



Forschungsvorbund
Deutsches Jugendinstitut
Universität Dortmund



Landesinstitut für Schule/
Qualitätsagentur



Wissenschaftlicher Kooperationsverbund:

Die offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen.

Erste Ergebnisse der Hauptphase

Dortmund, Köln, Münster und Soest

Dezember 2006

Eine Studie im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW) und des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration (MGFFI) des Landes Nordrhein-Westfalen

Inhalt

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Zielsetzung und Methoden..... | 3 |
| 2 | Akteure des offenen Ganztags: Träger, Personal sowie Eltern und Kinder | 5 |
| 2.1 | Träger und Partner der OGS | 5 |
| 2.2 | Das Personal | 6 |
| 2.3 | Eltern und Kinder | 8 |
| 3 | Konzeptionelle Schwerpunkte, Zielsetzungen und Ansprüche | 11 |
| 4 | Angebotsstrukturen und Tagesablauf | 14 |
| 5 | Zielerreichungsgrad und Zufriedenheit mit dem offenen Ganztags | 16 |
| 5.1 | Zielerreichungsgrad | 16 |
| 5.2 | Gesamtzufriedenheit..... | 17 |
| 5.3 | Ausgewählte Handlungsfelder im Fokus: „Hausaufgaben“ sowie „Lern- und Förderangebote“ | 21 |
| 5.3.1 | Die Hausaufgaben | 21 |
| 5.3.2 | Die Lern- und Förderangebote..... | 25 |
| 5.4 | Mitbestimmung und Partizipation im Ganztags..... | 28 |
| 5.4.1 | Partizipation der Kinder..... | 28 |
| 5.4.2 | Mitbestimmung der Eltern | 30 |
| 5.5 | Das Personal im Fremdbild..... | 31 |
| 6 | Einschätzungen zu wahrgenommenen Auswirkungen des offenen Ganztags | 32 |
| 6.1 | Einschätzungen der Fach- und Lehrkräfte zu wahrgenommenen Veränderungen im Hinblick auf die Kinder..... | 32 |
| 6.2 | Einschätzungen der Fach- und Lehrkräfte zu wahrgenommenen Veränderungen in der Schule | 33 |
| 6.3 | Einschätzungen der Eltern im Hinblick auf die Kinder | 33 |
| 6.4 | Einschätzungen der Eltern zu den Veränderungen in der Familie | 34 |
| 6.5 | Die soziale Dimension des offenen Ganztags aus Sicht der Kinder | 35 |
| 7 | Kooperation und Koordination | 37 |
| 8 | Erforderliche Veränderungen aus Sicht der Beteiligten | 40 |
| 8.1 | Die Fach- und Lehrkräfte | 40 |
| 8.2 | Die Eltern | 40 |
| 8.3 | Die Wünsche der Kinder | 41 |

1 Zielsetzung und Methoden

Die zentrale Zielsetzung der wissenschaftlichen Begleitung bestand in der Erstellung einer empirischen Praxisstudie zur Lage und Weiterentwicklung der offenen Ganztagschule im Primarbereich (OGS) in NRW. Durch die Untersuchung sollten die Ergebnisse aus der vom wissenschaftlichen Kooperationsverbund durchgeführten explorativen Pilotuntersuchung vertieft und durch die Einbeziehung neuer Forschungsfragen erweitert werden. Für die Strukturierung und Durchführung der Studie waren vier inhaltliche Bezugsebenen von Relevanz: Hierzu zählten die Dimensionen „Organisation und Handlungsfeld“, „Personal und Arbeitsformen“ sowie „Eltern und Kinder als Adressaten“. Die Untersuchung beruht in ihrem methodischen Kern auf mehreren Befragungen, die an den Schulen im Schuljahr 2005/2006 durchgeführt wurden, um die Einstellungen der verschiedenen Akteursgruppen – Schulleitungen, Lehr- und Fachkräfte, Eltern und Kinder - zur OGS zu erfassen und auf dieser Grundlage ein systematisches und repräsentatives Bild über den Entwicklungsstand des Ganztags zu gewinnen.

Zu den einzelnen Teilerhebungen gehörten eine Profi- und Strukturerhebung, die primär an die Schulleitungen gerichtet war. An der als Totalerhebung konzipierten schriftlichen Befragung beteiligten sich 379 der im Schuljahr 2004/2005 bestehenden offenen Ganztagschulen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 54%. An 164 OGS fanden zusätzlich schriftliche Lehr- und Fachkräftebefragungen statt. Während die Aussagen des Fachkräftesurveys bei einer Rücklaufquote von 50% auf den Angaben von rund 950 Mitarbeiter(inne)n im Ganztage beruhen (d.h. sowohl Lehrkräften als auch Ganztagskräften ohne Lehramtsausbildung), stützt sich die Lehrkräftebefragung bei einem Rücklauf in Höhe von 43% auf rund 990 Fragebögen. In dieser Erhebung wurden allein Lehrer/innen um Auskunft gebeten, die zwar an der OGS unterrichten, aber dort nicht im offenen Ganztage tätig sind.

62 Schulen beteiligten sich darüber hinaus an den schriftlichen Eltern- und Kinderbefragungen. Von den befragten Eltern haben rund 3.680 ihren Fragebogen ausgefüllt zurückgesendet. Hierdurch konnte eine Rücklaufquote von 42% erzielt werden. Befragt wurden sowohl Eltern mit und ohne Kinder im offenen Ganztage.¹ Neben den Eltern wurden auch die Schüler/innen zu ihrem Wohlbefinden im Ganztage und zu ihrem Alltagserleben um Auskunft gebeten. Durch die schriftlichen Kinderfragebögen

¹ Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung wird in den folgenden Ausführungen differenziert zwischen „OGS-Eltern“, d.h. Befragten, die ihre Kinder zum Zeitpunkt der Befragung im offenen Ganztage angemeldet hatten, sowie „Nicht-OGS-Eltern“, die den Ganztage nicht in Anspruch nehmen.

wurden 660 Schüler/innen erreicht (bei einer Rücklaufquote von 44%). Um der methodischen Herausforderung einer kindorientierten Nutzeranalyse Rechnung zu tragen, wurden an 8 Schulen darüber hinaus 48 Interviews mit 136 Ganztagschüler(inne)n durchgeführt. Im Unterschied zur standardisierten Befragung, die sich an die älteren Ganztagschüler/innen der Klassen drei und vier richtete, wurden in den qualitativen Interviews Grundschulkinder aller Jahrgangsstufen berücksichtigt.

Zusammengenommen konnten auf der Basis der unterschiedlichen Erhebungen umfangreiche Datensätze erstellt werden, die aus den verschiedenen Perspektiven differenzierte Aussagen zur OGS ermöglichen. Die Vernetzung der Ergebnisse aus den einzelnen Teilstudien steht bislang allerdings noch aus. Sie wird in der für den Sommer 2007 geplanten ausführlichen Veröffentlichung der Studie im Juventa-Verlag geleistet.

2 Akteure des offenen Ganztags: Träger, Personal sowie Eltern und Kinder

2.1 Träger und Partner der OGS

Die Träger

Die offene Ganztagschule im Primarbereich soll, so legt es der Runderlass fest, auf der Grundlage von Kooperationsvereinbarungen zwischen dem Schulträger, den Schulen und beteiligten außerschulischen Partnern ausgestaltet werden. Diese Partner sind i.d.R. freie Träger der Jugendhilfe oder andere gemeinwohlorientierte Organisationen, vorwiegend aus den Bereichen Kultur oder Sport. Die Träger des offenen Ganztags führen die außerunterrichtlichen Angebote durch und stehen in der Regel in der Verantwortung für das eingesetzte Personal.

Vor diesem Hintergrund gibt die im Rahmen dieser Studie durchgeführte Profil- und Strukturanalyse einen Einblick in die Struktur der Trägerschaft des offenen Ganztags in Nordrhein-Westfalen. Die Trägerlandschaft ist Ausdruck dessen, was der Runderlass zur offenen Ganztagschule als Trägerkonzept vorsieht: Eine recht große Vielfalt von Organisationen, die als kommunale Schulträger oder private Fördervereine traditionell eher den Halbtagschulen nahe stehen, oder freie Träger der Jugendhilfe, die häufig auch den Verbänden der freien Wohlfahrtspflege zugehörig sind. Im Überblick ist die Bedeutung der hier genannten Organisationen wie folgt zu skizzieren:

| Träger (N=372) | in % |
|-----------------------------------|-------------|
| Kommunale Träger | 20 |
| Eltern-, Fördervereine | 20 |
| Freie Träger der Jugendhilfe | 49 |
| <u>davon:</u> Wohlfahrtsverbände | 43 |
| <u>davon:</u> andere freie Träger | 6 |
| andere Träger | 11 |
| Insgesamt | 100 |

Die freien Träger der Jugendhilfe spielen die wichtigste Rolle im Bereich der Ganztagsträgerschaft. Dies sind insbesondere die Verbände der freien Wohlfahrtspflege. Hinzu kommen lokale Vereine und Initiativen, die als Träger der freien Jugendhilfe anerkannt sind. Hinter den „anderen Trägern“ verbergen sich u.a. einige Bildungsträger, die Trägerschaften für die offene Ganztagschule übernommen haben. Aber auch eigens für den Zweck der offenen Ganztagschule gegründete Trägervereine lassen sich hier wiederfinden. Kommunale Träger sind Schulträger, bei denen vor

allem das Schulverwaltungsamt und in wenigen Fällen das Jugendamt als kommunal zuständige Ämter die Trägerschaft übernommen haben. Die nicht unerhebliche Bedeutung von Eltern- und Fördervereinen, die in der Pilotstudie von 24 Schulen noch nicht abgebildet werden konnte, wird hier diesmal ersichtlich. In diesem Zusammenhang ist interessant festzustellen, dass die Eltern- und Fördervereine als Träger des offenen Ganztags in den ländlichen Gebieten und den Ballungsrandzonen überrepräsentiert sind, während freie Träger der Jugendhilfe in Großstädten und Ballungsbieten eine Überrepräsentanz aufweisen.²

Die außerunterrichtlichen Angebotspartner

Wie bereits in der Pilotuntersuchung zur offenen Ganztagschule im Schuljahr 2003/04 sind Organisationen aus dem Sportbereich wie Sportvereine oder der Stadt-sportbund die mit Abstand bedeutendsten Kooperationspartner der offenen Ganztagschulen, wenn es darum geht, einzelne außerunterrichtliche Angebote in den offenen Ganztagschulen durchzuführen. Darüber hinaus gehen die OGS eine Vielzahl von unterschiedlichsten Kooperationen mit Musik- Jugendkunst- oder Kreativitätsschulen, Stadtbüchereien, Kirchengemeinden, Umweltinitiativen wie z.B. dem Naturschutzbund. Die Mehrheit der Kooperationen findet auf der Basis schriftlicher Kooperationsverträge statt und wird mit wenigen Ausnahmen durchweg als eher gut und gut bewertet.

2.2 Das Personal

In der Profil- und Strukturanalyse wurde darum gebeten anzugeben, mit welchem Personal die Aufgaben im Rahmen des offenen Ganztags durchgeführt werden. Hieraus ergibt sich das folgende – etwas vereinfachte – Übersichtstableau zum Personaleinsatz in der OGS. Hierbei ist mit Blick auf die Mitarbeit von Lehrer(inne)n zu berücksichtigen, dass die Erhebung zu einem Zeitpunkt durchgeführt wurde, als noch die „alte“ Erlasslage vor dem 01. Februar 2006 Gültigkeit besaß. Die Tabelle zeigt jeweils auf, in wie viel Prozent der befragten Schulen eine bestimmte Berufs- oder Qualifikationsgruppe bei der Mitarbeit im offenen Ganztags vertreten ist. Weiterhin wird ausgewiesen, in welchem Stundenumfang die Vertreter/innen der jeweiligen Gruppen pro Person und Woche im Ganztags mitarbeiten, sofern sie dort anzutreffen sind:

² Damit ist jedoch allem Anschein nach gegenüber den Vorgängermodellen aus dem Schulbereich (z.B. „Dreizehn Plus“) im Landesdurchschnitt ein deutlicher Rückgang der Bedeutung der Fördervereine festzustellen.

| Bezeichnung | Gruppe in % der OGS anzutreffen (N=379) | Ø Mitarbeit in h pro Person und Woche |
|---|--|--|
| Einschlägig pädagogisch qualifizierte außerunterrichtliche Mitarbeiter/innen | | |
| Sozialpädagog(inn)en | 38 % | 17,6 h |
| Erzieher/innen | 85 % | 17,4 h |
| Kinderpfleger/innen, Sozialassistent(inn)en | 14 % | 15,2 h |
| Schulfremde Lehrkräfte | 27 % | 9,9 h |
| Kunst- & Kreativpädagog(inn)en | 26 % | 4,2 h |
| Bewegungs-, Spiel- & Sportpädagog(inn)en | 34 % | 3,6 h |
| Musikpädagog(inn)en | 35 % | 2,4 h |
| Nicht pädagogisch einschlägig qualifizierte außerunterrichtliche Mitarbeiter/innen | | |
| ZDL / FSJ | 11 % | 17,3 h |
| Praktikant(inn)en im Anerkennungsjahr | 17 % | 15,2 h |
| Hauswirtschaftler/innen | 35 % | 10,8 h |
| Weitere Kräfte | 26 % | 8,1 h |
| Eltern | 21 % | 5,1 h |
| Studierende / Schüler/innen | 37 % | 4,4 h |
| Ehrenamtliche | 26 % | 2,5 h |
| Übungsleiter/innen | 55 % | 2,0 h |
| Lehrkräfte der offenen Ganztagschulen | | |
| Mitglieder der Schulleitung | 17 % | 1,8 h |
| Lehrkräfte m. reduziertem Stundendeputat | 16 % | 1,6 h |
| Lehramtsanwärter/innen | 7 % | 1,6 h |
| Lehrkräfte m. vollem Stundendeputat | 30 % | 1,5 h |

Werden alle im Rahmen der Profil- und Strukturanalyse erfassten Stunden der Mitarbeiter/innen erfasst, so werden gut drei Fünftel dieser Stunden (63 %) von der Gruppe der pädagogisch einschlägig qualifizierten außerunterrichtlichen Mitarbeiter/innen geleistet. Wie bereits in der Pilotstudie im Schuljahr 2003/04 sind es hier die Erzieher/innen, die an 86 % der offenen Ganztagschulen vertreten sind und damit die mit Abstand größte Berufs- oder Qualifikationsgruppe darstellen. Diplomierte Sozialpädagog(inn)en arbeiten in 38 % der Schulen im offenen Ganztage mit und leisten mit durchschnittlich 17,6 Wochenstunden einen vergleichbar großen Arbeitsumfang wie die Erzieher/innen. Die Gruppe der pädagogisch nicht einschlägig qualifizierten Mitarbeiter/innen übernimmt im offenen Ganztage etwa 35 % aller Stunden, wobei Übungsleiter/innen aus dem Sport (55 %), Studierende/Schüler/innen (37 %) sowie Hauswirtschaftler/innen (35 %) vergleichsweise häufig an den Schulen anzutreffen sind. Sie erbringen aus dieser Gruppe jedoch keineswegs die meisten Stunden pro Person; hier sind es Zivildienstleistende / FSJler/innen sowie Praktikant(inn)en, die in einem Teil der Schulen (11 respektive 17 %) eine vom Stundenumfang her wichtige Rolle spielen. Zu den pädagogisch nicht einschlägig qualifizierten Mitarbeiter/innen, die als weitere Kräfte (Ergänzungskräfte) wie bereits in der Pilotstudie einen gewis-

sen Umfang der Mitarbeit im offenen Ganzttag verzeichnen, gehören Berufe/Tätigkeitsfelder wie Imker/in und Gärtner/in, Krankenschwester und Bibliothekar/in, EDV-Spezialist/in, Handwerker/in, Schachlehrer/in oder Küchenkraft.

