

7 Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft

Gabriele Hörl, Konrad Dämon, Ulrike Popp, Johann Bacher & Norbert Lachmayr

1 Zur bildungspolitischen Relevanz von ganztägigen Schulformen

1.1 Problemaufriss: Entwicklung der Diskussion um ganztägige Schulformen

Schlechte Ergebnisse bei den internationalen Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS und PIRLS haben in vielen Ländern dazu geführt, dass bildungspolitisch der Ausbau von ganztägigen Schulformen diskutiert und gefördert wird. Ganztagsschulen sollen zum einen die Vereinbarkeit von Beruf und Familie erleichtern, zum anderen eine bessere Förderung aller Schülerinnen und Schüler ermöglichen und sinnvolle Freizeitangebote bereitstellen. Zusätzlich sollen sie soziale Ungleichheiten reduzieren. Mithilfe von Ganztagsangeboten sollen also *Bildungs-* und *Betreuungsziele* erreicht werden (Coelen, 2004, S. 31). Insbesondere erhofft man sich bessere Möglichkeiten zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Bildungsdefiziten und solchen mit besonderen Begabungen (vgl. Kuhlmann & Tillmann, 2009).

Ausbau von
Ganztagsangeboten als
Konsequenz aus PISA

Auch in Österreich waren die internationalen Bildungsstudien Anlass für einen Regierungsbeschluss für den Ausbau von Ganztagsangeboten¹, um den zutage getretenen Schwächen des österreichischen Schulsystems – z. B. mittelmäßige Leseleistungen, hoher Risikoschüler-Anteil und starke soziale Selektivität (Schreiner, 2007; Schwantner & Schreiner, 2010) – entgegenzuwirken.

Die gesetzlichen Bestimmungen zur Führung von ganztägigen Schulformen in Österreich ermöglichen die getrennte und die verschränkte Abfolge von Unterrichts- und Betreuungsteil (siehe Infobox): (1) Die offene Organisationsform der *schulischen Tagesbetreuung (TABE)* bzw. *Nachmittagsbetreuung (NABE)* sieht eine getrennte Abfolge vor. An den für alle Schüler/innen verpflichtenden Unterricht am Vormittag (in höheren Schulstufen auch an einzelnen Nachmittagen) schließt das Betreuungsangebot mit Mittagessen, Lernzeiten und Freizeitaktivitäten an. Schüler/innen verschiedener Klassen können zu Gruppen zusammengefasst werden. Die Teilnahme ist auch an einzelnen Tagen der Woche möglich und grundsätzlich freiwillig. (2) In der *verschränkten Form* („echte“ Ganztagschule) wechseln sich Unterrichts-, Lern- und Freizeiten mehrmals über den Tag verteilt ab. Diese sogenannte Rhythmisierung bedingt die verpflichtende Teilnahme aller Schüler/innen einer Klasse. Das gemeinsame Mittagessen ist fester Bestandteil im Tagesablauf (zu Organisationsformen, Ausbau und Nutzung siehe Abschnitt 2.1).

Gesetzliche
Bestimmungen zu offenen
und verschränkten
Ganztagsangeboten

Wenn nachfolgend von ganztägigen schulischen Angeboten gesprochen wird, sind damit alle Formen schulischer Tagesbetreuung (verschränkt und getrennt) gemeint.

1974/75 wurden in Österreich Schulversuche mit ganztägigen Organisationsformen – „Tagesheimschule“ mit getrennter Abfolge von Unterrichts- und Betreuungsteil und „Ganztagsschule“ mit verschränkter Abfolge von Unterrichts-, Lern- und Freizeit – gestartet. Aus den Evaluationsergebnissen Anfang der 1980er Jahre (Dobart, Koepfner, Weissmann &

Schulversuche
mit ganztägigen
Organisationsformen

¹ Siehe <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2011/20110518.xml> [zuletzt geprüft am 13. 11. 2012]: „Im Rahmen der Regierungsklausur in Loipersdorf im Oktober 2010 und des Schulgipfels der Bundesregierung im November 2011 wurden die Eckpfeiler des Ausbaus der ganztägigen Schulformen beschlossen.“

Zwölfer, 1984²⁾ geht hervor, dass die Zahl der Klassenwiederholungen eingedämmt werden konnte, Schüler/innen einen besseren Gemeinschaftssinn und ein positiveres Sozialverhalten entwickelten, Lehrkräfte eine höhere Einsatzbereitschaft zeigten und Eltern die guten Lern- und Erziehungserfolge der Schule schätzten (Bucher & Schnider, 2004, S. 31 f.; vgl. Scheipl, 1974; Dorner & Witzel, 1976; Bolius, 1976; Weidinger, 1983; Dobart et al., 1984).

Mit der gesetzlichen Verankerung und der zweiten Tranche der „Kindergartenmilliarde“ Mitte der 1990er Jahre begann der Ausbau der schulischen Tagesbetreuung (Fuchs & Kränzl-Nagl, 2010, S. 535) in den öffentlichen Pflichtschulen und Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht.

2003 empfiehlt die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur eingesetzte Zukunftskommission die Einrichtung von Gesamt- und Ganztagschulen (Zukunftskommission, 2003).

Änderung des SchOG im
Schuljahr 2006/07

Mit Beginn des Schuljahres 2006/07 wurde durch eine Änderung des Schulorganisationsgesetzes (§ 8d Abs. 2 und 3 SchOG) die Einrichtung von ganztägigen Schulformen im Regelschulwesen gesetzlich neu geregelt (siehe Infobox): Allgemeinbildende Pflichtschulen (APS) und die Unterstufen der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) sind seither gesetzlich verpflichtet, die Eltern über schulische Tagesbetreuung zu informieren und ein entsprechendes Angebot einzurichten, sobald mindestens 15 Erziehungsberechtigte dies wünschen. Die Einrichtung einer verschränkten Form erfordert eine Zweidrittelmehrheit der betroffenen Eltern und Lehrkräfte.

Infobox: Gesetzliche Bestimmungen zur Führung ganztägiger Schulformen

Führung ganztägiger Schulformen

§ 8d. (1) Ganztägige Schulformen sind in einen Unterrichtsteil und einen Betreuungsteil gegliedert. Diese können in getrennter oder verschränkter Abfolge geführt werden. Für die Führung einer Klasse mit verschränkter Abfolge des Unterrichts- und des Betreuungsteiles ist erforderlich, dass alle Schüler einer Klasse am Betreuungsteil während der ganzen Woche angemeldet sind sowie dass die Erziehungsberechtigten von mindestens zwei Dritteln der betroffenen Schüler und mindestens zwei Drittel der betroffenen Lehrer zustimmen; in allen übrigen Fällen sind der Unterrichts- und Betreuungsteil getrennt zu führen. Bei getrennter Abfolge dürfen die Schüler für den Betreuungsteil in klassenübergreifenden Gruppen zusammengefasst werden; der Betreuungsteil darf auch an einzelnen Nachmittagen der Woche in Anspruch genommen werden.

(2) Der Festlegung der Standorte öffentlicher ganztägiger Schulformen hat eine Information der Erziehungsberechtigten voranzugehen. Auf der Grundlage der für die Bildung einer Schülergruppe (getrennte Abfolge von Unterricht und Tagesbetreuung) bzw. einer Klasse (verschränkte Form von Unterricht und Tagesbetreuung) erforderlichen Zahl an Anmeldungen von Schülern für die Tagesbetreuung ist die Schule als solche mit Tagesbetreuung zu führen.

(3) (Grundsatzbestimmung) Öffentliche allgemein bildende Pflichtschulen, die keine Praxisschulen gemäß § 33a Abs. 1 sind, können als ganztägige Schulformen (Schulen mit Tagesbetreuung) geführt werden. Die Festlegung der Standorte solcher ganztägiger Schulformen hat auf Grund der Vorschriften über die Schulerhaltung zu erfolgen, wobei auf die Zahl der Anmeldungen von Schülern zur Tagesbetreuung abzustellen ist, die Schulerhalter zu befassen sind und – unbeschadet des § 8a Abs. 3 sowie unter Be-

2) Untersucht wurden 43 öffentliche Ganztagschulen, 73 öffentliche Tagesheimschulen, eine private Ganztagschule und 22 private Tagesheimschulen.

dachnahme auf die räumlichen Voraussetzungen und auf andere regionale Betreuungsangebote – eine klassen-, schulstufen-, schul- oder schulartenübergreifende Tagesbetreuung jedenfalls ab 15, bei sonstigem Nichtzustandekommen einer schulischen Tagesbetreuung auch bei schulartenübergreifender Führung jedenfalls ab 12 angemeldeten Schülern zu führen ist.

§ 8d Abs. 1 bis 3 SchOG

Die österreichische Bundesregierung will bis 2015 jährlich 80 Millionen Euro in den Ausbau der schulischen Tagesbetreuung (Gesamtvolumen: 320 Millionen Euro) investieren.³ Die derzeit bestehenden 105.000 Plätze sollen auf 160.000 für die schulische Tagesbetreuung ausgeweitet werden. Inklusive Hortplätze sollen damit ab 2015 210.000 Plätze zur Verfügung stehen. Die Angebotsdichte soll von 25 % auf 50 % der Standorte steigen (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2011b, S. 5).

Politische Unterstützung in diesem Bestreben kommt u. a. von den österreichischen Sozialpartnern und den Initiatorinnen/Initiatoren des Bildungsvolksbegehrens:

Die österreichischen Sozialpartner erarbeiteten 2011 gemeinsam mit der Industriellenvereinigung ein Konzept für einen Bildungsdialo. Darin stimmen sie überein, dass der Ausbau von ganztägigen Schulen – bedarfsgerecht und schrittweise – erfolgen soll (Wirtschaftskammer Österreich [WKÖ], 2011).

Im Volksbegehren der Bildungsinitiative „Österreich darf nicht sitzen bleiben“ im selben Jahr ist die Forderung nach einem flächendeckenden Angebot an Ganztagschulen bis zum Jahr 2020 zentral. Plädiert wird für die Einführung einer achtstündigen verschränkten Ganztagschule als Regelschule (Volksbegehren Bildungsinitiative [VBBI], 2011).

Die Diskussion um die Ganztagschule, die auch in anderen Ländern geführt wird (siehe Abschnitt 4.1), ist, wenn auch nicht neu, eine hochaktuelle und gesellschafts- wie bildungspolitisch brisante. Der folgende Abschnitt befasst sich mit den zentralen Argumenten für den Ausbau von ganztägigen Schulformen. Daran anschließend wird die derzeitige Betreuungssituation in Österreich dargestellt und der daraus resultierende Bedarf an Ganztagsbetreuung diskutiert.

1.2 Erwartungen an ganztägige Schulformen: Theoretisch begründete Argumente und Ziele

Mit der Forderung nach einem Ausbau ganztägiger Betreuungs- und Bildungsangebote für Schüler/innen sind vielfältige Erwartungen verknüpft. Nachfolgend werden unter Rückgriff auf vor allem jüngere Quellen die Hauptargumentationsstränge nachgezeichnet. Inhaltlich werden sozialpolitische, bildungspolitische und pädagogische Argumente unterschieden⁴ (Übersicht 7.1). Aus sozialpolitischer Sicht steht der *Betreuungsaspekt* im Vordergrund, weshalb selten zwischen außerschulischen und (verschiedenen) schulischen Angeboten differenziert wird. Die bildungspolitische Argumentation zielt auf eine nachhaltige gesellschaftsrelevante *Bildungswirkung* und nimmt deshalb hauptsächlich schulische Angebote in den Blick. Pädagogisch wird für die Etablierung von günstigen schulischen Rahmenbedingungen für die persönliche Entwicklung und das Lernen der Schüler/innen argumentiert, dabei wird häufig explizit für verschränkte Formen plädiert.

³ Aktuell verhandeln die Regierungsparteien über eine beträchtliche Aufstockung dieses Budgets.

