelegten Studien werden zahlreiche einzelne Motive genannt, die sich dieser Systematisierung oder den Kategorien aus StEG zuordnen lassen.

Erschließungsmotiv: Für manche außerschulischen Akteure ist die Kooperation mit (Ganztags-)Schule Bestandteil des Arbeitsauftrags (Gängler/Bloße/Lehmann 2013; Baumheier/Fortmann/Warsewa 2010). Dies lässt sich am Beispiel der Hilfen zur Erziehung konkretisieren. Sie kooperieren mit dem Ziel, Kinder bedarfsgerecht am Förderort Schule sozialpädagogisch zu begleiten, vereinfachte Zugangswege zu Diensten und Einrichtungen der Jugendhilfe für Familien mit einem besonderen erzieherischen Bedarf über die Schule herzustellen und den offenen Ganzttag gemeinsam mit der Schule im Rahmen des regulären Hilfeplans nach §27ff. SGB VIII systematisch mit einzubinden (Althoff/Beck 2013). Mehrere Studien haben die Platzierung des eigenen Themas im Ganzttag als Ziel der Kooperationspartner identifiziert (Chehata/Thimmel 2010), was je nach Thema auch konkret benannt wird. So soll die kulturelle Bildung für Kinder und Jugendliche in der Breite und Intensität

gestärkt werden (Becker 2008), Bewegungs-, Spiel-, Sport- und Gesundheitsförderung stattfinden (Sportjugend Hessen 2017; Forschungsgruppe SpOGATA 2012) und gleichberechtigte Teilhabe von Jungen und Mädchen sowie die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund (Forschungsgruppe SpOGATA 2012) bzw. Benachteiligten (Deinet u.a. 2010) gestärkt werden. Auch das Einbringen des eigenen pädagogischen Ansatzes bzw. der eigenen pädagogischen Konzepte wurde als Motiv genannt (Münderlein 2013; Baumheier/Fortmann/Warsewa 2010).

Multiplikationsmotiv: Einzelne Studien identifizieren als Ziele der Kooperationspartner, dass sie das eigene Angebot bekannt machen wollen (Forschungsgruppe SpOGATA 2012; Deinet u.a. 2010), Kinder zum Sport bringen (Sportjugend Hessen 2017) oder für Musik begeistern möchten (Gängler/Bloße/Lehmann 2013).

Kompensationsmotiv: In sehr vielen Studien gaben die befragten außerschulischen Akteure an, dass sie neue Zielgruppen erreichen und neue Mitglieder gewinnen wollen (Hartmann 2017; Sportjugend Hessen 2017; Dieminger/Wiezorek 2013; Gängler/Bloße/Lehmann 2013; Thieme 2013a; Forschungsgruppe SpOGATA 2012; Baumheier/Fortmann/Warsewa 2010; Jerzak/Laskowski 2010; Becker 2008). Darüber hinaus wurde die Talentsuche und -förderung (Busch/Dethloff 2010) genannt sowie finanzielle Anreize (Thieme 2015; Chehata/Thimmel 2010; Jerzak/Laskowski 2010). Organisationserhalt (Hartmann 2017) und den Verein durch eine positive Außerdarstellung und die Förderung der eigenen Sportart stärken, sind weitere Motive (Sportjugend Hessen 2017). Über die Kooperation möchten die außerschulischen Akteure zudem die Sportstättenkapazitäten sichern (Thieme 2013a).

Innovationsmotiv: Außerschulische Akteure sehen die Kooperation mit Schule als Motor der Organisationsentwicklung, durch die z.B. eine Professionalisierung oder eine konzeptionelle Weiterentwicklung in Gang gesetzt werden kann (Thieme 2015; Münderlein 2013).

Kooperationsorientierte Beweggründe: Neben den in StEG abgefragten, vorgegebenen Beweggründen werden durch die qualitativen Studien weitere kooperationsbezogene Motive herausgearbeitet. Während manche außerschulischen Akteure die Kooperation stärken möchten (Sportjugend Hessen 2017) bzw. den Ausbau der Kooperation mit Schule anstreben (Forschungsgruppe SpOGATA 2012), gehen andere darüber hinaus und haben die Mitgestaltung und Weiterentwicklung der Ganztagschule zum Ziel (Gängler/Bloße/Lehmann 2013).

Nutzerorientierte Beweggründe: Ähnlich der in StEG abgefragten Beweggründe wird auch in den qualitativen Studien eine Reihe von Zielen identifiziert, die die Vermittlung von Kompetenzen zum Inhalt haben. Kooperationspartner möchten Schülerinnen und Schüler individuell fördern (Deinet u.a. 2010), andere Arten des Lernens aufzeigen (Münderlein 2013; Chehata/Thimmel 2010), ihnen ein erweitertes Spezialwissen vermitteln (Gängler/Bloße/Lehmann 2013), einen breiten Umfang von Fertig- und Fähigkeiten jenseits von Leistungsdruck und abstraktem Wissen ansprechen (Jerzak/Laskowski 2010) und die ganze Schülerpersönlichkeit bilden (Jerzak/Laskowski 2010). Im Detail werden unter anderem Wertevermittlung (Jerzak/Laskowski 2010) oder die Förderung des Selbstkonzepts (Forschungsgruppe SpOGATA 2012) genannt.

3.1.2 Perspektive der Schulleitungen

Die Sicht der Schulleitungen wurde quantitativ nur in themenspezifischen Studien erhoben. Das Projekt „Situations- und Bedarfsanalyse zur Qualitätsentwicklung Kultureller Bildung im Bereich Schule“ untersuchte, wie wichtig Schulleitungen eine Reihe von vorgegebenen Argumenten für Kooperation ist. Als sehr wichtig stuften 54 Prozent der Ganztagschulen die Bereicherung des kulturellen Angebots durch neue Sparten und neue Inhalte ein. 48 Prozent finden die qualitative Verbesserung des kulturellen Angebots sehr wichtig, 39 Prozent die Veränderung der Schulkultur durch Kooperation. Je ein Drittel der befragten Schulleitungen bewerten die Aspekte Schulöffnung in den Sozialraum/die Kommune, Stärkung des Schulprofils bzw. der Außendarstellung und Entlastung des eigenen Personals als sehr wichtig. Organisatorische und finanzielle Gründe sind insgesamt von nachrangiger Bedeutung (Steigerwald 2017). Das Projekt „Sportberatung im Ganztage“ (SBiG) erhob die Erwartungen der Schulleitungen an die Kooperation. Je rund 70 Prozent der Schulleitungen erwarten durch die Zusammenarbeit eine Motivierung der Schülerinnen und Schüler für außerschulisches Sporttreiben, möchten die sportartspezifischen Kompetenz der Vereine nutzen und eine personelle Abdeckung erreichen (Wagner 2012).

Aus dem Bereich der qualitativen Studien hat die „Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der Richtlinie des sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Förderung des Ausbaus von Ganztagsangeboten“ den Versuch unternommen, eine Systematisierung der unterschiedlichen Ziele der Schulleitungen vorzunehmen. Sie identifizierten das Farbtupfer-Motiv, das Traditionen-Motiv, das Nützlichkeits-Motiv und das Kompetenz-Motiv. Beim Farbtupfer-Motiv erwarten die Schulen, dass durch die Einbeziehung von Kooperationspartnern eine gute Außenwirkung erzielt wird. Das Traditionen-Motiv beinhaltet, dass die Schulleitungen durch das Einbeziehen von Kooperationspartnern das vorhandene Schulprofil ausbauen wollen. Das Nützlichkeitsmotiv steht dafür, dass die außerschulischen Akteure vor allem für die Realisierung der Ganztagsangebote benötigt werden. Hinter dem Kompetenzmotiv verbirgt sich der Wunsch nach hochwertigen Angeboten. Durch Kooperationspartner soll das Pool der Kompetenzen erweitert werden (Gängler/Bloße/Lehmann 2013).

Die in den anderen qualitativen Studien genannten Ziele der Kooperation lassen sich zum Teil dieser Systematisierung zuordnen. Bezogen auf das Farbtupfer-Motiv finden sich Aussagen, dass Kooperationspartner eine Bereicherung seien (Laging 2010), durch die ein attraktives Angebot ermöglicht (Baumheier/Fortmann/Warsewa 2010) und eine größere Außenwirkung der Schule erreicht werden kann (Jerzak/Laskowski 2010). Für das Traditionen-Motiv ließen sich keine weiteren Beispiele in den Studien finden. Dagegen entsprachen mehrere Aussagen dem Nützlichkeitsmotiv: Schulleitungen erhoffen sich durch die Kooperation eine schnelle Unterstützung durch die Fachkräfte der Jugendhilfe (Althoff/Beck 2013). Sie können durch das Einbeziehen der außerschulischen Partner die schuleigenen Möglichkeiten überschreiten (Laging 2010), gewinnen zusätzliche personelle Ressourcen (Jerzak/Laskowski 2010) und erfahren dadurch Entlastung und Unterstützung der eigenen Institution (Baumheier/Fortmann/Warsewa 2010). In einer Studie wird zudem auf den Vorteil einer räumlichen Erweiterung durch Kooperation hingewiesen

(Münderlein 2013). Einige in den Studien genannten Ziele lassen sich dem Kompetenz-Motiv zuordnen. Kooperationspartner haben eine andere Professionalität und bringen einen eigenen Arbeitsstil mit sowie Kompetenzen, die an der Schule nicht vorhanden sind (Jerzak/Laskowski 2010). Durch ungewohnte didaktische Mittel, lebensweltliche thematische Zugänge oder generell durch neues pädagogisches Personal versprechen sich Schulleitungen eine höhere Motivation der Kinder (ebd.). Bei den Schulleitungen besteht aber auch das Ziel, durch die Kooperation die Leistungen und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu verbessern (ebd.) oder eine leistungssportliche Orientierung umzusetzen (Laging 2010).

Jenseits der Systematisierung verbinden Schulleitungen mit der Kooperation, ein besseres Schulklima realisieren zu können (Jerzak/Laskowski 2010). Es wird sich eine positive Rückwirkung auf den Schulalltag durch Abwechslung vom langen Schultag und Unterbrechung des Wissen vermittelnden Unterrichts erhofft (Thieme 2013b). Zudem wird die Chance gesehen, die Schule im Umfeld zu vernetzen (Baumheier/Fortmann/Warsewa 2010; Laging 2010).

3.1.3 Vergleich der Perspektiven

In einigen Bereichen findet sich eine Überstimmung der Perspektiven von Schulleitungen und Kooperationspartnern. Beide Seiten verfolgen mit der Kooperation das Ziel, das schulische Angebot quantitativ und qualitativ zu erweitern. Hierbei geht es allen Parteien darum, das Interesse der Schülerinnen und Schüler an verschiedenen Themen zu stärken und eine individuelle Förderung zu ermöglichen. Auch eine Veränderung der Schulkultur kann als gemeinsames Ziel identifiziert werden. Darüber hinaus erhoffen sich sowohl Schule als auch außerschulische Partner durch die Kooperation eine positive Außendarstellung und eine stärkere Vernetzung im Sozialraum. Zwei Bereiche können als „gespiegelte Motive“ bezeichnet werden: So benennen manche Kooperationspartner das Ziel, eine Dienstleistung erbringen zu wollen, während Schulleitungen zusätzliche personelle Ressourcen gewinnen und das eigene Personal entlasten möchten. Außerdem haben manche außerschulischen Akteure das Motiv, mit dem Eingehen der Kooperation ihr eigenes Angebotsspektrum zu erweitern, während manche Schulleitungen durch die Kooperation ihr Schulprofil stärken wollen. Darüber hinaus lassen sich zwei Bereiche identifizieren, die allein von Seiten der Kooperationspartner als Beweggründe genannt wurden. Dies ist zum einen der Bereich der Mitgliedergewinnung und Erschließung neuer Zielgruppen und zum anderen der Bereich der intensiven Zusammenarbeit mit Schule, der eine gemeinsame Konzeptentwicklung und die Verknüpfung der schulischen und außerschulischen Angebote und Ansätze beinhaltet.

3.1.4 Ergebnisse aus differenziellen Analysen

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen und die Studie „Ganztagschulen in Kooperation mit außerschulischen Partnern“ analysierten die Motive nach Art der Kooperationspartner. Frei-gemeinnützige Akteure (z.B. Vereine) verfolgen im Vergleich zu gewerblichen (z.B. Betriebe) und öffentlichen Akteuren (z.B. Jugendämter) überwiegend nutzerorientierte Motive, gewerbliche Akteure verfolgen eher

anbieterorientierte Motive und öffentliche Akteure überwiegend kooperationsorientierte Motive (Arnoldt 2008a). Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, die entweder zu den freien oder öffentlichen Akteuren gezählt werden können, nennen überproportional nutzer- und kooperationsorientierte Ziele. Werden unabhängig von den Oberkategorien einzelne Ziele betrachtet, wird die Ermöglichung besserer Freizeitangebote besonders von frei-gemeinnützigen Akteuren angestrebt und die Vermittlung von Kompetenzen, die an der Schule zu kurz kommen, von öffentlichen Akteuren. Eine bessere Förderung individueller Fähigkeiten wird überproportional von frei-gemeinnützigen und gewerblichen Akteuren als Ziel genannt. Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe haben insbesondere eine bessere Förderung benachteiligter Jugendlicher zum Ziel und streben an, gemeinsame Handlungsansätze mit Schulen zu entwickeln und die Vernetzung in der Kommune auszubauen. Letzteres wird insbesondere von Jugendämtern genannt. Die wissenschaftliche Begleitung der sächsischen Richtlinie zum Ausbau von Ganztagsangeboten hat zum Ergebnis, dass die Kinder- und Jugendhilfe stärker als andere außerschulische Akteure ihre Zugänge zu bestehenden und auch neuen Zielgruppen erweitern möchten (Gängler/Bloße/Lehmann 2013). Sportvereine haben häufiger als andere außerschulische Akteure Talentsichtung als Motiv (Arnoldt 2008a). Ihre Dachverbände erhoffen sich durch die Kooperation zudem, dass Schülerinnen und Schüler in den ganztagsschulischen Angeboten für eine Sportart Begeisterung entwickeln und darüber in die Trainingsangebote der Vereine gelangen (Krieger 2005). Hilfsverbände wie das Rote Kreuz oder Feuerwehren nennen insbesondere das Vermitteln von erweitertem Spezialwissen als Beweggrund (Gängler/Bloße/Lehmann 2013). Kirchen erwarten, dass sie mit ihrem Engagement im Rahmen von Ganztagsangeboten Anliegen der Kirche und der Diakonie innovativ durch eine neue Präsentationsform artikulieren können (ebd.).

Die Befunde der „Situations- und Bedarfsanalyse zur Qualitätsentwicklung Kultureller Bildung im Bereich Schule“ weisen auf Unterschiede in den Beweggründen nach Schulform hin: Bei Grundschulen und nicht-gymnasialen weiterführenden Schulen stand eine kostengünstige Gestaltung des Ganztagsangebots sowie fehlende Räumlichkeiten als Beweggrund für die Kooperation stärker im Vordergrund als bei Gymnasien (Steigerwald 2017).

Analysen der Studie „Stadtteilbezogene Vernetzung von Ganztagschulen“ ergaben verschiedene Motive je nach sozio-ökonomischen Merkmalen der Schulstandorte. Während alle Schulen das Ziel der Verbesserung von Lernbedingungen verfolgen, wird in benachteiligten Quartieren zusätzlich das Ziel der Verbesserung der Lebensbedingungen stark gewichtet. Durch die Erweiterung von Bildungs- und Freizeitangeboten sollen Lern- und Lebenschancen von Kindern und Erwachsenen im Quartier verbessert werden. Schule wird hier als Treffpunkt im Stadtteil wahrgenommen, durch den u.a. der soziale Zusammenhalt aller Bewohnerinnen und Bewohner verbessert werden soll (Baumheier/Fortmann/Warsewa 2010).