Lehrkräfte der offenen Ganzttagsschulen führten zum Erhebungszeitpunkt gut zwei Prozent der geleisteten Stunden im offenen Ganzttag durch, wobei Lehrer/innen mit vollem Stundendeputat in 30 Prozent der Schulen Aufgaben im Bereich des offenen Ganztags übernehmen.³ In über der Hälfte der Schulen arbeiten Übungsleiter/innen sowie Bewegungs-, Spiel und Sportpädagog(inn)en in etwa einem Drittel der Schulen mit; ihre wöchentliche Stundenzahl bleibt allerdings recht gering. In gut einem Viertel der Fälle werden die Angebote im Bereich Bewegung, Spiel und Sport weder von Übungsleiter(inne)n noch von Sportpädagog(inn)en durchgeführt.⁴ Insgesamt ist also die Personalvielfalt sehr ausgeprägt, wobei sich keine Unterschiede zwischen verschiedenen Trägertypen des offenen Ganztags ausmachen lassen.

2.3 Eltern und Kinder

Teilnahme am offenen Ganzttag

Insgesamt liegt die Teilnahmequote für den offenen Ganzttag, wenn man sich alle Grundschulen ansieht, durchschnittlich bei etwas über 18 Prozent aller Schüler/innen (Förderschulen: 22 Prozent). Werden aus der Perspektive der Strukturhebung zunächst die Rahmenbedingungen in den Vordergrund gerückt, dann entspricht in knapp vier Fünfteln der OGS das Angebot an Ganztagsplätzen den Anmeldungen. Etwa ein Fünftel der Schulen konnte aufgrund von Kapazitätsgrenzen nicht alle angemeldeten Kinder aufnehmen.

Zusammensetzung der Elternschaft in der OGS

Inwieweit die OGS die gesteckten Ziele zu erreichen vermag, hängt nicht allein davon ab, wie viele Kinder am Ganzttag teilnehmen, sondern auch in welchem Umfang die einzelnen Zielgruppen tatsächlich Zugang zum Ganzttag haben. Aus diesem Grund wurde untersucht, welche gesellschaftlichen Gruppen in geringeren und welche in erhöhten Anteilen im Ganzttag präsent sind. Hierbei zeigte sich auf der Grundlage der Elterndaten (und hier insbesondere bezogen auf die Grundschulen), welche Kinder dieses Angebot verstärkt wahrnehmen:

³ Der Zeitpunkt der Untersuchung lag vor der Erhöhung des Lehrerstellenanteils in der offenen Ganzttagsschule, die zum 1.2.2006 stattfand.

⁴ Aber auch in diesen Fällen kann das Personal mit einer deutlichen Mehrheit (über 80 Prozent) als einschlägig qualifiziert eingestuft werden (wie z.B. Erzieher/innen, die Sportangebote durchführen).

- Zunächst ist der Ganztagsbesuch **altersabhängig**: Kinder, die den Ganzttag besuchen, kommen eher aus den Klassen eins bis drei. Es sind somit eher jüngere Kinder, bei denen die Eltern vermutlich einen höheren Betreuungsbedarf sehen.
- Dann hängt die Teilnahme am offenen Ganzttag von der **Familiengröße** und **Familienform** ab: So besuchen Kinder, die aus kleineren Familien kommen und ohne Geschwister aufwachsen, eher den Ganzttag. Entsprechend findet sich im Ganzttag auch ein erhöhter Anteil von Kindern, deren Eltern alleinerziehend sind. In größeren Familien ist zu vermuten, dass sich der Rückgriff auf externe Betreuungsangebote bei mehreren Kindern in geringerem Maße rentiert.
- Weiterhin ist der Besuch des Ganztags abhängig von Erwerbstätigkeit und **sozialem Status** und hiermit korrespondierenden Zusammenhängen: Eltern, deren Kinder in den Ganzttag gehen, haben vergleichsweise gute Bildungsvoraussetzungen, eher einen mittleren und hohen Berufs- und Sozialstatus⁵ und sind eher beide erwerbstätig (bzw. bei den Alleinerziehenden ein Elternteil).
- Zugleich sind im Ganzttag allerdings auch Kinder überrepräsentiert, bei denen die Eltern **Schulprobleme** sehen, wenngleich diese Gruppe eher aus Haushalten mit niedrigerem sozialem Status kommt.

Wo entsprechende Daten erfragt wurden, bestätigt die Strukturhebung diese Ergebnisse. Ergänzend wurde hierdurch zudem deutlich, dass nach Einschätzung der Schulleitungen in Grundschulen Kinder von ALG II-/SGB XII-Empfänger(inne)n im Ganzttag zu geringeren Anteilen vertreten sind, als es aufgrund ihres Anteils an der

⁵ Sozialer Status wurde hier und in den weiteren Analysen über die Angaben zur aktuellen – bzw. bei Erwerbslosen: zur letzten – Erwerbstätigkeit operationalisiert. Die verwendeten Bezeichnungen „niedrige“, „mittlere“ und „hohe“ Schicht stellen kein Werturteil und keine Bewertung der Personen dar, sondern sollen Unterschiede zwischen der Verfügbarkeit kultureller und materieller Ressourcen widerspiegeln. Unter „niedriger Schicht“ wurden gefasst alle Agrarberufe, manuellen Berufe sowie einfache kaufmännische, Dienstleistungs- und Verwaltungsberufe. Es handelt sich hierbei also nicht um die sog. „Unterschicht“, die derzeit in vielen sozialpolitischen Debatten thematisiert wird, sondern eher um eine Gruppe, die einem erweiterten Verständnis von „Arbeiterschaft“ entspricht. Die „mittlere Schicht“ bilden qualifizierte kaufmännische, Dienstleistungs- und Verwaltungsberufe sowie Semiprofessionen, wenn kein Fachhochschul- oder Hochschulabschluss vorliegt. Die „hohe Schicht“ wird aus Semiprofessionen mit Fachhochschul- oder Hochschulabschluss, Professionen sowie Unternehmern und Managern gebildet. Die Klassifikation wurde anhand weiterer Variablen geprüft und differenzierte in hohem Maße: Je höher die Schicht einer Person ist, desto höher ist durchschnittlich ihr Bildungsniveau und ihr Berufsprestige. Wenn für einen Elternhaushalt Schichtangaben beider Eltern vorlagen, wurde dem Haushalt die jeweils höchste Schichtzuordnung zugewiesen.

Schülerschaft der Grundschule zu erwarten gewesen wäre. In Förderschulen verhält sich dies eher umgekehrt.

Hinweise auf die Nicht-Inanspruchnahme des offenen Ganztags

Im Hinblick auf die Schüler/innen mit Migrationshintergrund zeigt sich, dass diese zwar etwas unterdurchschnittlich im Ganztags vertreten sind. Wird allerdings bei dieser Gruppe zusätzlich die Schichtzugehörigkeit kontrolliert, so verschwindet dieser Effekt. Auch aus dieser Perspektive wird also deutlich, dass statusniedrigere Familien bislang nur unzureichend Zugang zum offenen Ganztags finden.

Warum das so ist, wird ersichtlich, wenn die Gründe herangezogen werden, die die Nicht-OGS-Eltern zur Nicht-Inanspruchnahme des offenen Ganztags angeben. So stellt jenseits persönlicher Präferenzen (wie dem Wunsch, das Kind selbst zu betreuen) die Kostenfrage das zentrale strukturelle Argument für die Nicht-Inanspruchnahme dar – wie insbesondere bei Eltern mit Migrationshintergrund und Befragten aus der niedrigsten Sozialschicht.

Elternbeiträge

Zum Zeitpunkt der Befragung galt eine Höchstgrenze für den Elternbeitrag zum offenen Ganztags von monatlich 100 Euro (seit dem 01.08.2006: 150 Euro). Etwa ein Viertel aller Schulen gibt zum Erhebungszeitpunkt an, einen einheitlichen Beitragssatz für alle Eltern vorzuhalten (dieser liegt im Durchschnitt bei 49 Euro). 76 Prozent der befragten Schulen bieten den Eltern einen gestaffelten Beitragssatz an.⁶ Über die Art der Staffelung und die Schwellenwerte für Beitragsreduzierungen können auf der Grundlage der Profil- und Strukturanalyse jedoch keine Aussagen gemacht werden.

Schlussfolgerungen zur Inanspruchnahme der OGS

Der Ganztags ermöglicht zusammengenommen – so lässt sich aufgrund des soziostrukturellen Hintergrunds der Familien im Hinblick auf den Zielkanon der OGS folgern - insbesondere den Müttern die Ausübung einer Erwerbstätigkeit in Voll- und Teilzeitform, entlastet Alleinerziehende im Familienalltag, kommt Kindern mit Schulproblemen zu Gute und bietet insbesondere Einzelkindern erweiterte Kontaktmöglichkeiten zu anderen Kindern. Er bevorzugt allerdings auch Familien aus mittleren und höheren Sozialschichten, in denen die Eltern zugleich erwerbstätig sind und über bessere Bildungsvoraussetzungen verfügen. Die Gebühren für den Ganztagsbesuch

⁶ Die Festlegung der Beitragssätze und -staffelung liegt in der Zuständigkeit der Kommune (Ratsentschluss), so dass die Schulen hier die Beitragsform darlegen, die für die gesamte Kommune gilt.

werden dabei als wesentlicher Grund für die Nichtteilnahme am Ganzttag genannt. Der bislang nur unzureichenden Einbeziehung niedriger sozialer Schichten und gesellschaftlicher Risikogruppen in den Ganzttag sollte entgegengesteuert werden, um die Passgenauigkeit der OGS im Hinblick auf das Ziel der Kompensation sozialer Benachteiligung zu erhöhen.

3 Konzeptionelle Schwerpunkte, Zielsetzungen und Ansprüche

Konzeptionelle Schwerpunkte der Schulleitungen

Betrachtet man die programmatischen Schwerpunkte des offenen Ganztags zunächst auf der Grundlage der Profil- und Strukturanalyse, so wird den Themenbereichen „Förderung sozialer Kompetenzen“ und „Hausaufgaben“, „Bewegung, Spiel und Sport“ sowie „pädagogische Freizeitgestaltung“ die größte Bedeutung beigemessen. Bringt man diese programmatischen Schwerpunkte in Zusammenhang mit Merkmalen der Schule, so ist festzustellen, dass nicht die unterschiedlichen Trägerstrukturen zu unterschiedlichen konzeptionellen Gewichtungen führen, wohl aber die (sozialräumliche) Lage der Schule und damit die Zusammensetzung der Schülerschaft: „Sprachliche Förderung“, „Schulöffnung zum Stadtteil“, „Interkulturelles Lernen“ sowie „Soziales Lernen“ nehmen in Ballungsgebieten oder großstädtischen Räumen eine wesentlich höhere Bedeutung ein als in den Schulen aus Ballungsrandzonen und ländlichen Gebieten.

Bedeutung der Angebotselemente aus Sicht des Personals und der Lehrkräfte, die nicht im Ganzttag tätig sind

In einer etwas abgewandelten Form wurden auch die Fach- und Lehrkräfte nach der Bedeutung der verschiedenen Angebotselemente des offenen Ganztags befragt. Interessant ist dabei, dass sich die pädagogischen Kräfte (einschließlich der in den außerunterrichtlichen Angeboten der offenen Ganzttagsschulen tätigen Lehrer/innen)⁷ und die Lehrkräfte, die nicht im Ganzttag tätig sind, hierbei recht einig sind. Mit deutlichem Abstand führt die Hausaufgabenbetreuung die Rangfolge der am wichtigsten angesehenen Angebote an. Es folgen vier Angebote auf etwa ähnlichem Wichtigkeitsniveau: ‚Bewegung, Sport und Spiel‘, ‚Sprachförderung in Deutsch

⁷ Ein Hinweis zum Verständnis: Mit "pädagogischen Kräften" oder "pädagogischen Mitarbeiter(inne)n" sind hier immer alle Personen gemeint, die tatsächlich im offenen Ganzttag mitarbeiten und an der Studie teilgenommen haben. Etwa zehn Prozent dieser Personen sind Lehrerinnen und Lehrer der befragten offenen Ganzttagsschulen. Mit "Lehrkräften" werden somit jene Lehrer/innen bezeichnet, die an den offenen Ganzttagsschulen arbeiten, aber nicht im offenen Ganzttag tätig sind.

für Migrantenkinder' ,Soziales Lernen, z.B. Streitschlichtungskurse' und ,Betreuung in der freien Zeit, d.h. in der unverplanten Zeit der Kinder'. Auch noch im vorderen Feld rangieren die Angebotselemente 'Sprache (z.B. Lesen)', ,Betreuung beim Mittagessen' sowie ,Entspannungs- und Konzentrationsübungen'. Die traditionell fachlichen Elemente wie Musik, Kunst, Rechnen/Rechenspiele, Werken, Natur/Umwelt, Fremdsprachen sind keinesfalls unwichtig, liegen in der Rangfolge aber etwas dahinter. Sie dienen offensichtlich eher der bedarfsgerechten Abdeckung von Interessens- und Begabungsschwerpunkten.

Zielperspektiven der Fach- und Lehrkräfte

Einen etwas spezifischeren Einblick in die Angebots- und Handlungsfelder wird durch die Ergebnisse zur Einschätzung der Zielsetzungen möglich. Zu jedem der drei Handlungsfelder Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung sowie Freizeit- und Förderangebote⁸ waren im Fragebogen eine Reihe von Zielsetzungen vorgegeben, die im Hinblick auf ihre Wichtigkeit hin beurteilt werden sollten. Über alle Handlungsfelder hinweg werden von den pädagogischen Kräften, aber auch von den Lehrkräften, die nicht im Ganztage tätig sind, besonders solche Zielsetzungen als wichtig angesehen, die die persönliche Zuwendung zu den Kindern akzentuieren (Bezugsperson, Ansprechpartner) und das selbstständige Arbeiten betonen. Daneben werden Ziele als wichtig benannt, die auf spezifische Handlungsfelder fokussiert sind:

Für das **Mittagessen** sind das die Einführung in Ordnungs- und Umgangsregeln, die Förderung sozialer Kompetenzen und das Hinarbeiten auf eine gesunde Ernährung.

Bei der **Hausaufgabenbetreuung** liegen die Vermittlung einer positiven Arbeitshaltung und die Förderung einer positiven Einstellung zu den Hausaufgaben in der Hauptlinie. Erst danach folgen die Vermittlung sozialer Kompetenzen und der Ausgleich von Defiziten.

Als besonders wichtig angesehene Hauptziele der **Freizeit- und Förderangebote** finden sich die Förderung sozialer Kompetenzen, das Setzen eines komplementären Angebots zum fachlichen Lernen sowie die Unterstützung in der Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten. Danach folgt die Förderung von Begabungen und Talen-

⁸ Mit "Freizeit- und Förderangeboten" werden im Rahmen der Struktur- und Profilanalyse sowie der Lehr- und Fachkräftebefragung die vielfältigen Angebote bezeichnet, die neben dem Mittagessen und der Hausaufgabenbetreuung im offenen Ganztage durchgeführt werden. Im Sinne eines umfassenden Begriffs von Bildung, Erziehung und Betreuung werden damit Schwerpunkte der Ausrichtung dieser Angebote zum Ausdruck gebracht, ohne sie hinsichtlich ihres bildnerischen oder pädagogischen Gehalts zu bewerten. – Weiter hinten in diesem Text wird *gleichbedeutend* auch von "Lern- und Förderangeboten" gesprochen

ten. Der Verzahnungsaspekt im Sinne einer Vertiefung von Inhalten aus dem Unterricht wird dagegen eher noch als Nebenlinie gesehen.