⁴ Eine trennscharfe Unterscheidung ist nicht immer möglich, manche Erwartungen an ganztägige Angebote werden aus unterschiedlichen Perspektiven aufgegriffen.

Erwartungen der
Interessenvertretungen

Bildungsvolksbegehren

D

Übersicht 7.1: Argumente für ganztägige Betreuungs- und Bildungsangebote für Schüler/innen

Sozialpolitische Argumente: Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtern	<ul style="list-style-type: none"> ■ Erhöhung der Erwerbstätigkeit insbesondere von Frauen (Arbeitskräftepotenzial, Geschlechtergerechtigkeit) ■ Verbesserung der Rahmenbedingungen für Familiengründungen ■ Sicherung der Betreuung der Kinder (Kompensation) ■ Zeitliche, emotionale, finanzielle Entlastung von Familien
Bildungspolitische Argumente: Leistungsfähigkeit des Systems steigern	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reduktion von Bildungsbenachteiligung aufgrund sozialer Herkunft (Abbau von Selektionshürden) ■ Ausschöpfung der Begabungsreserven ■ Reduktion der Klassenwiederholungen ■ Anhebung des Bildungsniveaus ■ Vorbereitung auf gesellschaftliche Herausforderungen
Pädagogische Argumente: Neue Lernkultur – Lern- und Lebenswelt verknüpfen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Erweitertes Verständnis von Bildung und Lernen ■ Interessens- und Begabungsförderung ■ individualisierte Lernzugänge ■ Verbesserung schulischer Leistungen (Fördern und Fordern) ■ Förderung der physischen, psychosozialen und emotionalen Entwicklung ■ Zeit zum Spielen, Aufbau von Gemeinschaft, Verantwortung etc. (Gleichaltrigengruppe) ■ Kooperationen / Öffnung nach außen

D

1.2.1 Sozialpolitische Argumente

Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Sozialpolitisch wird durch den Ausbau von Ganztagsbetreuungsangeboten eine bessere *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* erwartet. Dahinter stehen sozialpolitische Ziele: Die Erwerbsquote insbesondere von Frauen bzw. Müttern soll erhöht, gleichzeitig die Geburtenrate durch eine Verbesserung der Rahmenbedingungen für Familien gesteigert werden. Dahinter stehen volkswirtschaftliche Überlegungen zur Erhöhung und Aktivierung des Arbeitskräftepotenzials und zur demografischen Entwicklung einerseits und Fragen der Geschlechtergerechtigkeit andererseits. Für Frauen stellt die Geburt eines Kindes nach wie vor einen nachhaltigen und nachteiligen Einschnitt⁵ in der Erwerbskarriere dar (Karriereunterbrechung, Verzicht auf Einkommen, schwieriger Wiedereinstieg, Teilzeitbeschäftigung, Mehrfachbelastung etc.), vor allem wenn entsprechende Betreuungsangebote und Unterstützungsstrukturen fehlen (vgl. Bundeskanzleramt [BKA], 2010; Kapella & Rille-Pfeiffer, 2007; Kränzl-Nagl & Lange, 2011; Steiber & Haas, 2011). Die Forderung nach ganztägigen Angeboten wird häufig mit Verweis auf andere europäische Länder, die über eine gut ausgebaute öffentliche Kinderbetreuung und ganztägige schulische Angebote verfügen und eine explizite Politik der Geschlechtergleichheit betreiben (z. B. Frankreich und Schweden), begründet. Dort ist nicht nur die Quote der weiblichen Erwerbstätigen höher als in Österreich, sondern auch die Geburtenrate (Bertram, 2006, S. 9 ff.).

Fehlendes familiales/privates Betreuungsnetz

Die Notwendigkeit von Maßnahmen zur Sicherstellung der Betreuung wird ebenso mit Verweis auf demografische und soziale Entwicklungen argumentiert. Eltern können immer weniger oft und selbstverständlich auf Großeltern, Verwandte und andere Erwachsene zur Betreuung ihrer Kinder zurückgreifen. Zu diesem Rückgang der „Gratiskontakte“ in Familie und Nachbarschaft (Holtappels, 2003b, S. 181) kommt die angespannte Arbeitsmarktsituation, die immer mehr Personen eine längere Erwerbsarbeit abverlangt (vgl. bspw. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend [BMWFJ], 2011).

Zeitliche und emotionale Entlastung von Familien

Deshalb sollen – so die Argumentation (z. B. VBBI, 2011) – Familien zeitlich und emotional in Bildungs- und Erziehungsfragen entlastet werden, wofür insbesondere schulische Ganztagsangebote geeignet erscheinen (Holtappels, 2003a; Züchner, 2011); auch weil eine

⁵ Im Vergleich zu Vätern und Männern und Frauen ohne Kind/er.

kompetenzstärkende Erziehungsbegleitung durch Rückmeldung breiterer lerndiagnostischer Erkenntnisse geboten werden kann (Bechtold, Krause, Scholz & Schütz, 2009). Nicht alle Eltern sind – aus unterschiedlichen Gründen – in der Lage, ihren Kindern Hilfestellungen bei Hausaufgaben und der Vorbereitung auf Lernzielkontrollen zu geben. Zudem birgt das Erledigen von Aufgaben für die Schule ein hohes Konfliktpotenzial in der Eltern-Kind-Beziehung und stellt eine emotionale Belastung für die Familien dar (Beham-Rabanser, Weber & Bacher, 2010).

Die Tatsache, dass in Österreich jede/r fünfte Schüler/in im Pflichtschulbereich Nachhilfeunterricht in Anspruch nimmt (Institut für empirische Sozialforschung [IFES], 2012) und die hohen Kosten für Lern- und Nachhilfeeinrichtungen die Familienbudgets belasten, stützt das Argument, Familien könnten durch ganztägige Angebote auch finanziell entlastet werden, weil diese bessere Möglichkeiten bieten, Kinder und Jugendliche so zu fördern, dass auf Nachhilfe verzichtet werden kann (vgl. VBBI, 2011). Umgekehrt entstehen durch die Inanspruchnahme auch Kosten (siehe Abschnitt 2.1.3).

Finanzielle Entlastung der Eltern (Nachhilfe)

1.2.2 Bildungspolitische Argumente

Bildungspolitische Argumente zielen auf Chancenausgleich in der Bildungsbeteiligung (Abbau sozialer Selektionshürden), auf die Ausschöpfung der Begabungsreserven und die Anhebung des Bildungsniveaus in der Bevölkerung insgesamt. Das Bildungssystem soll leistungsfähiger werden, um die nachwachsende Generation besser auf künftige gesellschaftliche Herausforderungen vorzubereiten und international wettbewerbsfähig zu sein.

Die Bildungspolitik verbindet mit schulischer Tagesbetreuung den generellen Anspruch, eine Steigerung fachlicher und sozialer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern zu erwirken. Vor allem die sozialen Benachteiligungen von Kindern aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status sollen ausgeglichen werden, indem die Reproduktion von Chancenungleichheit durch das bisherige Bildungssystem durchbrochen werden soll (vgl. BMUKK, 2007; OECD, 2009). Ganztägige Schulen könnten Kindern aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status die notwendigen Unterstützungsleistungen anbieten (OECD, 2009) und zur intensivierten sozialen Integration beitragen.

Abbau sozialer Selektionshürden

Argumentiert wird mit den erweiterten Zeit-, Raum- und Personalressourcen in ganztägigen schulischen Angeboten, die die Etablierung einer Lehr- und Lernkultur begünstigen, in der die spezifischen Potenziale und Lernzugänge aller Kinder besser erkannt, berücksichtigt und entwickelt werden können (Ausschöpfen der Begabungsreserven) und so ganztägige Schulformen gegenüber der Halbtagschule leistungsfähiger machen. Durch die erweiterten Fördermöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Bildungsdefiziten und von Risikoschülerinnen/-schülern sollen soziale Herkunftseffekte abgeschwächt werden. Es wird betont, dass Angebote im Rahmen von ganztägigen schulischen Betreuungsformen einen besonderen Mehrwert für Kinder mit Migrationshintergrund darstellen (vgl. Rösselet, 2012). Neben interkulturellem Lernen und der Vermittlung von interkulturellen Fähigkeiten soll ein entsprechendes Angebot zur Sprachförderung einen positiven Beitrag zur Entwicklung des Kindes und der Sprachentwicklung leisten⁶ (BMUKK, 2007). Im Ausbau des Angebots wird die Chance gesehen, fehlendes Anregungspotenzial bildungsferner Milieus oder Erziehungsdefizite kompensieren zu können (Toppe, 2010, S. 70 f.; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 73; 2012, S. 65 und S. 78). Gleichzeitig sollen leistungsstarke Kinder und Jugendliche ihren Begabungen entsprechend gefordert werden. Insgesamt werden bessere durchschnittliche Leistungen (Quellenberg, 2008, S. 25; Kuhlmann & Tillmann, 2009), weniger Schulversagen und weniger Klassenwiederholungen (Steiner, 2011, S. 205) erwartet. Mit einer optimalen Bildungswirkung wird dann gerechnet, wenn alle

Ausschöpfen von Begabungsreserven

Mehrwert für Kinder mit Migrationshintergrund

Anhebung des Bildungsniveaus

⁶ In Österreich wurde bereits Mitte der 1990er Jahre das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ als allgemeiner didaktischer Grundsatz im Unterricht verankert. Inwiefern dieses Unterrichtsprinzip tatsächlich gelebte Praxis im Unterrichtsalltag darstellt, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden.

Schüler/innen vom Ganztagsangebot und seinen Förderangeboten profitieren können (Prüß, 2007, S. 47).

Vorbereitung auf
gesellschaftliche
Anforderungen und
Öffnung nach außen

In der bildungspolitischen Argumentation wird darauf verwiesen, dass sich schulbezogener Bildungsauftrag und Qualifikationsanforderungen im Wandel befinden. Neben dem Erwerb von Fach-, Berufs- und Sachwissen erfordert das Leben in der Wissens- und Konsumgesellschaft die Entwicklung von Kritikfähigkeit, vernetztem Denken, sozialer Verantwortung und die Auseinandersetzung mit Differenzen, Heterogenität und gesellschaftlichen Schlüsselproblemen (vgl. Braun & Wetzel, 2008). Gefordert wird deshalb eine Schule, in der Soziales Lernen, geschlechtersensible Pädagogik, interkulturelle Bildung, Friedenserziehung und das Lernen von und mit verschiedenen Generationen einen entsprechenden Stellenwert erhält. Die Ganztagschule, insbesondere in verschränkter Form, biete durch das intensivere soziale Miteinander hierfür geeignete Rahmenbedingungen, erweiterte Möglichkeiten des Lernens und ein Übungsfeld (Messner & Hörl, 2011, S. 86 ff.), zumal sich ganztägige Schulformen einfacher außerschulischen Einrichtungen und berufspraktischen Erfahrungsräumen öffnen können (Bechtold et al., 2009).

1.2.3 Pädagogische Argumente

Das bildungspolitische Argument der notwendigen Vorbereitung der nachfolgenden Generation auf zukünftige gesellschaftliche Anforderungen wird auch aus pädagogischer Sicht aufgegriffen: Durch den in – insbesondere verschränkten – Ganztagschulen einfacher zu realisierenden Einsatz von offenem Lernen, fächerübergreifendem und vernetztem Unterricht, Projektlernen, kooperativem Lernen etc. können Kinder besser auf gesellschaftliche Herausforderungen vorbereitet werden (Schlaffke, 2004, S. 95), indem sie in ihren Leistungen und Begabungen gefördert und in ihrer persönlichen Entwicklung, insbesondere durch Aneignung von bildungsrelevanten Rahmenkompetenzen wie selbstständigem Lernen, unterstützt werden (Kuhlmann & Tillmann, 2009; Popp 2012a; 2012b).