3.1.5 Forschungslücken

Eine Reihe von Forschungsprojekten erhob Motive und Ziele, die mit einer Kooperation verbunden sind. Allerdings variieren in den quantitativ angelegten Studien die

abgefragten Itemlisten und vorgegebenen Antwortmöglichkeiten stark, so dass ein Vergleich der Ergebnisse schwer möglich ist. Keine Studie hat ihr Design so angelegt, dass ein Vergleich der Perspektiven von Schulleitungen und außerschulischen Akteuren möglich ist.

Nur wenige Studien gehen über eine Deskription der Antworthäufigkeiten hinaus und führen differenzierte Analysen durch. Dadurch gibt es kaum belastbare Befunde zu der Frage, inwieweit sich Motive nach verschiedenen Merkmalen unterscheiden. Es liegen zwar wenige Ergebnisse zu Unterschieden nach Art der Kooperationspartner vor. Deutlich zu kurz gekommen sind bislang jedoch differentielle Analysen nach Schulform. Die Schulform impliziert verschiedene Altersgruppen, sozio-ökonomische Hintergründe und Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler und steht somit für verschiedene Zielgruppen, für die außerschulische Akteure Angebote in der Ganztagschule gestalten. Daher ist anzunehmen, dass relevante Unterschiede in den Kooperationsmotiven nach Schulform auftreten. Zusätzlich fehlt bislang auch die Berücksichtigung regionaler Merkmale der Schulstandorte. Es können verschiedene Kooperationsmotive aufgrund von unterschiedlich verbreiteten Betreuungs- und außerschulischen Bildungsangeboten, unterschiedlich langen Wegstrecken für Schülerinnen und Schüler sowie unterschiedlicher Personalausstattung von Schule und außerschulischen Akteuren in ländlichen und (groß)städtischen Regionen erwartet werden.

Relevant wären solche Ergebnisse für die bessere Einordnung der Ergebnisse anderer Kooperationsbereiche, wie die Bewertung der Zusammenarbeit und die Stärke der Einbindung der Partner in die Schule. Spezifischere Ergebnisse ermöglichen zudem einen Perspektivvergleich und eine Bewertung der Passung der Motive auf spezifische Kooperationsituationen und können so zur Aufklärung von Problemen und Konflikten in der Kooperationsbeziehung beitragen.

3.2 Einbindung der außerschulischen Partner in die Schule

In diesem Abschnitt wird dargestellt, wie die Kooperationsbeziehungen ausgestaltet sind. Es wird aufgegriffen, inwieweit Ganztagschule und außerschulische Akteure sich über Organisatorisches, Inhaltliches und Konzeptionelles austauschen, ob sie Verträge miteinander schließen und ob die außerschulischen Partner in schulischen Gremien teilnehmen. Diese Thematik wird je nach Studie aus Sicht der Kooperationspartner oder aus Sicht der Schulleitungen bearbeitet. Zunächst wird die Perspektive der Kooperationspartner präsentiert.

3.2.1 Perspektive der außerschulischen Akteure

3.2.1.1 Kooperationsvereinbarungen

Kooperationsverträge mit der Schule haben je nach Studie zwischen 47 und 72 Prozent der außerschulischen Akteure abgeschlossen (Weischenberg 2018; Sportjugend Hessen 2017; Arnoldt 2011; Deinet u.a. 2010; Arnoldt 2008b; Becker 2007). Die

Verträge sind unterschiedlich detailliert und behandeln verschiedene Inhalte. Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass organisatorische und strukturelle Aspekte in der Mehrheit der Fälle Bestandteil des Vertrags sind, während Beteiligungsformen, die Rolle des Partners bzw. das Verhältnis von Schule und Partner zueinander und konzeptionelle Fragen in maximal einem Drittel der Verträge geregelt werden. Im Einzelnen zeigen die Befunde, dass 80 bis 90 Prozent der Verträge die Kooperationsleistung enthalten, ebenso den Zeitrahmen (Börner u.a. 2012; Deinet u.a. 2010; Arnoldt 2008b). Die Ziele der Kooperation werden in 80 (Börner u.a. 2012; Deinet u.a. 2010) bzw. 75 Prozent (Grothues 2010) der Verträge geklärt. Die Ergebnisse zum Abhandeln von finanziellen bzw. Honorarfragen im Vertrag schwanken zwischen gut einem Drittel (Deinet u.a. 2010; Arnoldt 2008b) und zwei Dritteln (Grothues 2010). Der Personaleinsatz wird in 61 Prozent (Deinet u.a. 2010) und die Kooperation zwischen Lehr- und pädagogischen Fachkräften in 33 Prozent (Grothues 2010) der Vereinbarungen thematisiert. Die Raumplanung/-nutzung kommt in rund der Hälfte der Fälle vor (Deinet u.a. 2010). Rechtliche Fragen, z.B. zur Aufsicht und Versicherung, sind Thema in einem Drittel (Arnoldt 2008b) bis der Hälfte der Verträge (Deinet u.a. 2010). Die Angaben zu Beteiligungsformen und Fragen der Mitbestimmung variieren stark und liegen je nach Studie bei 35 (Grothues 2010), 16 (Deinet u.a. 2010) oder 7 Prozent (Arnoldt 2008b). Weitere Bestandteile von Kooperationsverträgen sind zu einem Viertel die Rolle des Partners bzw. das Verhältnisses von Schule und Partner zueinander, zu 18 Prozent Konfliktlösung, zu 16 Prozent ein gemeinsames pädagogisches Konzept (ebd.) und zu 12 Prozent Reflexion bzw. Supervision (Grothues 2010).

3.2.1.2 Gremienteilnahme

An Schul- oder Lehrerkonferenzen nehmen je nach Studie 13 bis 23 Prozent der Kooperationspartner teil (Fischer/Kuhn 2020; Süßenbach/Geis 2014; Arnoldt 2011; Deinet u.a. 2010; Arnoldt 2008b). Ein Stimmrecht haben dort von den teilnehmenden Kooperationspartnern 40 bis 50 Prozent (Arnoldt 2008b). In Ganztagsgremien sind 15 Prozent involviert (Arnoldt 2011; Deinet u.a. 2010). 39 Prozent der außerschulischen Akteure berichten von der Teilnahme an einer regelmäßigen Kommunikationsplattform, z.B. einem Runden Tisch oder regelmäßigen Gesprächsterminen (Becker 2007). Jenseits von institutionalisierten Strukturen findet die Kommunikation auch über andere Wege statt. So haben rund 90 Prozent der außerschulischen Akteure Abstimmungsgespräche mit Schulverantwortlichen, wobei diese in einem Viertel bis der Hälfte der Fälle regelmäßig stattfinden (Süßenbach/Geis 2014; Deinet u.a. 2010). Die qualitativen Studien kommen zu diesem Themenkomplex zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Manche berichten von institutionalisierten Steuergruppen oder Teamsitzungen zwischen Jugendhilfe- und Schulakteuren (Weischenberg 2018; Bradna/Stolz 2011), andere von einer teilweisen Einbindung in Gremien (Börner u.a. 2014; Baumheier/Fortmann/Warsewa 2010), und wieder andere kommen zu dem Schluss, dass es institutionalisierte Kommunikationsstrukturen in der Regel nicht gibt (Markert/Weinhold 2009). Als typisches informelles Kommunikationselement wird insbesondere das „Tür-und-Angel-Gespräch“ identifiziert (Jerzak/Laskowski 2010, Markert/Weinhold 2009).

3.2.1.3 Inhalte der Kommunikation

Einige Studien untersuchten zusätzlich die Bereiche der Kommunikation: Das Projekt „Kooperation Sportverein und Ganztagschule“ hat zum Ergebnis, dass inhaltliche Absprachen zu 23 Prozent immer, zu 39 Prozent manchmal und zu 29 Prozent nie stattfinden (Süßenbach/Geis 2014). Andere Studien kommen zu dem Schluss, dass die inhaltliche Kooperation eher schwach ausgeprägt ist bzw. selten vorkommt (Börner u.a. 2012; Jerzak/Laskowski 2010). Am Schulprogramm oder an der Ganztagschulkonzeption arbeiten nur 12 Prozent bzw. 18 Prozent der Kooperationspartner mit (Arnoldt 2011; Arnoldt 2008b). Diese Größenordnung bestätigen auch andere Studien. So kommt die Pilotstudie Essen von „BeSS-Eva NRW“ zu dem Ergebnis, dass 71 Prozent der außerschulischen Akteure gar keinen Einfluss auf die Konzeptentwicklung haben (Forschungsgruppe SpOGATA 2008) und StEG-Sachsen resümiert, dass die Kooperationspartner bei der konzeptionellen Arbeit oder Schulprogrammarbeit eine eher untergeordnete Rolle spielen (Bloße/Böttcher/Förster 2011). Dies wird in einer qualitativen Studie bestätigt (Jerzak/Laskowski 2010).

Eine spezifische Form der inhaltlichen Kooperation ist die Verbindung von Angebot und Unterricht, die zudem als Qualitätsmerkmal der Ganztagschule angesehen wird (Kamski/Holtappels 2010). Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen zeigte auf, dass diese zwischen 2005 und 2009 anstieg, so dass im Jahr 2009 bei 40 Prozent der außerschulischen Akteure eine thematische Abstimmung zwischen ihrem Angebot und dem Unterricht bestand (2005: 32%). Bei knapp 30 Prozent gab es eine Vor- und Nachbereitung ihres Angebots im Unterricht (2005: 20%) und bei knapp einem Viertel ist das Angebot Bestandteil des Regelunterrichts (2005: 18%). Allerdings geben auch rund 60 Prozent an, dass es keine Form der Verbindung von Angebot und Unterricht gibt (Arnoldt 2011; Arnoldt 2008b). In StEG-Sachsen liegen die Werte der Abstimmung ähnlich bis etwas höher: Hier sehen 43 Prozent der außerschulischen Akteure gar keine Verbindung. Ebenso geben 43 Prozent der Kooperationspartner an, dass die Angebote thematisch mit dem Unterricht abgestimmt sind und ein Drittel, dass diese Bestandteil des Regelunterrichts sind (Bloße/Böttcher/Förster 2011). Im Projekt „Kultur macht Schule“ lagen die Werte noch höher: Hier waren 69 Prozent der Angebote mit speziellen Fächern verzahnt (Becker 2007). Eine Studie zur Kooperation mit der Kinder- und Jugendarbeit hatte zum Ergebnis, dass 11 Prozent der außerschulischen Akteure mit ihrem Angebot am Unterricht beteiligt sind und ein Fünftel ihr Angebot gemeinsam mit Lehrkräften durchführt (Deinet u.a. 2010).

Gemeinsame Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte der Kooperationspartner und den Lehrkräften der Schule werden aus Sicht der außerschulischen Akteure nicht sehr oft initiiert, nur 11 bis 13 Prozent berichten hiervon (Arnoldt 2011; Arnoldt 2008b).

3.2.1.4 Verhältnis zwischen Ganztagschule und außerschulischen Akteuren

Das Verhältnis zur Schule beschreiben 53 bis 61 Prozent zu Beginn des Ganztagschulausbaus als gleichberechtigt. Von den Kooperationspartnern, die sich in einer

nachgeordneten Rolle sehen, hätte rund ein Fünftel lieber mehr Verantwortung (Bloße/Böttcher/Förster 2011; Arnoldt 2008b). Sowohl in der bundesweiten StEG-Befragung als auch in StEG-Sachsen nimmt der Anteil der gleichberechtigten Verhältnisse von 2005 bis 2009 auf rund ein Drittel stark ab, jedoch ist keine steigende Unzufriedenheit mit der sich verändernden Situation festzustellen (Bloße/Böttcher/Förster 2011). Die qualitativ ausgerichteten Studien liefern im Hinblick auf das Verhältnis der Partner weitergehende Einblicke. Es wird auf die Dominanz additiver Modelle hingewiesen (Baumheier/Fortmann/Warsewa 2010). Die außerschulischen Akteure sehen sich eher als Dienstleister und fühlen sich als Anhängsel der Schule. Dies wird sowohl aus Sicht der außerschulischen Akteure (Jerzak/Laskowski 2010) als auch in perspektivübergreifenden Analysen von Forschenden deutlich (Bradna/Stolz 2011; Schalkhauser/Thomas 2011). In diesen Zusammenhang kann auch der Befund eingeordnet werden, dass Kooperationspartner selten in Evaluationen einbezogen werden, Gegenstand von Evaluationen sind oder Evaluationsergebnisse erhalten (Jerzak/Laskowski 2010). Das Projekt „Jugendarbeit zeigt Profil“ kommt hingegen zu dem Ergebnis, dass sich die außerschulischen Akteure eher nicht als Auftragnehmer der Schule sehen (Deinet u.a. 2010). Die perspektivübergreifenden Studien arbeiten heraus, dass additive Modelle eine Kooperation auf Augenhöhe nicht ausschließen (Münderlein 2013; Schalkhauser/Thomas 2011) und gerade durch das additive Modell die Möglichkeit besteht, seine Eigenständigkeit als außerschulischer Akteur zu behalten (Münderlein 2013).

3.2.2 Perspektive der Schulleitungen

3.2.2.1 Kooperationsvereinbarungen

Aus Perspektive der Schulleitungen sind Kooperationsvereinbarungen weit verbreitet. Dies lässt sich damit erklären, dass Ganztagschulen in der Regel mit mehreren außerschulischen Akteuren zusammenarbeiten, so dass pro Schule Verträge vorhanden sind, unter Umständen jedoch nicht mit allen Partnern. So ermittelt die „Situations- und Bedarfsanalyse zur Qualitätsentwicklung Kultureller Bildung im Bereich Schule“, dass 60 Prozent der Ganztagschulen immer einen Vertrag mit den Kooperationspartnern abgeschlossen haben, 31 Prozent zum Teil (Steigerwald 2017). Mehrere Studien kommen zu dem Schluss, dass fast alle Schulen mit den Kooperationspartnern Vereinbarungen abgeschlossen haben (Altermann u.a. 2018; Gängler/Bloße/Lehmann 2013; Prüß/Becker 2012; Beher u.a. 2005). In der Hauptstudie der wissenschaftlichen Begleitung der offenen Ganztagsgrundschule in NRW wird bei Abfrage zur Vertragssituation zwischen verschiedenen Arten der Kooperationspartner differenziert. Der Anteil der Schulen, die mit außerschulischen Akteuren eine schriftliche Vereinbarung abgeschlossen haben, liegt zwischen 40 Prozent (mit Kirchengemeinden) und 67 Prozent (Sportvereine). Mit Trägern des Ganztags besteht immer eine Kooperationsvereinbarung (Beher u.a. 2007).

Die Inhalte der Verträge umfassen aus Sicht der Schulleitungen zu 87 Prozent den zeitlichen Umfang, zu 76 Prozent die Honorierung, zu 53 Prozent Angaben zu strukturellen Rahmenbedingungen (Raum, Material) des Angebots, zu 47 Prozent Rolle und Verhältnis der Partner zueinander und zu 30 Prozent pädagogische Ziele

(Steigerwald 2017). In der Stichprobe der Pilotstudie zur wissenschaftlichen Begleitung der offenen Ganztagschule im Primarbereich ist in den Verträgen neben der Leistung auch die Dienst- und Fachaufsicht sowie die Weisungsbefugnis geregelt (Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2005).