Ansprüche der Eltern

Werden den Vorstellungen der Schulleitungen, Fach- und Lehrkräften die Ansprüche der Eltern gegenübergestellt, dann rangieren der Wunsch nach einer verlässlichen Betreuung sowie die Möglichkeit, einen Beruf auszuüben, mit Abstand ganz oben auf der Rangliste der Anmeldegründe für den Ganzttag. Diese beiden Gründe sind jeweils für weit mehr als 90% der Eltern „sehr“ und „eher wichtig“. Wesentliche Momente für die Inanspruchnahme des Ganztags sind für die Eltern auch das attraktive Kursangebot sowie die Kontaktmöglichkeiten ihres Kindes zu anderen Ganztagschüler(inne)n. Jenseits dieser Hauptgründe für die Anmeldung der Kinder im Ganzttag wird bei den Eltern ein breites Motivationsspektrum ersichtlich, das unterschiedliche Aspekte der Förderung (von der Unterstützung bei den Hausaufgaben bis hin zur Selbstständigkeitserziehung) und der Betreuung umfasst (etwa eine warme Mittagsmahlzeit). Beim Vergleich zwischen den Zielvorstellungen der Schulleitungen, Fach- und Lehrkräfte sowie den Ansprüchen der Eltern werden insbesondere dort, wo es über die Betreuungsfrage hinaus um die qualitativen Komponenten des Ganztags geht, eine Reihe von Gemeinsamkeiten im Erwartungshorizont ersichtlich.

Ein zweites interessantes Ergebnis resultiert aus der Berücksichtigung der unterschiedlichen Interessenlagen zwischen den Eltern: So akzentuieren Eltern aus mittleren und höheren Schichten, die zu einem größeren Anteil erwerbstätig sind, nachdrücklicher den Betreuungsaspekt und damit die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Eltern aus niedrigeren sozialen Schichten sowie Eltern mit Migrationshintergrund benennen hingegen häufiger Aspekte, die auf eine pädagogische Förderung der Kinder zielen. Dies wird an den verschiedenen Items zum Lernen und Fördern deutlich (wie der Betreuung und Unterstützung bei den Hausaufgaben, der stärkeren Förderung, bessere Leistungen im Unterricht, größere Selbständigkeit). Das auf programmatisc her Ebene bei den schulischen Akteuren anklingende Qualitätsbewusstsein spiegelt sich demzufolge verstärkt in den Erwartungshaltungen, die insbesondere von Eltern aus den niedrigeren Sozialschichten an den Ganzttag als zentrale Herausforderung für den Prozess der Schulentwicklung herangetragen werden.

4 Angebotsstrukturen und Tagesablauf

Der Stellenwert einzelner Angebote im Angebotsprofil

Auf der Grundlage der Daten der **Profil- und Strukturhebung** zeigt sich, dass Angebote in den Handlungsfeldern „Mittagessen“ flächendeckend und „Hausaufgabenbetreuung“ beinahe flächendeckend an vier bzw. fünf Tagen pro Woche bestehen. Im Bereich der Förder- und Freizeitangebote werden Bewegungsangebote beinahe flächendeckend und in der großen Mehrheit der Schulen zumindest 2-3 Mal pro Woche durchgeführt; künstlerisch-kreative Angebote sind in über 90 Prozent der Schulen fester Bestandteil des Wochenplans, allerdings mit einer pro Woche geringeren Frequenz als der Sport. Andere („freie“) spielerische Aktivitäten nehmen in über 60 % Schulen ihren tagtäglichen Raum ein:

| Angebot | Durchführung in % der OGS | davon: Häufigkeit der Durchführung pro Woche in % | | |
|--|------------------------------|---|------|----|
| | | 4-5x | 2-3x | 1x |
| Mittagessen/Mittagsimbiss | flächendeckend | 100 | | |
| Hausaufgabenbetreuung | 99 | 99 | 1 | |
| Bewegung, Spiel und Sport | 99 | 33 | 50 | 15 |
| Künstlerisch-kreatives Gestalten | 94 | 15 | 39 | 41 |
| Musisch-kulturelle Angebote | 88 | 3 | 36 | 54 |
| Andere spielerische Aktivitäten | 76 | 63 | 24 | 11 |
| Sprache (z.B. Lesen) | 76 | 19 | 36 | 37 |
| Tanz/Theater | 68 | 2 | 20 | 65 |
| Neue Medien | 60 | 8 | 25 | 54 |
| Entspannungs- und Konzentration | 59 | 13 | 23 | 49 |
| Werken/Technik | 58 | 4 | 19 | 52 |
| Umwelt/Natur | 56 | 5 | 13 | 54 |
| Soziales Lernen | 46 | 24 | 5 | 38 |
| Rechnen/Rechenspiele | 43 | 14 | 29 | 38 |
| Sprachförderung in Deutsch für Kinder mit Migrationshintergrund | 43 | 19 | 39 | 33 |
| Interkulturelles Lernen | 23 | 25 | 8 | 25 |
| Fremdsprachen | 18 | 3 | 23 | 45 |

Anmerkung: Liegen die Häufigkeiten unter 100 Prozentpunkten, wird ein Angebot auch seltener als einmal wöchentlich durchgeführt.

Wird versucht, die Angebotstableaus der Schulen mit Blick auf eine inhaltliche Profilierung der Angebote zu unterscheiden, so kann zum einen von einem Unterschied in der Vielfalt der Angebote ausgegangen werden. Das bedeutet, dass eine Gruppe von Schulen eine breite Palette von unterschiedlichen Angeboten durchführt, während sich eine andere Gruppe von Schulen eher auf weniger Angebote beschränkt. Dieses Merkmal der Vielfalt hängt jedoch nicht mit der Größe des Ganztags zusammen,

d.h., dass auch kleine Schulen durchaus eine breite Vielfalt an Ganztagsangeboten vorhalten können.

Weiterhin zeigt sich, dass sich mit Blick auf die Häufigkeit der Durchführung der Angebote über alle befragten Schulen hinweg keine Strukturtypen von offenen Ganztagschulen abbilden lassen. In einzelnen Fällen haben Schulen zwar eine ganz bestimmte Profilbildung vorgenommen (z.B. hinsichtlich sprachlicher Förderung oder kultureller Angebote), es lassen sich jedoch nicht in größerem Umfang systematisch angelegte inhaltliche Angebotsmuster und -profile erkennen. Hinsichtlich der Häufigkeit der Durchführung der Angebote lässt sich weiterhin feststellen, dass Grundschulen mit einem größeren Ganztags die Größe einzelne Angebote auch häufiger pro Woche durchführen.

Kriterien zur Gestaltung des Angebotstableaus

Die Gestaltung des Angebotstableaus wird nicht systematisch beeinflusst durch strukturelle Merkmale wie Schultyp (Grund- oder Förderschule), Einführungszeitpunkt der OGS (2003 oder 2004), Träger des offenen Ganztags oder die vorhandenen Ressourcen.⁹ Als zentrale Größe bei der Gestaltung des Angebots erscheinen nach Schulleiterangaben vielmehr die Kompetenzen und Präferenzen der pädagogischen Fachkräfte. An dieser Stelle wird offensichtlich, dass die konzeptionellen Schwerpunkte des offenen Ganztags (s.o.) ihre Begrenzung in den jeweils vor Ort vorhandenen Bedingungen und Möglichkeiten der Angebotsgestaltung finden. Daneben beeinflussen nach Aussagen der Schulleitungen in der Profil- und Strukturanalysen das pädagogische Konzept des offenen Ganztags sowie die Wünsche der daran teilnehmenden Schüler/innen die Gestaltung des Angebotstableaus.

Angebotsstrukturen und Tagesablauf aus Kindersicht

Die Ergebnisse der Kinderbefragungen legen die Annahme nahe, dass es schulspezifische Formen des Tagesablaufs im Ganztags gibt. So wurden die Kinder im Rahmen der schriftlichen Befragung gebeten, den Ablauf des Nachmittags für den Tag vor der Erhebung in Stichworten zu beschreiben.¹⁰ Eine Klassifikation der Tagesverläufe zeigte deutlich unterschiedliche Ablaufstrukturen: In der Wahrnehmung von

⁹ In der Profil- und Strukturanalyse haben die antwortenden Personen eine abschließende Einschätzung dazu abgegeben, inwieweit die vorhandenen materiellen, finanziellen, räumlichen und personellen Rahmenbedingungen dem angestrebten pädagogischen Konzept gerecht werden („Ressourcenpassung“).

¹⁰ Diese Angaben wurden rekodiert und in die Kategorien „Arbeitsgemeinschaft/Projekt“, „Spiel/freie Zeit“, „Hausaufgaben/schulische Förderung“ und „Sonstiges“ kategorisiert. Dabei ist zu beachten, dass diese offenen Angaben mehr noch als viele andere erhobenen Daten als Mischung aus „faktischem“ Beschreibungen und subjektiven Interpretationen gesehen werden müssen. In den weiteren Analysen wurde „Spiel“ und „Sonstiges“ zusammengefasst.

rund 30% der Kinder spielen Kurse und Arbeitsgemeinschaften im Tagesablauf eine prominente Rolle. Weitere 10% erleben den Ganzttag hauptsächlich unterrichtsbezogen (d.h. über Hausaufgabenbetreuung, Förderung und ggf. Unterricht in rhythmisierten Schulen). Von einer dritten Kindergruppe mit einem Anteil von rund 22% wird er vor allem als „Spielen“ wahrgenommen. Dazwischen liegen alle möglichen Mischungen zwischen den drei Elementen.

Der jeweilige Anteil dieser Verlaufsformen variiert stark in den einzelnen Schulen. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass es innerhalb der Ganzttagsschulen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen gibt: Eine Extremgruppe, die stärker unterrichtsorientiert ist, eine weitere, die organisierte Freizeitaktivitäten in den Vordergrund stellt und eine letzte, in der freie Aktivitäten der Kinder den Hauptanteil ausmachen.

Hinweise auf solche „Verlaufsformen“ sind bezogen auf die Nutzung von Angeboten auch in den **qualitativen Interviews** enthalten: Hier finden sich z.B. Kinder, die innerhalb einer Woche zwei Angebote besuchen und ansonsten ihren Nachmittag frei gestalten, während andere jeden Tag ein Angebot wahrnehmen.

5 Zielerreichungsgrad und Zufriedenheit mit dem offenen Ganzttag

5.1 Zielerreichungsgrad

Die Sicht der Schulleitungen

Mit Blick auf einzelne Zielsetzungen, die mit dem offenen Ganzttag verfolgt werden, ist nach Auskunft der die Profil- und Strukturanalyse bearbeitenden Personen die verlässliche Betreuung der Schulkinder am umfassendsten umgesetzt: Fast 100 Prozent der Schulen schätzt dies so ein. Weitere bereits sehr weit umgesetzte Ziele sind „Angebot einer sinnvollen Freizeitgestaltung“ sowie „Förderung des Gemeinschaftslebens und sozialer Kompetenzen“. Der Grad der Zielerreichung ist, so legen es die Daten der Profil- und Strukturanalyse nahe, insgesamt höher in den ländlichen Gebieten und den Ballungsrandzonen. Gründe dafür sind in weiteren Auswertungen noch zu spezifizieren.

Die Sicht der pädagogischen Kräfte

Die pädagogischen Kräfte wurden gebeten, selbst einzuschätzen, welche Tätigkeiten und Aufgaben sie gut und welche sie eher weniger gut umsetzen können. Am besten bewältigt werden Aufgaben wie ‚einen freundlichen Umgangston pflegen‘, ‚mit Kindern spielen‘, ‚altersgemäße Angebote auswählen‘, ‚Regeln einführen und auf deren Einhaltung achten‘ oder ‚Schwierigkeiten einzelner Kinder erkennen‘. Auch die Förderung der Kinder im Bereich Bewegung/Sport scheint eher gut umgesetzt zu werden. Etwas weniger gut gelingende Aufgaben, die sich auf die entwicklungsbezogene Beobachtung der Kinder, auf die Organisation von Gruppenprozessen, auf die Hilfe bei Lernschwierigkeiten, auf den Umgang mit aggressivem Verhalten und auf die Förderung im Bereich Musik beziehen. Die Schlusslichter in der Rangfolge bilden das Eingehen auf die besonderen Bedürfnisse der Migrantenkinder, die Förderung im sprachlichen Bereich sowie das Führen von Beratungsgesprächen mit Eltern.

Etwa die Hälfte der Befragten gibt an, die Angebote vorzubereiten und mit den Aktivitäten ein Konzept umzusetzen. Eine Planung für mehrere Wochen kommt dagegen weniger häufig vor. Bei geringem Stundendeputat der Beschäftigten bleiben vor allem die Abstimmung mit anderen und die Umsetzung im Hinblick auf ein pädagogisches Konzept auf der Strecke. Insbesondere für Erzieher/innen sowie nichtlehrende Personen mit Hochschulabschluss sind die o.a. Aspekte Leitlinien ihres pädagogischen Handelns. Lehrkräfte, die im Ganztags außerunterrichtliche Angebote tätigen, folgen mit etwas Abstand. Sie zeigen vor allem geringere Werte im Kooperationshandeln, d.h. sie bleiben auch im Ganztags (vorerst) eher Einzelkämpfer.

5.2 Gesamtzufriedenheit

Zufriedenheit der Schulleitungen

Betrachtet man die Angebotselemente des offenen Ganztags, so schneiden „Bewegung, Spiel und Sport“, das Mittagessen sowie „Andere spielerische Aktivitäten“ in der Zufriedenheit der Schulleitungen am besten ab. Es folgen die Bereiche „künstlerisch-kreatives Gestalten“, „Tanz/Theater“ sowie die Hausaufgabenbetreuung. Hingegen sind Angebote für Migrantenkinder („Muttersprachliche Angebote“ und „Sprachförderung in Deutsch“) am unteren Ende der Skala zu finden. Die Zufriedenheit der Schulleitungen ist in einem nicht unerheblichen Maße abhängig davon, ob die in der Schule vorhandenen Ressourcen als ausreichend erachtet werden, um die für notwendig erachteten pädagogischen Konzepte umzusetzen.

Der Zufriedenheitsgrad der Fach- und Lehrkräfte

Die Zufriedenheit der pädagogischen Kräfte, aber auch der Lehrkräfte, die nicht im Ganztage tätig sind, liegt auf einem vergleichsweise hohen Niveau. Auf einer 4stufigen Skala wird im Schnitt der Wert 3 („eher zufrieden“) erreicht. Die höchste Zufriedenheit findet sich für den zeitlichen Umfang des Ganztagsbetriebs, für die Zusammenstellung der angebotenen Ganztageelemente und für die Durchführung der Freizeit- und Förderangebote. Dicht dahinter folgen die Zufriedenheit mit der offenen Form des Ganztags (Freiwilligkeit) und der Hausaufgabenbetreuung. Etwas geringer ist die Zufriedenheit mit den bestehenden Räumlichkeiten und der Personalausstattung.

Der Zufriedenheitsgrad der Eltern

Auch die Eltern zeichnen überwiegend ein positives Bild vom Ganztage. So gibt die Mehrheit der Eltern an, dass sich ihre Erwartungen an den Ganztage „vollkommen“ (34%) oder „eher erfüllt“ (56%) haben. Demgegenüber äußern sich zusammengenommen lediglich 11% der Befragten negativ, in dem sie ihre Erwartungen als „eher nicht“ (10%) oder „überhaupt nicht erfüllt“ (1%) ansahen. Allerdings werden bei der konkreten Nachfrage je nach Bereich deutliche Abstufungen im Zufriedenheitsgrad der Eltern ersichtlich: Sehr und eher zufrieden sind die Eltern vor allem mit den Betreuungszeiten während der Schulzeit sowie dem zeitlichen Ablauf des ganzen Schultags. Eine starke positive Resonanz erzielen darüber hinaus die Freizeitangebote/Kurse sowie die Ausstattung des offenen Ganztags. Am unteren Ende der Zufriedenheitsskala rangieren demgegenüber zwei Bereiche: Zum einen schneiden die Ruhe- und Entspannungsmöglichkeiten für das Kind im Elternurteil vergleichsweise schlecht ab. Zum anderen sind die Eltern mit der Förderung der Kinder relativ unzufrieden - sei es durch gezielte Angebote oder im Hinblick auf die Unterstützung bei den Hausaufgaben.