Pädagogisch wird primär mit einem erweiterten Verständnis von Bildung und Lernen und den Bedürfnissen der Kinder argumentiert. Argumente, die nur auf den Entlastungs- und Betreuungsaspekt der Ganztagschule bzw. nur den Leistungsaspekt setzen, greifen aus dieser Sicht zu kurz. Ziel ist das Schaffen von günstigen Rahmenbedingungen für die persönliche Entwicklung und das Lernen der Schüler/innen. Bewerktelligt werden könne dies mit einer gezielten Interessens- und Begabungsförderung, individualisierten Lernzugängen, einer Unterstützung der psychosozialen und emotionalen Entwicklung und einer Öffnung nach außen zur Lebenswelt der Schüler/innen. Dafür wird in der Fachdiskussion den verschränkten Formen aufgrund der besseren Möglichkeiten, einen altersgemäßen Ablauf von Lern-, Ruhe-, Spiel-, Förder- und Essenszeiten, die Stärkung von Interessen und Begabungen, die Reduktion von Schulangst und Leistungsdruck, die Förderung von Lernkompetenz und -motivation, soziales Lernen etc. in den Schulalltag zu integrieren, eindeutig der Vorzug gegeben. Alle Kinder – die leistungsschwächeren ebenso wie die leistungsstarken – benötigen unterstützende und motivierende Lerngelegenheiten. Die didaktische Umsetzung (z. B. handlungs- und projektorientierte Unterrichtsformen), eine die Individualität der Schüler/innen berücksichtigende Diagnose und die individuelle Lernbegleitung durch die Lehrkräfte brauchen – gemessen an der Halbtagsschule – mehr Zeit und intensivere Kontakte zu den Heranwachsenden (vgl. Popp, 2006; Popp & Tischler, 2007).

Erweitertes Verständnis von
Bildung und Lernen

Günstige
Rahmenbedingungen
für die persönliche
Entwicklung und das
Lernen schaffen

Gesundheitsfördernde
Interventionen

Eine weitere Argumentationslinie, die sich auf offene wie verschränkte Formen bezieht, greift die besorgniserregende Entwicklung zunehmend psychisch beeinträchtigter sowie motorisch schwacher und übergewichtiger Kinder mit entsprechenden gesundheitlichen Folgeproblemen auf (Ravens-Sieberer & Erhart, 2008; Bilz & Melzer, 2008). Diesem Problem könne an ganztägigen Schulen besser als an Halbtagsschulen begegnet werden – etwa durch eine ausgewogene Ernährung im Rahmen des Mittagessens, verbindliche Sportangebote in der Freizeit und Raum für kreatives Gestalten.

Auch Ergebnisse der Kinder- und Jugendforschung sprechen für ganztägige Betreuungsangebote: Seit den 1980er Jahren wird verstärkt auf die Bedeutung von *peer groups* und Altersgleichen für Sozialisationsprozesse der Heranwachsenden verwiesen (vgl. Deckert-Peaceman, 2009). Die durch Medienkonsum und virtuelle Welten geprägten Erfahrungen von Kindern sowie vielfach fehlende Spielmöglichkeiten mit Gleichaltrigen im Wohnumfeld würden Ganztagschulen zunehmend notwendig machen (Holtappels, 1994, S. 33 ff.; Appel & Rutz, 2009). Eher als an Halbtagschulen bieten sich dort Gelegenheiten zum Erlernen von Regeln, sozialem Verhalten und Lernprozessen in Gruppen sowie für das Pflegen von Freundschaften. Die Schule wird ein zunehmend wichtiger Ort für familienähnliche, verlässliche Bindungen und soziale Geschwisterverhältnisse.

Zeit und Raum für
soziales Lernen und
Freundschaftspflege

Als Argument gegen geäußerte Befürchtungen der „Verschulung“ der Freizeit wird eine verstärkte Öffnung von ganztägigen Schulen hin zum Ortsteil, zu den Familien, zu Kinder- und Jugendeinrichtungen in der Gemeinde, Religionsgemeinschaften, Vereinen und Musikschulen etc. im Sinne eines pädagogisch gestalteten Lern-, Lebens- und Erfahrungsraums (Holtappels, 2003b, S. 184 ff.; Popp, 2010) ins Treffen geführt. Außerdem würden die Rahmenbedingungen an ganztägigen Schulen in besonderem Maße den Aufbau einer systematischen Verbindung zwischen Schule und sozialer Arbeit begünstigen: Mitarbeiter/innen außerschulischer Partnerorganisationen können sich in der Ganztagschule engagieren und das pädagogische Angebot unterstützen und erweitern (z. B. in der Gewalt- und Drogenprävention, geschlechtersensiblen Bewegungsbildung, jugendbezogenen Berufsbildung etc.), sozialpädagogische Einzelfallhilfe kann als integraler Bestandteil der Schulsozialarbeit geboten werden (Braun & Wetzels, 2008; Deinet, 2011).

Außerschulische
Kooperationen

Integration von Schule und
sozialer Arbeit

Die Erwartungen an die Ganztagschule sind also insgesamt als hoch einzustufen, wobei in der bildungspolitischen und pädagogischen Argumentation vor allem Vorzüge der verschränkten Form (konzeptionelle und inhaltliche Verknüpfung von Bildungs- und Betreuungsteil) genannt werden (vgl. zur Gegenüberstellung der Organisationsmodelle Abschnitt 2.1.1). Der folgende Abschnitt greift den sozialpolitischen Argumentationsstrang auf und fragt zunächst nach dem aktuellen Betreuungsbedarf für schulpflichtige Kinder in Österreich.

1.3 Betreuungssituation in Österreich: Betreuungslücken und Bedarfsschätzung

Zur Darstellung der Betreuungssituation wurden umfangreiche Recherchen und Berechnungen durchgeführt, die im Web-Dokument 7.1 (Bacher & Beham, 2012) dokumentiert sind. Nachfolgend werden die aus EU-SILC (Survey of Income and Living Conditions in the European Union)⁷ ermittelten Ergebnisse berichtet. Ausgewiesen wird die Betreuung von Kindern in Einrichtungen (*institutionelle Betreuung*) und durch Privatpersonen (*individuelle Betreuung*) einschließlich der unentgeltlichen Betreuung durch Verwandte und Angehörige. Eine Trennung von Hort, schulischer Tagesbetreuung und verschränkter Ganztagschule ist mit den verfügbaren Daten nicht möglich (siehe Abschnitt 3, Forschungsdesiderate).

EU-SILC als Datenbasis

1.3.1 Betreuungssituation

Entsprechend den durchgeführten Berechnungen werden 46 % der Schulkinder im Alter von 6 bis 8 Jahren außerfamilial betreut (Tabelle 7.1). 18,7 % sind in institutioneller Betreuung, 20,8 % werden individuell von Privatpersonen betreut und 6,5 % nützen beide Formen, d. h. das Kind geht z. B. drei Tage in die schulische Nachmittagsbetreuung und verbringt die beiden anderen Tage bei den Großeltern. Bei den älteren Kindern nimmt die außerfamiliale Betreuung deutlich ab. Dieser Rückgang ist zum einen darauf zurückzuführen,

46 % der Schulkinder im
Alter von 6 bis 8 Jahren
werden außerfamilial
betreut

⁷ Siehe Statistik Austria: www.statistik.at; jährliche Erhebung über die Lebensbedingungen der Privathaushalte in der Europäischen Union (Wohnsituation, Ausstattung der Haushalte, Beschäftigungssituation, Einkommen, Bildung, Gesundheit, Zufriedenheit etc.).

dass älteren Kindern hinreichende Selbständigkeit zugesprochen und eine außerfamiliäre Betreuung nicht mehr für wichtig erachtet wird bzw. ältere Kinder diese nicht mehr beanspruchen wollen, zum anderen fehlen vermutlich entsprechende, attraktive Angebote. Im Zeitverlauf zeigt sich eine signifikante Zunahme von institutionell betreuten Kindern. Während 2007 nur 16,6 % der 6- bis 12-Jährigen institutionell betreut wurden, sind es 2010 bereits 24,9 %. Der Anstieg ist primär auf den Ausbau der schulischen Nachmittagsbetreuung zurückzuführen (siehe Abschnitt 2.1.2 und Web-Dokument 7.1), der Anteil an individueller Betreuung nahm weniger stark zu.

Tab. 7.1: Außerfamiliäre Betreuung in Abhängigkeit vom Alter des Kindes

	6–8 Jahre (n _{eff} = 879)	9–12 Jahre (n _{eff} = 1.446)	13–15 Jahre (n _{eff} = 1.119)	Gesamt (n _{eff} = 3.444)
Keine	54,0	67,4	81,7	68,6
Betreuung*	46,0	32,6	18,3	31,4
institutionell	18,7	13,3	6,9	12,6
individuell	20,8	16,6	10,4**	15,7
beides	6,5	2,7	1,0**	3,1

*Institutionelle Betreuung = Hort/Nachmittagsbetreuung und Ganztagschule; individuelle Betreuung = Tagesmutter, Privatperson entgeltlich oder unentgeltlich.

**Imputationen für individuelle Betreuung für 13-Jährige und Ältere.

Anmerkungen: In %; Jahresdurchschnitt für 2007 bis 2010; n_{eff} = effektive Stichprobengröße.

Nach Bundesländern treten deutliche Unterschiede auf: In Wien werden über die Hälfte der 6- bis 12-Jährigen außerfamiliär betreut, wobei die institutionelle Betreuung eindeutig dominiert. Alle anderen Bundesländer haben signifikant geringere institutionelle Betreuungsquoten.

1.3.2 Betreuungslücken

Signifikante Zunahme institutioneller Betreuung

Zur statistischen Ermittlung einer Betreuungslücke wird auf der Grundlage der Angaben der Eltern in EU-SILC zur Betreuungssituation errechnet/geschätzt, wie viele Kinder für einen bestimmten Zeitraum vermutlich alleine zu Hause bzw. ohne Aufsicht sind. Eine Betreuungslücke wird angenommen, wenn keine außerfamiliäre Betreuung in Anspruch genommen wird und wenn beide Elternteile Vollzeit erwerbstätig sind bzw. in Einelternfamilien jener Elternteil, bei dem das Kind lebt, Vollzeit erwerbstätig ist.

Statistische Betreuungslücke bei 6,7 % der 6- bis 8-Jährigen

Für den Zeitraum zwischen 2007 bis 2010 beläuft sich der Anteil der zeitweise unbetreuten Kinder in der Gruppe der 6- bis 8-Jährigen auf 6,7 % (siehe Tabelle 7.2). Dieser Wert erhöht sich auf 14,2 % für die 9- bis 12-Jährigen und steigt in der Gruppe der 13- bis 15-Jährigen auf 21,8 % an. In Absolutzahlen ausgedrückt sind schätzungsweise 13.000 der 6- bis 8-Jährigen zumindest stundenweise ohne Aufsicht. In der Altersgruppe der 9- bis 12-Jährigen sind es 46.000 und in der ältesten Kohorte der 13- bis 15-Jährigen 55.000.

Tab. 7.2: Anteil nicht betreuter Kinder nach Alter des Kindes

	6–8 Jahre (n _{eff} = 833)	9–12 Jahre (n _{eff} = 1.385)	13–15 Jahre* (n _{eff} = 1.041)	Gesamt (n _{eff} = 3.259)
betreut	93,3	85,8	78,2	85,2
nicht betreut	6,7	14,2	21,8	14,8
Gesamt	100	100	100	100

*Imputationen für individuelle Betreuung für 13-Jährige und Ältere gingen in die Berechnung ein.

Anmerkungen: In %; Jahresdurchschnitt für 2007 bis 2010; n_{eff} = effektive Stichprobengröße.

Im Zeitverlauf (2007–2010) zeigt sich eine leichte Abnahme, die allerdings die statistische Signifikanz verfehlt. Trotz des Ausbaus der institutionellen Betreuung ist es nur partiell gelungen, die Betreuungslücke zu schließen, da die Erwerbsbeteiligung und das Erwerbsausmaß der Eltern zugenommen haben. Nach Bundesländern lassen sich signifikante Unterschiede feststellen: Betreuungslücken von über 10 % gibt es in Wien, Kärnten, der Steiermark, Niederösterreich und Salzburg.