3.2.2.2 Gremienteilnahme

Die Teilnahme von außerschulischen Partnern an Konferenzen ist aus Sicht der Schulleitungen eher in Lehrer- als in Schulkonferenzen gegeben (Altermann u.a. 2016; Grothues 2010). So ist in rund 60 Prozent der Schulen das Personal des Ganztagssträgers in Lehrerkonferenzen vertreten, zum Teil jedoch nur anlassbezogen (Grothues 2010). Zudem gibt es Unterschiede nach Funktion der teilnehmenden Person: Ganztagskoordinatorinnen und -koordinatoren nehmen an zwei Dritteln der Schulen teil, während Fachkräfte ohne koordinierende Aufgabe zu einem Viertel teilnehmen (Schröer 2010). In einem Gremium zum Ganzttag sind die außerschulischen Akteure an rund 35 Prozent der Schulen vertreten (Wagner 2012). In der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen wurde gefragt, ob es einen Arbeitskreis zur konzeptionellen Entwicklung des Ganztagsangebots oder zur Koordination bzw. Durchführung des Ganztagsangebots gibt, der sich aus Vertreterinnen und Vertretern von Schule und außerschulischen Partnern zusammensetzt. Jeweils 20 Prozent der Schulen bestätigten dies im Jahr 2005 und jeweils rund 40 Prozent im Jahr 2009 (Arnoldt 2008b; Arnoldt 2011). In rund einem Fünftel bis einem Viertel der Ganztagschulen sind außerschulische Partner an der Organisation bzw. Steuerung des Ganztagsbetriebs beteiligt (Schröer 2010; Steigerwald 2017). In einer Studie zu Bewegungs- und Sportangeboten im Ganzttag gibt gut die Hälfte aller Befragten an, dass die außerschulischen Partner gar nicht in die Strukturen der Schule (z.B. Gremien) einbezogen sind (Wagner 2012). Unabhängig von den Gremien finden kontinuierliche und regelmäßige Absprachen untereinander sowie Absprachen über die konkrete pädagogische Arbeit aus Perspektive der Schulleitungen an 87 Prozent der Schulen statt (Gängler/Bloße/Lehmann 2013). Im Bildungsbericht Ganzttag NRW wird hingegen nur eine geringe inhaltliche Abstimmung festgestellt (Börner u.a. 2014). Zwei Studien verweisen in diesem Themenbereich auf eine sehr große Diskrepanz zwischen den einzelnen Schulen (Fischer/Kuhn 2020; Jerzak/Laskowski 2010).

Die qualitativ angelegten Studien spiegeln eher die Extrempositionen wider. Auf der einen Seite wird festgestellt, dass die Teilnahme der pädagogischen Kräfte an Lehrer- und Schulkonferenzen formal und in vielen offenen Ganztagschulen auch bereits üblich ist. Zudem liegt die Verantwortung und Koordination des Ganztagsbetriebs bei Teams, die aus Personal der Schule und der Kooperationspartner zusammengesetzt sind (Beher u.a. 2005). Auf der anderen Seite wird beobachtet, dass außerschulische Kräfte nicht in schulische Entscheidungsgremien wie die Schulkonferenz eingebunden sind und auch Steuerungsgruppen, die den Ganzttag organisieren, durchgängig aus Lehrkräften bestehen (Busch/Dethloff 2010). Stattdessen findet eher eine unbürokratische, informelle Zusammenarbeit statt (Sportjugend Hessen 2017). Die Kommunikation mit außerschulischen Partnern läuft größtenteils über schriftliche Notizen, bspw. Mappen, in denen Anwesenheit und Verhalten von

AG-Schülerinnen und -schülern eingetragen werden, um so entsprechende Maßnahmen durch den Klassenlehrer möglich zu machen. Dabei wird jedoch beklagt, dass dieses Mittel nicht immer in beide Richtungen funktioniert (Busch/Dethloff 2010).

3.2.2.3 Inhalte der Kommunikation

Ein Drittel der Schulleitungen gibt an, dass es ein gemeinsames pädagogisches Konzept mit den Kooperationspartnern gibt (Arnoldt 2008b). Bezüglich der Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten gibt es widersprüchliche Befunde. Sowohl die Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung der offenen Ganztagsgrundschule als auch der Bildungsbericht Ganztagschule NRW haben zum Ergebnis, dass eine Abstimmung eher nicht erfolgt (Altermann u.a. 2018; Schröer 2010). In StEG-Sachsen und der Evaluation des BeSS-Angebotes in NRW stimmt hingegen jeweils rund ein Drittel der Schulleitungen der Aussage eher zu, dass Angebote und Unterricht wenig miteinander verbunden sind (Bloße/Böttcher/Förster 2011; Forschungsgruppe SpOGATA 2008). Die Ergebnisse der bundesweiten StEG-Befragung liegen dazwischen: Hier ist es knapp die Hälfte der Schulleitungen, die eine Verbindung des Unterrichts mit den Angeboten angibt (Holtappels 2008).

Hinsichtlich gemeinsamer Fortbildungen von schulischem und außerschulischem Personal ist die Befundlage überwiegend einheitlich: Sie finden eher weniger statt (Altermann u.a. 2016; Bradna/Stolz 2011; Schröer 2010). 14 Prozent der Schulleitungen geben an, Fachlehrer seien in gemeinsame Fortbildungen mit außerschulischen Partnern eingebunden (Steigerwald 2017). In der wissenschaftlichen Begleitung der sächsischen Richtlinie zur Förderung des Ausbaus von Ganztagsangeboten gab hingegen rund die Hälfte der befragten Grundschulen an, gemeinsam mit Mitarbeitern des Hortes Fort- und Weiterbildungen zu besuchen (Gängler/Bloße/Lehmann 2013).

3.2.2.4 Verhältnis zwischen Ganztagschule und außerschulischen Akteuren

Mit Blick auf die Rolle der Kooperationspartner in der Ganztagschule kommen die Forscherinnen und Forscher der qualitativen Studie über Ganztagschulen in ländlichen Räumen zu dem Ergebnis, dass die Einbeziehung von außerschulischen Partnern den Schulakteuren als Beiwerk zu ihrer Tätigkeit gilt, das bereichert und zum Wohlfühlcharakter des Lebensraums „Schule“ beiträgt. Vereine als potenzielle Kooperationspartner geraten damit in eine Dienstleistungsfunktion. Ihre Arbeit bzw. außerschulische Jugendarbeit insgesamt wird in der Bedeutung für die Entwicklung Jugendlicher nicht als gleichwertig zu Schule anerkannt (Busch/Dethloff 2010).

3.2.3 Vergleich der Perspektiven

Auch wenn die einzelnen Themenbereiche der Einbindung in den Studien unterschiedlich abgefragt werden, lässt sich dennoch teilweise ein Vergleich zwischen der

Schulleitungs- und Kooperationspartnersicht ziehen. Aus beiden Perspektiven enthält die Mehrheit der Kooperationsvereinbarungen Aussagen zu organisatorischen und strukturellen Aspekten, während inhaltsbezogene Aspekte (Mitbestimmung, konzeptionelle Fragen) seltener thematisiert werden. Aus Sicht der außerschulischen Partner werden jedoch deutlich häufiger die Ziele der Kooperation geklärt als aus Sicht der Schulleitungen. Die Größenordnung der Teilnahme von außerschulischen Partnern an schulischen Gremien ist aus beiden Perspektiven ähnlich hoch, wenn bei den Schulleitungsangaben die Aussagen zum Personal ohne koordinierende Aufgaben herangezogen werden. Aus Schulleitungssicht liegen die Angaben etwas höher, was die Einschätzung über das Arbeiten am bzw. Vorhandensein eines gemeinsamen pädagogischen Konzeptes betrifft. Die Befunde zur Verbindung von Angebot und Unterricht sind aus beiden Perspektiven uneinheitlich. Gemeinsame Fortbildungen finden übereinstimmend selten statt. Inwieweit das Verhältnis zwischen Schule und Partner gleichberechtigt ist und ob die Zusammenarbeit additiv oder integrativ erfolgt, wird vor allem aus Sicht der außerschulischen Akteure erhoben.

3.2.4 Ergebnisse aus differenziellen Analysen

Mehrere Studien haben Unterschiede bezüglich der Einbindung nach Art der außerschulischen Akteure analysiert. Die Jugendhilfe als Kooperationspartner hat nicht häufiger als andere außerschulische Akteure eine Kooperationsvereinbarung mit der Ganztagschule abgeschlossen (Arnoldt 2008b). Hat sie jedoch die Funktion der Trägerschaft des Ganztags, so besteht häufiger ein Vertrag mit der Ganztagschule als bei anderen Trägern des Ganztags (Börner u.a. 2012). Es zeigt sich auch, dass gewerbliche und frei-gemeinnützige Anbieter häufiger einen Vertrag mit Ganztagschulen haben als öffentliche Anbieter (Arnoldt 2008b). Auf der Ebene der Trägerschaft haben freie Anbieter jedoch seltener einen Vertrag als öffentliche Träger, ebenso kleinere Träger und Träger aus kleineren Kommunen (Grothues 2010). Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe regeln im Vertrag häufiger Mitbestimmungsmöglichkeiten (Börner u.a. 2012; Arnoldt 2008b), ihre Rolle im Ganztag (Arnoldt 2008b) und Mindestqualifikationen des Personals (Börner u.a. 2012). Träger ohne Jugendhilfeanbindung klären häufiger Lehrerstunden im offenen Ganztag und den Einsatz der Lehrerstellenanteile (ebd.). Für größere Träger spielen Aspekte der Qualitätsentwicklung (z.B. Qualifizierung des Personals) im Vertrag eine größere Rolle als für kleinere Träger (Grothues 2010). Die Kinder- und Jugendhilfe ist häufiger in schulischen Gremien vertreten, ist häufiger Teil von gemeinsamen Fortbildungen und sieht sich häufiger als gleichberechtigter Partner als außerschulische Akteure, die nicht zur Kinder- und Jugendhilfe gezählt werden. Sie ist zudem häufiger unzufrieden, wenn sie sich nicht in einer gleichberechtigten Rolle sieht (Arnoldt 2008b). Gewerbliche Anbieter sind seltener in schulischen Gremien vertreten als frei-gemeinnützige und öffentliche Anbieter. Letztere berichten häufiger von einer Verbindung ihrer Angebote mit dem Unterricht (ebd.). Generell sind Träger des Ganztags stärker in die Schule eingebunden (z.B. in Lehrerkonferenz, in Mitbestimmungsfragen, bei Konzeptentwicklung, Evaluation/Qualitätsentwicklung, Fortbildungsplanung) als einfache Kooperationspartner (Grothues 2010).

Mehrere Studien haben außerdem Unterschiede nach Schulform herausgearbeitet. Die Studie „Kultur macht Schule“ zeigte, dass an Grundschulen häufiger ein Vertrag abgeschlossen wurde als an weiterführenden Schulen (Becker 2007). Ebenso sind die außerschulischen Partner in Grundschulen häufiger in Lehrer- und Schulkonferenzen vertreten (Altermann u.a. 2018; Altermann u.a. 2016). Eine Kooperation auf Augenhöhe scheint eher an Grundschulen als insbesondere an Gymnasien gegeben zu sein (Schalkhaußer/Thomas 2011). Sowohl die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen als auch der Bildungsbericht Ganzttag NRW stellen fest, dass in weiterführenden Schulen eine höhere Verbindung von Angebot und Unterricht vorhanden ist als in Grundschulen (Altermann u.a. 2018; Altermann u.a. 2016; Arnoldt 2008b). Das Projekt StuBBS hat jedoch zum Befund, dass die Integration der Bewegungs- und Sportangebote in die Ganztagschule an Grund- und Förderschulen höher ist als an Gymnasien, Haupt- und Realschulen (Laging 2013).

Das gleiche Projekt hatte auch den Befund, dass diese Integration mit der Gebundenheit des Ganztags steigt (ebd.). Die Studie „Stadtteilbezogene Vernetzung von Ganztagschulen“ kam jedoch zum Ergebnis, dass generell eine Dominanz additiver Modelle zu beobachten ist, auch an gebundenen Ganztagschulen (Baumhauer/Fortmann/Warsewa 2010).

Die wissenschaftliche Begleitung der sächsischen Richtlinie zum Ausbau von Ganztagsangeboten stellte fest, dass an kleineren Grundschulen ein höherer Austausch zwischen Ganztagschule und Horten stattfindet (Gängler/Bloße/Lehmann 2013).

3.2.5 Forschungslücken

Es liegen aus beiden Perspektiven bereits eine Reihe von deskriptiven Befunden vor, jedoch fehlt die Perspektive der Schulleitungen auf das Verhältnis zwischen Schule und Partnern und ihr Blick auf die Rolle der – auch verschiedenen – außerschulischen Akteure in der Ganztagschule. Auch im Bereich der Einbindung der Partner in die Schule gibt es nur einzelne Studien, die differenzierte Analysen vornehmen. Die Studie, die die Kooperation von Ganztagschule und den Trägern des Ganztags in den Blick nimmt, lässt vermuten, dass es große Unterschiede in der Kooperationsbeziehung je nach Funktion der außerschulischen Akteure gibt. Dies zu untermauern und auch weitere Aspekte, wie Umfang und Art des Angebots (z.B. Förder- oder Freizeitangebot), zu berücksichtigen, müsste Aufgabe zukünftiger Forschung sein.

Auch die Schulform scheint einen bedeutenden Unterschied zu machen, jedoch bleiben offene Fragen. Dass außerschulische Akteure an Grundschulen stärker eingebunden sind und sich eher auf Augenhöhe mit der Schule sehen, aber die Verbindung von Angebot und Unterricht niedriger ist als an weiterführenden Schulen, erscheint als widersprüchliches Ergebnis. Es ist notwendig, die Einzelbefunde durch weitere Untersuchungen abzusichern und stärker die Zusammenhänge zwischen einzelnen Aspekten zu analysieren, um mehr Verständnis über das komplexe Beziehungsgeflecht zu erlangen.

3.3 Personaleinsatz und -entwicklung

Der Themenbereich Personaleinsatz und -entwicklung umfasst verschiedene Aspekte. An dieser Stelle wird auf das Personal fokussiert, das von den Kooperationspartnern für die Durchführung des Ganztagsangebots der Schulen eingesetzt wird. Nicht berücksichtigt werden Personen, die Schulen bzw. der Schulträger direkt bei sich als Honorarkräfte einstellen. Daher werden an dieser Stelle nur Angaben der außerschulischen Akteure berichtet. Dargestellt wird die Qualifikation der außerschulischen Personen, deren Beschäftigungsstatus und deren Arbeitsumfang in den Ganztagschulen sowie qualitätssichernde Maßnahmen.

3.3.1 Qualifikation des Personals

Nach Anzahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden an den Ganztagschulen am meisten Übungsleiterinnen und Übungsleiter im Sport, Erzieherinnen und Erzieher, Pädagoginnen und Pädagogen mit Hochschulabschluss oder Psychologinnen und Psychologen sowie nicht pädagogisch qualifizierte Personen ohne Hochschulabschluss eingesetzt (Arnoldt 2008a). Unter den Übungsleiterinnen und Übungsleitern verfügen die meisten über eine C-Lizenz, weniger über eine B-Lizenz und noch weniger über eine A-Lizenz (Thieme 2013a; Forschungsgruppe SpOGATA 2012; Vogel 2010). Nach Höhe der geleisteten Wochenstunden sind am stärksten Erzieherinnen und Erzieher, nicht pädagogisch qualifizierte Personen ohne Hochschulabschluss und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen vertreten (Arnoldt 2008a). Der Anzahl nach sind etwa gleich viel pädagogisch wie nicht-pädagogisch ausgebildete Personen an den Ganztagschulen zu finden, nach Wochenstunden sind es mit 60 Prozent jedoch mehr pädagogisch qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (ebd.). Anders verhält es sich mit der Höhe des Abschlusses: Der Anzahl nach verfügen 40 bis 55 Prozent über einen akademischen Abschluss, nach Wochenstunden beträgt der Anteil rund 25 bis 50 Prozent (ebd.).