Hierbei zeigt sich das bemerkenswerte Ergebnis, dass Eltern mit mittlerer und höherer Schichtzugehörigkeit mit dem Bereich der Förderung wesentlich unzufriedener sind als Befragte aus der niedrigsten Sozialschicht. Auch Eltern mit Migrationshintergrund bewerten die Förderung im Ganztage positiver als die übrigen Eltern. Dieses Ergebnis deutet u.a. darauf hin, dass bei den befragten Eltern unterschiedliche Förderverständnisse vorliegen, die schicht- und kulturspezifisch geformt das Anspruchsniveau und damit den Zufriedenheitsgrad mit diesem Bereich beeinflussen. Welche Konzepte die Eltern bei ihrem Urteil jeweils zugrunde legen und welche Strategien sich hieraus entwickeln lassen, bleibt auf der Grundlage der standardisierten Befragung jedoch weitgehend unklar und wird daher in einer Vertiefungsstudie genauer untersucht werden.

Zufriedenheitsgrad der Kinder

Laut Meinung von fast zwei Drittel (64%) der Eltern geht ihr Kind gerne in den Ganzttag, rund ein Drittel bewertet dies ambivalent. Dies entspricht in etwa den Gesamtbewertungen, die die Schüler/innen der Klassen 3 und 4 auf die Frage „Wie gefällt es Dir im offenen Ganzttag“ abgeben: Mehrheitlich wird der Ganzttag gut beurteilt: Rund 58% geben ein positives, 39% ein ambivalentes und lediglich 3,5% ein negatives Votum ab.

Die Bewertungen, die die Kinder abgeben unterscheiden sich allerdings im Hinblick auf die einzelnen Bereiche und Handlungsfelder. Hierfür wurden für verschiedene Bereiche wie „Angebote und Arbeitsgemeinschaften“, „Mittagessen“, „Hausaufgaben“, „Räume“, „Ganztagspersonal“, „Partizipation“ und „soziale Beziehungen unter den Kindern“ Indikatoren bestimmt, die einen Vergleich der Zufriedenheiten ermöglichen. Hierbei wird deutlich, dass Kinder ihre Zufriedenheit in den unterschiedlichen Feldern differenziert beurteilen: Während die Arbeitsgemeinschaften oder Projekte, die Räume und das pädagogische Personal tendenziell positiv bewertet werden, liegen die Handlungsfelder der Hausaufgabenbetreuung und des Mittagessens im Mittelfeld. Dies bedeutet, dass in diesen Bereichen ein differenzierter Verbesserungsbedarf besteht, allerdings zum Teil auch schon eine hohe Zufriedenheit erreicht ist. Schlechtere Beurteilungen erzielen demgegenüber die sozialen Beziehungen unter den Kindern sowie die Partizipationsmöglichkeiten im Ganzttag, bei denen an den meisten Schulen deutlicher Verbesserungsbedarf besteht.¹¹

Im vorherigen Kapitel sind unterschiedliche Typen von Tagesverläufen herausgearbeitet worden, die als Hinweis für konzeptionelle Schwerpunktsetzungen der Schulen betrachtet wurden. Diese Verlaufstypen stellen ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal für die Gesamtbewertung des Ganztags dar: Von Kindern, in deren Wahrnehmung im Tagesablauf eine Angebotskomponente dominiert – sei dies nun „Spiel“, „Arbeitsgemeinschaften“ oder Angebote mit Unterrichtsbezug – wird der Ganzttag insgesamt deutlich schlechter bewertet als von Kindern, in deren Tagesabläufe sich unterrichtsbezogene Anteile mit Arbeitsgemeinschaften und/oder freier Zeit mischen.

Auch in der qualitativen Studie korrespondiert die Unterschiedlichkeit der Einschätzungen insgesamt mit den unterschiedlichen Formen der Gestaltung des Tages und der Woche in den einzelnen Schulen und durch die einzelnen Kinder. Merkmale, an

¹¹ Interessant ist zudem in diesem Kontext, in wie geringem Umfang die verschiedenen Zufriedenheitsindikatoren zusammenhängen: Dies bedeutet konkret, dass Kinder durchaus die Betreuungspersonen insgesamt als gut bewerten können, ohne zugleich auch deren Handeln in allen Feldern ebenso positiv zu sehen.

denen Kinder die Qualität des Ganztags festmachen, sind ihr Erleben von Wohlfühlen oder Nichtwohlfühlen.

Zur Einschätzung ihrer Zufriedenheit wurden die Kinder um einen Rückblick auf ihren Tag, ihre Woche ("Wie hat Dir Dein Tag, Deine Woche gefallen?" „Wie gefällt es Dir hier im Ganztag?"), oder um die Antwort auf die Zauberfrage ("Wenn du Zauber/in wärst, was würdest Du hier verändern?") gebeten. Zusammengenommen berichten die jüngeren wie älteren Kinder überwiegend von positiven Erfahrungen und scheinen mit den Möglichkeiten des Ganztags zufrieden. Einige Kinder erläutern und begründen ihre Einschätzungen:

„Ja also, ich fühl mich sehr wohl.--- Da gibt's ein Tag, wo ich nicht in die Betreuung darf, dann sag ich so: Mami, ich finde es so schön, kann ich bitte in die Betreuung.“ (Junge, 4. Schuljahr)

„Also, ich finde gut, man hat viel Spiele-Auswahl und man braucht nicht mehr zu Hause Hausaufgaben zu machen..." (Mädchen, 1. Schuljahr)

Von dem Vorzug, Hausaufgaben im offenen Ganztags und nicht mehr zu Hause zu machen, berichten mehrere Kinder. Dies korrespondiert mit der Einschätzung der Erwachsenen zu diesem Thema. Andere Kinder heben die Erfahrungs- und Spielmöglichkeiten des Nachmittags drinnen wie draußen hervor.

„Wir können uns austoben, wir können auch manchmal zur Ruhe kommen, bei Entspannung, die hier in dem Raum ist, da können wir uns auch entspannen, da liest uns die Frau Becker eine Geschichte vor, dann können wir uns entspannen und so... Das ist halt - man kann sich austoben, man kann Ruhe bewahren, man kann lesen, man kann spielen. Das - und wir haben ja auch draußen halt auch Geräte, da sind Seile, Schippen, Förmchen, Kettcars und noch andere Fahrzeuge, () Pedalos. Das ist halt auch schön.“ (Mädchen, 2. Schuljahr)

„Und da sind so viele Spiele und wir dürfen auch draußen spielen, Fußball und so. Stühle benutzen wir als Tore. Also dann mach' ich die Hausaufgaben lieber hier als zu Hause.“ (Junge mit Migrationshintergrund, 4. Schuljahr)

Differenzierung nach Zeitstrukturen und Bereichen: Aus der Perspektive der qualitativen Kinderbefragung scheint der Zufriedenheitsgrad der Kinder mit den Zeitstrukturen des Nachmittags in den einzelnen Bereichen unterschiedlich groß zu sein: Während sie sich mit dem Zeitrahmen der (Freizeit-)Angebote weitgehend zufrieden zeigen, sind sie im Hinblick auf den Zeitkorridor von „Mittagessen“ und „Hausaufgaben“ weniger zufrieden und benennen wahrgenommene Störfaktoren. Auch bezogen auf selbstbestimmte Aktivitäten gibt es Veränderungswünsche nach mehr freier Zeit und Beschreibungen von zuwenig Zeit, insbesondere von den jüngeren Kindern. Ebenso scheint Freiraum für Spiel mit Freunden für die jüngeren Kinder von hohem Interesse, aber in der Zeitstruktur des Ganztags nur eingeschränkt realisierbar. Jüngere wie ältere Kinder empfinden unflexible Zeitstrukturen als störend und fokussieren dabei

vor allem die Übergänge zwischen den Sequenzen. Sie wünschen sich Entzerrungen der zeitlichen Abläufe im Tagesablauf. Begründet wird dies mit dem Wunsch, sich mehr zu bewegen, mehr Pausen zu haben sowie der Erfahrung, sich häufig beeilen zu müssen oder eine Tätigkeit nicht zu Ende führen zu können, da die nächste Sequenz beginnt.

Ein bedeutender Fokus für die Weiterentwicklung liegt auf Veränderungen in der Zeitstruktur des Ganztags. Erforderlich erscheint eine Veränderung hin auf mehr Flexibilität und Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder, insbesondere der Jüngeren, um deren Bewegungs-, Spiel- und Entspannungsbedürfnissen mehr zu entsprechen. Wobei solche Veränderungen im Gesamt der konzeptionellen Orientierung zu betrachten sind und deshalb zugleich mit der Entwicklung von Partizipationskultur gelingen können.

5.3 Ausgewählte Handlungsfelder im Fokus: „Hausaufgaben“ sowie „Lern- und Förderangebote“

5.3.1 Die Hausaufgaben

Aus der Sicht der Schulleitungen

Die Durchführung der Hausaufgabenbetreuung liegt in etwa drei Viertel aller Fälle hauptverantwortlich in den Händen der Erzieher/innen, so belegen es die Daten der **Profil- und Strukturanalyse**. Daneben gibt es fünf verschiedene und in etwa gleich große Gruppen von Mitarbeiter(inne)n, die diese Aufgabe außerdem durchführen: Sozialpädagog(inn)en (28%), Lehrkräfte der offenen Ganztagschulen (27%), Studierende (26%), nicht einschlägig qualifizierte Ergänzungskräfte (21%) sowie externe (z.B. pensionierte) Lehrkräfte (20%). Sind Erzieher/innen nicht an der Durchführung der Hausaufgaben beteiligt, sind externe Lehrkräfte etwas häufiger im Einsatz, so dass man schließen darf, dass von den Schulen insgesamt auf die notwendige und ausreichende Qualifikation der beteiligten Mitarbeiter/innen Wert gelegt wird. Das gilt auch für jene Fälle, in denen nicht einschlägig qualifizierte Ergänzungskräfte bei der Hausaufgabenbetreuung eingesetzt werden. Befragt, in welchen Gruppengrößen die Hausaufgabenbetreuung durchschnittlich durchgeführt wird, geben 33% der Schulen an, dass diese Gruppen aus bis zu zehn Kindern bestehen, 41% der Schulen führen die Hausaufgaben mit 11 bis 15 Kindern durch, während es in 15 Prozent der Schulen bis zu 20 Kinder sind.

20 Prozent der Schulen im Sample der Profil- und Strukturanalyse geben darüber hinaus an, über ein schriftliches Konzept zu verfügen, das der Hausaufgabenbetreuung zu Grunde liegt. Ist ein solches Konzept vorhanden, kann es, so legen es die Daten nahe, einen Beitrag leisten zur vergleichsweise erfolgreicherer Umsetzung der für den offenen Ganzttag mit Blick auf die Schüler/innen gesetzten Ziele. Tendenziell findet sich ein solches schriftliches Konzept eher bei schulnahen Ganzttagsträgern, also kommunalen Trägern, Fördervereinen oder Elterninitiativen. Einen positiven Effekt auf die Umsetzung der gesteckten Ziele versprechen sich die Schulleitungen auf der Grundlage der Profil- und Strukturanalyse auch vom Einsatz von schuleigenen Lehrkräften in der Hausaufgabenbetreuung.

Aus der Sicht der Lehr- und Fachkräfte

Untersucht wurde mit Blick auf die **Lehr- und Fachkräfte** auch, welche Bedingungen und Aktivitäten der Ganztagsarbeit sich förderlich auf die Erreichung dieser Zielsetzungen auswirken. Für eine effektive Hausaufgabenbetreuung scheint es danach vor allem darauf anzukommen, dass Hausaufgabenkräfte und Lehrkräfte einen regelmäßigen Austausch über einzelne Kinder haben, für die von Seiten der Lehrkräfte gezielt Hinweise zur Förderung gegeben werden und für die auch während der Hausaufgabenbetreuung zu ermitteln versucht wird, was die Kinder nicht verstehen. Eine wirksame Hausaufgabenbetreuung beschäftigt sich auch mit dem Unterricht der Kinder, d.h. sie greift Themen aus dem Unterricht auf und gibt ggf. auch Erklärungen dazu. Für die Kinder selbst ist es – aus Sicht der Fach- und Lehrkräfte – wichtig, dass sie innerhalb der Hausaufgabenbetreuung auch im Hinblick auf Lerntechniken geschult werden und dabei Tipps erhalten, wie sie sich selbst weiterhelfen können. Förderlich auf die Zielerreichung ist es auch, wenn darauf geachtet wird, dass die Kinder die vorgegebene Zeit tatsächlich auch adäquat nutzen. Auch wenn keine Hausaufgaben aufgegeben sind, sollten den Kindern z.B. Möglichkeiten zum Üben gegeben werden; auch das Bereitstellen zusätzlicher Arbeitsmaterialien im Anschluss an fertig gestellte Hausaufgaben scheint eine wirkungsvolle Maßnahme.

Aus der Sicht der Kinder

Auch die Ganztagschüler/innen wurden zur Hausaufgabenbetreuung um ihre Einschätzung gebeten. In der **standardisierten Befragung** bejaht fast die Hälfte der Kinder die Frage, ob sie gern in die Hausaufgabenbetreuung gehen. Nur knapp ein Fünftel der Schüler/innen äußert sich hierzu explizit negativ. Wird dieses Ergebnis weiter ausdifferenziert, dann fällt das Votum pro Hausaufgabenbetreuung bei drei Kindergruppen besser aus: Hierzu zählen Mädchen, Schüler/innen aus Familien der niedrigsten Sozialschicht sowie Kinder mit Migrationshintergrund. Der Hausaufgabenbetreuung stehen – so die These mit Blick auf die beiden letzten Gruppen – also

vor allem diejenigen Kinder aufgeschlossener gegenüber, deren Eltern ein stärker ausgeprägtes Förderverständnis des Ganztags haben – möglicherweise weil sie dies aufgrund der Bildungsressourcen in den Haushalten oder der Strukturen der häuslichen Lernumgebung in größeren Familien selbst nicht im gewünschten Umfang leisten können.

Für eine systematische Qualitätsentwicklung im Handlungsfeld „Hausaufgaben“ signalisieren diese Ergebnisse erfolgversprechende Ansatzpunkte in Richtung individueller Lernbegleitung. Allerdings müssen bei der Weiterentwicklung der Hausaufgabenbetreuung verstärkt die Interessen und Bedürfnisse der Jungen berücksichtigt werden, die diesem Handlungsbereich ablehnender als die Mädchen gegenüber stehen. Anhaltspunkte für eine Qualifizierung der Hausaufgabenbetreuung ergeben sich auch aus anderer Perspektive. So geben rund 71% der Kinder an, dass sie ihre Hausaufgaben gerne mit anderen Kindern zusammen machen. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass ein Organisationsmodell der Hausaufgabenbetreuung, das auf einem kooperativen Ansatz beruht, bei den Kindern auf gute Voraussetzungen stoßen würde. Allerdings müssten bei einer zukunftsorientierten Gestaltung dieses Handlungsbereichs zwei Punkte berücksichtigt werden, die von den Kindern in der schriftlichen Befragung als Kritik an der gegenwärtigen Praxis formuliert wurden.