Leichte, aber nicht signifikante Abnahme der Betreuungslücke

1.3.3 Bedarfsschätzung

Zur Ermittlung des Betreuungsbedarfs wird berücksichtigt, dass (1) Bedarf aufgrund von Schwierigkeiten in der Vereinbarkeit von Beruf und Familie und/oder (2) Bedarf aufgrund bestehender Betreuungslücken bestehen kann.

Für den Bedarf aufgrund von Schwierigkeiten in der *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* wurden die Parameter der Statistik Austria (2011) übernommen. Für die *Betreuungslücken* wurden unterschiedliche Annahmen getroffen, wie viele Stunden pro Woche Kinder maximal unbetreut sein sollten, da gesellschaftlich definierte Schwellenwerte fehlen bzw. sehr stark variieren. Auch wissenschaftlich lässt sich keine einfache Antwort geben. In Tabelle 7.3 sind daher zwei Modellvarianten wiedergegeben.

Erweiterte Bedarfsschätzung

Tab. 7.3: Ergebnisse der Bedarfsschätzung

	Modell 1: 6-jährige Kinder sollen nicht unbetreut sein, ältere Kinder sollen mit jedem Lebensjahr maximal um eine Stunde in der Woche länger unbetreut sein, d. h. 12-Jährige sollen maximal 6 Stunden pro Woche unbetreut sein	Modell 2: 6-jährige Kinder sollen nicht unbetreut sein, ältere Kinder sollen mit jedem Lebensjahr maximal um zwei Stunden in der Woche länger unbetreut sein, d. h. 12-Jährige sollen maximal 12 Stunden pro Woche unbetreut sein
6- bis 12-Jährige		
Gesamtzahl aller Schulkinder im Alter von 6 bis 12 Jahren	520.000	520.000
Zusätzlicher Bedarf wegen fehlender Vereinbarkeit von Beruf und Familie	61.000	61.000
Zusätzlicher Bedarf wegen vorhandener Betreuungslücke	95.000	70.000
Mittlerer Zusatzbedarf unter der Annahme teilweiser Überschneidungen der beiden Bedarfsgründe	125.500	103.500
13- und 14-Jährige		
Zusatzbedarf für 13- und 14-Jährige wegen vorhandener Betreuungslücke	30.000	0

Anmerkungen: Absolute Fallzahlen aus der Arbeitskräfteerhebung, Modul Vereinbarkeit von Beruf und Familie (Statistik Austria, 2011), Dokumentation der Berechnung im Web-Dokument 7.1 (Bacher & Beham, 2012).

Im Durchschnitt ergibt sich ein Zusatzbedarf von rund 103.500 bis 125.500 zusätzlichen Betreuungsplätzen. Werden die im Jahr 2010 für 6- bis 12-Jährige verfügbaren 120.000 Betreuungsplätze hinzugerechnet, ergibt dies einen Gesamtbedarf von ca. 224.000 bis 246.000 Plätzen. Das BMUKK liegt mit seiner für 2015 angestrebten Zielgröße von 210.000 Betreuungsplätzen (ohne Alterslimit) unterhalb dieser Bedarfsschätzung. Wird diese Zielgröße erreicht, wäre der hier berechnete Bedarf, der sich nur auf die 6- bis 12-Jährigen bezieht, nicht gänzlich gedeckt. Werden die 13- und 14-Jährigen hinzu genommen, ergibt sich ein Bedarf von ca. 15.000 weiteren zusätzlichen Plätzen (=Mittelwert von 0 und 30.000).

103.500 bis 125.500 zusätzliche Betreuungsplätze erforderlich

Änderungen in der Erwerbs- und Betreuungsstruktur, etwa ein Anstieg der Erwerbstätigkeit (insbesondere der Mütter) oder abnehmende Verfügbarkeit von Großeltern, sind nicht berücksichtigt, sodass der Bedarf für das Jahr 2015 höher liegen könnte. Nicht berücksichtigt wurde auch der angebotsinduzierte Bedarf, der dadurch entsteht, dass ein entsprechendes Angebot zu einer stärkeren Nachfrage seitens der Eltern führt.

Der Bedarf könnte aber auch geringer ausfallen, falls sich die Situation am Arbeitsmarkt verschlechtert. So setzt die durchgeführte Bedarfsschätzung voraus, dass Väter und Mütter die entsprechenden Beschäftigungsmöglichkeiten auch in Zukunft vorfinden.

Deutlich höherer Bedarf in den Ferien

Der hier berichtete Zusatzbedarf bezieht sich auf die Schulzeiten. Für die Ferien ist von einem wesentlich höheren Bedarf auszugehen. Während durch eine Teilzeiterwerbstätigkeit eines Elternteils eine nennenswerte Betreuungslücke während der Schulzeit vermutlich vermieden werden kann, kommt es in den Ferien zu Betreuungslücken, wenn erwerbstätige Eltern eine oder mehrere Wochen Urlaub gemeinsam verbringen möchten. Das Betreuungsproblem verschärft sich auch für Einelternfamilien, deren Urlaubsansprüche hinter den Schulferienzeiten zurückbleiben. Unter der sehr optimistischen Annahme, dass die während der Schulzeit genutzten institutionellen Betreuungsangebote auch in den Ferien verfügbar sind bzw. für sie Ersatz gefunden wird, ergibt sich für die 6- bis 12-Jährigen eine Zahl von ca. 320.000, die in den Ferien zeitweise unbetreut sind.

1.4 Einstellungen zu ganztägigen Schulformen aus österreichischen Umfragen

Wichtig für das Gelingen von bildungspolitischen Reformvorhaben ist die Akzeptanz in der Bevölkerung, vor allem in den betroffenen Bevölkerungsgruppen. Seit 2003 führen österreichische Markt- und Meinungsforschungsinstitute regelmäßig Umfragen zu ganztägigen schulischen Angeboten durch. Dabei handelt es sich zumeist um repräsentative Telefonbefragungen in der Wohnbevölkerung oder in ausgewählten Bevölkerungsgruppen. Insgesamt ist die Zustimmung unter jenen am höchsten, die (als Eltern oder Lehrer/innen) Erfahrungen mit Ganztagschulen gemacht haben bzw. sich (als Unternehmer/in oder Politiker/in) einen Nutzen von einem verstärkten Besuch von Ganztagschulen versprechen.⁸ Zwischen konkreten (schulischen) Organisationsformen (offene/verschränkte Ganztagschule, Hort etc.) wird in den Erhebungen nur selten differenziert.

Positive Einstellungen in der Bevölkerung

Bereits 2005 steht eine Mehrheit der *Bevölkerung* ganztägigen Betreuungsformen positiv gegenüber. In einer repräsentativen Befragung⁹ sprechen sich 56 % für einen Rechtsanspruch auf eine ganztägige Betreuung an Schulen bis zum 14. Lebensjahr aus (IFES, 2005). Im selben Jahr erachten 68 % der befragten erwerbsfähigen Personen¹⁰ Nachmittagsbetreuung an allen österreichischen Schulen als zielführend, um die Leistungen der Schüler/innen zu verbessern (Reichmann & Holzer, 2005). 2008 stimmen bereits jeweils zwei Drittel der befragten Personen im erwerbsfähigen Alter¹¹ den Aussagen „*Damit Beruf und Familie vereinbar sind, müsste es flächendeckende Nachmittagsbetreuung für Schulkinder geben*“ und „*Die langen Ferienzeiten von Schulkindern stellen ein Problem für berufstätige Eltern dar*“ sehr oder ziemlich zu (SORA Institute for Social Research and Consulting [SORA], 2008). In den Folgejahren erhöht sich die Zustimmung zu ganztägigen schulischen Angeboten¹² auf 73 %

8 Anhaltspunkte dafür liefern insb. auch qualitative Untersuchungen; vgl. bspw. Popp (2009, 2012); Hörl & Messner (2012).

9 IFES, n = 1000, bundesweit repräsentativ ab 16 Jahre, CATI Interviews zum Thema „Zur Schulreformdebatte in Österreich infolge des Abschneidens bei der internationalen PISA-Vergleichsstudie“.

10 SORA, n = 3360, erwerbsfähige Personen zwischen 18 und 60 Jahren, Österreich exkl. Vorarlberg, zum Thema „Bildung und Ausbildung in Österreich: Nachfrage und Nutzung von beruflicher Weiterbildung, sowie Einstellungen zu aktuellen bildungspolitischen Fragen“.

11 SORA, n = 1760, erwerbsfähige Personen zwischen 19 und 60 Jahren, Österreich exkl. Vorarlberg, zum Thema „Berufliche Weiterbildung und Schulpolitik in Österreich“.

12 IFES, n = 500–2000, ab 15 bzw. 16 Jahre, repräsentativ für Österreich: „Der weitere Ausbau der schulischen Nachmittagsbetreuung, also ganztägiger Schulformen ist eine gute Sache“.

(IFES, 2010) und 78 % (IFES, 2011). Überdurchschnittlich hoch ist die Befürwortung bei Personen mit Matura und bei Berufstätigen (IFES, 2009¹³). In der Frage der Zuständigkeit für Nachmittagsbetreuung wird ein West-Ost-Gefälle sichtbar: Unabhängig von der Altersgruppe betrachten Vorarlberger/innen die Kinderbetreuung am häufigsten (26 %) und Wiener/innen am seltensten (4 %) hauptsächlich als Familienangelegenheit (Baierl & Kaindl, 2011¹⁴).

Der Wunsch nach einem Ausbau korrespondiert mit der Wahrnehmung von Mängeln im derzeit verfügbaren Angebot. 2008 empfindet beispielsweise etwas mehr als ein Drittel der befragten *Eltern*¹⁵ die Qualität des Angebots an Nachmittagsbetreuung für Schulkinder als nicht zufriedenstellend (SORA, 2008). Dabei ist Nachmittagsbetreuung von Schulkindern bereits 2003 für einen beträchtlichen Teil der befragten Eltern mit schulpflichtigen Kindern¹⁶ grundsätzlich wünschenswert. Besonderer Wert wird auf eine gute Lernbetreuung, Förderung bei Lernschwächen, eine gute Freizeitbetreuung und entsprechende Verpflegung gelegt (IFES, 2003).

Eltern für qualitativ hochwertigen Ausbau

Lehrer/innen stehen dem Konzept der Ganztagsschule dagegen gespalten gegenüber¹⁷: 45 % sind dafür, 50 % – tendenziell dienstjüngere Lehrer/innen – dagegen (Hälfte der Lehrer gegen Ganztagsschule, 2011). Die im Rahmen unserer Primärerhebung (siehe Abschnitt 2) befragten *Schulleiter/innen* an Schulen mit Ganztagsangeboten (n = 933) schätzen die Akzeptanz von verschränkten Angeboten bei Schülerinnen/Schülern, Eltern, Lehrerinnen/Lehrern und in der Öffentlichkeit auf einer 7-stufigen Skala allgemein mit Mittelwerten über 5,5 als hoch oder sehr hoch ein.

Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern ambivalent

Ein grundsätzlich positives Bild mit deutlichen Einschränkungen bezüglich der Umsetzung lässt sich bei Bürgermeisterinnen/Bürgermeistern erkennen. 2005/06 standen 72 % der Bürgermeister/innen von österreichischen Bezirkshauptstädten (n = 86) dem Ausbau ganztägiger schulischer Betreuung an Volksschulen positiv gegenüber. Vorteilhaft werden von den befragten *Bürgermeisterinnen/Bürgermeistern* ein sinnvolles pädagogisches Konzept, die Entlastung von berufstätigen Eltern und die Reaktion auf gesellschaftliche bzw. familienpolitische Veränderungen bewertet, als erschwerend für eine flächendeckende Umsetzung werden hingegen die Finanzierung (Aus- und Umbau, Personal) und nicht ausreichende gesetzliche Regelungen¹⁸ erlebt (Lachmayr, 2005; 2006). Anzunehmen ist, dass diese Bedenken in allen Gemeinden mit knappem Budget bestehen.