Zum Teil verlangen die außerschulischen Akteure Mindestqualifikationen von den Personen, die im Ganztagsbetrieb Angebote durchführen. Im Rahmen des Bildungsberichts Ganztagschule NRW geben rund 85 Prozent der befragten Träger an, dass ihr Personal eine Mindestqualifikation mitbringen muss. Konkret fordern 33 Prozent (im Jahr 2012) bzw. ein Viertel (im Jahr 2018) aller befragten Träger von ihrem Personal für die Funktion der Ganztagskoordination den Abschluss eines akademischen Studiums (z.B. als Sozialpädagogin oder Sozialpädagoge) und weitere 61 Prozent mindestens den Abschluss einer staatlichen Ausbildung an einer Fachschule bzw. einem Berufskolleg (z.B. als Erzieherin oder Erzieher) im Jahr 2012 bzw. zwei Drittel im Jahr 2018. Für die Funktion der Gruppenleitung bzw. einer Fachkraft soll das Personal im Jahr 2012 bei rund 70 Prozent der Träger mindestens eine staatliche Ausbildung (z.B. als Erzieherin oder Erzieher) vorweisen, im Jahr 2018 waren es über 80 Prozent. Für die übrigen pädagogisch eingesetzten Kräfte sind Assistenzberufe (wie z.B. Kinderpflegerin oder Kinderpfleger, Sozialassistentin oder Sozialassistent) oder lediglich Berufserfahrung in pädagogischen Arbeitsfeldern ausreichend (Altermann u.a. 2018; Börner u.a. 2012). Auch der Großteil der Sportvereine formuliert Mindestqualifikationen für ihr Personal im Ganztage, die überwiegend auf eine C-Lizenz zielt (Süßenbach/Geis 2014). Die Evaluation des

BeSS-Angebotes in NRW zeigte, dass je 37 Prozent Erfahrungen im Kinder- und Jugendbereich oder eine Qualifikation im Rahmen des Lizenzsystems und 23 Prozent eine sportfachliche Grundausbildung von ihrem Personal verlangen (Forschungsgruppe SpOGATA 2012).

3.3.2 Beschäftigungsverhältnis

Angaben zum Stellenumfang fanden sich nur in der qualitativen Studie „Stadtteilbezogene Vernetzung von Ganztagschulen“, die an sechs Schulen Untersuchungen durchführte. Demnach beträgt der Stellenumfang der pädagogischen Fachkräfte in der Regel zwischen 10 und 25 Wochenstunden. Vollzeitbeschäftigungen stellen eher die Ausnahme dar. Insgesamt ist nur wenig Zeit für Vor- und Nachbereitung oder für Doppelbesetzungen vorgesehen, daher bleiben kaum Ressourcen für inner- und außerschulische Kooperationsaktivitäten übrig (Baumheier/Fortmann/Warsewa 2010).

Nach der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen ist das im Ganztage eingesetzte Personal beim außerschulischen Akteur zu 40 Prozent hauptberuflich beschäftigt, zu 35 Prozent nebenberuflich oder auf Honorarbasis und zu 22 Prozent ehrenamtlich (Arnoldt 2008a). Der Anteil der Hauptberuflichen stieg von 2005 bis 2009 auf rund 55 Prozent (Arnoldt 2011). Der Bildungsbericht Ganztagschule NRW zeigt, dass gut die Hälfte des beim Träger angestellten Personals sozialversicherungspflichtig angestellt ist, rund 25 bis 30 Prozent dort geringfügig beschäftigt ist und gut 30 Prozent auf Honorarbasis arbeiten (Altermann u.a. 2016).

3.3.3 Fachkräftemangel

Drei Studien kommen zu dem Ergebnis, dass es schwierig ist, entsprechendes Personal zu finden. Dies ist nicht nur ein Problem der ländlichen Regionen, wo es generell wenig Auswahl für die Schulen an Kooperationspartnern gibt und Personal lange Wegstrecken für geringes Honorar zurücklegen muss (Busch/Dethloff 2010). Das Problem des Fachkräftemangels findet sich auch in dicht besiedelten Gegenden wie der Bildungsbericht Ganztagschule NRW zeigt. Hier gab mehr als die Hälfte der Trägervertreterinnen und -vertreter an (57%), im Schuljahr 2016/17 für vakante Stellen keine passenden Bewerberinnen oder Bewerber gefunden zu haben, sodass die Stellen für mindestens drei Monate unbesetzt blieben. Die Träger gaben insgesamt 194 unbesetzte Stellen an, davon 70 Prozent für Fachkräfte mit pädagogischer Ausbildung und 30 Prozent für Kräfte ohne pädagogische Ausbildung. „Nur ein knappes Drittel der Träger (29%) konnte alle offenen Stellen fristgerecht besetzen. Die Problematik bei der Akquise geeigneten Personals begründen die Träger vor allem mit einem eingeschränkten Bewerberpotenzial (quantitative Dimension) sowie mit unzureichenden Passungsverhältnissen aufgrund fehlender Qualifikationen oder unzureichender Kompetenzprofile (qualitative Dimension)“ (Altermann u.a. 2018, S. 40). „In der Folge konnten zwei Drittel der Träger nach eigenen Angaben die von ihnen gesetzten Qualitätsstandards nicht einhalten (34%)“ (Altermann u.a. 2018, S.41). Die Situation hat sich seit dem Schuljahr 2011/12 weiter verschärft (Börner u.a. 2013). Zudem ist der offene Ganztage im Primarbereich ein Arbeitsfeld

mit einer hohen Personalfuktuation. „Fast drei Viertel der befragten Trägervertreter/-innen berichten, dass im Laufe des Schuljahres 2011/12 Angestellte aus dem Beschäftigungsverhältnis ausgeschieden sind. Der Anteil der Träger, die keine Personalabgänge zu verzeichnen hatten, fällt mit etwas mehr als einem Viertel bedeutend geringer aus“ (Börner u.a. 2013, S.16).

3.3.4 Qualitätssicherung

Der Bildungsbericht Ganztagschule NRW zeigt zudem auf, dass Träger eine Reihe von Unterstützungsleistungen für ihr Personal bereitstellen. So bieten 97 Prozent Fortbildungen oder Fachberatung für ihr Personal im Ganztagsbetrieb an, 96 Prozent informieren sich regelmäßig über die Anliegen und Probleme in den Ganztagschulen, 89 Prozent organisieren gemeinsam mit dem Personal Qualitätsgrundsätze und Weiterentwicklung der Ganztagschule und ebenso 89 Prozent verfügen über ein trägerinternes Leitbild, das auch für die Arbeit in den Ganztagschulen relevant ist (Altermann u.a. 2018). Seit dem Schuljahr 2011/12 ist der Anteil der Träger, die Unterstützungsleistungen bieten von gut der Hälfte kontinuierlich auf nahezu 100 Prozent gestiegen (Börner u.a. 2014; Börner u.a. 2012). Zu einem ganz anderen Ergebnis kommt die Evaluation des hessischen Programms „Pakt für den Nachmittag“: Der Befund dieser Studie ist, dass sowohl von Schul-, als auch von Vereinsseite nur ein geringer Wunsch nach Unterstützung im Bereich Beratung und Qualifizierung geäußert wird. Schulen sehen sich offensichtlich selbst gut aufgestellt. Von den Vereinen wird rückgemeldet, dass die jeweiligen Fachverbände Hauptansprechpartner in diesen Fragen sind (Sportjugend Hessen 2017).

3.3.5 Ergebnisse aus differenziellen Analysen

Bezogen auf die Qualifikation des Personals zeigt sich, dass die Kinder- und Jugendhilfe der Anzahl nach weniger Akademikerinnen und Akademiker in der Primarstufe einsetzt als andere außerschulische Partner, in der Sekundarstufe I jedoch mehr (Arnoldt 2008a). Mit Blick auf das Anstellungsverhältnis zeigt sich, dass gewerbliche Akteure überdurchschnittlich viel hauptberuflich beschäftigtes Personal an Ganztagschulen im Einsatz haben und einen sehr geringen Anteil an Ehrenamtlichen. Auch öffentliche Akteure setzen mehr hauptberufliche und weniger nebenberufliche und ehrenamtliche Personen ein, aber nicht in dem Ausmaß wie die gewerblichen Akteure. Frei-gemeinnützige Akteure arbeiten mit überproportional viel Ehrenamtlichen und nebenberuflich Beschäftigten, aber weniger hauptberuflichem Personal als die anderen Gruppen außerschulischer Partner. Die Werte der Kinder- und Jugendhilfe entsprechen den Werten der öffentlichen Akteure (ebd.). In der Funktion der Ganztagssträgerschaft betreibt die Kinder- und Jugendhilfe eine höhere Qualitätssicherung in Personalfragen als andere Träger. Sie bietet für das Personal im Ganztagsbetrieb deutlich häufiger eine Unterstützungsstruktur an und informiert sich öfter über die Anliegen und Probleme in der offenen Ganztagsgrundschule als andere Träger. Die Kinder- und Jugendhilfe organisiert häufiger Vernetzungsmöglichkeiten über Arbeitskreise und Hospitationen. Zudem legt sie deutlich häufiger eine Mindestqualifikation für das Personal fest als andere Träger (Börner u.a. 2012).

Bei einer Differenzierung nach Schulform kommt die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen zum Ergebnis, dass an Grundschulen sowohl nach Anzahl als auch nach Wochenstunden vor allem Erzieherinnen, Erzieher und sonstige Personen eingesetzt werden, während an weiterführenden Schulen Personen mit Hochschulabschluss ohne pädagogische Grundrichtung am stärksten vertreten sind (Arnoldt 2008a). Werden Oberkategorien gebildet, wird dieser Befund noch deutlicher zuge-spitzt: Während in der Grundschule Personen mit und ohne pädagogischer Quali-fikation der nach Anzahl zu gleichen Anteilen arbeiten, sind in der Sekundarstufe I etwas mehr Personen ohne pädagogische Qualifikation tätig (54%). Nach Wochen-stunden sind in der Grundschule jedoch deutlich mehr Pädagoginnen und Pädago-gen im Einsatz (64%) als in weiterführenden Schulen (40%). Akademikerinnen und Akademiker sind in der Grundschule sowohl nach Anzahl der Personen (39%) als auch nach Wochenstunden (22%) unterrepräsentiert, während sie in der Sek. I über-repräsentiert sind: Der Anzahl nach sind hier 54 Prozent Akademikerinnen und Akademiker tätig, nach Wochenstunden 55 Prozent (ebd.).

3.3.6 Forschungslücken

Die einzigen bundesweiten und Kooperationspartner übergreifenden Daten über die Qualifikation und Anstellungsverhältnisse des Personals der außerschulischen Partner stammen aus der Zeit des beginnenden Ausbaus von Ganztagschulen (Arnoldt 2008a). Mit Blick auf die seitdem stark gestiegene Zahl an Ganztagschulen und den noch weiter steigenden Bedarf an pädagogischen Fachkräften im Zuge der Einführung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung für Grundschulkindern ist ein aktueller Kenntnisstand über das vorhandene Personal der außerschulischen Ak-teure an Ganztagschulen, deren Qualifikation und Arbeitsbedingungen dringend notwendig. In diesem Zusammenhang sind auch Informationen zum Fachkräftemangel und qualitätssichernde Maßnahmen wichtig. Diese liegen durch den Bil-dungsbericht Ganztage bislang nur für das Personal von Ganztagesträgern in Nord-rhein-Westfalen vor. Sie sind jedoch bundesweit und auch für Personal von Koope-rationspartnern ohne koordinierende Funktion von Interesse.

Nur vereinzelt haben Studien bislang erhoben, inwieweit das eingesetzte Personal für die Arbeit speziell in Ganztagschulen qualifiziert ist bzw. fortgebildet wurde. Diese Information ist jedoch von Bedeutung, da von Problemen des Personals bei der Umstellung auf die schulischen Rahmenbedingungen (z.B. Gruppengröße, Zu-sammensetzung der Gruppen, Anwesenheitspflichten) berichtet wird (Süßen-bach/Geis 2014; Chehata/Thimmel 2010; Becker 2007).

3.4 Bewertung der Kooperation

Bewertungen der Kooperation werden zum Teil anhand von Schulnoten erfragt und zum Teil über die Höhe der Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten. Manche qualitativ angelegten Studien richten den Blick zusätzlich darauf, welche Bereiche für eine positive oder negative Bewertung ausschlaggebend sind.

3.4.1 Perspektive der außerschulischen Akteure

Insgesamt bewegt sich die Bewertung der Kooperationsbeziehung aus Sicht der außerschulischen Akteure anhand von Schulnoten durchschnittlich zwischen 2,0 und 2,3 (Bloße/Böttcher/Förster 2011; Arnoldt 2008b). Wird nach der allgemeinen Zufriedenheit mit der Kooperation gefragt, zeigt sich, dass die außerschulischen Akteure „eher zufrieden“ sind (Thieme 2013a; Börner u.a. 2011). Anders quantifiziert ergeben Studien, dass rund 50 bis 60 Prozent zufrieden oder absolut zufrieden und knapp 40 Prozent teilweise bzw. eingeschränkt zufrieden sind (Süßenbach/Geis 2014; Deinet u.a. 2010).

Im Vergleich einzelner Bereiche der Kooperation schneiden Aspekte der Kommunikation besser ab als Aspekte der Ausstattung (Altermann u.a. 2016; Arnoldt 2011; Lehmann-Wermser u.a. 2010) und der Mitbestimmung (Altermann u.a. 2016; Bloße/Böttcher/Förster 2011; Arnoldt 2008b). Im Bereich der Kommunikation sticht insbesondere die Unterstützung durch die Schulleitung positiv heraus. Auf einer Skala von eins bis vier, wobei vier für eine hohe Zustimmung und eins für eine starke Ablehnung steht, wird dieser Aspekt mit 3,4 bewertet (Arnoldt 2008b). Mehr als zwei Drittel der außerschulischen Träger beurteilen die Kooperation mit der Schulleitung positiv (Grothues 2010). Auch sind die außerschulischen Akteure mit den Kommunikationsabläufen, der Verlässlichkeit der Absprachen sowie mit der Rolle und dem Verhältnis der Partner untereinander eher zufrieden (Bloße/Böttcher/Förster 2011). Knapp drei Viertel sind voll oder weitgehend zufrieden mit der Klärung und Koordination von Zuständigkeiten auf Schulebene (Forschungsgruppe SpOGATA 2008). Mit der Organisation der Kooperation sind 42 Prozent sehr zufrieden und 46 Prozent zufrieden (Sportjugend Hessen 2017). Eine im Verhältnis etwas geringere Zufriedenheit – wenn auch immer noch auf hohem Niveau – findet sich im Bereich der intensiveren Zusammenarbeit: So sind rund 70 Prozent der Kooperationspartner (eher) zufrieden mit der gemeinsamen Ziel- und Konzeptentwicklung sowie der gemeinsamen Arbeitsorganisation (Fischer/Kuhn 2020).

75 bis 80 Prozent sind mit den räumlichen Bedingungen der Kooperation voll oder weitgehend zufrieden (Forschungsgruppe SpOGATA 2008; Becker 2007). Detailliert werden diese vom Bildungsbericht Ganztagschule NRW auf einer vierstufigen Skala (1 = gar nicht ausreichend bis 4 = völlig ausreichend) erhoben: Das Außengelände (MW=3,3) der Ganztagschule sowie die Räume für Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung (MW=3,1) werden als eher ausreichend bewertet. „Als gerade noch positiv werden die Arbeitsräume für die Lehrkräfte (MW=2,7), die Räume für Bewegung, Spiel und Sport (MW=2,6) und die Mensa (MW=2,5) eingestuft. Als eher nicht ausreichend werden die Aufenthaltsräume (MW=2,4), die Funktionsräume (z.B. Werkraum; MW=2,4), die Arbeitsräume für Fachkräfte (MW=2,3) und die Ruhe- und Entspannungsräume (MW=2,0) empfunden“ (Altermann u.a. 2018, S.40). Die für Kooperationsaktivitäten zur Verfügung stehende Zeit erfährt von den außerschulischen Trägern eine ambivalente Bewertung: „Während Kooperationskontakte mit den Schulleitungen, den Lehr- und Fachkräften, den Eltern und den außerschulischen Kooperationspartnern durchschnittlich noch knapp im Zeitbudget des Trägerpersonals liegen, scheint für die Mitarbeit in schulischen und außerschulischen Gremien eher wenig Zeit übrig zu sein“ (Altermann u.a. 2018, S. 38; Grothues 2010). Die Studie „Kultur macht Schule“ kommt hingegen zu dem

Schluss, dass 70 Prozent der befragten außerschulischen Akteure die zeitlichen Bedingungen als sehr angemessen oder zufriedenstellend bewerten (Becker 2007). Die finanzielle Ausstattung der Kooperation wird als eher nicht ausreichend bewertet (Altermann u.a. 2018; Arnoldt 2011; Bloße/Böttcher/Förster 2011; Arnoldt 2008b).