Hierzu zählt zum einen die Schaffung einer Gruppensituation, deren organisatorische und soziale Rahmenbedingungen kooperationsfreundlich gestaltet sind. Hierzu verdeutlicht die schriftliche Kinderbefragung, dass sich immerhin rund 72% der Schüler/innen bei den Hausaufgaben häufig durch andere Kinder gestört fühlen. Über das Verhalten der anderen Kinder beklagen sich öfter Schüler/innen aus Familien der unteren Sozialschicht sowie Kinder an Schulen mit kürzerem OGS-Betrieb. Bei beiden Gruppen gibt es deutliche Effekte auf der Schulebene, denen allerdings noch weiter nachgegangen werden muss. Zum anderen dokumentieren die Kinderdaten, dass Umfang und Zeitrahmen der Hausaufgaben bei einem Teil der Kinder nicht miteinander in Einklang stehen. So gibt immerhin ein Drittel der Kinder an, die Hausaufgaben häufig zu Hause fertig machen zu müssen. Dies sind öfter Kinder, die sich nach Angaben der Eltern im unteren Mittel des Leistungsfeldes bewegen oder Schulprobleme haben. Aus diesem Blickwinkel erscheint eine individuelle Differenzierung der Hausaufgabenbetreuung erforderlich, um die Kinder mit Blick auf den Unterricht gezielter zu fördern und unter zeitlichen Aspekten eine Überforderung zu vermeiden.

Dass der Zeitrahmen der Hausaufgaben bei den Kindern ein Thema ist, zeigen auch die **qualitativen Interviews**. Manche der jüngeren Kinder berichten, dass sie in der vorgegebenen Zeit ihre Hausaufgaben nicht schaffen, während andere sagen, dass

dies an den einzelnen Tagen unterschiedlich ist. Wie auch in der quantitativen Befragung berichtet ein Teil der Kinder von Absprachen, die ihnen erlauben, im Ganzttag begonnene Hausaufgaben zu Hause fertig zu stellen.

Jedoch legen die Ergebnisse der Interviews die Vermutung nahe, dass es für die Kinder ein wichtiges Ziel ist, die Hausaufgaben in der vorgegebenen Zeit zu schaffen. Jüngere wie ältere Kinder formulieren diesen Anspruch und machen die Einschätzung ihrer Zufriedenheit zumindest zu Teilen davon abhängig. Gelingt die Bearbeitung innerhalb des Zeitrahmens, so äußern sie sich mit ihrer Leistung zufrieden und erwähnen dies z.B. als positives Tageserlebnis. Weitere Zielsetzungen innerhalb der Arbeit an den Hausaufgaben, z.B. etwas besser zu können oder Neues zu erfahren, werden nicht benannt, die Anstrengungen scheinen sich auf das Ziel zu konzentrieren, den Zeitrahmen einzuhalten.

Ob die Kinder die Hausaufgaben eher als „interessant“ oder „uninteressant“ einschätzen, scheint sowohl vom Wohlbefinden in der Hausaufgabensituation als auch von ihrem Interesse an der Aufgabenstellung abhängig zu sein. Interesse scheint wiederum von zwei Faktoren beeinflusst zu werden, nämlich vom Inhalt (Thema) und dem persönlichen Anspruchsniveau der einzelnen Kinder: Besonders die älteren Kinder geben ausführliche Erläuterungen zu interessanten Themen, die ihnen begegnet sind. Betrachtet man die geäußerte Zustimmung, so zeigt sich: Sowohl Aufgaben, die den Kindern „*zu einfach*“ erscheinen, als auch solche, die als „*zu schwierig*“ eingeschätzt werden, kommen in die Kategorie „*uninteressant*“.

Das Wohlbefinden in der Hausaufgabensituation hängt darüber hinaus von den vorhandenen Regeln, dem Verhalten der Pädagogin und dem Verhalten der anderen Kinder ab. Regeln, die von den jüngeren Kindern beschrieben werden, sind z.B.: „*andere nicht stören*“, „*nicht laut sein*“, „*nicht reden*“, „*aufzeigen*“, „*nicht durch den Raum rennen*“, „*nach Beendigung der Hausaufgaben ruhig sein*“. Rückfragen der Interviewerinnen, wer diese Regeln aufgestellt hat, beantworten die Kinder mit dem Hinweis, dass diese von den Betreuerinnen aufgestellt würden. Formen der Ermittlung der Lernbedürfnisse der Kinder finden sich in den Beschreibungen der befragten Kinder nicht, ebenso scheint ein Feedback in Bezug auf die Einschätzung der Hausaufgaben durch die Kinder nicht üblich zu sein.

Bezogen auf die Formen der Zusammenarbeit während der Hausaufgaben berichten manche Kinder, dass sie mit anderen zusammenarbeiten. Betrachtet man die genannten Äußerungen, so zeigt sich, dass es sich vermutlich eher um spontane Kooperationen der Kinder handelt, die sie selbst initiieren. Konzepte der bewussten Hinführung zu einer gegenseitigen Unterstützung scheinen, von wenigen Ausnahmen

abgesehen, nicht zu bestehen. Es kann vermutet werden, dass die impliziten Förderkonzepte davon ausgehen, die Ziele vorrangig oder ausschließlich mit Einzelarbeit zu erreichen. Sehr vereinzelt finden sich Ansätze der Förderung gemeinsamen Lernens, z.B. wenn jüngere Kinder mit älteren bei der Hausaufgabenbetreuung zusammenarbeiten.

Werden die Kinder selbst danach gefragt, was ihnen bei den Hausaufgaben nicht gefällt, dann kritisieren sie „das Warten“ auf die Pädagogin, wenn diese nicht zur Verfügung steht. Die jüngeren Kinder erleben es insbesondere als störend, lange ruhig zu sitzen und nicht zu sprechen sowie nach der Fertigstellung der Hausaufgaben noch im Raum verbleiben zu müssen. Weitere Störungen gehen auch von der Lautstärke im Hausaufgabenraum aus, die manche Kinder in ihrer Konzentration beeinträchtigt.

Zusammengenommen lassen sich zur Weiterentwicklung der Hausaufgabenbetreuung mindestens folgende Entwicklungslinien aufzeigen: Die Bearbeitung der Aufgaben erfordert von den Kindern (wie von den Pädagog(inn)en) erhebliche Ressourcen. Es kann gefragt werden, ob Input und Outcome hier in einem ausgewogenen Verhältnis stehen, denn viele Kinder scheinen die Hausaufgaben als eine Anforderung zu definieren, bei der es darum geht, eine Aufgabe in einer bestimmten Zeitspanne zu bearbeiten, dabei aber vertiefte Lernmöglichkeiten nicht in Betracht zu ziehen. Ein allzu schematisches Verständnis der Hausaufgaben birgt in sich jedoch die Gefahr, dass die Lernfreude der Kinder behindert und bei schwachen Schülerinnen und Schülern sich eine negative Selbstwirksamkeit herausbildet. Um dem vorzubeugen und die Lernpotentiale zu entfalten, wäre deshalb eine stärkere Individualisierung (Binnendifferenzierung) bei der Hausaufgabenbetreuung einzufordern. Ein solches Konzept umfasst die Förderung gemeinsamen Lernens von Jüngeren und Älteren sowie von stärkeren und schwächeren Schülern. Darüber hinaus sind Vorlieben und Stärken der Kinder zu erfragen und bei der Gestaltung der Arbeitszeit zu beachten. Von der zurzeit üblichen Beaufsichtigung durch Pädagog(inn)en wird Abstand genommen. Den Kindern sollte ein Raum eröffnet werden, ihre Lernzeiten zu verantworten. Dies impliziert ein kontinuierliches Feedback zu den Lernzeiten, nicht nur zur Gestaltung und Begleitung, sondern auch zu den Lernerfahrungen der Kinder.

5.3.2 Die Lern- und Förderangebote

Aus der Sicht der Schulleitung

Zu den Lern- und Förderangeboten sind wichtige Ergebnisse aus Sicht der Schulleitungen bereits in den Kapiteln 3 bis 5 dargestellt worden (z.B. hinsichtlich des Ange-

botstableaus, der Zielerreichung und der Zufriedenheit mit bestimmten Angebots-elementen). Ein Sonderaspekt der Lern- und Förderangebote bezieht sich auf solche Angebote, die ausschließlich für bestimmte Schüler(innen)gruppen durchgeführt werden: Hier geben die Schulleitungen an, dass immerhin 43% der Schulen spezielle Angebote für leistungsschwache Schüler/innen vorhalten. Ähnlich hoch ist der Prozentwert für Schüler/innen mit motorischen und Bewegungsproblemen. Rund 30 Prozent der Schulen macht nach diesen Angaben spezifische Angebote für Kinder im ersten Schuljahr, jeweils ein Viertel der Schulen führt Angebote für Kinder mit Migrationshintergrund sowie für Mädchen durch.

Aus der Sicht der Lehr- und Fachkräfte

Auch bei den Förder- und Freizeitangeboten wurde in der Fachkräfte- und Lehrerbefragung untersucht, welche Praktiken sich als besonders effektiv bei der Zielerreichung zeigen. Hier fällt vor allem die recht große Bedeutung angemessener Räumlichkeiten auf, in denen sich die Kinder wohlfühlen und in denen sie in flexibler Weise (d.h. individuell, in kleinen Gruppen) arbeiten und ihren Interessen nachgehen können. Ein zweiter wichtiger Aspekt erfolgreicher Freizeit- und Förderangebote scheint wohl auch darin zu liegen, dass regelmäßig versucht wird, sehr individuell auf die Kinder einzugehen und ihnen entsprechend ihren Möglichkeiten und Interessen sehr gezielt Herausforderungen zu stellen. Dazu ist es allerdings auch erforderlich, viel über das einzelne Kind zu wissen und die Angebote immer wieder auch auf diese Bedürfnisse hin auszurichten. Auch das Offenhalten von Zeitkorridoren (z.B. den Tagesablauf so gestalten, dass genügend Zeit zwischen den einzelnen Angeboten bleibt) tritt als eine effektive Bedingung erfolgreicher Freizeit- und Förderangebote hervor.

Aus der Sicht der Kinder

Der bereits in der Struktur- und Profilerhebung ersichtliche hohe Stellenwert von Sport und Bewegung in der Angebotspalette des offenen Ganztags spiegelt sich auch auf der Nutzerebene. So zeigt sich im Spiegel der **standardisierten Kinderbefragung**, dass gut 9 von 10 Kindern an derartigen Angeboten teilnehmen (92%). In jeweils knapp der Hälfte der Fälle besuchen die Kinder Angebote im Bereich bildnerischen Gestaltens sowie im Bereich Musik und Tanz. Alle anderen Angebote machen demgegenüber maximal ein Fünftel der Fälle aus – wie etwa Neue Medien und Naturwissenschaft (21%) oder Lernförderung (19%). Unabhängig von der Teilnahme werden die Lern- und Förderangebote von den Kindern in hohem Maße positiv bewertet. Hierbei bestehen vergleichsweise geringe Unterschiede zwischen den AGs aus verschiedenen Bereichen. Ausnahmen bilden allenfalls Angebote zur „Lernförderung bzw. zum Unterricht“ sowie zur „Entspannung/Therapie“, obgleich auch dort

mehr als die Hälfte der Kinder ein positives Votum abgeben (mit Anteilen von jeweils 61% und 54%).

Diese positive Einstellung der Kinder zu den Angeboten wird auch im Horizont der **qualitativen Interviews** deutlich. Sprechen die Kinder über ihre Erfahrungen in den Lern- und Förderangeboten des Nachmittags, dann verwenden sie sehr häufig Beschreibungen wie „*ganz toll*“, „*ganz gut*“ oder „*ganz schön*“, die ihre Begeisterung widerspiegeln. Dabei scheinen Motivation, Wohlbefinden und Interesse relativ unabhängig von Art und Inhalt des Angebotes aufzutreten. Diese positive Beschreibung zeigt sich beispielsweise bei Angeboten aus dem Bereich „Bewegung und Sport“ oder den Handlungsfeldern „Musik und Tanz“ sowie „Bildende Kunst“. Hierbei werden in der **standardisierten Befragung** unter Genderaspekten im Bereich „Sport und Bewegung“ keine nennenswerten Bewertungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen ersichtlich. Die Kreativitätsangebote (Musik, Tanz, Kunst, Basteln und Werken) werden allerdings von den Jungen signifikant schlechter bewertet.

Neben dem starken Interesse und der hohen Motivation vermitteln die Aussagen der Kinder, dass sie sich in den Lern- und Förderangeboten wohl fühlen und dort die Beziehungen zu den Pädagog(inn)en sehr häufig positiv einschätzen. Als anregend und bereichernd erleben sie bei den Angeboten auch das Miteinander, wobei der Aspekt „*mit Freunden gemeinsam etwas machen*“ für die jüngeren Kinder von besonderer Bedeutung zu sein scheint. Darüber hinaus schätzen und suchen die Kinder (auch die jüngeren) den Aspekt des Wettbewerbs und des Herausfindens der eigenen Möglichkeiten und Grenzen („*Dass man da so Sachen macht, wo man sich anstrengen muss*“). Solche Erfahrungen werden häufig im Zusammenhang mit Bewegungs- und Sportangeboten geschildert. Die Erfahrung zu Beginn des Kurses, Projekts etc., etwas noch nicht zu können und später eine Vergrößerung des Könnens zu erleben („*Dann lernt man immer mehr....*“), scheint für die Kinder bedeutsam zu sein. Die Äußerungen der Kinder zeigen, dass es bei der Gestaltung der Angebote häufig gelingt, an ihren Interessen und Erfahrungen anzuknüpfen. Darüber hinaus bietet sich den Kindern die Möglichkeit, ihr Wissen zu vermehren, ihre Talente und Vorlieben zu entdecken und sich eigene Lernziele zu setzen.

Im Vergleich zu anderen Erfahrungsräumen des Nachmittags wie Hausaufgabenbetreuung und Mittagessen werden Störungserlebnisse im Zusammenhang mit Angeboten nur sehr selten beschrieben. Dies gilt auch bezogen auf die Beziehungen zwischen Pädagog(inn)en und Kindern. Anstrengungen der Disziplinierung, wie sie bei den Situationen Mittagessen und Hausaufgaben sich bereits im Regelwerk spiegeln, scheinen hier eine geringere Rolle zu spielen.

5.4 Mitbestimmung und Partizipation im Ganzttag

5.4.1 Partizipation der Kinder

Im Spiegel der **Struktur- und Profilerhebung** lassen sich die befragten Schulen insgesamt in zwei etwa gleich große Gruppen (kombiniert n=333) aufteilen, die sich darin unterscheiden, dass die Kinder dort entweder nicht mitbestimmen oder aber mitbestimmen können (während sie in beiden Gruppen durchaus nach ihrer Meinung gefragt werden). In den Schulen mit Mitbestimmung der Kinder kann festgestellt werden, dass (a) hier auch Eltern tendenziell stärker beteiligt werden und (b) die Schulleitungen den Grad der Zielerreichung für den offenen Ganzttag positiver einschätzen.

Aus Sicht der Schulleitungen bestimmen die Ganztags-Schüler/innen demnach am häufigsten in punkto Verhaltensregeln im offenen Ganzttag mit (47%), bei der Gestaltung der Räume im Ganzttag kann ein gutes Drittel (36%) mitentscheiden. Nach Angaben der Schulleitungen werden die Kinder (mit Ausnahme des Items "Personalauswahl", hier wirken die Kinder nicht mit) zwischen 40 und 60% der Fälle zumindest nach ihrer Meinung gefragt, dies gilt zuvorderst für die Bereiche Angebotsauswahl und -gestaltung sowie für das Aufstellen des Speiseplans. Neben der Personalauswahl sind es vor allem das Aufstellen der Regeln für die Hausaufgabenbetreuung sowie die Gestaltung des Schulgeländes, in denen die Kinder im geringsten Maße mitbestimmen können.

Zu einem vergleichbaren Ergebnis kommen auch die **pädagogischen Mitarbeiter/innen**. Zur Beteiligung der Kinder befragt, positionierten die Fachkräfte diesen Aspekt in der Rangfolge der Zielsetzungen eher im unteren Drittel. Dies betrifft auch den Grad, in dem die pädagogischen Fachkräfte diese Anforderung in der Alltagspraxis verwirklicht sehen.