Bürgermeister/innen für Ausbau unter Vorbehalt der Finanzierbarkeit

Zusammenfassend zeigen die Befunde eine hohe Akzeptanz gegenüber ganztägigen schulischen Angeboten in der Bevölkerung und bei Eltern, eine grundsätzliche Akzeptanz mit Vorbehalten hinsichtlich der Umsetzung bei den betroffenen Bürgermeisterinnen/Bürgermeistern und eine ambivalente Haltung bei Lehrkräften. In der Bevölkerung ist Aufklärungsarbeit über die unterschiedlichen Organisationsformen notwendig: Eine repräsentative Befragung¹⁹ zeigt, dass innerhalb der österreichischen Bevölkerung große Informations- und Wissenslücken bestehen. So geben nur 38 % der befragten Personen an, „genau“ zu wissen, was unter dem Begriff „Ganztagsschule“ zu verstehen ist. Bei jungen

13 IFES, n = 500, ab 18 Jahren, repräsentativ für Österreich, zum Thema „Einstellung zu ganztägigen Betreuungsangeboten an Schulen“.

14 n = 5000, 18 bis 45 Jahre.

15 SORA, n = 1760, erwerbsfähige Personen zwischen 19 und 60 Jahre, Österreich exkl. Vorarlberg, zum Thema „Berufliche Weiterbildung und Schulpolitik in Österreich“.

16 IFES, n = 500–570, repräsentativ für Haushalte mit Kind zwischen 6 und 13 Jahren, CATI Interviews zum Thema „Nachmittagsbetreuung von Schulkindern im Alter von 6 bis 13 Jahren“.

17 MARKET, n=499, Telefoninterviews, 2011.

18 Befragung 2005 – *offene Frage zu gesetzlichen Richtlinien*: 23 % „gesetzliche Hindernisse: Dienstrecht muss geändert werden“, „gesetzliche Regelungen müssen eingerichtet werden“, „Konzept steht noch nicht, ist diffus“, „konzeptionelle Richtlinien fehlen völlig“ (Lachmayr, 2005, S. 7); *Follow-up 2006 zur neuen gesetzlichen Regelung (Mehrfachantworten, vorgegebene und offene Antworten)*: 42 % „Gesetz eher nicht ausreichend“; Hauptkritikpunkt ist vor allem die „ungelöste Finanzierungsfrage“ bzw. die „untragbare Kostensituation“ (Lachmayr, 2006, S. 4).

19 Spectra Marktforschung, n = 1064, ab 15 Jahre, repräsentativ für Österreich, 2011.

Erwachsenen bis 24 Jahren (50 %) sowie Personen mit mindestens Matura (57 %) liegt der Wert höher (Zellmann & Mayrhofer, 2012).

2 Theoretische und empirische Befunde zur Ganztagschule

Die Modelle ganztägiger Angebote sind national und international betrachtet sehr heterogen. Neben konkreten Unterschieden in den Organisationsformen, pädagogischen Konzepten, Trägerschaften etc. bestehen auch begriffliche Unschärfen, die vor allem länderübergreifende Vergleiche schwierig machen; teilweise wird mit den gleichen Begriffen Unterschiedliches bezeichnet (Fischer et al., 2011, S. 14 f.). In diesem Abschnitt soll deshalb zunächst ein Überblick über unterschiedliche Formen und Elemente der Ganztagschule gegeben werden und eine begriffliche Klärung erfolgen. Insgesamt ist dieses Kapitel aktuellen theoretischen und empirischen Forschungsbefunden zur Umsetzung und Wirksamkeit von ganztägigen Schulformen gewidmet, wobei im Rahmen dieses Beitrags nur ein kursorischer Einblick in internationale Befunde gegeben werden kann. Der Schwerpunkt liegt auf den Ergebnissen einer für diesen Bericht durchgeführten Befragung unter Schulleiterinnen/Schulleitern zu Ausbau und Nutzung ganztägiger schulischer Angebote in Österreich.

2.1 Formen, Ausbau und Nutzung ganztägiger schulischer Angebote in Österreich

2.1.1 Organisationsformen und Gestaltungselemente schulischer Ganztagsangebote

Gesetzliche
Rahmenbedingungen

Der österreichische Gesetzgeber sieht für ganztägige Schulformen drei zusätzliche Elemente vor, die von der Schule autonom zu setzen sind (§ 8 lit. j SchOG):

(1) Die *gegenstandsbezogene Lernzeit (GLZ)* muss von Lehrkräften angeboten werden, umfasst im Regelfall drei Wochenstunden, konzentriert sich auf die zentralen Schularbeitenfächer und beinhaltet die Wiederholung und Festigung des bereits vermittelten Lernstoffs.

(2) Die *individuelle Lernzeit (ILZ)* wird von Lehrkräften oder Erzieherinnen/Erziehern gestaltet; die Kinder werden individuell gefördert, erledigen „Hausaufgaben“ und bereiten sich auf Prüfungen und Tests vor.

(3) Die *Freizeit (FZ)* umfasst auch das Mittagessen. In der *gelenkten Freizeit* wählen Schüler/innen aus einem betreuten Angebot, während sie in der *ungelenkten Freizeit* bei frei zu wählenden Beschäftigungen beaufsichtigt werden (Hofmeister & Popp, 2006, S. 8 f.; Hofmeister, 2007).

Das zeitlich über die Halbtagsschule hinausgehende Angebot sowie das Mittagessen sind für die Eltern mit Kosten verbunden.

Der Gesetzgeber unterscheidet zwischen getrennter bzw. offener²⁰ und gebundener bzw. verschränkter²¹ Form schulischer Tagesbetreuung (siehe Abschnitt 1.1):

20 In den deutschsprachigen Ländern haben sich für diese Form unterschiedliche Begriffe durchgesetzt: *offene Ganztagschule* (Ö und D), schulische Tages- bzw. Nachmittagsbetreuung, Tagesheimschule (Ö); *modulare Tagesstruktur* (CH), wobei je nach Kanton und Gemeinde darüber hinaus unterschiedliche Bezeichnungen verwendet werden, z. B. *Tagesschulangebot*, *freiwillige Tagesschule*, *offene Tagesschule*, *Schülerclub*, *freiwilliges Schulhausangebot*, *Tagesheim* etc. (siehe <http://www.bildung-betreuung.ch/ratgeber/grundlagen/begriffe/modulare-tagesstruktur.html> [zuletzt geprüft am 14. 11. 2012]).

21 In den deutschsprachigen Ländern haben sich für diese Form unterschiedliche Begriffe durchgesetzt: *verschränkte Ganztagschule* (Ö), *gebundene Ganztagschule* (D); *gebundene Tagesschule* (CH), wobei auch hier je nach Kanton und Gemeinde unterschiedliche Bezeichnungen verwendet werden, z. B. *Tagesschule*, *obligatorische Tagesschule*, *Ganztagschule* (siehe <http://www.bildung-betreuung.ch/ratgeber/grundlagen/begriffe/gebundene-tagesschule.html> [zuletzt geprüft am 14. 11. 2012]).

Bei der *getrennten bzw. offenen Ganztagsschule* handelt es sich um eine ganztägig geführte Schule, in der Unterricht, Betreuung und Freizeit nacheinander und getrennt voneinander stattfinden (Abbildung 7.1). Das Angebot ist grundsätzlich freiwillig, Schüler/innen verschiedener Klassen können zu Gruppen zusammengefasst werden. Nach dem Vormittagsunterricht wird ein Mittagessen angeboten. Am Nachmittag finden in der Regel Hausaufgabenbetreuung durch Lehrkräfte sowie Freizeitaktivitäten und individuelle Lernzeiten statt. Bei der Anmeldung zur Tages- bzw. Nachmittagsbetreuung (auch für einzelne Nachmittage möglich) verpflichten sich die Eltern bzw. Schüler/innen zumeist für die Dauer eines Schuljahres; unter bestimmten Bedingungen ist es möglich, das Kind während des laufenden Schuljahres abzumelden (Schatzl, 2005, S. 7 ff.). Die Kontinuität der Teilnahme an den Betreuungs- und Freizeitangeboten ist somit nur partiell gewährleistet.

Offene Ganztagsschulen/
schulische Tagesbetreuung –
Unterricht und Betreuung
getrennt

Abb. 7.1: Grundmodell offene Form (additiv)

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Frühbetreuung					
Unterricht Vormittag	A+B	A+B	A+B	A+B	A+B
Mittagstisch					
Unterricht Nachmittag/ Nachmittagsbetreuung	A	B	A		B
Spätbetreuung					

Anmerkung: Hellblau: regulärer Unterricht; A und B stehen für unterschiedliche Klassen; dunkleres blau: optionale Angebote; adaptiertes Modell.²²

Verschränkte Ganztagsschulen verteilen die Unterrichts-, Lern- und Freizeit unter Berücksichtigung des biologischen Rhythmus der Kinder auf den ganzen Tag (Abbildung 7.2). Die gebundene oder verschränkte Ganztagsschule ist ein für alle Schüler/innen einer Klasse integriertes, verpflichtendes Angebot und sichert einen durchgehenden, strukturierten Aufenthalt in der Schule (Prüß, 2009, S. 36). Das obligatorische gemeinsame Mittagessen sowie ausreichend Pausen sind in den Schulalltag ebenso konzeptionell eingebunden, wie die Erledigung der Übungsaufgaben (statt Hausübungen), Fördermaßnahmen in klassen- oder jahrgangsbezogenen Differenzierungsstunden (Radisch, 2009, S. 17) und Freizeitangebote.

Gebundene/verschränkte
Ganztagsschulen –
Unterricht und Betreuung
vernetzt

Abb. 7.2: Grundmodell verschränkte/gebundene Form (integriert)

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Ankommen /Frühbetreuung					
Unterricht, Lern- und Freizeit	alle	alle	alle	alle	alle
Mittagstisch	alle	alle	alle	alle	alle
Unterricht, Lern- und Freizeit	alle	alle	alle	*	alle
Spätbetreuung					

*An manchen Schulen wird ein Nachmittag (z. B. mittwochs) für Konferenzen, Teambesprechungen im Lehrkörper, Fortbildung etc. freigehalten von regulärem Unterricht (vgl. Messner & Hörl, 2011, S. 57); adaptiertes Modell.²³

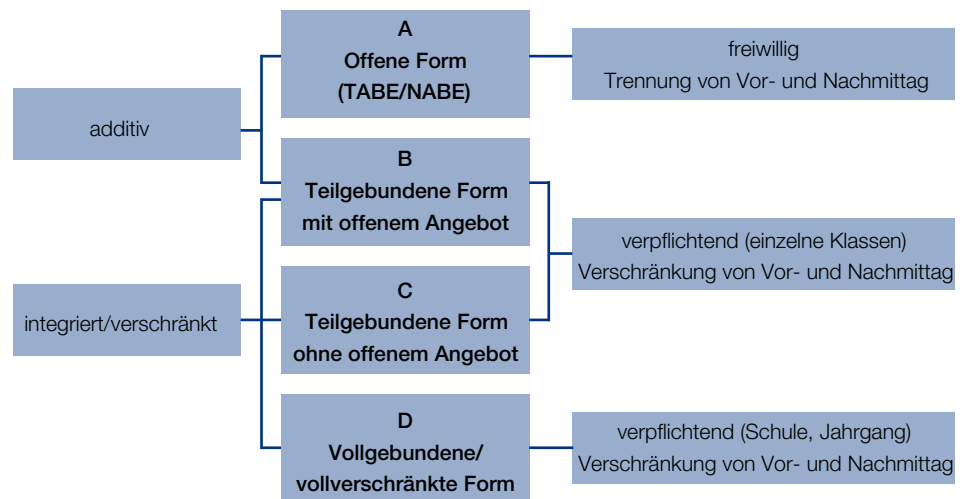
Anmerkung: Hellblau: reguläre Unterrichtszeit; dunkleres blau: optionale Angebote.