3.4.1.1 Gründe für eingeschränkte Zufriedenheit

Als Gründe für eine eingeschränkte Zufriedenheit werden von 55 Prozent der außerschulischen Partner ein unzureichendes Budget bei der Schule bzw. zu geringes Honorar genannt. Je rund ein Drittel ist unzufrieden, dass es keine Kommunikation auf Augenhöhe gibt und eine hohe Fluktuation der Schülerinnen und Schüler in den Angeboten besteht. Bei 22 Prozent liegt eine Unzufriedenheit mit den Schulverantwortlichen vor und 17 Prozent kritisieren, dass keine Absprachen bzw. Abstimmungen mit den Lehrkräften möglich sind. Werden die einzelnen Aspekte nach Bereichen gebündelt, ergibt sich folgende Rangfolge: 71 Prozent sind eingeschränkt zufrieden aufgrund mangelnder Ressourcen, 63 Prozent aus organisatorischen Gründen, 41 Prozent aus personellen Gründen und ein Drittel aufgrund mangelnder Vernetzung (Süßenbach/Geis 2014). 59 Prozent wünschen sich mehr Zusammenarbeit mit der Schule, z.B. weil ihre Angebote ungenügend eingebunden sind oder Schwierigkeiten nicht alleine lösbar sind. Es gibt aber auch außerschulische Akteure, die unzufrieden aufgrund von zu viel Zusammenarbeit sind, da sie sich mehr Freiraum und eigenverantwortliche Gestaltung ihrer Angebote wünschen oder Schwierigkeiten bei der Einigung mit der Schulseite erlebt haben (Becker 2007).

In den qualitativen Studien fällt die Bewertung der Kooperation insgesamt negativer aus. Auch wenn die Kommunikation meistens als zufriedenstellend bezeichnet wird (Jerzak/Laskowski 2010), werden fehlende Ressourcen (Schröder/Leonhardt 2010), unzureichende personelle und räumliche Ausstattung (Schalkhaußer/Thomas 2011; Jerzak/Laskowski 2010) sowie mangelnde Transparenz beklagt (Schröder/Leonhardt 2010). Es wird kritisiert, dass die Schule sich zur Gestaltung des Ganztagsangebots nicht mit den außerschulischen Partnern zusammensetzt (Schalkhaußer/Thomas 2011). In den qualitativen Studien wurden zusätzliche Aspekte der Bewertung der Kooperationsbeziehung herausgearbeitet. Von einem Teil der außerschulischen Partner wurde positiv hervorgehoben, dass die Schule ihnen Eigenständigkeit und Gestaltungsfreiheit gewährt (Krieger/Ludwig/Schreiner 2005). Dieser Aspekt wird von anderen außerschulischen Partnern jedoch negativ bewertet, da sie dadurch ihre Angebote nicht konzeptionell mit dem Schulunterricht verbinden können (Baumheier/Fortmann/Warsewa 2010). Zur Unzufriedenheit führt zudem, dass die wöchentlichen Angebote der außerschulischen Partner wegen anderer schulischer Veranstaltungen oft ausfallen, was als Zeichen der Nachrangigkeit des außerschulischen Akteurs gegenüber der Schule interpretiert wird (Chehata/Thimmel 2010).

3.4.2 Perspektive der Schulleitungen

Mehrere Studien erhoben bei den Schulleitungen Schulnoten für die Kooperation mit den verschiedenen außerschulischen Partnern. Während in den Länderstudien

in Sachsen (Gängler/Bloße/Lehmann 2013) und NRW (Schröer 2010) die Durchschnittsnote eher bei der Schulnote 2 („gut“) liegt, waren die Schulleitungen in der bundesweiten StEG-Studie (Arnoldt/Züchner 2007) etwas kritischer. Ein einheitliches Bild bezüglich der Bewertung von bestimmten Arten von Kooperationspartnern ist nicht zu erkennen. In Nordrhein-Westfalen wurde die Zusammenarbeit mit Umweltinitiativen (1,8) sowie mit Kunstschulen und Büchereien (je 1,9) besser als gut bewertet. Sportvereine, Bildungsträger (z.B. VHS) und Jugendtreffs erhielten eine 2, Kirchengemeinden, Tanzschulen, Theater, Museen und Musikschulen eine 2,1, Wohlfahrtsverbände eine 2,2 (Schröer 2010). In Sachsen bewerteten die Schulleitungen die Zusammenarbeit mit Sportvereinen und Kooperationspartnern aus der Wirtschaft am besten, die Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe schnitt weniger gut ab (Bloße/Böttcher/Förster 2011). Der Hort erhält eine gute bis sehr gute Bewertung, die jedoch schlechter ausfällt, wenn Schulen mit mehreren Horten kooperieren (Gängler/Bloße/Lehmann 2013). Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen kommt zum Teil zu ähnlichen Ergebnissen: Auch hier wird die Kooperation mit Sportvereinen und Betrieben besser bewertet (2,2 bzw. 2,3) als die Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe (2,6 bis 3,3). Die Kooperation mit Horten erhält hier jedoch nur die Schulnote 3. Zudem liegen Befunde zu weiteren Arten von außerschulischen Akteuren vor: Die Zusammenarbeit mit Bibliotheken erhielt die Note 2,3, mit Kirchengemeinden 2,4, mit der Feuerwehr 2,5, mit Einrichtungen des Gesundheitswesens und Wohlfahrtsverbänden je 2,6, mit Musikschulen und dem Jugendamt je 2,7, mit Jugendclubs/-zentren und Theatern je 2,8, mit Musikvereinen 3,1, mit der VHS 3,3 und mit Jugendverbänden 3,6 (Arnoldt/Züchner 2007).

Andere Studien haben statt Schulnoten die Zufriedenheit erhoben. Eine hohe Zufriedenheit besteht mit Partnern der kulturellen Bildung: 88 Prozent sind mit diesen sehr oder eher zufrieden (Steigerwald 2017). Die Kooperationsbeziehungen zu Betrieben empfinden viele Schulakteure als zufriedenstellend (Busch/Dethloff 2010). Mit der Kooperationsbeziehung zu Jugendämtern sind Schulleitungen eher zufrieden (Börner u.a. 2011), gleiches gilt für die Zusammenarbeit mit Sportvereinen (Thieme 2013a). Drei Viertel der Schulleitungen sind mit den Bewegungs-, Spiel und Sportangeboten der außerschulischen Partner zufrieden, 15 bis 20 Prozent eingeschränkt zufrieden (Süßenbach/Geis 2013; Forschungsgruppe SpOGATA 2012). Die genauere Betrachtung der BeSS-Angebote offenbart, dass vor allem die Qualität der Angebote hoch bewertet wird, während die finanzielle und räumliche Ausstattung der Angebote und deren Vernetzung mit dem Sportunterricht eher negativ bewertet werden (Wagner 2012). Bezüglich der Organisation der Kooperation sind Schulleitungen zu 71 Prozent sehr zufrieden und zu 25 Prozent zufrieden (Sportjugend Hessen 2017). Ähnlich hoch ist die Zufriedenheit mit Aspekten der Kommunikation und gemeinsamen Konzeptentwicklung (Fischer/Kuhn, 2020). Als häufigste Gründe für Unzufriedenheit von Schulleitungen ermittelten Studien eine unzureichende räumliche, materielle und finanzielle Ausstattung, aber auch unzureichende pädagogische Kenntnisse der Anbieter (Süßenbach/Geis 2013; Forschungsgruppe SpOGATA 2008).

3.4.3 Vergleich der Perspektiven

Ein Vergleich der Perspektiven von Kooperationspartnern und Schulleitungen zeigt, dass der Range der verteilten Schulnoten bei den Schulleitungen deutlich größer ist als bei den Kooperationspartnern. Insgesamt sind die Schulleitungen jedoch etwas bis deutlich zufriedener als die außerschulischen Akteure. Beiden Seiten ist gemeinsam, dass sie die Ressourcenausstattung schlechter bewerten als andere Merkmale der Kooperation.

3.4.4 Ergebnisse aus differenziellen Analysen

Nur in zwei Studien finden sich Hinweise auf Unterschiede in der Bewertung nach Art der Kooperationspartner. Zum einen bewerten gewerbliche Anbieter die Ausstattungsmerkmale der Kooperation deutlich schlechter als öffentliche oder freigemeinnützige Akteure. Die Kinder- und Jugendhilfe ist mit den Beziehungsaspekten deutlich unzufriedener (Arnoldt 2008b). Zum anderen sind innerhalb der Gruppe der Träger des Ganztags kommunale Träger, Träger ohne Angliederung an Wohlfahrtsverbände und ohne Anerkennung der freien Jugendhilfe wesentlich häufiger mit den Ressourcen für die Zusammenarbeit zufrieden als die jeweils andere Trägergruppe. Kommunale Träger sind außerdem mit ihrem Zeitbudget für Kooperationsmöglichkeiten zufriedener als freie Träger (Grothues 2010).

In deutlich mehr Studien lassen sich Aussagen zu Schulformunterschieden finden. Dabei haben fünf Studien zum Ergebnis, dass sich zwischen den Schulformen keine Unterschiede in der Bewertung der Kooperation finden lassen – sowohl aus Sicht der Schulleitungen (Steigerwald 2017; Gängler/Bloße/Lehmann 2013) als auch aus Sicht der außerschulischen Partner (Altermann u.a. 2016; Börner u.a. 2011; Lehmann-Wermser u.a. 2010). Andere Studien berichten Einzelbefunde: In der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen bewerten die außerschulischen Partner die Unterstützung durch die Schulleitung und die Zusammenarbeit zwischen Lehr- und ihren pädagogischen Fachkräften in weiterführenden Schulen besser als in Grundschulen (Arnoldt 2008b). Die Evaluation von BeSS-Angeboten in Niedersachsen ergab, dass Schulleitungen von Gymnasien zufriedener mit der Zusammenarbeit mit Sportvereinen sind als andere Schulformen und Grundschulen am häufigsten Gründe für Unzufriedenheit genannt haben (Süßenbach/Geis 2013). Im Bildungsbericht Ganztage NRW weisen Schulleitungen von Grundschulen eine höhere Zufriedenheit mit der Kooperation mit Jugendämtern auf als andere Schulleitungen (Börner u.a. 2011).

Auch bezüglich der Organisationsform ist die Studienlage uneinheitlich: Einerseits sind laut Studie zur musisch-kulturellen Bildung in der Ganztagsschule Kooperationspartner an offenen Ganztagsschulen mit der Zusammenarbeit zufriedener als an gebundenen Ganztagsschulen (Lehmann-Wermser u.a. 2010). Andererseits bewertet die Kinder- und Jugendhilfe im Projekt zu lokalen Bildungslandschaften die personelle und räumliche Ausstattung in gebundenen Ganztagsschulen besser (Schalkhaußer/Thomas 2011).

3.4.5 Forschungslücken

In den meisten Studien wurde bei der Abfrage der Bewertung der Kooperation nicht spezifiziert, welche Bereiche der Kooperation eingeschätzt werden sollen. So lässt sich anhand der Befunde nicht unterscheiden, ob die Befragten die persönlichen Beziehungen zu dem jeweils anderen Partner bewertet haben oder das Kooperationsangebot. Wenn die Bewertung der Kooperation Rückschlüsse auf Verbesserungsmöglichkeiten geben soll, ist die Abfrage anhand von Schulnoten wenig aussagekräftig, nötig wäre eine Abfrage verschiedener Kooperationsbereiche, wie es nur wenige Studien unternommen haben. Bei der Befragung der Schulseite gibt es in der Regel Einschränkungen in der Aussagekraft, weil die meisten Studien eine Einschätzung über alle Kooperationspartner bzw. alle Akteure einer spezifischen Gruppe von Kooperationspartnern (z.B. Sportvereine) verlangen. Es erscheint jedoch unrealistisch, dass die Zufriedenheit mit allen außerschulischen Akteuren gleich hoch ist. Hier bedarf es einer Möglichkeit für Schulleitungen, die verschiedenen Partner differenziert zu bewerten. Insbesondere die Gründe, warum es zu einer guten oder schlechten Bewertung kommt, wird selten erhoben. Erst diese Information würde aber Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten bei der Kooperation geben.

3.5 Gelingensbedingungen von Kooperation

Beim Themenbereich Gelingensbedingungen haben viele Forscherinnen und Forscher den Versuch unternommen, aus Interviews und Gruppendiskussionen mit verschiedenen Befragtenperspektiven perspektivübergreifende Gelingensbedingungen für Kooperationsbeziehungen herauszuarbeiten. Dabei geht zumeist die Information verloren, ob Aspekte eher aus Sicht der Schulleitungen oder der außerschulischen Akteure genannt werden oder ob es sich um eine Interpretation der Forscherinnen und Forscher handelt. Die Darstellung erfolgt daher nicht getrennt nach Perspektiven, sondern ergänzt an den Stellen, wo diesbezügliche Informationen vorhanden sind, um die entsprechenden Ergebnisse. Zu beachten ist, dass in diesem Themenbereich die Perspektive der Schulleitungen generell selten erfasst oder als solche gekennzeichnet wurde.

3.5.1 Kommunikation

Ein Bereich, der als wichtig erachtet wird, ist die Kommunikation. Als förderlich wird das Vorhandensein von festen Ansprechpartnern (Hartmann 2017; Thieme 2015; Baumheier/Fortmann/Warsewa 2010; Chehata/Thimmel 2010; Wiss. Kooperationsverbund 2005) oder auch einer koordinierenden und vermittelnden Person angesehen (Heim/Prohl/Bob 2013). Zudem wird eine regelmäßige Kommunikation als Gelingensbedingung identifiziert (Gängler/Bloße/Lehmann 2013; Chehata/Thimmel 2010; Markert/Weinhold 2009; Markert/Wiere 2008; Krieger 2005), die insbesondere durch den Aufbau von Kommunikationsstrukturen gewährleistet werden kann (Althoff/Beck 2013; Baumheier/Fortmann/Warsewa 2010; Chehata/Thimmel 2010; Jerzak/Laskowski 2010; Schröder/Leonhardt 2010; Markert/Weinhold 2009; Krieger 2005). Darüber hinaus wird eine Teilnahme der

außerschulischen Akteure in schulischen Abstimmungs- und Organisationsgremien als sinnvoll erachtet (Börner u.a. 2012; Jerzak/Laskowski 2010; Krieger 2005). Dass hierbei auch Mitsprache und Mitbestimmungsmöglichkeiten inkludiert sein sollten, ist ein Aspekt, den Kooperationspartner hervorheben (Jerzak/Laskowski 2010; Krieger 2005). Inhalte der Kommunikation, die vor allem zu Beginn einer Kooperation relevant sind, sind zum einen eine klare Rollen- und Aufgabenbeschreibung beider Seiten und die Klärung von Schnittstellen (Sturzenhecker/Richter/Karolczak 2014), zum anderen eine Verständigung über Ziele, Erwartungen und Interessen (Althoff/Beck 2013; Dieminger/Wiezorek 2013; Gängler/Bloße/Lehmann 2013; Schalkhaußer/Thomas 2011; Chehata/Thimmel 2010; Becker 2008; Krieger 2005). Es trägt zum Gelingen einer Kooperation bei, wenn beide Partner gemeinsame Ziele aushandeln (Gängler/Bloße/Lehmann 2013; Nonte 2013; Floerecke/Eibner/Pawicki 2011). Auch wenn keine Einigung erzielt werden kann, erscheint eine kommunikative Bearbeitung unterschiedlicher Ziele als förderlich (Thieme 2015; Becker 2008). Ein weiterer Inhalt der Kommunikation, der als Gelingensbedingung extrahiert wurde, ist der fachliche Austausch (Altermann u.a. 2016), bei dem die unterschiedlichen pädagogischen und professionellen Ansätze verzahnt werden (Schalkhaußer/Thomas 2011; Baumheier/Fortmann/Warsewa 2010) und ein gemeinsames Konzept erarbeitet wird (Nonte 2013; Laging 2010; Krieger/Ludwig/Schreiner 2005). Für eine intensive Kommunikation erscheint insbesondere bei der Kooperation von Ganztagschule mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe eine räumliche Nähe der Partner förderlich zu sein (Baumheier/Fortmann/Warsewa 2010; Deinet u.a. 2010; Markert/Weinhold 2009). Auch das Abschließen eines Kooperationsvertrags zählt als eine Gelingensbedingung (Gängler/Bloße/Lehmann 2013; Baumheier/Fortmann/Warsewa 2010; Chehata/Thimmel 2010; Schröder/Leonhardt 2010; Markert/Weinhold 2009; Markert/Wiere 2008; Behr u.a. 2005). Zwei Studien identifizieren zudem Inhalte, die eine Kooperationsvereinbarung abdecken sollte: Klare Regelungen bezüglich Aufgaben, Angebotsinhalten, gemeinsamen Zielvorstellungen, Ansprechpartnern, Verantwortlichkeiten, Zuständigkeiten, finanziellen Fragen, organisatorischen Aspekten (z.B. Zeiten, Raumfragen) sowie Qualifikation und Fortbildung des Personals (Floerecke/Eibner/Pawicki 2011; Krieger 2005).