Dass in punkto Mitbestimmung und Beteiligung der Kinder Entwicklungsbedarf besteht, machen auch die folgenden drei Ergebnisse der **standardisierten Kinderbefragung** deutlich:

- Die Analyse der Kinderdaten zur Partizipation im Ganzttag zeigt auf, dass es Partizipationsansätze in verschiedenen Bereichen (wie Mittagessen, Raumgestaltung, Konfliktlösung oder Freizeit) gibt, diese aber nur in wenigen Fällen weiter entwickelt sind. Werden exemplarisch die Beteiligungsmöglichkeiten im Handlungsfeld der „Angebote“ herausgegriffen (d.h. in den Kursen, AGs und

Projekten), dann lassen sich auf der Grundlage der Fragen zur Beteiligung bei der Programm- bzw. Angebotsplanung, zur Wahlfreiheit der Angebote, zur inhaltlichen Gestaltung der AGs sowie zur Wechseloption vier Gruppen (Cluster) identifizieren, die den Grad der Partizipation im AG-Bereich beschreiben. Allein rund 51% der Kinderbewertungen entfallen auf das Cluster mit niedrigem Beteiligungsgrad.¹² Demgegenüber liegt der Anteil der Kinder, die den Partizipationsgrad als hoch bewerten, lediglich bei 8%.¹³

- Wird nun betrachtet, wie die Einschätzungen der Partizipationsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Bereichen zusammenhängen, so besteht zumindest in der Wahrnehmung der Kinder kein übergreifendes Partizipationsmodell, das diese Bereiche verbindet: Die Beteiligungsmöglichkeiten differieren zwischen den einzelnen Handlungsfeldern, d.h., wenn Mitsprachemöglichkeiten bei der Planung der Arbeitsgemeinschaften wahrgenommen werden, bedeutet dies nicht, dass die Kinder auch die Möglichkeit sehen, Räume mitzugestalten oder Essenswünsche zu äußern.
- Die Einschätzung der Partizipationsmöglichkeiten differiert allerdings nicht nur zwischen unterschiedlichen Handlungsfeldern, sondern sogar in Bezug auf einzelne Handlungsfelder erheblich zwischen Kindern, die dieselbe Schule besuchen. Dies ist zum Teil sicherlich auf ein unterschiedliches Verständnis der Fragen zurückzuführen. Zu einem anderen Teil mag dies allerdings auch ein Indikator dafür sein, dass die Beteiligung der Kinder von Betreuer(inne)n unterschiedlich praktiziert wird.

Dass Partizipation eine Herausforderung für die Schulen darstellt, bestätigt sich auch in den Ergebnissen der **qualitativen Interviews**. Hier zeigt sich überraschenderweise, dass – abgesehen von relativ formalen Auslegungen, z.B. als Abfrage der Wünsche bezüglich der Angebote – kaum Konzepte einer gelebten Anerkennungskultur sichtbar werden. Im Kontrast zu den geringen Möglichkeiten wird in den Interviews deutlich, dass die Kinder Angebote der Mitgestaltung und Beteiligung positiv einschätzen und in ihren Veränderungswünschen auch benennen. Geeignete Konzepte, die solche Impulse aufgreifen, basieren unter anderem auf der Einführung von Ritualen, die den Kindern zugleich Orientierung und Gestaltungsraum ermöglichen. Formen eines regelmäßigen Feedbacks zu allen Bereichen des Ganztags (Mittagessen, Hausaufgaben, Angebote, selbstbestimmte Aktivitäten) und zur Zufriedenheit mit den Pädagog(inn)en gehören zur unverzichtbaren Basis. Eine gelebte Anerkennungskul-

¹² Hierbei handelt es sich um ein Cluster, in dem die Kinder kaum bzw. keine Partizipationsmöglichkeiten bei der Programmgestaltung sahen, nur geringe Freiheiten bei der Auswahl der AGs sowie äußerst begrenzte Einflussmöglichkeiten auf die inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten beschrieben und die Wechseloption zwischen den Angeboten verneinten.

¹³ Diese Gruppe konnte bei der Programmgestaltung mitwirken, sich die Angebote aussuchen und sie wechseln sowie sich inhaltlich in den AGs beteiligen.

tur eröffnet Mitgestaltung und fordert Mitverantwortung im Sinne einer konsequenten sozialen Teilhabe an der Lebenswelt der offenen Ganztagschule.

5.4.2 Mitbestimmung der Eltern

Aus Sicht der in der **Profil- und Strukturanalyse** wiedergegebenen Einschätzungen ist die Mitwirkung von Eltern am offenen Ganzttag (noch) schwächer ausgeprägt als jene der Schüler/innen. Lediglich bei der Auswahl der außerunterrichtlichen Angebote im offenen Ganzttag werden Eltern nach ihrer Meinung gefragt. Entgegen dieser eher schwach ausgeprägten Mitwirkungskultur im offenen Ganzttag legen die Einschätzungen der Schulleitungen nahe, dass gerade die Mitwirkung von Eltern ein ernstzunehmendes Veränderungspotenzial für die offenen Ganztagschulen mit sich bringt. Positive Auswirkungen sehen sie insbesondere im Hinblick auf die Zufriedenheit der Eltern mit den Ganztagsangeboten und, in einem noch stärkeren Maße, bei Effekten, die vom Ganzttag ausgehen und zur Weiterentwicklung der Schule als Ganzes führen – zum Beispiel dann, wenn Eltern in die Gestaltung des Schulgeländes einbezogen werden.

Auch aus **Sicht der Ganztagseltern** wird bei der Frage nach der Zufriedenheit mit der Elternmitbestimmung in der offenen Ganztagschule im Vergleich zu den anderen Bereichen des Ganztags ein geringerer Zustimmungsggrad ersichtlich. Darüber hinaus wurden sowohl die Eltern mit Kindern als auch jene ohne Kinder im Ganzttag danach gefragt, in welchem Maße sie sich an ausgewählten Aktivitäten der Schule beteiligen. Werden die Aussagen beider Elterngruppen miteinander verglichen, so zeigen sich zwischen ihnen im Hinblick auf die traditionellen Formen der Elternmitwirkung wie Elternnachmittage/-abende, Elternsprechtage sowie Schulfeste und -veranstaltungen keine nennenswerten Unterschiede. Differenzen werden allerdings in all den Bereichen deutlich, in denen es um eine aktive Mitwirkung an Angeboten wie Kursen, Projekten, bei der Unterrichtsgestaltung, bei Ausflügen sowie bei Elternstammtischen geht: Hieran beteiligen sich Nicht-OGS-Eltern deutlich häufiger als OGS-Eltern. Dies ist vermutlich auf das unterschiedliche Zeitbudget der beiden Gruppen – bedingt durch die häufigere Erwerbstätigkeit von OGS-Eltern – zurückzuführen.

Dies bedeutet in Hinblick auf den Ausbau der Partizipationsmöglichkeiten an der OGS, dass Kooperationsformen zwischen Elternhaus und Schule gefunden werden müssen, die den zeitlichen Restriktionen erwerbstätiger Eltern Rechnung tragen und ihnen damit ermöglichen, ihre spezifischen Potentiale in die Gestaltung einzubringen.

5.5 Das Personal im Fremdbild

Das Personal aus Sicht der Eltern und Kinder

Obgleich seitens der **Ganztagschulleitern** auch Kritik an der Personalausstattung und den Qualifikationsstrukturen formuliert wird, beschreiben sie die Fachkräfte im Ganztagszug zugleich als engagierte Mitarbeiter(innen)gruppe, zu der der Kontakt weitgehend zufriedenstellend verläuft. Auch im Gesamturteil der **Schüler/innen** in der quantitativen Befragung schneiden die Betreuer/innen relativ gut ab. Nur jeweils ein Zehntel der Kinder gibt an, dass sie mit den Betreuungskräften nicht bei Schwierigkeiten reden können, nicht von ihnen bei Traurigkeit getröstet werden oder dass bei Konflikten nicht gemeinsam Streit geschlichtet wird.

Allerdings finden sich aus Sicht der Kinder in der **standardisierten Befragung** auch kritische Punkte zum Personal des Ganztags: So empfindet ein Drittel der Kinder die Betreuer/innen als zu streng und fast die Hälfte manchmal als ungerecht. Hierbei sind es insbesondere die Jungen, die das Personal öfter als zu streng und ungerecht beschreiben. Im Vergleich zu den Lehrkräften im Unterricht zeigt sich zudem, dass die Klassenlehrer/innen von den Kindern besser bewertet werden als alle anderen Personen. Die stärksten Differenzen bei der Bewertung zwischen den beiden Gruppen liegen auch hier auf den Items „zu streng“ und „manchmal ungerecht“, bei denen die Lehrkräfte vorteilhafter abschneiden.

Vergleichbare Bewertungen zu den Fachkräften finden sich auch in den **qualitativen Interviews**: Hierbei lässt sich das von den Mädchen und Jungen positiv benannte, d.h. „wertgeschätzte Verhalten“ wie folgt kategorisieren: „*lieb sein*“, „*nett sein*“, „*mit leiser Stimme sprechen*“, „*trösten*“, „*Spiele mit den Kindern spielen*“ (jüngere Kinder), „*bei Streit schlichten*“ (jüngere Kinder). Auch im Hinblick auf Hilfe in schwierigen Situationen benennen alle (auch die jüngeren) Kinder auf die Frage, ob es eine Person gibt, an die sie sich wenden können, wenn sie sich wehgetan haben, mindestens eine erwachsene Person des Nachmittags. Sie berichten, dass sie Unterstützung in der Form von Zuspruch, Ermutigung und Trost erhalten und sich auf diese Hilfe verlassen. Während einige (ältere) Mädchen sehr ausführlich beschreiben, wie sie von Pädagogen getröstet werden und wie ihnen geholfen wird, sind die Schilderungen der Jungen (auch der jüngeren) jedoch häufig eher knapp. Teilweise nennen sie keine Namen, sondern beschreiben, dass sie sich an „*jemanden*“ wenden. Ein ähnlich geschlechtsspezifisches Muster zeigt sich beim Umgang mit Kummer oder Problemen: Während Mädchen (sowohl jüngere als auch ältere) bei Kummer oder Problemen häufig die Nähe „ihrer Betreuerin“ suchen, scheint ein Teil der Jungen eine solche Beziehung nicht aufgebaut zu haben und ihren *Kummer* alleine auszutragen.

Wenn Jungen Personen benennen, so sind es häufig männliche Pädagogen. Es bleibt zu fragen, inwieweit Jungen sich mehr männliche Pädagogen im Ganzttag wünschen.

Für Kritik an den Pädagog(inn)en im Ganzttag gebrauchen die Kinder in den qualitativen Interviews Beschreibungen wie „schreien“, „unfreundlich“, „ärgerlich“ oder „streng“, um negatives Verhalten zu charakterisieren. Darüber hinaus beschreiben sie wechselhaftes, ungerechtes oder strenges Verhalten als störend. Beklagt wird von jüngeren Kindern die mangelnde Verfügbarkeit der Bezugsperson, wenn diese als Teilzeitkraft nicht immer anwesend ist oder wenn die Vielzahl der Aufgaben für ein intensiveres Gespräch oder für gemeinsames Spiel keine Zeit lässt.

Zusammengenommen zeigt sich in den Kinderbefragungen, dass die Beziehungsgestaltung zwischen den pädagogischen Kräften und den Kindern im Rahmen einer systematischen Qualitätsentwicklung – auf einer im Grundsatz durchaus positiven Basis – kritisch reflektiert werden sollte.

6 Einschätzungen zu wahrgenommenen Auswirkungen des offenen Ganztags

6.1 Einschätzungen der Fach- und Lehrkräfte zu wahrgenommenen Veränderungen im Hinblick auf die Kinder

Wie stark werden die Einflüsse des offenen Ganztags auf die Kinder eingeschätzt und in welchen Bereichen kommen diese Einflüsse vor allem zum Tragen? Auf der Grundlage der Befragung der pädagogischen Kräfte und der Lehrkräfte, die nicht im Ganzttag tätig sind, wird deutlich, dass die stärksten Einflüsse sich in Form engerer Beziehungen zu anderen Kindern ausdrücken, das soziale Verhalten betreffen, aber auch in einer Verbesserung der Hausaufgabensituation zu liegen scheinen. So geben z.B. gut zwei Drittel der pädagogischen Kräfte an, dass sie bei recht vielen bzw. bei den meisten Kindern eine regelmäßiger Erledigung der Hausaufgaben feststellen¹⁴. Von der Mehrheit der Befragten werden darüber hinaus bezogen auf das Gruppenverhalten, bezogen auf das gegenseitige Helfen und im Hinblick auf die Selbstständigkeit bei recht vielen oder den meisten Kindern positive Veränderungen registriert. Etwas weniger stark ausgeprägt scheinen dagegen Veränderungen im

¹⁴ Der Umfang der jeweiligen Hausaufgaben konnte bei der Bewertung dieser Aussage nicht berücksichtigt werden.

Lernverhalten, beim besseren Mitkommen im Unterricht, beim Rückgang problematischen Verhaltens und bei den Schulleistungen.

6.2 Einschätzungen der Fach- und Lehrkräfte zu wahrgenommenen Veränderungen in der Schule

Gefragt wurden die Fach- und Lehrkräfte auch danach, welche Veränderungen sie in der Schule aufgrund des offenen Ganztags beobachten konnten. In der Rangfolge der fünf am häufigsten genannten Veränderungen finden sich allein drei Aspekte, die auf eine individuellere Sicht des Kindes hindeuten: So wird mehrheitlich berichtet, dass häufiger Gespräche über einzelne Kinder stattfinden, dass auf einzelne Kinder bewusster eingegangen wird und knapp die Hälfte der Befragten betont darüber hinaus, dass die Förderorientierung in der Schule zugenommen hat. Häufiger registriert wird außerdem, dass in der Schule ein kooperativeres Klima herrscht und dass die Schule ihr soziales und räumliches Umfeld stärker wahrnimmt. Relativ gering werden dagegen Veränderungen veranschlagt, die sich auf eine stärkere Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Inhalte beziehen. So greift etwa ein Fünftel der pädagogischen Kräfte Themen aus dem Unterricht auf und in einer ähnlich großen Zahl von Fällen wird berichtet, dass Kinder ihre Aktivitäten vom Nachmittag im Unterricht vorstellen. Allerdings nimmt auch der Unterricht nur in wenigen Fällen konkret Bezug zu dem, was am Nachmittag gemacht wird.

Die Lehrkräfte der Schule, die selbst nicht im Ganztage tätig sind, sehen die Wirkungen des Ganztags auf die Schule ähnlich wie die pädagogischen Kräfte. Sie betonen allerdings etwas stärker die größere Reichhaltigkeit des Lernens in der Schule und sehen auch stärker die Wirkungen des Ganztags (hier vor allem der regelmäßigen Hausaufgaben) auf die Effektivität des Unterrichts. Ein recht deutlicher Effekt hat mit dem Bild der Schule in der Öffentlichkeit zu tun. Fast die Hälfte der Lehrkräfte, die nicht im Ganztage tätig sind, aber auch recht viele pädagogische Kräfte sehen ein Anwachsen des Ansehens der Schule aufgrund des offenen Ganztags.

6.3 Einschätzungen der Eltern im Hinblick auf die Kinder

Im Rahmen der Elternbefragung wurden die Eltern gebeten, die Bereiche zu benennen, in denen ihr Kind am meisten vom Ganztage profitiert. Hierbei benennen Eltern an erster Stelle die vielfältigen Sozialkontakte mit anderen Kindern. Damit teilen sie die Meinung der Fach- und Lehrkräfte. Darüber hinaus benennen sie besonders häufig die Teilnahme an attraktiven Angeboten und Kursen, die ihrem Kinder zu Gute kommen. Hieraus könnte man schließen, dass sich für einen großen Teil der Eltern der offene Ganztage in seiner Funktion nicht wesentlich von außerschulischen Frei-

zeitangeboten am Nachmittag unterscheidet. Dem entspricht auch das Ergebnis, dass Eltern die geringsten Effekte für ihr Kind im Hinblick auf den Nutzen für den Unterricht sehen. Unklar bleibt hier allerdings, wie deutlich den Eltern die möglichen Zusammenhänge zwischen Angeboten und Unterricht sind und inwieweit sie mit dem Begriff „Unterricht“ ein Konzept verbinden, das über einen traditionellen und eingeschränkten Bildungsbegriff hinausgeht.