22 Adaptiertes Modell nach: Homepage Schweizerischer Verband für schulische Tagesbetreuung. Bildung und Betreuung. Verfügbar unter <http://www.bildung-betreuung.ch> [zuletzt geprüft am 10. 07. 2012].

23 Adaptiertes Modell nach: Homepage Schweizerischer Verband für schulische Tagesbetreuung. Bildung und Betreuung. Verfügbar unter <http://www.bildung-betreuung.ch> [zuletzt geprüft am 10. 07. 2012].

In der konkreten Ausgestaltung der Ganztagschule an den einzelnen Standorten kommen diese beiden Formen häufig parallel bzw. in Kombination mit klassischer Halbtagschule vor (Abbildung 7.3). In offenen Ganztagschulen (A) findet der Unterricht für alle Schüler/innen traditionell am Vormittag statt, das additive Betreuungsangebot am Nachmittag ist optional. Vollgebunden/vollverschränkt (D) bedeutet, dass alle Klassen eines Jahrgangs oder der ganzen Schule eine integrierte Form besuchen. Bei der teilgebundenen/teilverschränkten Form mit offenem getrennten Angebot (B) werden einzelne Klassen verschränkt geführt, für die Parallelklassen wird eine Nachmittagsbetreuung angeboten. Schulen in teilgebundener Form ohne offenem getrennten Angebot (C) führen verschränkte Klassen neben klassischen Halbtagschulklassen.²⁴

Abb. 7.3: Organisationsformen ganztägiger schulischer Angebote



Anmerkung: Adaptiert nach Prüß, 2009, S. 34.

Unterschiedliches
Potenzial von offener
und verschränkter
Ganztagschule

Vor dem Hintergrund dieser definitorischen Unterscheidung sollen im Folgenden die in Abschnitt 1.2 dargelegten Argumente für ganztägige Schulformen noch einmal aufgegriffen und offene und verschränkte Form (als Idealformen gedacht) systematisch gegenübergestellt werden. Die Einschätzung, inwieweit die unterschiedlichen Organisationsformen grundsätzlich das Potenzial besitzen, die Erwartungen zu rechtfertigen, fällt wie folgt aus (siehe dazu auch Holtappels et al., 2008; Stecher, Klieme, Radisch & Fischer, 2009; Stecher, Krüger & Rauschenbach, 2011; Stecher, Radisch, Fischer & Klieme, 2007):

Sozialpolitische Argumente: In Bezug auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die damit verbundenen Hoffnungen, die Erwerbsquote insbesondere von Müttern zu erhöhen und Familien grundsätzlich in Betreuung und Erziehung zu unterstützen und zu entlasten, um so auch die Rahmenbedingungen für Familiengründungen und für größere Geschlechtergerechtigkeit zu verbessern, sind offene und verschränkte Form weitgehend ebenbürtig einzuschätzen. In Bezug auf die finanzielle Entlastung ist eine Einschätzung schwierig: Außerschulische Nachhilfen sollten in beiden Fällen nicht mehr oder seltener notwendig sein. Es zeigt sich jedoch, dass individuelle Förderung, Lernunterstützung und die Vorbereitung auf Schularbeiten und Tests im Modell der schulischen Tagesbetreuung schwieriger zu realisieren sind (siehe Abschnitt 2.1.3). Die für das jeweilige Angebot zu tragenden Kosten betreffen alle Eltern; wie groß die reale Belastung ausfällt, hängt von der Höhe, der sozialen Staffelung, von Unterstützungssystemen und der Breite des Angebots ab.

²⁴ In der Definition der deutschen Kultusministerkonferenz wird ebenso zwischen voll gebundener, teilweise gebundener und offener Form unterschieden, wobei von einer Ganztagschule in der jeweiligen Form gesprochen wird, wenn das Angebot an mindestens drei Tagen für jeweils sieben Zeitstunden besteht (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2011, S. 5).

Zur Erfüllung der *bildungspolitischen Ziele*, größere Chancengerechtigkeit herzustellen, das Bildungsniveau in der Gesamtbevölkerung zu heben, Begabungsreserven auszuschöpfen, Klassenwiederholungen zu reduzieren und Kompetenzen für die Bewältigung gesellschaftlicher Anforderungen zu vermitteln, scheint die verschränkte Form aufgrund der Partizipation aller Kinder einer Klasse die bessere Variante zu sein. Insbesondere in der Frage der Kompensation von ggf. nicht verfügbarem Lernunterstützungspotenzial in der Familie sind verschränkte Formen höher einzustufen, weil durch den verpflichtenden Charakter alle Schüler/innen vom Angebot profitieren können (Reduktion sozialer Selektion). Das Prozesspotenzial zur diesbezüglichen Zielerreichung birgt auch die offene Form – allerdings nur auf der Ebene jener Kinder, die das freiwillige Angebot in Anspruch nehmen, was bei Kindern aus benachteiligten Familien seltener der Fall ist. Insofern besteht bei offenen Formen die Gefahr, eine zusätzliche soziale Selektionshürde auf der Systemebene einzuführen.

Ähnlich fällt die Einschätzung in Bezug auf den *pädagogischen Anspruch* aus: Die verschränkte Form mit ihrem konzeptionellen Fokus auf eine Rhythmisierung von Lern- und Freizeit, Interessens- und Begabungsförderung, individualisierte Lernzugänge zur Verbesserung der leistungs- und persönlichkeitsbezogenen Entwicklung, „andere“ Lehr- und Lernformen, peer education und eine generell offenere zeitliche und räumliche Ausgestaltung (inkl. Zeit zum Spielen, den Aufbau von Gemeinschaft und die Pflege von Freundschaften sowie die Öffnung für Kooperationen nach außen) lässt bessere Bedingungen erwarten, weil alle Schüler/innen einer Klasse von den Angeboten profitieren können. Offene Formen können diesen Ansprüchen auch bei entsprechendem pädagogischen Konzept kaum gerecht werden: Sie finden (1) schwierigere Rahmenbedingungen vor (räumlich, zeitlich, personell) und können (2) immer nur einen Teil der Kinder einer Klasse erreichen; das bedeutet auch, dass Vormittagsunterricht und Nachmittagsbetreuung in keinen aufeinander aufbauenden inhaltlich-konzeptionellen Zusammenhang gesetzt werden können.

Grundsätzlich gilt: Die verschränkte Form hat konzeptionelle Vorteile, für sie sprechen vor allem bildungspolitische und pädagogische Überlegungen. Ob und wie sehr Kinder in ihrer Entwicklung davon profitieren, hängt aber letztlich von der Qualität des Konzepts, vor allem aber von der Qualität seiner Umsetzung ab (vgl. Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher, 2008).

Verschränkte Form hat konzeptionelle Vorteile

2.1.2 Ausbau des ganztägigen Angebots in Österreich seit 2007/08

Im Rahmen der Arbeiten an diesem Beitrag wurde das aktuelle Angebot an ganztägigen Schulformen in Österreich recherchiert. Tabelle 7.4 zeigt das Ergebnis nach Bundesländern für das Schuljahr 2011/12.

Im Vergleich zu Berechnungen für das Schuljahr 2007/08 (Datenmaterial: BMWFJ, 2011, S. 91) lässt sich über alle Schulmodelle hinweg ein Ausbau ganztägiger Angebote in den letzten Jahren nachweisen, insbesondere für Volksschulen (+10 Prozentpunkte), Hauptschulen und Neue Mittelschulen (+12 Prozentpunkte) und Gymnasien in der Langform (+17 Prozentpunkte). Die Anteile in der Sonderschule und im Polytechnikum sind annähernd stabil geblieben.

Steigerung des Angebots

Die Zielgröße von 50 % für das Jahr 2015 (siehe Abschnitt 1.1) ist insgesamt noch nicht erreicht, der Ausgangswert von 16 % wurde aber deutlich überschritten.

Eine sehr gute Versorgung von 84 % liegt im AHS-Bereich vor. Eine mögliche Ursache hierfür könnte sein, dass der Bund Schulerhalter und damit für die Übernahme der Kosten verantwortlich ist, während bei den allgemeinen Pflichtschulen die Gemeinden die Kosten für die Schulerhaltung tragen. Eine sehr geringe Versorgung liegt für Hauptschulen mit 13 % und die Polytechnischen Schulen mit 4 % vor. Von den Neuen Mittelschulen bietet etwas mehr als die Hälfte ein ganztägiges Angebot.

Sehr gute Versorgung im AHS-, sehr niedrige Versorgung im HS-Bereich

Tab. 7.4: Schulen mit ganztägigen Angeboten nach Schulform und Bundesland (2011/12)

	Volksschulen	Sonder-schulen	Hauptschulen	Neue Mittelschulen	Gymnasien in Langform (AHS)	Schulen ab 9. Schulstufe	GESAMT
Burgenland	99	2	6	28	5		140
Kärnten	74	5	12	23	15	2	131
Niederösterreich	167	26	33	34	36	2	298
Oberösterreich	59	12	45	32	23		171
Salzburg	40	19	6	5	18	6	94
Steiermark	174	5	30	26	31		266
Tirol	36	13	4	7	11		71
Vorarlberg	50	4	4	38	10	1	107
Wien	98	3	17	45	80	1	244
GESAMT	797 (25 %)	89 (26 %)	157 (13 %)	238 (54 %)	229 (84 %)	12 (4 %) ¹	1.522 (26 %)

*Da es sich mit Ausnahme eines reinen Oberstufengymnasiums um Polytechnische Schulen handelt, wurde der Prozentwert auf Polytechnische Schulen bezogen.

Anmerkung: Eigene Recherche; Prozentwerte in Klammern bedeuten den relativen Anteil an Schulen dieses Typs basierend auf dem BMUKK-Schulverzeichnis unter <http://www.schulen-online.at> [zuletzt geprüft am 01. 07. 2012].

2.1.3 Formen und Nutzung ganztägiger Angebote in Österreich

Die verfügbaren Verzeichnisse zu Schulen mit ganztägigem Angebot in Österreich geben ungenügend Auskunft über das zugrunde liegende Ganztagschulmodell (siehe Abschnitt 2.1.1) sowie über die innere Organisation, Gestaltung und Nutzung des Ganztagsangebots. Um diese Lücke zu schließen, wurde eine Primärerhebung unter den Schulleiterinnen/Schulleitern der rund 1500 ermittelten Schulen mit ganztägigem Angebot durchgeführt. Die Ergebnisse der Online-Befragung geben Antwort auf folgende Fragen zum ganztägigen Angebot an den beteiligten Schulen:

Fragestellungen der Primärerhebung

- Welchen grundlegenden Organisationsformen (offen, teilgebunden, verschränkt) sind die ganztägigen Angebote zuzurechnen?
- Wann wurden die Angebote eingerichtet?
- Wie viele Schüler/innen nützen welche Ganztagsangebote?
- Wie hoch sind die Kosten für die Eltern?
- Welche speziellen Angebote für Betreuungs-, Lern- und Freizeiten gibt es an den Schulen?
- Welche inneren Organisationsstrukturen haben sich etabliert und inwieweit werden wesentliche Qualitätskriterien (pädagogisches Konzept, Qualitätssicherungsmaßnahmen etc.) erfüllt?

Methode und Stichprobenumfang

An der Online-Erhebung beteiligten sich 933 Schulleiter/innen.²⁵ Das sind 61 % aller Schulleitungen von Schulen mit ganztägigem Angebot (vgl. Tabelle 7.4). Mit Ausnahme der Schulen in Wien (38 % Beteiligung) sind alle Schulformen (Volksschulen, Sonderschulen, Hauptschulen, Neue Mittelschulen und Gymnasien) und Bundesländer mit Beteiligungsquoten zwischen 50 % und 83 % gut vertreten.