3.5.2 Ressourcen

Ein weiteres Feld, das als Gelingensbedingung identifiziert wurde, ist das der Ressourcen. Förderlich ist die gesicherte und angemessene finanzielle Ausstattung der Kooperation (Sportjugend Hessen 2017; Althoff/Beck 2013; Dieminger/Wiezorek 2013; Gängler/Bloße/Lehmann 2013; Grothues 2010; Laging 2010; Schröder/Leonhardt 2010; Forschungsgruppe SpOGATA 2008). Auch werden ausreichende zeitliche Ressourcen für die Kooperation gefordert (Althoff/Beck 2013; Börner u.a. 2012; Floerecke/Eibner/Pawicki 2011; Jerzak/Laskowski 2010; Schröder/Leonhardt 2010; Markert/Weinhold 2009), wenn auch seltener von Schulleitungen. In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass auf schulischer Seite Entlastungsstunden für Kooperationsarbeit für Schulleitung und Kollegium hilfreich sind (Baumheier/Fortmann/Warsewa 2010; Schröder/Leonhardt 2010) und auf außerschulischer Seite die Vor- und Nachbereitungszeiten der Angebote ausgeweitet

(Baumheier/Fortmann/Warsewa 2010) und auch vergütet werden sollten (Krieger/Ludwig/Schreiner 2005). Darüber hinaus wird auch die Ausstattung mit den notwendigen materiellen, räumlichen und personellen Ressourcen als förderlich angesehen (Floerecke/Eibner/Pawicki 2011; Baumheier/Fortmann/Warsewa 2010; Laging 2010; Schröder/Leonhardt 2010; Forschungsgruppe SpOGATA 2008; Markert/Wiere 2008; Krieger/Ludwig/Schreiner 2005). Eine Fluktuation des Personals der Kooperationspartner sollte vermieden werden (Laging 2010; Krieger 2005). Wichtig ist zudem, dass die beteiligten Partner Planungssicherheit haben und die Kooperation auf Längerfristigkeit und Kontinuität ausgelegt ist (Sturzenhecker/Richter/Karolczak 2014; Schalkhauser/Thomas 2011; Floerecke/Eibner/Pawicki 2011; Busch/Dethloff 2010; Jerzak/Laskowski 2010; Laging 2010).

3.5.3 Qualitätssicherung

Als weiterer Bereich der Gelingensbedingungen kann die Qualitätssicherung gezählt werden. Zum einen erscheint es aus Perspektive der Schulleitungen als förderlich, wenn das von den außerschulischen Akteuren an der Schule eingesetzte Personal über entsprechende Kompetenzen für die Aufgaben verfügt, wenn es gut ausgebildet, fachlich geeignet und pädagogisch kompetent bzw. qualifiziert ist (Thieme 2015; Gängler/Bloße/Lehmann 2013; Laging 2010). Aus Sicht der Kooperationspartner trägt es zum Gelingen bei, wenn das außerschulische Personal für den Einsatz im Ganztagsfortbildungsbereich ausgebildet wird (Vogel 2010), aber auch wenn Ausbildungsinhalte für außerschulische Fachkräfte um ganztagsbezogene Themen erweitert werden (Thieme 2013b). Ein häufiges Ergebnis der Studien ist, dass gemeinsame Fortbildungen von Lehr- und pädagogischen Fachkräften einer Schule eine Gelingensbedingung von Kooperation ist (Altermann u.a. 2016; Althoff/Beck 2013; Schalkhauser/Thomas 2011; Schröder/Leonhardt 2010; Krieger 2005), jedoch weniger aus Perspektive der Schulleitungen. Zudem kamen Studien zu dem Befund, dass Qualitätsmerkmale vorab festgelegt und regelmäßig überprüft werden sollten (Floerecke/Eibner/Pawicki 2011; Schalkhauser/Thomas 2011; Krieger/Ludwig/Schreiner 2005). Auch erweist es sich als günstig, wenn die Qualifikationsstruktur des Personals im Ganztagsfortbildungsbereich festgelegt wird (Schalkhauser/Thomas 2011).

3.5.4 Haltungen

Es finden sich als weiteres Bündel von Gelingensbedingungen Faktoren, die unter der Überschrift „Haltungen“ zusammengefasst werden können. So wird es als wichtig angesehen, dass alle an der Kooperation Beteiligten Offenheit, Transparenz und Vertrauen zeigen. Außerdem sind Wertschätzung, Anerkennung und Akzeptanz des jeweils anderen Partners förderlich für eine gelingende Zusammenarbeit (Sportjugend Hessen 2017; Thieme 2015; Gängler/Bloße/Lehmann 2013; Floerecke/Eibner/Pawicki 2011; Chahata/Thimmel 2010; Deinet u.a. 2010; Grothues 2010; Jerzak/Laskowski 2010; Schröder/Leonhardt 2010; Becker 2008; Krieger/Ludwig/Schreiner 2005). Dies beinhaltet, dass die außerschulischen Akteure Bereitschaft zeigen, sich mit den schulischen Strukturen und Gewohnheiten zu arrangieren (Busch/Dethloff 2010; Krieger/Ludwig/Schreiner 2005) und keine Angst vor schulischer Vereinnahmung haben sollten (Schröder/Leonhardt 2010). Häufig wird

eine gleichberechtigte Partnerschaft zwischen Schule und außerschulischen Akteuren sowie eine Kooperation auf Augenhöhe als Gelingensbedingung gewertet (Sportjugend Hessen 2017; Heim/Prohl/Bob 2013; Nonte 2013; Börner u.a. 2011; Floerecke/Eibner/Pawicki 2011; Deinet u.a. 2010; Jerzak/Laskowski 2010; Schröder/Leonhardt 2010; Markert/Weinhold 2009; Markert/Wiere 2008; Behr/Rauschenbach 2006; Krieger/Ludwig/Schreiner 2005), jedoch seltener von Seiten der Schulleitungen. Insbesondere aus Sicht vieler Kooperationspartner ist es wichtig, dass der Kooperationspartner nicht als Dienstleister (Gängler/Bloße/Lehmann 2013) oder Lückenfüller (Sportjugend Hessen 2017) angesehen wird.

3.5.5 Ergebnisse aus differenziellen Analysen

Es wurden keine Hinweise auf Unterschiede nach Art der Partner, Schul- und Organisationsform oder anderen Aspekten gefunden.

3.5.6 Forschungslücken

Der Versuch, übergreifende Gelingensbedingungen zu identifizieren, vernachlässigt die Unterschiedlichkeit von Kooperationsbeziehungen: Sie variieren u.a. im Hinblick auf Erwartungen an die Kooperation, Ziele der Partner, welche Funktion der außerschulische Akteur in der Schule einnimmt und welchen Umfang das Kooperationsangebot hat. Es ist daher anzunehmen, dass für spezifische Kooperationskonstellationen verschiedene Gelingensbedingungen von Bedeutung sind. Es fehlt bislang an Erkenntnissen, inwieweit für verschiedene Arten von Kooperationspartnern, verschiedene Schultypen und verschiedene Kooperationskonstellationen unterschiedliche Gelingensbedingungen gelten. Zudem ist über die Perspektive der Schulleitungen auf förderliche Bedingungen wenig bekannt. Eine weitere Forschungslücke betrifft die präzisere Erfassung von Gelingensbedingungen. Ähnlich wie beim Abschnitt Bewertung der Kooperation – hier jedoch noch stärker – stellt sich die Frage, auf welchen Aspekt der Kooperation die Gelingensbedingungen zielen. Bislang differenzieren die Studien in der Regel unzureichend, worauf sich die förderlichen Bedingungen beziehen sollen, denn es wären mehrere Bereiche nahelegend: eine reibungslose Zusammenarbeit, eine längerfristige Zusammenarbeit, eine positive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler durch die Angebote, zufriedenes Personal und vieles mehr.

4 Zusammenfassung und Fazit

Ziel der Forschungsübersicht ist es, aus der Fülle der vorliegenden Studien einerseits übergreifende Befunde herauszuarbeiten und andererseits zu prüfen, ob für bestimmte Kooperationskonstellationen spezifische Erkenntnisse identifiziert werden können. Für die abschließende Zusammenfassung werden im Folgenden solche Befunde herausgegriffen, die sich in mehreren Studien gleichermaßen gezeigt haben oder in besonders aussagekräftigen Studien. Dies gilt insbesondere für die differenziellen Ergebnisse, da nur wenige Studien geprüft haben, inwieweit sich die Kooperationen nach verschiedenen Konstellationsmerkmalen unterscheiden, also z.B. nach der Art der außerschulischen Partner oder der Schulform. Daher haben sich in Bezug auf das zweite Ziel überwiegend Einzelbefunde ergeben, deren Allgemeingültigkeit zum Teil nicht abschließend geklärt ist.

4.1 Übergreifende Erkenntnisse

Sowohl für Schule als auch für außerschulische Akteure haben Kooperationsmotive, die auf eine Verbesserung der eigenen Situation oder Förderung der Kinder und Jugendlichen zielen, eine höhere Bedeutung als andere Motive. Eine Kooperation, mit der ein gegenseitiger Austausch, eine Verbindung von Angebot und Unterricht oder eine gemeinsame Entwicklung von übergreifenden Konzepten verbunden wird, wird als weniger wichtiges Ziel eingestuft. Diese intensivere Form der Kooperation wird zudem von Schulleitungen seltener angestrebt als von außerschulischen Akteuren.

Ebenso hat sich gezeigt, dass nur ein kleiner Teil der außerschulischen Akteure in schulischen Gremien vertreten ist. Ein inhaltlicher Austausch findet in vielen Fällen nicht oder selten statt. Das gleiche gilt für gemeinsame Fortbildungen von Lehr- und pädagogischen Fachkräften. Die Befundlage zur Verbindung von Angebot und Unterricht ist uneinheitlich. Disparat sind auch die Ergebnisse zur Verbreitung von Kooperationsvereinbarungen aus Sicht der Partner. Die Schulleitungssicht hierauf ist jedoch klar: Fast alle Schulen haben Verträge abgeschlossen – jedoch nicht immer mit allen Partnern. Aus beiden Perspektiven enthält die Mehrheit der Kooperationsvereinbarungen Aussagen zu organisatorischen und strukturellen Aspekten, während inhaltsbezogene Aspekte (Mitbestimmung, konzeptionelle Fragen) seltener thematisiert werden.

An Ganztagschulen arbeiten Personen mit verschiedenen Ausbildungsabschlüssen, wobei sowohl pädagogisch und als auch nicht akademisch qualifiziertes Personal mit jeweils höherem zeitlichen Stundenanteil eingesetzt werden. Die Mehrheit der außerschulischen Akteure verlangt von ihrem Personal, das sie in Ganztagschulen einsetzen, eine Mindestqualifikation. Studienübergreifend wird der Fachkräftemangel als Problem benannt.

Sowohl Ganztagschule und außerschulische Akteure vergeben überwiegend gute Bewertungen für die Kooperation. Aspekte der Kommunikation werden besser bewertet als Aspekte der Ressourcenausstattung und – von Seiten der außerschulischen Partner – der Mitbestimmung.

In den Studien werden eine Reihe von Gelingensbedingungen genannt. Zusammenfassend erscheinen eine regelmäßige Kommunikation, der Aufbau von Kommunikationsstrukturen, ausreichende und gesicherte Ressourcenausstattung, eine kooperationsoffene Haltung sowie aus Schulleitungssicht für den Ganztag geschultes Personal als besonders bedeutende Faktoren für eine gute Zusammenarbeit.

4.2 Erkenntnisse für bestimmte Konstellationen von Kooperation

In vielen Punkten unterscheidet sich die Kooperationsbeziehung mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe von anderen außerschulischen Akteuren. Sie verfolgt deutlich stärker als andere Partner kooperationsorientierte Ziele. In Kooperationsvereinbarungen zwischen Ganztagschule und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sind häufiger Fragen zu Mitbestimmungsmöglichkeiten, der Rolle des Partners im Ganztag und die Mindestqualifikation des Personals geregelt. Tatsächlich sind diese dann auch häufiger in schulischen Gremien vertreten und sehen sich eher als gleichberechtigter Partner als andere Partner. Auffällig ist zudem, dass die Kinder- und Jugendhilfe mehr hauptberufliches Personal in den Ganztagschulen einsetzt. Bei der Bewertung der Kooperation fällt ihr Urteil über Kommunikations- und Beziehungsaspekte deutlich schlechter aus als das der anderen Partner. Werden die außerschulischen Akteure in die Gruppen freigeinnützig (z.B. Vereine), öffentlich (z.B. Jugendämter) und gewerblich (z.B. Betrieb) eingeteilt, zeigen sich vor allem Unterschiede in den Kooperationszielen, im eingesetzten Personal und in der Vertragssituation.

Haben außerschulische Akteure an der Schule die Funktion des Ganztagsträgers, sind sie generell stärker in die Schule eingebunden (z.B. in schulischen Gremien, in Mitbestimmungsfragen, bei Konzeptentwicklung, bei Evaluation und Qualitätsentwicklung, bei Fortbildungsplanung) als Kooperationspartner ohne diese Funktion.

Bei der Differenzierung nach Schulform zeigen sich vor allem Unterschiede nach der Schulstufe. Außerschulische Partner sind an Grundschulen häufiger in Lehrer- und Schulkonferenzen vertreten als an weiterführenden Schulen. Zudem setzen sie dort anderes Personal ein. In der Grundschule arbeiten die außerschulischen Akteure vor allem mit Erzieherinnen und Erziehern. In der Sekundarstufe sind hingegen Akademikerinnen und Akademiker sowohl nach Anzahl der Personen als auch nach Wochenstunden überrepräsentiert. Dabei handelt es sich in höherem Maße um Personen ohne eine grundständige pädagogische Qualifikation. Bei der Bewertung der Kooperationsbeziehung zeigen sich keine Unterschiede nach Schulstufe.