Wird zwischen einzelnen Elterngruppen differenziert, zeigen sich allerdings deutliche Akzentverschiebungen: So akzentuieren **Migranteltern** sowie **Eltern aus niedrigen Schichten** unter anderem wesentlich stärker, dass ihr Kind im Ganzttag „viel Neues kennen lernt“. Diese formulieren darüber hinaus nachdrücklicher den Standpunkt, dass ihr Kind „seine Hausaufgaben lieber macht“. Eltern aus niedrigeren Schichten sowie Eltern mit Migrationshintergrund stellen stärker die Förderfunktion des Ganztags in den Vordergrund.

6.4 Einschätzungen der Eltern zu den Veränderungen in der Familie

Weiterhin wurden die Eltern zu den Effekten der Ganzttagsteilnahme auf Partnerschaft und Familie befragt. Hierbei rücken sie zuallererst die arbeitsmarktpolitische Dimension in den Vordergrund: Der Ganzttag fördert in hohem Maße die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für beide Partner und ermöglicht insbesondere den Frauen, überhaupt oder in größerem zeitlichen Umfang berufstätig zu sein. Wichtig ist den Eltern darüber hinaus die Entlastung bei den Hausaufgaben, von der wiederum i.d.R. die Mütter profitieren.

Wird auch hier zwischen einzelnen sozialen Gruppen unterschieden, zeigt sich eine ähnliche Tendenz wie bei der Einschätzung der Wirkungen auf die Kinder: So wird etwa die Entlastung bei den Hausaufgaben, aber auch die Unterstützung bei erzieherischen Problemen oder die Entwicklung einer intensiveren Beziehung zum Kind von Eltern aus niedrigeren Schichten – und somit auch häufig bei Eltern mit Migrationshintergrund – deutlich öfter als Effekt des Ganztags benannt als von Eltern höherer Schichten, bei denen die Ermöglichung von Berufstätigkeit wiederum öfter als Vorteil des Ganztags angesehen wird. Wiederum betonen Eltern aus niedrigen Schichten und Migranteltern also den Förderaspekt des Ganztags, während Eltern aus höheren Schichten eher die Betreuungsdimension des Ganztags in den Vordergrund stellen.

6.5 Die soziale Dimension des offenen Ganztags aus Sicht der Kinder

Sowohl die **Fach- und Lehrkräfte** als auch die Eltern bescheinigen dem Ganzttag im Hinblick auf die Sozialkontakte und das Sozialverhalten der Kinder positive Wirkungen. Obgleich die Kinder nicht direkt nach den Effekten des Ganztags gefragt wurden, lassen sich im Spiegel **der standardisierten Kinderbefragung** Einschätzungen zu diesem Thema ermitteln. Insgesamt sehen auch die Kinder im Hinblick auf den Aufbau sozialer Beziehungen mit Gleichaltrigen viele positive Aspekte. 98% der befragten Kinder bejahen die Frage, ob sie Freundinnen oder Freunde im Ganzttag haben. Allerdings werden im Rahmen der Befragung auch mögliche Probleme zwischen den Kindern im Ganzttag wie Streit, Schlagen und Ausgrenzung thematisiert.

So stimmen beispielsweise mehr als drei Viertel (76%) der Kinder der Aussage zu, dass es im Ganzttag häufig Streit unter den Kindern gibt, bei Kindern aus unteren Schichten liegt dieser Anteil sogar noch wesentlich höher. Fast vier Fünftel (79%) berichten von Kindern im Ganzttag, die andere Kinder häufig schlagen, wobei bei diesem Item jedoch starke Unterschiede zwischen den Schulen bestehen. Und schließlich bejahen knapp zwei Drittel der Kinder die Aussage, dass es im Ganzttag Kinder gibt, mit denen niemand gerne spielt; unter Kindern mit Migrationshintergrund ist dieser Anteil noch höher, was möglicherweise als Indikator für eine geschärfte Sensibilität für Ausgrenzungsprozesse gesehen werden kann. Inwieweit der hier berichtete „Streit“ unter Kindern in dieser Altersphase als entwicklungsbedingt angesehen werden kann, mag dahingestellt bleiben. Insgesamt erscheint im Bereich der Peer-Beziehungen innerhalb der OGS noch ein breites Entwicklungspotential zu liegen.

Ein wichtiges Ergebnis hierzu bezieht sich auf das Gründungsdatum der offenen Ganzttagsschulen: In Schulen, die bereits 2003 den Ganztagsbetrieb aufgenommen haben, berichten Kinder seltener von Streit und Schlagen als in Schulen, die erst 2004 begonnen haben. Dies kann als Hinweis darauf gesehen werden, dass mit der Einführung des Ganztags soziale Lernprozesse in Gang gesetzt werden, die bereits nach einem Jahr erste Unterschiede zum Tragen bringen. Diese weitgehende Lesart der Ergebnisse muss allerdings erst durch vertiefende Analysen gestützt werden, da sich die beiden Gruppen von Schulen auch in anderen wesentlichen Merkmalen signifikant voneinander unterscheiden könnten.

Ebenso wie in der standardisierten Kinderbefragung zeigt sich auch in den **qualitativen Interviews** eine hohe Wertschätzung der sozialen Kontakte zwischen den Kindern.¹⁵ Erfahrungen mit anderen Kindern werden (besonders von den jüngeren Kin-

¹⁵ Die OGS erhebt den Anspruch, auf die Bedürfnisse der Kinder in besondere Weise einzugehen und ein umfassendes Lern- und Erfahrungsfeld anzubieten. Dazu gehören auch Chancen

dern) häufig geschildert, sowohl explizit als Antwort auf eine Frage (z.B. *Mit wem spielst Du im Ganztage? Sind Deine Freunde auch hier?*) als auch implizit als eigene Impulsgebung der Kinder. Die gemeinsamen Erfahrungen mit anderen Kindern sind von großer Bedeutung und werden positiv eingeschätzt: *„Am schönsten ist, es gemeinsam zu spielen...“* Insbesondere jüngere Mädchen betonen den Wert des gemeinsamen Erlebens in den Angeboten und im freien Spiel häufiger als Jungen gleichen Alters. Neben den Schilderungen von Freundschaftserlebnissen finden sich auch Äußerungen zur Frage, warum Freunde bedeutsam sind: *„weil ich das doof finde [allein zu sein]“*. Außerdem bemisst sich bei dieser Gruppe der Wert der Freundschaft daran, dass *„Freunde sich helfen“* und *„man denen vertrauen kann“*.

Die Kinder finden im Ganztage nicht nur Freunde, sondern sprechen auch von der *„besten Freundin, dem besten Freund“*. Wird das Thema Freundschaften unter dem Fokus der Reichweite betrachtet, so scheinen Freunde im Unterricht und den außerunterrichtlichen Aktivitäten teilweise identisch. Die Freunde des Nachmittags sind auch diejenigen, mit denen sie im Unterricht zusammensitzen und außerhalb des Ganztags spielen. Das gemeinsame Mittagessen mit ihren Freunden ist ihnen ebenso wichtig. Als Störerlebnis wird beschrieben, wenn Freunde nicht oder nicht mehr im Ganztage sind oder an einem Tag früher gehen. Einige Kinder sagen, dass sie Angebote danach aussuchen, ob Freunde (eine Freundin/ein Freund) ebenfalls an diesem Angebot teilnehmen, während andere dies nicht als Hindernis ansehen, sich optimistisch zeigen, was neue Freundschaftsbildungen angeht und von solchen Erfahrungen auch berichten.

Sozialbeziehungen von Kindern dieses Alters sind von gegenseitigen Aushandlungen (Konflikten) stark geprägt¹⁶. Beschrieben werden von den jüngeren Kindern Anlässe zu Konflikten zwischen älteren und jüngeren Kindern: *„die Großen, die haben uns runter geschubst“*, *„...die Mädchen an der Schaukel lassen uns nie da drauf“*, *„...und bei der Rutsche, da schmeißen die großen immer mit Sand“*, *„Ich finde doof, wenn immer die Großen den Kleinen, also wenn die jetzt Fußball spielen, den Ball immer weg schießen“*, *„Ich finde doof, wenn die Großen die Sachen, die man gebaut hat hier in der Nachmittagsbetreuung, aus Klötzen oder aus Lego, kaputt machen.“*

auf die Förderung der moralischen Urteilskraft und der sozialen Identität. Betrachtet man die Ergebnisse der Interviews unter dieser Dimension, so rücken die Beziehungen zu anderen Kindern in den Fokus der Betrachtung, denn dort entstehen in besonderer Weise solche Lernmöglichkeiten (Vgl. Krappmann, L./ Oswald, H.(1995): *Alltag der Schulkinder*; Weinheim, München)

¹⁶ Vgl.: Krappmann, L. (2002). Untersuchungen zum sozialen Lernen. In H. Petillon (Hrsg.), *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule - Kindperspektive und pädagogische Konzepte* (Jahrbuch Grundschulforschung, Vol. 5) (S. 89-102).

Beschreiben die jüngeren Kinder, was sie am Ganzttag stört, sind es teilweise die gleichen Konflikte, z.B. um Spielmaterial: *„Dass man mehr Bausteine hat, sonst streiten wir uns immer um die Bausteine und da gibt's auch manchmal Schlägereien“*, oder Konflikte um den Zugang zu begehrten Spielgeräten wie dem Kicker. Ergänzend wird beklagt, dass andere nicht mitspielen möchten oder nicht mitfühlend sind, wenn sich jemand wehgetan hat. Auch finden die Kinder es nicht gut, von anderen Kindern keine Hilfe zu erhalten, z.B. wenn sie etwas noch nicht können oder einen Schaden angerichtet haben.

Bei den älteren Kindern sind es häufig die Mädchen, die von Störungen oder Behinderungen ihrer Aktivitäten durch die Jungen berichten. In dem Zusammenhang wird von ihnen auch der Wunsch nach einem eigenen Raum als „Treffpunkt“ genannt: *„Also ich würde vielleicht so einen Dachboden hexen, also so einen ganz großen, wo wir immer spielen können und der einfach nur uns Mädchen gehört und dann gibt es noch extra einen für die Jungs.“ (Mädchen, 4. Klasse)*

Mit Blick auf notwendige Weiterentwicklungen soll auf die Bedeutung der sozialen Dimension des Ganztags hingewiesen werden. Raum- und Zeitkonzepte des Ganztags müssen den Bedürfnissen der Kinder nach Kontakten und Freundschaft entsprechen. Besondere Beachtung benötigen die Erstklässler, die sich im komplexen System des Ganztags orientieren müssen und in dieser Übergangsphase zunächst Sicherheit in den sozialen Beziehungen ihrer Gruppe benötigen. Über entsprechende Konzepte zur Gestaltung des ersten halben Jahres im Ganzttag sollte nachgedacht werden.

7 Kooperation und Koordination

Steuerung des offenen Ganztags auf Schulebene

Die erfolgreiche Gestaltung der offenen Ganzttagsschule hängt nicht zuletzt auch davon ab, ob das dem Konzept der offenen Ganzttagsschule zugrunde liegende Kooperationsgebot in die Praxis umgesetzt werden kann. Insbesondere geht es dabei auf Schulebene zum einen um die Kooperation zwischen Schulleitungen und pädagogischen Leitungen des offenen Ganztags sowie zum anderen um die Zusammenarbeit zwischen Lehrer(inne)n und außerunterrichtlich tätigen pädagogischen Mitarbeiter(inne)n im offenen Ganzttag.

Wird der Blick zuerst auf die gemeinsame Steuerung des offenen Ganztags gerichtet, so kann festgestellt werden, dass die Schulleitungen (Leitung oder Stellvertretung) in neun von zehn Fällen an der Gesamtkoordination und Steuerung des offe-

nen Ganztagsbereichs beteiligt sind. Die Daten der Profil- und Strukturanalyse legen weiterhin nahe, dass in 60 Prozent dieser Fälle die Schulleitungen gemeinsam mit den pädagogischen Leitungen des offenen Ganztags, die von außerunterrichtlichen pädagogischen Fachkräften (ohne Lehrverpflichtung) wahrgenommen werden, eine kooperative "Steuerungsachse" für den Ganztagsbereich bilden. Bei der Übernahme konkreter Steuerungsaufgaben sind in diesem Kooperationsverhältnis deutliche Unterschiede festzustellen: So sind die *Schulleitungen* sehr viel häufiger für Konzeptentwicklung, Absprachen mit den Ganztagsträgern, die Vertretung des offenen Ganztags in Schulgremien, Dienst- und Fachaufsicht sowie die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern zuständig. Andererseits liegt die Zuständigkeit der *pädagogischen Leitungen* des offenen Ganztags häufiger bei der Organisation von Einsatzplänen der Mitarbeiter/innen sowie der Vertretungspläne. Die Planung der Angebote, Teamentwicklung, die Verbindung zum Lehrerkollegium sowie Kontakte zu Eltern werden hingegen etwa gleich verantwortlich wahrgenommen.

Diese kooperative Steuerungsachse wird in einem weiteren Drittel der Fälle durch ein/e Vertreter/in des Ganztagsträgers unterstützt, so dass hier von einem Steuerungsgremium für den Ganztagsbereich gesprochen werden kann. Dieses Steuerungsgremium unter Beteiligung eines Trägervertreters kann häufiger in Schulen beobachtet werden, in denen ein freier Träger der Jugendhilfe als Träger des offenen Ganztags fungiert. Dieser Unterschied zwischen Trägergruppen setzt sich auch bei der Aufgabenverteilung und Zuständigkeit zwischen Schulleitungen und pädagogischen Leitungen durch Fachkräfte fort: Die Fach- und Dienstaufsicht über das Personal des offenen Ganztags liegt in offenen Ganztagschulen, deren Träger aus dem Feld der Jugendhilfe kommt, deutlich weniger häufig bei der Schulleitung; auch die Zuständigkeit für die Koordination der Mitarbeiter/innen und die Vertretungsorganisation liegt in diesen Schulen häufiger bei der pädagogischen Leitung.

Das legt insgesamt die These nahe, dass die pädagogischen Leitungen in Schulen mit einem Ganztagsträger aus dem Bereich der Jugendhilfe gegenüber den Schulleitungen eine klarer konturierte, aktivere Position einnehmen als in den Fällen, in denen ein eher schulnaher Ganztagsträger fungiert. Gleichzeitig könnten die Mitglieder der Schulleitungen in diesen offenen Ganztagschulen durch die größere Verantwortungsübernahme der pädagogischen Leitungen auch eine Entlastung erfahren. Die beiden genannten Punkte stehen mit der häufigeren Beteiligung des Trägervertreters an der Steuerung des offenen Ganztags in Zusammenhang.

Kooperation zwischen dem pädagogischen Personal des Ganztags und den Lehrkräften, die nicht im Ganztag tätig sind

Als Kooperationsaspekte wurden hier sowohl der Umfang der Sitzungen und Gesprächskontakte ausgewertet, als auch die inhaltliche Seite der Kooperation untersucht. Betrachtet man zunächst die Anzahl der formellen Sitzungen, zeigen sich große Unterschiede zwischen den Schulen: in 20% der Fälle finden sie wöchentlich oder monatlich statt, bei einem guten Drittel dagegen gibt es sie überhaupt nicht. Ähnlich heterogen ist die Situation bei den informellen Gesprächen: ein gutes Drittel der Fachkräfte steht mindestens einmal pro Woche in fachlichem Dialog mit Lehrkräften, bei der Hälfte sind solche Gespräche eher selten oder finden nie statt. Am häufigsten sprechen pädagogische Kräfte und Lehrkräfte über Fördermöglichkeiten einzelner Kinder – bei immerhin 50% der Befragten kommen solche Gespräche manchmal vor. Ähnlich stark verbreitet sind auch schriftliche Rückmeldungen an Lehrkräfte über einzelne Kinder. Dagegen sind Absprachen über Unterrichtsthemen und gemeinsame Vorbereitungen eher selten anzutreffen.