Für die Auswertung wurden 41 Schulen ausgeschlossen, weil sie im Umfrageverlauf angeben, weder ein verschränktes Ganztagsangebot noch Nachmittags- bzw. Tagesbetreuung

²⁵ Die Schulleiter/innen aller rund 1500 Schulen mit ganztägigem Angebot wurden via E-Mail zur Teilnahme eingeladen. Zeitraum der Erhebung: März/April 2012; mittlere Bearbeitungsdauer für den Fragebogen: 15 Minuten.

anzubieten.²⁶ Es muss daher davon ausgegangen werden, dass etwa 5 % der recherchierten Schulen keine Ganztagsform im oben definierten Sinn führen, wodurch sich der Referenzwert auf etwa 1450 Schulen reduziert.

In der folgenden Ergebnisdarstellung sind alle Angaben nach Bundesland und Schultyp gewichtet, was bedeutet, dass beispielsweise auch die Anzahl der Schüler/innen, die nach Angabe der Schulleiter/innen an ganztägigen Angeboten teilnehmen, auf die Grundgesamtheit aller ganztägigen Schulen in Österreich hochgerechnet sind. Wo dies sinnvoll ist, werden Schulen mit vollständig verschränktem oder teilgebundenem Angebot mit jenen Schulen verglichen, die ausschließlich die offene Form der Tagesbetreuung anbieten.

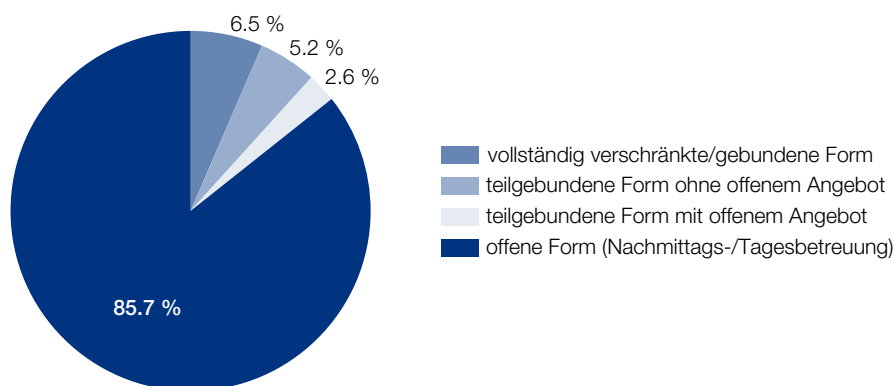
Zuordnung des ganztägigen Angebots zu grundlegenden Organisationsformen

Die Antworten auf zwei Filterfragen zu Beginn der Umfrage geben Aufschluss darüber, ob an der Schule ein Ganztagsangebot in verschränkter Form wenigstens in einzelnen Klassen und ob eine offene Form der Nachmittagsbetreuung eingerichtet wurde. Die Schulleiter/innen (n = 887) nannten folgende Formen (siehe Abbildung 7.4):

Angebot nach
Organisationsform

- Die meisten Schulen (85,7 %; 772 Schulen in der Stichprobe) sind – wie erwartet – der offenen Form der NABE/TABE zuzurechnen (Typ A). Besonders hoch ist der Anteil an ganztägigen Schulen ohne Verschränkung in Niederösterreich (95,1 %) und der Steiermark (93,2 %), vergleichsweise niedriger in Wien (70 %), Vorarlberg (74,2 %) und Salzburg (79,1 %).
- 6,5 % der Schulen (49 Schulen in der Stichprobe) haben ein voll verschränktes Ganztagsangebot, das von allen Schülerinnen/Schülern eines Jahrgangs verpflichtend besucht wird (Typ D).
- An 5,2 % der Schulen (45 Schulen in der Stichprobe) werden einzelne Klassen eines Jahrgangs verschränkt geführt, daneben gibt es traditionelle Halbtagsklassen (Typ C).
- 2,6 % der Schulen (21 Schulen in der Stichprobe) führen einzelne verschränkte Klassen, bieten aber zusätzlich eine Nachmittagsbetreuung, die von den Schülerinnen/Schülern der parallelen Halbtagsklassen in Anspruch genommen werden kann (Typ B).

Abb. 7.4: Verteilung der ganztägigen Organisationsformen in der Umfrage



Anmerkung: Angaben bei der Onlineumfrage (n = 887).

Die Schulleiter/innen der Schulen in rein offener Form wurden gefragt, ob die Einführung einer verschränkten Form für die Schule angedacht worden ist, was von den meisten Befragten verneint wurde. An 19 % der Schulen mit Nachmittagsbetreuung wurde über eine Einführung der verschränkten Form nachgedacht. Als Gründe (offene Antworten) gegen die Einführung wurden mangelnde Zustimmung seitens der Eltern (49 Nennungen in der

Gründe für die Nicht-
Einführung einer
verschränkten Form

²⁶ Diese 41 Schulen sind in der weiteren Ergebnisdarstellung nicht berücksichtigt.

Stichprobe, absolut), mangelnde Ressourcen, ungeeignete bauliche Strukturen oder geringe Unterstützung durch den Schulerhalter (41 Nennungen), mangelnder Bedarf oder zu kleine Schule für die Einführung in einzelnen Klassen (30 Nennungen) sowie Widerstände durch Lehrer/innen, insbesondere wegen geringer Bezahlung für den „Freizeitteil“ (13 Nennungen) genannt. Eine auffällige Häufung von Gründen gegen die verschränkte Form in bestimmten Schulformen konnte nicht festgestellt werden.

Jahr der Einführung des ganztägigen Angebots

Rund die Hälfte der Schulleiter/innen berichten, dass das Ganztagsangebot an ihrer Schule noch recht neu ist:

Erfahrung mit verschränkter Ganztagsform

Etwa ein Viertel der Schulen mit verschränkter Ganztagsform führt diese Form erst seit den letzten beiden Schuljahren, ein weiteres Viertel seit bis zu sechs Jahren, also seit dem Schuljahr 2006/07. Die verbleibende Hälfte praktiziert die verschränkte Form seit mehr als sechs Jahren; darunter sind besonders viele Hauptschulen (verschränkte Form im Medianmittel seit 15 Jahren) und Polytechnische Schulen (verschränkte Form im Mittel seit 25 Jahren) zu finden. Gymnasien mit verschränktem Angebot gibt es im Mittel seit 2 Jahren; demnach haben möglicherweise nur relativ wenige der traditionellen Gymnasien mit Internatsbetrieb ihr Ganztagsangebot davor in verschränkter Form angeboten.

Erfahrung mit offener Ganztagsform

Knapp ein Viertel (21,5 %) der Schulen mit einem offenen Angebot bietet dieses seit bis zu drei Schuljahren an, etwas mehr als ein Viertel (28,4 %) seit bis zu sechs Schuljahren. Die andere Hälfte der Schulen hat eine mehr als 6-jährige Erfahrung mit der offenen Form; die meisten davon wurden zwischen 1998 und 2006 (26,3 %) gegründet.

Deutlicher Ausbau nach der Novelle des Schulorganisationsgesetzes 2006/07

Die Ergebnisse weisen somit auf einen deutlichen Anstieg von ganztägigen schulischen Angeboten in den letzten Jahren, nach der Novelle des Schulorganisationsgesetzes mit dem Schuljahr 2006/07 sowie auf den durch die „Kindergartenmilliarde“ initiierten Ausbau seit Mitte der 1990er Jahre hin (vgl. Abschnitt 1.1). Es gibt aber auch eine Gruppe von Schulen mit längerer Tradition.

Nutzung des ganztägigen Angebots

15,3 % ganztägig schulisch betreute Kinder in der Primarstufe

Insgesamt besuchen im Schuljahr 2011/12 in den Schulen der *Primarstufe* hochgerechnet etwa 11.800 Schüler/innen eine verschränkte Ganztagsklasse,²⁷ das sind 3,6 % aller Schüler/innen der 1.–4. Schulstufe.²⁸ Hinzu kommen 38.100 Schüler/innen der 1.–4. Schulstufe, die ganztägig in einer offenen Form betreut werden. Das sind 11,7 %, sodass derzeit ca. 15,3 % der Schüler/innen der Primarstufe ganztägig schulisch betreut werden.

12,3 % ganztägig schulisch betreute Kinder in der Sekundarstufe I

Für die *Sekundarstufe I* ergibt sich hochgerechnet eine Anzahl von 9.200 Schülerinnen/Schülern, die ganztägig verschränkt unterrichtet werden, das sind 2,6 % aller Schüler/innen der 5.–8. Schulstufe. Für die offene schulische Nachmittags- bzw. Tagesbetreuung errechnet sich ein Schätzwert von 34.000 Schülerinnen/Schülern für die Grundgesamtheit, das sind 9,7 % aller Schüler/innen der 5.–8. Schulstufe, was einen geschätzten Anteil von 12,3 % für die schulische Tagesbetreuung in der Sekundarstufe I ergibt.

Die Nutzung ist nach Einschätzung der Schulleiter/innen von der 1. bis zur 4. Schulstufe und von der 5. bis zur 8. Schulstufe hin jeweils abnehmend, wobei auch die Nutzungsintensität sinkt. Während an den Primarschulen das Betreuungsangebot nach mehrheitlicher Auskunft der Schulleiter/innen (66 %) vorwiegend an allen fünf Tagen der Schulwoche

27 Die Anzahl inkludiert die Schüler/innen der verschränkt geführten Klassen in teilgebundenen Ganztagschulen.

28 Entsprechend der Schulstatistik der Statistik Austria für das vorangegangene Schuljahr geschätzt.

genutzt wird, sind tageweise Anmeldungen in der Sekundarstufe I die Regel. Diese tageweise Anmeldung wird über alle Schultypen hinweg von ca. 85 % der Schulen angeboten.

Kosten für die Eltern

Die monatlichen *Kosten für den Besuch einer verschränkten Ganztagschule* differieren nach Angabe der Schulleiter/innen zwischen 25 und 400 Euro. Diese Spannweite ergibt sich vor allem aus den verschiedenen Verrechnungsformen für das Mittagessen, das häufig nach Konsumation abgerechnet wird. Einen Sockelbetrag für zehn (Schul-)Monate heben etwa 68 % der Schulen mit verschränkten Ganztagsklassen ein. Nur drei Schulleiter/innen geben an, dass das Entgelt für zwölf Monate zu entrichten ist. An über einem Viertel der Schulen (29 %) – insbesondere den teilgebundenen Organisationsformen – gibt es andere Entgeltregelungen, wie etwa eine tage- oder monatsweise Verrechnung, je nach Nutzung der Angebote. Trotz der großen Streuung stellt ein Betrag zwischen 150 und 200 Euro im Monat pro Kind (inklusive Mittagessen) einen typischen Wert für verschränkte Ganztagschulen dar. Informationen über soziale Staffelungen liegen nicht vor.

150 bis 200 Euro monatlich für die verschränkte Form

Zur Veranschaulichung der finanziellen Belastung durch die Nutzung eines verschränkten Angebots wurde eine Modellrechnung durchgeführt. Angenommen wurden durchschnittliche Kosten von 1.750 Euro pro Jahr (10 x 175 Euro) pro Kind. In unteren Einkommensgruppen ergeben sich daraus bei einem Kind finanzielle Belastungen von 8,2 %, bei drei Kindern bis zu 24,6 % des Netto-Haushaltseinkommens (siehe Tabelle 7.5), wenn alle Kinder die Ganztagschule besuchen würden. Besonders betroffen von hohen finanziellen Belastungen sind Einelternfamilien mit niedrigem Einkommen.