4.3 Fazit

Vor dem Hintergrund der Kooperationsmotive sind die Ergebnisse zur eher geringen Einbindung der außerschulischen Akteure in die Schule nicht überraschend. Ziele, die der eigenen Organisation zu Gute kommen, werden stärker verfolgt als kooperationsorientierte Ziele. Die schwach ausgeprägte Einbindung scheint nicht als problematisch wahrgenommen zu werden, denn die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit ist auf beiden Seiten hoch, insbesondere in Bezug auf den Bereich der Kommunikation. Diese Befundlage ist jedoch kritisch zu bewerten, wenn berücksichtigt wird, dass die Verknüpfung von Unterricht, Zusatzangeboten und Freizeit als Qualitätskriterium von Ganztagschule gilt und die Einbindung von Partnern in schulische Strukturen und der inhaltliche Austausch als Gelingensbedingungen von Kooperation gelten. Es wird das Potenzial verschenkt, hochwertige Ganztagsangebote für die Schülerinnen und Schüler zu realisieren, die den ursprünglichen Leitideen der Ganztagschule wie Veränderung der Lehr-Lernkultur und individueller Förderung gerecht werden.

Obwohl es eine Reihe von Studien zum Thema Kooperation von Ganztagschule und außerschulischen Partnern gegeben hat, konnte der Anspruch der Forschungsübersicht nur zum Teil eingelöst werden. Ein Großteil der Studien war vom Studiendesign nicht darauf angelegt, multivariate bzw. Gruppen vergleichende Analysen durchzuführen. Daher bleibt der Großteil der Befunde auf deskriptiver Ebene. Gleichwohl deuten die wenigen darüber hinaus gehenden Ergebnisse darauf hin, dass z.B. eine größere Teilhabe der außerschulischen Akteure von ihrer Funktion, dem Umfang ihrer Angebotsleistung und ihren Zielen abhängt. Neben der Frage, inwieweit bestimmte Bereiche der Kooperation von Merkmalen der außerschulischen Akteure oder der Ganztagschule abhängen, ist es ebenso wichtig, Zusammenhänge zwischen den einzelnen Bereichen von Kooperation herzustellen. In den vorliegenden Studien sind solche Bezüge – wie etwa der Einfluss der Kooperationsmotive auf die Bewertung der Zusammenarbeit – kaum betrachtet worden. Wenn über solche Zusammenhänge mehr bekannt wäre, könnte widersprüchlichen Befunden nachgegangen werden. Zudem wäre es dann möglich, bessere Handlungsempfehlungen für die Praxis zu entwickeln. Mithilfe eines differenzierteren Wissens können z.B. spezifische Gelingensbedingungen für unterschiedliche Kooperationskonstellationen abgeleitet werden, bei denen Ausgangssituation, Rahmenbedingungen, Erwartungen und Ziele beider Seiten einbezogen werden. Daher sind weitere Studien nötig, die sich solchen Fragen mithilfe statistischer Verfahren annähern. Wichtig ist, dass hierbei in Zukunft die Perspektive der Schulleitung und schulische Merkmale eine stärkere Berücksichtigung finden.

5 Literatur

- Altermann, André/Börner, Nicole/Lange, Mirja/Menke, Simone/Steinhauer, Ramona/Tabel, Agathe (2016): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2016. Dortmund
- Altermann, André/Lange, Mirja/Menke, Simone/Rosendahl, Johannes/Steinhauer, Ramona/Weischenberg, Julia (2018): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2018. Dortmund
- Althoff, Monika/Beck, Annela (2013): „...wenn wir das zusammen anpacken, dann kommt da auch was bei raus...“. Projektbericht. Münster
- Arnoldt, Bettina (2008a): Öffnung von Ganztagschule. In: Holtappels, Heinz-Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschulen Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Aufl. Weinheim/München, S. 86–105
- Arnoldt, Bettina (2008b): Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Kooperation? In: Holtappels, Heinz-Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschulen Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Aufl. Weinheim/München, S. 123–136
- Arnoldt, Bettina (2011): Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partnern. Entwicklung der Rahmenbedingungen. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen, Weinheim/München, S. 312–329
- Arnoldt, Bettina/Züchner, Ivo (2007): Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagschule. Eine empirische Bestandsaufnahme im Prozess des Ausbaus der Ganztagschulen in Deutschland. Eine Expertise für die AGJ. Berlin
- Arnoldt, Bettina/Züchner, Ivo (2020): Kooperation von Ganztagschulen und außerschulischen Trägern. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas/Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer (Hrsg.). Handbuch Ganztagsbildung. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. Wiesbaden. S. 1083–1096
- Baumheier, Ulrike/Fortmann, Claudia/Warsewa, Günter (2010): Schulen in lokalen Bildungs- und Integrationsnetzwerken. Bremen
- Becker, Helle (2007): Kultur macht Schule - Netzwerk für Kooperationen. Abschlussbericht zum Evaluationsvorhaben. Essen
- Becker, Helle (2008): Kooperationen Kultureller Bildung in der Ganztagschule. In: Fischer, Georg/Treudt, Peter u.a. (Hrsg.): Kulturelle Bildung im Ganztage. Münster. S. 60–62
- Behr, Karin/Haenisch, Hans/Hermens, Claudia/Liebig, Reinhard/Nordt, Gabriele/Schulz, Uwe (2005): Offene Ganztagschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim/München
- Behr, Karin/Rauschenbach, Thomas (2006): Die offene Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Ein gelungenes Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 1, S.51–66
- Behr, Karin/Haenisch, Hans/Hermens, Claudia/Nordt, Gabriele//Prein, Gerald/Schulz, Uwe (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Ergebnisse aus dem Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim/München
- Bloße, Stephan/Böttcher, Sabine/Förster, Antje (2011): Partnerschaften auf Augenhöhe? Anspruch und Umsetzung von Kooperationen zwischen Schule und Externen. In: Gängler, Hans/Markert, Thomas (Hrsg.): Vision und Alltag der Ganztagschule. Weinheim. S. 207–222
- Börner, Nicole/Eberitzsch, Stefan/Groethus, Ramona/Wilk, Agathe (2011): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2011. Dortmund
- Börner, Nicole/Steinhauer, Ramona/Stötzel, Janina/Tabel, Agathe (2012): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012. Dortmund
- Börner, Nicole/Gerken, Ute/Stötzel, Janina/Tabel, Agathe (2013): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2013. Dortmund
- Börner, Nicole/Conraths, Andrea/Gerken, Ute/Steinhauer, Ramona/Stötzel, Janina/Tabel, Agathe (2014): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2014. Dortmund
- Bradna, Monika/Stolz, Heinz-Jürgen (2011): Professions- und Institutionsverständnis im Gestaltungskontext Lokaler Bildungslandschaften. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung, Weinheim/Basel. S. 138–153
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Ganztagschulen. Zeit für mehr. Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“. Bonn. https://ganztage.nepomucenum.de/offen/presentation/imagbrochuere_bmbf.pdf (09.02.2021)
- Busch, Claudia/Dethloff, Manuel (2010): Ganztagschule und dörflicher Sozialraum. Schlussbericht. Göttingen

- Chehata, Yasmine/Thimmel, Andreas (2010): Voraussetzungen und Wege gelingender Kooperationen. Evaluationsbericht zum Projekt "PiG" Politische Bildung und Qualität im Ganzttag. Köln
- Deinet, Ulrich/Icking, Maria/Leifheit, Elisabeth/Dummann, Jörn (2010): Jugendarbeit zeigt Profil in der Kooperation mit Schule. Opladen
- Dieminger, Benno/Wiezorek, Christine (2013): Ländliche Schulen, dörfliche Sozialräume und ganztägige Bildung. Jena
- Fischer, Natalie/Kuhn, Hans-Peter (2020): Abschlussbericht der Evaluation "Pakt für den Nachmittag" (PfdN). Kassel
- Floerecke, Peter/Eibner, Simone/Pawicki, Michael (2011): Ganzttagsschule in der sozialraumorientierten Kooperation. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganzttagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Weinheim/Basel. S. 182–196
- Förster, Antje/Markert, Thomas/Berge, Janine (2011): Ganzttagsschulforschung in Sachsen. In: Gängler, Hans/Markert, Thoams (Hrsg.): Vision und Alltag der Ganzttagsschule. Weinheim/München. S. 75–97
- Forschungsgruppe SpOGATA (2008): Abschlussbericht der Essener Pilotstudie im Rahmen des Evaluationsprojektes "Evaluation des BESS-Angebotes an offenen Ganzttagsschulen im Primarbereich in seinen Auswirkungen auf die Angebote und Struktur von Sportvereinen, Koordinierungsstellen und die Ganztagsförderung des LandesSportBundes NRW in Nordrhein-Westfalen". <https://www.yumpu.com/de/document/view/8545792/abschlussbericht-der-essener-pilotstudie-im-rahmen-des-> (01.10.2021)
- Forschungsgruppe SpOGATA (2012): Abschlussbericht des Forschungsprojektes "Evaluation des BeSS-Angebotes an offenen Ganzttagsschulen im Primarbereich in seinen Auswirkungen auf die Angebote und Struktur von Sportvereinen, Koordinierungsstellen und die Ganztagsförderung des Landessportbundes NRW in Nordrhein-Westfalen". Essen/Münster
- Gängler, Hans/Bloße, Stephan/Lehmann, Tobias (2013): Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der "Richtlinie des sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Förderung des Ausbaus von Ganztagsangeboten". Dresden
- Grothues, Ramona (2010): Träger der offenen Ganztagsangebote im Primarbereich in NRW. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Kooperation im Ganzttag. Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS. Münster. S. 17–30
- Hartmann, Natalie (2017): Intersystemische Akteurkonstellationen. Analyse der Handlungsmotivation außerschulischer Akteur_innen. Dissertation. Tübingen
- Heim, Christoph/Prohl, Robert/Bob, Andreas (2013): Ganzttagsschule und Sportverein. In: Schulpädagogik heute, 3. Jg., H. 6, S. 1–15
- Holtappels, Heinz Günter (2008): Ziele, Konzepte, Entwicklungsprozesse. In Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganzttagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen“ (StEG). 2. Auflage. Weinheim. S. 139–163
- Jerzak, Claudia/Laskowski, Rüdiger (2010): In Schule nur zu Gast? Zur Kooperation von Schulen mit Ganztagsangeboten mit außerschulischen Partnern im Freistaat Sachsen. Dresden
- Kamski, Ilse/Holtappels, Heinz Günter (2010): Unterrichtsentwicklung in Ganzttagsschulen. In: Buchen, Horst/Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Ganzttagsschule: Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe. Stuttgart. S. 37–56
- Krieger, Wolfgang (2005): Ganzttagsschulen in Kooperation mit außerschulischen Partnern. In: Kolbe, Fritz-Ulrich/Kunze, Katharina/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Ganzttagsschule in Entwicklung. Empirische, konzeptionelle und bildungspolitische Perspektiven. Mainz. S. 65–86
- Krieger, Wolfgang/Ludwig, Monika/Schreiner, Hans Robert (2005): Ganzttagsschulen in Kooperation mit außerschulischen Partnern. Ludwigshafen
- Laging, Ralf (2010): Bewegungsangebote und Kooperationen in Ganzttagsschulen –Ausgewählte Ergebnisse aus den Erhebungen von StuBSS. In: Böcker, Petra/Laging, Ralf (Hrsg.): Bewegung, Spiel und Sport in der Ganzttagsschule. Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperationen. Jahrbuch Bewegungs-und Sportpädagogik in Theorie und Forschung. Band 9. Baltmannsweiler. S. 75–93
- Laging, Ralf (2013): Bewegungsorientierung von Ganzttagsschulen. Ausgewählte Ergebnisse aus der quantitativen Untersuchung im Projekt StuBSS. In: Hildebrandt-Stramann, Reiner/Laging, Ralf/Mögling, Klaus (Hrsg.): Körper, Bewegung und Schule. Teil 1: Theorie, Forschung und Diskussion. Kassel. S. 90–105
- Lehmann-Wermser, Andreas/Naacke, Susanne/Nonte, Sonja/Ritter, Brigitta (2010): Musisch-kulturelle Bildung an Ganzttagsschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven, Weinheim
- Markert, Thomas/Weinhold, Katharina (2009): Ganztagsangebote im ländlichen Raum. Eine empirische Studie zur Kooperation von Hort und Grundschule mit Ganztagsangeboten in Sachsen. Dresden
- Markert, Thomas/Wiere, Andreas (2008): Baustelle Ganzttag. Eine empirische Studie zur Kooperation von Horten und Grundschulen mit Ganztagsangeboten in Dresden. Dresden
- Michelsen, Gerd/Rode, Horst/Wendler, Maya/Bittner, Alexander (2013): Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Bestandsaufnahme am Beginn des 21. Jahrhunderts. München

- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW (2003): Zuwendungen für die Durchführung außerunterrichtlicher Angebote offener Ganztagschulen im Primarbereich. Runderlass 11-02 Nr. 19. https://www.ganztags-nrw.de/fileadmin/Dateien/Materialien/Recht/Foerderung_OGS.PDF (09.02.2021)
- Münderlein, Regina (2013): Schulkoooperation zwischen Handlungslogik und Programmatik. Qualitative Fallstudie über Subjektive Theorien zur interinstitutionellen Zusammenarbeit bei Akteuren von Haupt-/Mittelschulen und Akteuren der Kinder- und Jugendarbeit, Schwerpunkt Ganztagskooperation. Dissertation. München
- Nonte, Sonja (2013): Kooperationen. In: Lehmann-Wermser, Andreas (Hrsg.): Hammer, Geige, Bühne. Kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Baltmannsweiler. S. 48–53
- Prüß, Franz/Becker, Janina (2012): Ganztagschulentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern. In: unsere jugend, 64. Jg., H. 11+12, S. 470–480
- Sächsisches Schulgesetz (2018): Sächsisches Schulgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 27. September 2018 (SächsGVBl. S. 648), das zuletzt durch Artikel 17 des Gesetzes vom 21. Mai 2021 (SächsGVBl. S. 578) geändert worden ist. <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-Saechsisches-Schulgesetz> (03.09.2021)
- Schalkhaußer, Sofie/Thomas, Franziska (2011): Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule. München.
- Schröder, Achim/Leonhardt, Ulrike (2010): Partizipation und Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule (PKJS). Abschlussbericht. Darmstadt.
- Schröer, Sabine (2010): Kooperation im offenen Ganzttag. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Kooperation im Ganzttag. Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS. Münster. S. 52–61
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2015): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2009 bis 2013 –. Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2013_Bericht.pdf (03.09.2021)
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen (2013): Verordnung zur Regelung der Ganztagschule. https://www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.87678.de&asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d (03.09.2021)
- Sportjugend Hessen (2017): Evaluation zum Programm „Pakt für den Nachmittag“. Ergebnisse einer Befragung der am Pakt teilnehmenden Schulen und den jeweiligen in Kooperation stehenden Sportvereinen, durchgeführt durch die Sportjugend Hessen im Jahr 2016. Frankfurt/Main
- StEG-Konsortium (2019): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagschule_2017_2018_StEG.pdf (03.09.2021)
- Steigerwald, Claudia (2017): Kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Schulleitungsbefragung zur Gestaltung und Qualitätssicherung des kulturellen Ganztagsangebots. Essen
- Sturzenhecker, Benedikt/Richter, Elisabeth/Karolczak, Martin (2014): Kooperative Steuerung des Ganztags zwischen Jugendarbeit und Schule. In: deutsche jugend, 62. Jg., H. 7-8, S. 297–304
- Süßenbach, Jessica/Geis, Sandra (2013): Evaluation von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten an Offenen Ganztagschulen in Niedersachsen. Abschlussbericht. Hannover
- Süßenbach, Jessica/Geis, Sandra (2014): Kooperation Sportverein und Ganztagschule. Ergebnisse einer Vereinsbefragung in Niedersachsen. Hannover
- Thieme, Lutz (2013a): Ganztagschule und Sportvereine - empirische Befunde aus Rheinland-Pfalz. In: Sportunterricht, 62. Jg., H. 5, S. 142–146
- Thieme, Lutz (2013b): Ganztagschule und Sportvereine in Rheinland-Pfalz. Zentrale Ergebnisse der Bestandaufnahme 2012. Folien des Vortrags der bundesweiten Expertenrunde Düsseldorf, 14. Februar 2013. https://www.land.nrw/sites/default/files/asset/document/presentation_lutz_thieme.pdf (03.09.2021)
- Thieme, Lutz (2015): Ganzttag und Sportvereine. Koblenz
- Vogel, Sabine (2010): Sportvereine in Ganztagsangeboten – Eine Bestandsaufnahme aus Sachsen. In: Böcker, Petra/Laging, Ralf (Hrsg.): Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule. Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperationen. Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung. Band 9. Baltmannsweiler. S. 159–169
- Wagner, Ingo (2012): Bewegung, Spiel und Sport im nordrhein-westfälischen Ganzttag der Sekundarstufe I. In: Sportunterricht, 61. Jg., H. 10, S. 302–306
- Weischenberg, Julia (2018): Niedrigschwellige Zugänge zu Hilfsangeboten in der Ganztagschule gestalten. In: Jugendhilfe, 56. Jg., H. 4, S. 386–391
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2006): Ganztagschule. Eine Chance für Familien. Wiesbaden
- Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (2005): Die offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Ausgewählte Befunde der Pilotphase. Dortmund