Insgesamt sind zwar in diesem Kooperationsfeld die kooperativen Strukturen noch eher schwach ausgebildet, es scheint gleichzeitig aber auch das Feld mit dem größten Entwicklungspotential. So sind die Differenzen zwischen wahrgenommenem IST-Zustand und formuliertem SOLL-Zustand stärker ausgeprägt als in den anderen Kooperationsfeldern (wie z.B. der Kooperation zwischen Fachkräften und Eltern oder zwischen Fachkräften und Schulleitung). Die treibende Kraft scheint hierbei vor allem das pädagogische Personal des offenen Ganztags zu sein, Lehrkräfte sind etwas zurückhaltender, zeigen aber auch ein deutliches Bestreben nach mehr Kooperation. Den Schulleitungen scheint in diesem Feld eine wichtige Moderatorfunktion zuzukommen. Dort wo sie häufig mit Mitarbeiter(inne)n des Ganztags Besprechungen abhalten, findet sich auch eine häufigere Sitzungsfrequenz bei den Besprechungen zwischen Ganztagskräften und Lehrkräften der Schule. Ein höheres Stundendeputat wirkt sich positiv auf die Kooperationsintensität aus. Kräfte mit wenigen Stunden führen weniger Gespräche und geben auch weniger Rückmeldungen an Lehrkräfte.

Rekrutierung von Lehrkräften für die Mitarbeit im offenen Ganztag

Untersucht wurde auch, welche Bereitschaft Lehrkräfte einer Schule zeigen, im offenen Ganztag mitzuarbeiten. Hierzu ist zunächst einmal festzustellen, dass die OGS bei den Lehrkräften eine recht hohe Akzeptanz genießt. Von allen derzeit diskutierten Ansätzen zur Weiterentwicklung der Grundschule¹⁷ wird der offene Ganztag am bedeutsamsten eingeschätzt. Rund drei Viertel der Lehrkräfte, die bisher noch keine

¹⁷ Wie z.B. Englisch in der Grundschule, die Schuleingangsphase, neue Lehrpläne oder die Vergleichsarbeiten VERA.

außerunterrichtlichen Angebote tätigen, können sich vorstellen, ein Angebot im Ganzttag durchzuführen. Allerdings bekundet lediglich etwa ein Drittel der Lehrkräfte eine größere Bereitschaft, einen Teil ihres Stundendeputats auf den Nachmittag zu legen und nur etwa ein Viertel zeigt sich bereit, als Klassenlehrer/in in einem Ganztagszug zu arbeiten.

8 Erforderliche Veränderungen aus Sicht der Beteiligten

In den verschiedenen Erhebungen wurden die einzelnen Akteursgruppen auch zum erforderlichen Veränderungs- und Weiterentwicklungsbedarf des offenen Ganztags befragt. Hierbei weisen die verschiedenen Statements zum Teil bemerkenswerte Parallelen auf:

8.1 Die Fach- und Lehrkräfte

Sowohl das pädagogische Personal als auch die Lehrkräfte der Schule, die nicht im Ganzttag tätig sind, wurden danach gefragt, was ihrer Meinung nach notwendig ist, um den Betrieb des offenen Ganztags an ihrer Schule zu optimieren. Ganz oben auf der Agenda notwendiger Veränderungen stehen Maßnahmen zur Verstärkung der individuellen Unterstützung und Förderung der Kinder. Drei Viertel aller Befragten unterstreichen diese Notwendigkeit und bringen damit zum Ausdruck, dass im offenen Ganzttag sehr hohe Ansprüche an die pädagogische Arbeit bestehen und sie sich nicht damit zufrieden geben, was bereits erreicht worden ist. Kaum minder stark ausgeprägt ist das Verlangen nach kleineren Gruppen und einer Aufstockung des Personals - insbesondere im Hinblick auf die Einrichtung zusätzlicher Lehrerstellen für Förderunterricht und Hausaufgabenbetreuung. Nicht überraschend ist der Wunsch nach besserer finanzieller Ausstattung, der von gut zwei Drittel der Befragten bekundet wird.

Auch eine verbesserte Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten rangiert in der oberen Hälfte der Veränderungswünsche. Es ist dies aber vor allem der Wunsch der Leitungspersonen des offenen Ganztags und der Betreuungskräfte mit höherem Stundendeputat, während Lehrkräfte der Schule, die selbst nicht im offenen Ganzttag arbeiten, dies eher zurückhaltend bewerten.

8.2 Die Eltern

Auch aus Sicht der Eltern muss sich der Ganzttag in Zukunft weiterentwickeln. Dieser Meinung ist mit über 80% die Mehrheit der Eltern - bei Unterschieden in der Reichweite des diagnostizierten Handlungsbedarfs. So sehen rund 26% viel, 55% wenig

und 19% keinen Handlungsbedarf zur Verbesserung des Ganztags. Ganz oben auf die Liste der Veränderungswünsche setzen die Eltern vor allem drei Punkte:

- An erster Stelle fordern sie die „verbesserte Förderung einzelner Kinder im Ganztag“. Hiermit teilen sie im Hinblick auf die Förderdimension in hohem Maße den Standpunkt der Lehr- und Fachkräfte. Welche Konzepte und Strategien die Eltern zur erforderlichen Weiterentwicklung der Lern- und Förderkultur der OGS konkret befürworten und ob hierbei Differenzen zum Verständnis der Ganztagsmitarbeiter/innen bestehen, bleibt auf der Basis der Elterndaten jedoch weitgehend offen.
- Dass die personellen Rahmenbedingungen ebenso wie bei den Fach- und Lehrkräften auch bei den Eltern ein Thema sind, zeigt der mit über 70% hohe Prozentsatz der Befragten, der für die Verbesserung der Personalausstattung plädiert und dies auf den zweiten Platz der Veränderungswünsche setzt.
- Und schließlich erachten rund drei Viertel der Eltern die Optimierung des Informationsflusses zwischen Elternhaus und Schule für erforderlich. Die Eltern scheinen – wie dieses Ergebnis nahe legt – nur unzureichend in den Kommunikationsprozess über den Ganztag eingebunden zu sein. Hierin könnte auch ein Grund für die von Seiten der Schulleitung beschriebenen Partizipationsdefizite liegen.

Relativ wenig Handlungsbedarf konstatieren die Eltern demgegenüber bei den Öffnungszeiten, obgleich auch hier insbesondere von einem Teil der erwerbstätigen Mütter die Flexibilisierung und/oder Ausweitung der Betreuungszeiten gewünscht wird. Nicht erwerbstätige Mütter plädieren demgegenüber öfter für die Reduzierung der Öffnungszeiten.

8.3 Die Wünsche der Kinder

Neben den Eltern wurden auch die Kinder in der **standardisierten Erhebung** zur Verbesserung des Ganztags um Auskunft gebeten und in offener Form nach ihren Wünschen befragt. Hierzu liefern die Kinder sehr unterschiedliche Antworten, die zu einzelnen Themenbereichen zusammengefasst wurden. Hiernach bezieht sich fast die Hälfte der Verbesserungswünsche der Kinder auf die Ausstattung und die Gestaltung der Räume innerhalb und außerhalb des Ganztags. Die Anschaffung neuer oder anderer Spielsachen, -materialien oder -geräte nimmt hierbei großen Raum an. Auch im Hinblick auf das Außengelände haben die Kinder vielfältige Wünsche, die vom größeren Schulhof über den Spielplatz bis hin zu Sport- und Bewegungsräumen reichen (wie Fußball- und Handballfeld, Schwimm- und Wellenbad). An zweiter Stelle setzen die Kinder den Wunsch, das soziale Klima im Ganztag zu verbessern. Hierbei

sehen die Kinder unterschiedliche Ebenen und Ansatzpunkte: Neben allgemeinen Wunschvorstellungen (wie alle sollen „glücklich“ und „fröhlich“ sein und miteinander im Ganzttag „viel Spaß“ haben) fällt hierunter auch eine Reihe von Vorschlägen zum Verhalten den Fachkräfte im Ganzttag (wie nettere, gerechtere oder schlichtweg andere Betreuer/innen). Darüber hinaus thematisieren die Schüler/innen auch Aspekte eines friedvolleren Umgangs untereinander, der durch weniger störende Verhaltensweisen anderer Kinder sowie ein reduziertes Konflikt- und Aggressionspotenzial gekennzeichnet sein und mit einem geringeren Lärmpegel und weniger Unruhe einhergehen soll. Aus Sicht der Kinder bildet somit das soziale Klima einen Bereich, der – und dies verdeutlichen auch die Kinderantworten zu den negativen Aspekten des Ganztags – im Rahmen der Qualitätsentwicklung verstärkt in Angriff genommen werden sollte.

Werden die Veränderungswünsche der Kinder aus den **qualitativen Interviews** hinzugezogen, so finden sich eine Reihe korrespondierender oder ergänzender Aussagen:

Räume und Raumgestaltung:

- So äußern besonders die älteren Kinder sehr konkrete Vorstellungen darüber, wie sie die Innenräume gestalten und nutzen würden. Sie wünschen sich z.B. eine angenehmere Beleuchtung und bessere Farbgestaltung der Räume sowie Sitzmöbel, die ihrer Größe entsprechen. Auf Einrichtung und Ausstattung eines Ruhebereiches und einer Leseecke würden sie gern Einfluss nehmen. Hinsichtlich der Spielmaterialien wünschen sie sich u.a. Stelzen, Matten für den Toberaum, mehr Konstruktions- und Brettspiele. Mädchen dieser Altersgruppe wünschen sich einen „Mädchenraum“, um sich dort unbeobachtet von den Jungen in ihren Spielgruppen zu treffen. Die jüngeren Kinder bemängeln die Enge mancher Räume, die sie sich dann gleich doppelt so groß zaubern würden.
- Die Ergebnisse der Interviews umfassen darüber hinaus auch Veränderungswünsche der jüngeren Kinder, die sich auf das Außengelände beziehen. Zusammenfassend dargestellt, wünschen sich die Kinder für das Außengelände eine Erweiterung der Erfahrungsmöglichkeiten u. a. durch:
 - eine stärkere Modulierung des Geländes (zum Beispiel durch Stufen),
 - mehr Möglichkeiten zum Klettern z.B. durch eine Kletterwand und ein Klettergerüst,
 - eine bessere Ausstattung mit Schaukeln,
 - größere Herausforderungen beim Rutschen durch eine Erhöhung,
 - mehr Geräte und Materialien für das Spiel im Freien.

- *Beziehungen der Kinder zu den Pädagog(inn)en:* Ebenso wie in der quantitativen Befragung bildet das soziale Klima auch in den Interviews ein Thema – zum Beispiel im Hinblick auf nettere und gerechtere Pädagog(inn)en. Analog zu den positiven Voten kritisieren Kinder Pädagog(inn)en, die bei Auseinandersetzungen mit ihnen laut werden, ungeduldig, inkonsequent oder ungerecht sind.

Darüber hinaus werden in den qualitativen Interviews Wünsche sichtbar, die sich auf spezifische Handlungsfelder und das Zeiterleben im Ganztage beziehen:

- *Mittagessen:* Im Hinblick auf die Gestaltung des Mittagessens formulieren die Kinder beispielsweise Veränderungsvorschläge, die sich auf die Auswahlmöglichkeiten und die Qualität des Essens beziehen. Kritik an der Zeitgestaltung (wie zu wenig Zeit zum Essen) sowie kritische Äußerungen zum Zeitpunkt der Mittagsmahlzeit (Kinder möchten lieber noch spielen) werden hierbei insbesondere von jüngeren Kindern geäußert. Eine hohe Lautstärke sowie räumliche Enge bilden (Stör-)Faktoren, die aus Sicht der Kinder verbesserungsbedürftig sind.¹⁸ Des Weiteren formulieren jüngere wie ältere Kinder gleichermaßen den Wunsch, beim Mittagstisch neben ihren Freunden sitzen zu dürfen. Die Sitzordnung wird häufig – vermutlich, um Ruhe herzustellen - von den Pädagog(inn)en vorgegeben.
- *Hausaufgabenbetreuung:* Veränderungswünsche der jüngeren wie älteren Kinder bei der Hausaufgabenbetreuung beziehen sich in den qualitativen Interviews auf Disziplinierungen durch die Pädagog(inn)en. Die jüngeren Kinder kritisieren besonders das Gebot, nicht reden zu dürfen. Dies ist für sie eine Einschränkung, die Kooperation und Beziehungsgestaltung mit den anderen Kindern verhindert. Zudem nennen die jüngeren Kinder den Wunsch, sich die Hausaufgaben „zu hexen“, sich also dieser Aufgabe zu entledigen. Eine ebenfalls häufig genannte Variante dazu sieht vor, mit den Hausaufgaben zu beginnen und den Zeitraum durch „fertig zaubern“ zu begrenzen. Ältere Mädchen geben bei der Frage nach den Veränderungen zu verstehen, dass sie ihre Aufgaben am liebsten in *ihren* Mädchengruppen erledigen würden, da sie sich häufig durch die Jungen gestört fühlen. Jungen wünschen sich hingegen eine intensivere Unterstützung bei der Bearbeitung der Aufgaben.
- *Zeiterleben:* Besonders kritisch sehen die jüngeren Kinder – insbesondere die Erstklässler – die Abfolge der Sequenzen im Tagesablauf und die zwischen dieser Abfolge liegenden geringen Zeiträume der Übergänge, die als zu gering und mit hohem Zeitdruck ausgestattet erlebt werden. In diesem Zusammen-

¹⁸ Die Untersuchung fand zu einem Zeitpunkt statt, zu dem das Investitionsprogramm der Bundesregierung noch wenig Wirkung zeigen konnte.

hang formulieren die Kinder im Hinblick auf die Gestaltung der Zeitkorridore vor allem vier Veränderungsvorschläge: (1) Bewegungspausen nach jeder Schulstunde (auch eine Forderung der älteren Kinder), (2) genügend (Spiel-)Zeit zwischen dem Ende des Unterrichts und dem Beginn des Mittagessens, (3) genügend Zeit nach dem Mittagessen und vor dem Beginn der Hausaufgabenbetreuung sowie (4) eine längere Phase zwischen Hausaufgabenbetreuung und den Freizeitangeboten.

- *Selbstbestimmte Aktivitäten:* Die Veränderungswünsche der Kinder beziehen sich jedoch nicht allein auf die Zeitkorridore. So schildern jüngere wie ältere Kinder, wenn sie nach Veränderungswünschen gefragt werden, dass die Zeit bei den einzelnen Aktivitäten zu kurz ist. Dies gilt insbesondere für selbstbestimmte Aktivitäten, die aus Sicht der Kinder innerhalb eines abwechslungsreichen Tagesablaufs angemessen zu berücksichtigen sind. Die Kritik bezieht sich insbesondere bei den jüngeren Kindern vor allem auf Bewegungsbedürfnisse, die aus ihrer Sicht nur unzureichend beachtet werden, beispielsweise, wenn Kinder nur dann im Außengelände rennen, klettern und Fußball spielen können, falls eine Aufsicht dies ermöglicht. Ebenso scheint Freiraum für Spiel mit Freunden für diese Altersgruppe von besonders hohem Interesse, aber in der Zeitstruktur des Ganztags mitunter nur eingeschränkt realisierbar zu sein.