6 Tabellenverzeichnis

Tab. 2.1: Schlagworte und Anzahl der Treffer	8
Tab. 2.2: Anzahl der recherchierten relevanten Publikationen nach Erscheinungsjahr	10
Tab. 2.3: Zeitpunkt der in den Studien durchgeführten Erhebungen	11
Tab. 7.1: Berücksichtigte Studien (alphabetisch)	46

7 Anhang

Tab. 7.1: Berücksichtigte Studien (alphabetisch)³

Studientitel	Studienmerkmale
Akteurskonstellationen an Ganztagssschulen	
Laufzeit	(Dissertation)
Bundesland	Baden-Württemberg
Schulform	Grundschule, Gymnasium, Werkrealschule
Kooperationspartner	Alle Arten
Fallzahlen	Interviews an 6 Schulen mit Schul- & Partnerseite
Literatur	Hartmann 2017
Bestandsaufnahme des Ist-Stands zur Bildung für nachhaltige Entwicklung	
Laufzeit	2012-2013
Bundesland	Bundesweit
Schulform	Alle Schulformen
Kooperationspartner	BNE-Akteure
Fallzahlen	1.066 KP
Literatur	Michelsen u.a. 2013
Bildungsberichterstattung Ganztagssschule NRW (BiGa NRW)	
Laufzeit	2010-2018
Bundesland	NW
Schulform	Alle Schulformen
Kooperationspartner	Träger des Ganztags, Hilfen zur Erziehung
Fallzahlen	2011: 703 SL, 277 Träger, 97 Jugendämter; 2012: 1.129 SL, 267 Träger; 2013: 615 SL, 193 Träger; 2014: 517 SL, 182 Träger; 2016: 800 SL, 142 Träger, 64 Jugendämter; 2018: 744 SL, 111 Träger

³ Bei den Fallzahlen sind zur schnellen Übersicht nur die Fallzahlen der vorrangig eingesetzten Forschungsmethode (standardisierte Befragungen oder Interviews/Gruppendiskussionen) aufgeführt und nur von denjenigen Befragten Gruppen, die für die Auswertung des Themas Kooperation Ganztagssschule und außerschulische Partner relevant sind. Viele Studien setzen zur Bearbeitung der Forschungsfrage mehrere Methoden ein und führen zusätzlich z.B. Dokumentenanalyse, Kurzfragebogen, teilnehmende Beobachtung oder Experteninterviews durch.

Literatur	Börner u.a. 2011; Börner u.a. 2012; Börner u.a. 2013; Börner u.a. 2014; Altermann u.a. 2016; Altermann u.a. 2018; Weischenberg 2018
-----------	--

Evaluation des BeSS-Angebotes – Pilotstudie Essen

Laufzeit	2008
Bundesland	NW: Essen
Schulform	Grundschule
Kooperationspartner	Bewegung, Spiel, Sport
Fallzahlen	86 Schulen, 92 Sportvereine
Literatur	Forschungsgruppe SpOGATA 2008; Naul u.a. 2010

Evaluation des BeSS-Angebotes an offenen Ganztagschulen im Primarbereich (BeSS-Eva NRW)

Laufzeit	2009-2011
Bundesland	NW
Schulform	Grundschule
Kooperationspartner	Bewegung, Spiel, Sport
Fallzahlen	376 Schulen, 91 Sportvereine, 84 Träger der OGS
Literatur	Forschungsgruppe SpOGATA 2012; Forschungsgruppe SpOGATA 2015

Evaluation von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten an Offenen Ganztagschulen in Niedersachsen

Laufzeit	2011-2012
Bundesland	NI
Schulform	Alle Schulformen
Kooperationspartner	Bewegung, Spiel, Sport
Fallzahlen	241 Schulen
Literatur	Süßenbach/Geis 2013

Evaluation "Pakt für den Nachmittag"

Laufzeit	2017-2019
Bundesland	HE
Schulform	Grundschule
Kooperationspartner	Alle Arten
Fallzahlen	109 Schulen, 46 KP
Literatur	Fischer/Kuhn 2020

Evaluation "Pakt für den Nachmittag"

Laufzeit	2016-2017
Bundesland	HE
Schulform	Grundschule
Kooperationspartner	Sport
Fallzahlen	53 Schulen, 26 Sportvereine
Literatur	Sportjugend Hessen 2017

Ganztagsschule in Kooperation mit außerschulischen Partnern

Laufzeit	2002-2004
Bundesland	RP
Schulform	Grundschule, Hauptschule, Realschule, Sonderschule
Kooperationspartner	Alle Arten
Fallzahlen	7 Schulen: Befragung u. Interviews mit Schul- u. Partnerseite
Literatur	Krieger u.a. 2005; Krieger 2005

Ganztagsschule in ländlichen Räumen (GaLäR)

Laufzeit	2008-2010
Bundesland	RP, TH
Schulform	Sek. I-Schulformen (ohne GY)
Kooperationspartner	Jugendarbeit, ländlicher Raum
Fallzahlen	12 Schulen: 136 Interviews mit Schul- u. Partnerseite
Literatur	Dieminger/Wiezorek 2013; Busch/Dethloff 2010

Ganztagsschule und Quartiersmanagement

Laufzeit	2008-2010
Bundesland	BE, NW
Schulform	Alle Schulformen
Kooperationspartner	Quartier
Fallzahlen	8 Schulen: 40 Interviews mit Schul- u. Partnerseite
Literatur	Floerecke u.a. 2011

Ganztagsschule und Sportvereine in Rheinland-Pfalz

Laufzeit	2012-2014
Bundesland	RP
Schulform	Alle Schulformen

Kooperationspartner	Sport
Fallzahlen	2012: 205 Schulen, 782 Partner; 2014: 463 Schulen, 528 Partner
Literatur	Thieme 2013a; Thieme 2013b; Thieme 2015

Gestaltung und Evaluation der Zusammenarbeit zwischen Schule und Sportverein im Rahmen von Ganztagsangeboten

Laufzeit	2009-2011
Bundesland	HE
Schulform	Gesamtschulen
Kooperationspartner	Sport
Fallzahlen	4 Schulen: 8 Interviews mit Schul- u. Partnerseite
Literatur	Heim u.a. 2012

Hilfen zur Erziehung in der Offenen Ganztagschule

Laufzeit	2011-2013
Bundesland	NW
Schulform	Grundschule
Kooperationspartner	Hilfen zur Erziehung
Fallzahlen	10 Standorte: Interviews mit Schul- u. Partnerseite
Literatur	Althoff/Beck 2013

IST-Standsanalyse zur Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Hort im Rahmen des Ausbaus von GTA in Dresden

Laufzeit	2008
Bundesland	SN: Dresden
Schulform	Grundschule
Kooperationspartner	Hort
Fallzahlen	15 Standorte: Interviews mit Schul- u. Partnerseite
Literatur	Markert/Wiere 2008

IST-Standsanalyse zur Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Hort im Rahmen des Ausbaus von GTA im ländlichen Raum

Laufzeit	2009
Bundesland	SN
Schulform	Grundschule
Kooperationspartner	Hort

Fallzahlen	8 Standorte: Interviews mit Schul- u. Partnerseite
Literatur	Markert/Weinhold 2009
Jugendarbeit zeigt Profil	
Laufzeit	2007-2009
Bundesland	NW
Schulform	Alle Schulformen
Kooperationspartner	offene Kinder- und Jugendarbeit
Fallzahlen	200 Einrichtungen der KJH
Literatur	Deinet u.a. 2010
Kooperation von Schulen mit GTA mit außerschulischen Partnern	
Laufzeit	2009-2010
Bundesland	SN
Schulform	Förderschule, Mittelschule, Gymnasium
Kooperationspartner	Alle Arten
Fallzahlen	6 Schulen: 31 Interviews mit Schul- u. Partnerseite
Literatur	Jerzak/Laskowski 2010
Kooperation Sportverein und Ganztagschule	
Laufzeit	2013-2014
Bundesland	NI
Schulform	Alle Schulformen
Kooperationspartner	Sport
Fallzahlen	1.573 Sportvereine
Literatur	Süßenbach/Geis 2014
Kooperative Steuerung im Ganztage (KoStiG)	
Laufzeit	2011-2013
Bundesland	HH
Schulform	Stadtteilschule
Kooperationspartner	Alle Arten
Fallzahlen	3 Standorte: Interviews mit Schul- u. Partnerseite
Literatur	Sturzenhecker u.a. 2014
Kultur macht Schule - Netzwerk für Kooperationen	

Laufzeit	2004-2007
Bundesland	13 BL: BB, BE, BW, BY, HB, HE, HH, MV, NI, NW, RP, SN, ST
Schulform	Alle Schulformen
Kooperationspartner	Kulturelle Bildung
Fallzahlen	31 Schulen, 58 KP
Literatur	Becker 2008, 2007

Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Laufzeit	2008-2011
Bundesland	6 BL: BY, HE, HH, NW, SH, TH
Schulform	Alle Schulformen
Kooperationspartner	Jugendhilfe, Bildungslandschaft
Fallzahlen	6 Regionen: 110 Interviews mit Schul- u. Partnerseite
Literatur	Schalkhaußer/Thomas 2011

Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe

Laufzeit	2007-2010
Bundesland	6 BL: BY, HE, HH, NW, SH, TH
Schulform	Alle Schulformen
Kooperationspartner	Jugendhilfe, Bildungslandschaft
Fallzahlen	6 Regionen: 110 Interviews mit Schul- u. Partnerseite
Literatur	Bradna/Stolz 2011

Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen (MUKUS)

Laufzeit	2007-2009
Bundesland	BB, NI, RP
Schulform	Alle Sek. I-Schulformen
Kooperationspartner	Musisch-kulturelle Bildung
Fallzahlen	29 Schulen: 22 SL, 15 KP
Literatur	Lehmann-Wermser u.a. 2010; Nonte 2013

Partizipation und Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule (PKJS)

Laufzeit	2007-2009
Bundesland	HE
Schulform	Alle Schulformen

Kooperationspartner	Jugendarbeit
Fallzahlen	18 Projekte an 57 Schulen
Literatur	Schröder/Leonhardt 2010

Politische Bildung und Qualität im Ganztag (PiG)

Laufzeit	2009-2010
Bundesland	6 BL: HB, HE, HH, SL, SN, TH
Schulform	Alle Sek. I-Schulformen
Kooperationspartner	Politische Bildung
Fallzahlen	6 Schulen: 12 Interviews mit Schul- u. Partnerseite
Literatur	Chehata/Thimmel 2011

Schulkooperation zwischen Handlungslogik und Programmatik

Laufzeit	2008-2010
Bundesland	BY
Schulform	Haupt- und Mittelschule
Kooperationspartner	Jugendarbeit
Fallzahlen	3 Schulen: 19 Interviews mit Schul- u. Partnerseite
Literatur	Münderlein 2013

Situations- und Bedarfsanalyse zur Qualitätsentwicklung Kultureller Bildung im Bereich Schule

Laufzeit	2016-2017
Bundesland	4 BL: BW, MV, NI, NW
Schulform	Alle Schulformen
Kooperationspartner	Kulturelle Bildung
Fallzahlen	456 Schulleitungen
Literatur	Steigerwald 2017

Sportberatung im Ganztag (SBiG)

Laufzeit	2011-2012
Bundesland	NW
Schulform	Gymnasium, Hauptschule, Realschule, Gemeinschaftsschule
Kooperationspartner	Sport
Fallzahlen	84 Ganztagskoordinatoren
Literatur	Wagner 2012

Sportvereine in Ganztagsangeboten

Laufzeit	2008-2009
Bundesland	SN
Schulform	Alle Schulformen
Kooperationspartner	Sport
Fallzahlen	122 Sportvereine
Literatur	Vogel 2010

Stadtteilbezogene Vernetzung von Ganztagschulen

Laufzeit	2008-2010
Bundesland	HB, NW
Schulform	Grundschule
Kooperationspartner	Stadtteil
Fallzahlen	6 Schulen: jeweils 10-12 Interviews mit Schul- u. Partnerseite
Literatur	Baumheier/Fortmann 2011; Baumheier u.a. 2010

Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der GTS (StuBSS)

Laufzeit	2005-2008
Bundesland	HE, NI, TH
Schulform	Alle Schulformen
Kooperationspartner	Bewegung, Spiel, Sport
Fallzahlen	108 Schulen
Literatur	Laging 2010; Laging 2013

Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (Phase I)

Laufzeit	2005-2011
Bundesland	14 BL: BB, BE, BY, HB, HE, HH, MV, NI, NW, RP, SH, SN, ST, TH
Schulform	Alle Schulformen
Kooperationspartner	Alle Arten
Fallzahlen	2005: 357 SL, 676 KP; 2007: 316 S, 812 KP; 2009: 300 SL, 729 KP
Literatur	Arnoldt 2011, 2008a, 2008b; Arnoldt/Züchner 2007; Holtappels 2008

StEG-Sachsen

Laufzeit	2006-2010
Bundesland	SN

Schulform	Mittelschule, Schule mit mehreren Bildungsgängen, Gymnasium
Kooperationspartner	Alle Arten
Fallzahlen	2005: 19 SL, 30 KP; 2007: 18 SL, 30 KP; 2009: 16 SL, 41 KP
Literatur	Bloße u.a. 2011; Förster u.a. 2011

Wissenschaftliche Begleitung der offenen Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen (Pilotstudie)

Laufzeit	2003-2005
Bundesland	NW
Schulform	Grundschule
Kooperationspartner	Alle Arten
Fallzahlen	24 Schulen: 24 SL, 48 Gruppendiskussionen mit Schul- u. Partnerseite
Literatur	Beher u.a. 2005, Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2005; Beher/Rauschenbach 2006

Wissenschaftliche Begleitung der offenen Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen (Hauptstudie)

Laufzeit	2005-2007
Bundesland	NW
Schulform	Grundschule
Kooperationspartner	Träger des Ganztags
Fallzahlen	379 Schulen
Literatur	Beher u.a. 2007

Wiss. Begleitung der OGS im Primarbereich NRW Vertiefungsstudie

Laufzeit	2008-2009
Bundesland	NW
Schulform	Grundschule
Kooperationspartner	Träger des Ganztags
Fallzahlen	2008: 871 SL, 259 Träger
Literatur	Schröder 2010; Grothues 2010

Wissenschaftliche Begleitung Entwicklung der GTS in MV

Laufzeit	2004-2010
Bundesland	MV
Schulform	Alle Sek. I-Schulformen

Kooperationspartner	Alle Arten
Fallzahlen	139 Schulen
Literatur	Prüß/Becker 2012

Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der "Richtlinie des sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Förderung des Ausbaus von Ganztagsangeboten" (FRL-GTA)

Laufzeit	2006-2013
Bundesland	SN
Schulform	Alle Schulformen
Kooperationspartner	Alle Arten
Fallzahlen	2006: 74 SL; 2007: 17 Interviews KP; 2008: 435 SL; 2010: 522 SL; 2013: 353 SL
Literatur	Gängler/Bloße/Lehmann 2013; Bloße u.a. 2011