Hohe finanzielle Belastung für niedrige Einkommensgruppen, Alleinerzieher/innen und Mehrkindfamilien

D

Tab. 7.5: Angebote für Betreuungs-, Lern- und Freizeiten nach Ganztagschulform

Netto-Haushaltseinkommen*	Zahl der Kinder zwischen 6 und 14 in verschränkter Ganztagschule			
	1	2	3 oder mehr	Gesamt
	Belastung in % des Netto-Haushaltseinkommens			
unteres Viertel (Ø = € 24.535)	8,2	14,5	24,6	10,6
Mitte (Ø = € 42.621)	4,3	8,1	12,8	5,8
oberes Viertel (Ø = € 79.834)	2,4	4,7	7,8	3,4
Gesamt (Ø = € 47.414)	4,8	8,9	13,2	6,4

*Berechnungsbasis der Netto-Haushaltseinkommen: EU-SILC 2010, eigene Berechnungen, genauere Informationen zum methodischen Vorgehen siehe Web-Dokument 7.2 (Bacher, 2012).

Anmerkung: Ergebnisse von Modellrechnungen; in % des Netto-Haushaltseinkommens.

Lesehilfe: Die durchschnittliche finanzielle Gesamtbelastung (Betreuung und Mittagessen) des unteren Viertels der Netto-Haushaltseinkommen bei einem Kind zwischen 6 und 14 Jahren beträgt 8,2 %. Bei zwei Kindern erhöht sich die Gesamtbelastung auf 14,5 %, bei drei oder mehr Kindern erreicht sie einen Wert von 24,6 %, wenn angenommen wird, dass es keine Ermäßigungen gibt.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Aufgrund der Unterschiedlichkeit in der Angebotsstruktur an den Schulen, der wechselnden Nutzungsintensität und der Anmelde- und Teilnahmemodalitäten ist eine *Kostenschätzung für den Bereich der offenen Nachmittags- und Tagesbetreuung* schwieriger als für verschränkte Formen. Zusammenfassend ergibt sich folgendes Bild:

80 bis 100 Euro monatlich für NABE/TABE

- 85 % der Schulen heben nach einer Anmeldung für 10 Schulmonate wenigstens einen Grundbetrag für die Betreuung ein, sehr selten wird ein solcher auch für einen längeren

Zeitraum (11 oder 12 Monate) verlangt. Alternativ gibt es monate- oder tageweise Abrechnungen – je nach Inanspruchnahme des Angebots.

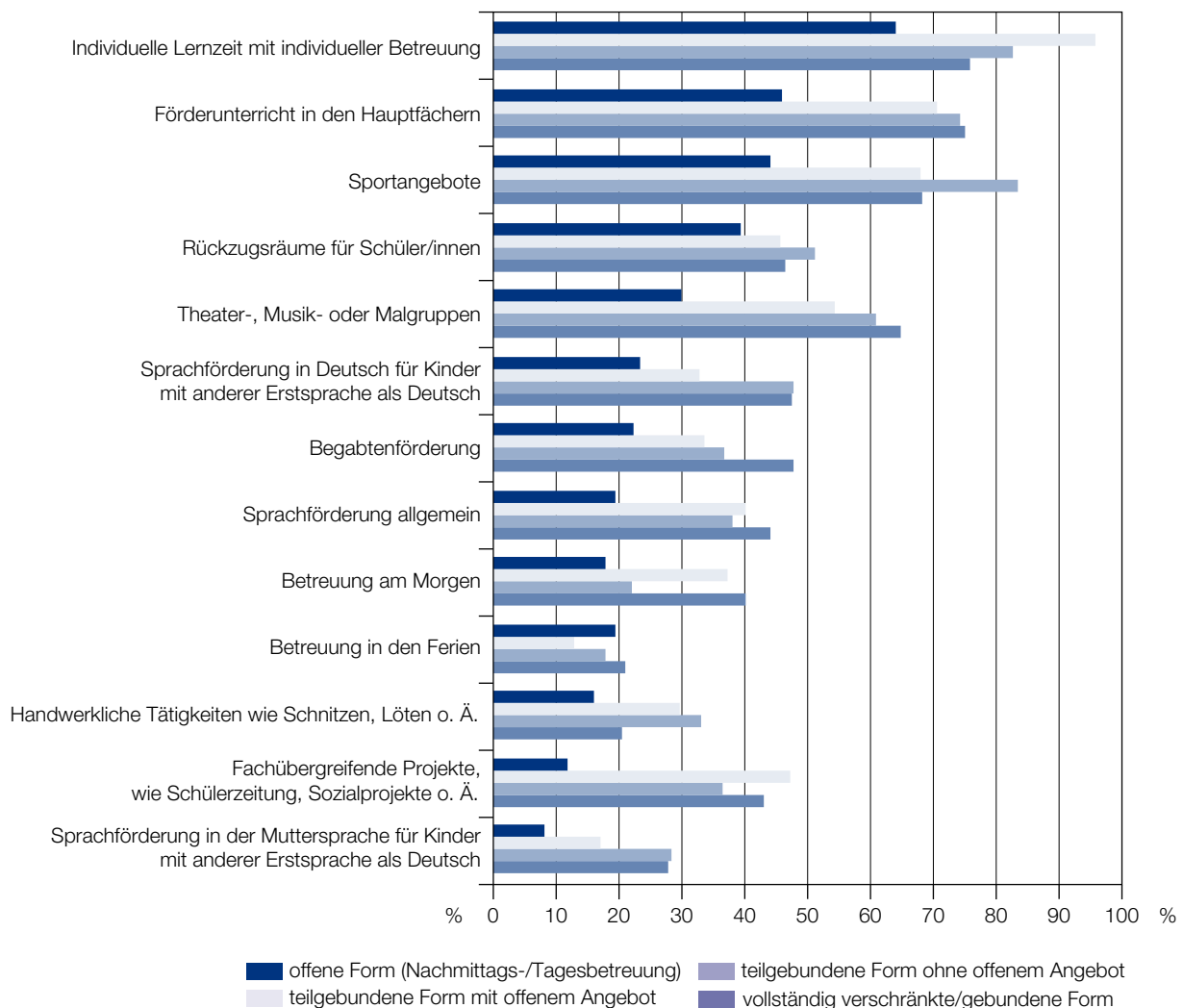
- Etwa die Hälfte der Schulen bietet eine soziale Staffelung der Elternbeiträge an. In den Sonderschulen sind dies mit 58 % (1.–4. Schulstufe) und 70 % (5.–8. Schulstufe) vergleichsweise viele Schulen, während nur 32 % der Hauptschuldirektorinnen/-direktoren angeben, eine soziale Staffelung der Elternbeiträge zu haben.
- Die monatlichen Kosten bei drei Betreuungstagen pro Woche liegen zwischen 20 und 180 Euro, wobei Werte von 80 bis 100 Euro (inkl. Mittagessen) als typisch erachtet werden können.

Angebote für Betreuungs-, Lern- und Freizeiten

Angebote für Lern- und Freizeiten

Die Angaben zu den Angeboten der Schule für Betreuungs-, Lern- und Freizeiten (alle Formen) zeugen von einer großen Bandbreite. Dennoch überrascht das teilweise geringe Ausmaß der Offerte in den Kategorien Sprachförderung, Begabtenförderung, handwerkliche Tätigkeiten und bei fächerübergreifenden Projekten. Im Durchschnitt bieten die Schulen vier der in Abbildung 7.5 ersichtlichen Angebote an, nur ein gutes Fünftel mehr als sechs.

Abb. 7.5: Angebote für Betreuungs-, Lern- und Freizeiten nach Ganztagschulformen



Quelle: Eigene Berechnungen.

Unterschiede im Bildungs- und Betreuungsangebot der Schulen finden sich erwartungsgemäß entlang der Organisationsformen. Dem Konzept entsprechend gibt es ein vergleichsweise höheres Angebot an Aktivitäten, Unterstützungs- und Fördersystemen in verschränkten Ganztagsschulklassen. Besonders deutlich wird dies im Bereich der Sprachförderung.

Unterschiede im Angebot nach Ganztagsschulform

Erstaunlich ist aber, dass nur 76 % der Schulleiter/innen von vollständig verschränkten Ganztagsschulen über individuelle Lernzeit mit individueller Betreuung berichten, während beinahe alle Schulen mit teilgebundener/teilverschränkter Struktur und ergänzender Nachmittagsbetreuung angeben, ein solches Angebot zu besitzen. Betreuung in den Ferien wird über alle Organisationsformen hinweg nur selten angeboten.

Betreuung in den Ferien selten geboten

Innere Organisation, Struktur- und Qualitätsmerkmale

Während verschränkte Formen durch die Einheit von Unterricht, Lern- und Freizeit *eine* Leitung und *einen* Träger haben, kann sich die Leitung und Trägerschaft des Betreuungsteils in offenen, additiven Formen von jenen der Schule unterscheiden. Dies ist aber nur selten der Fall. Träger der schulischen NABE/TABE ist mehrheitlich (wenigstens 75 % pro Schultyp) der gesetzliche Schulerhalter, also primär die Gemeinden bei Volksschulen, Sonderschulen, Hauptschulen und Neuen Mittelschulen und der Bund bei Gymnasien. Andere Träger (Vereine, Diözesen etc.) kommen in einem entscheidenden Ausmaß bei Volksschulen (22 % als alleiniger Träger, + 11 % gemeinsam mit dem Bund) und bei Hauptschulen/Neuen Mittelschulen (24 % als alleiniger Träger, + 6 % gemeinsam mit dem Bund) vor, seltener bei Gymnasien (ca. 16 % als alleiniger Träger, + 2 % gemeinsam mit dem Bund). Im Vergleich zu Schulen insgesamt ist ein Überhang von anderen Trägern zu beobachten.

Zu den wesentlichen Struktur- und Qualitätsmerkmalen des Angebots (siehe Tabelle 7.6, linke Spalte) wurden alle Schulen auf die gleiche Weise befragt. In der mittleren Spalte ist die Verteilung über alle Organisationsformen (offen und verschränkt) hinweg angegeben, in der rechten Spalte wird auf auffällige Abweichungen vom Gesamtergebnis für Schulen mit (teilweise) verschränktem Angebot hingewiesen.

In der Zusammenschau wird deutlich, dass Ganztagsschule je nach Schulstandort sehr unterschiedlich strukturiert und organisiert sein kann. In Bezug auf die meisten Merkmale zeigen sich Hinweise auf eine bessere Qualität des Angebots in verschränkten und teilgebundenen Formen gegenüber offenen Formen. Dennoch ist auch in verschränkten und teilgebundenen Formen teilweise Nachholbedarf im Bereich der pädagogischen Qualitätsmerkmale (Konzepte, Koordinationsstrukturen, Qualitätssicherungsmaßnahmen, Qualifikationen, Unterstützung der Lehrer/innen durch Schulpsycholog/innen, Kooperationen mit der schulischen Umwelt) induziert.

Nachholbedarf in den pädagogischen Qualitätsmerkmalen

Zur Untersuchung der konkreten Rahmenbedingungen, unter denen die Schulen arbeiten, der Qualität dieser Arbeit und der Wirkungen auf unterschiedlichen Ebenenschlagen wird für Österreich u. a. ein regelmäßiges Monitoring vor (siehe Abschnitt 3). Im folgenden Abschnitt werden internationale Forschungsbefunde zu Erfahrungen und Wirkungen zusammenfassend berichtet.

Tab. 7.6: Strukturmerkmale schulischer Ganztagsangebote

Merkmal	Gesamtergebnis	Bei verschränktem Angebot
Unterrichts-/Betreuungsbeginn	Rund um 8 Uhr 12 % vor 7:45 Uhr	keine Abweichung
Unterrichts-/Betreuungsende	10 % bis maximal 15:30 Uhr 17 % bis maximal 16 Uhr 55 % bis maximal 17 Uhr 18 % bis maximal 18 Uhr	Betreuung bis wenigstens 15:40 Uhr
Gleitzeit (Betreuung) am Morgen und am Abend	50 % keine 34 % nur am Abend 16 % nur morgens oder morgens und abends	Keine Gleitzeit in 61 % der Schulen
Pädagogisches Konzept	14 % keines 68 % eingebettet in das pädagogische Gesamtkonzept der Schule 18 % eigenes pädagogisches Konzept für den Ganztagsbereich	85 % mit eingebettetem Konzept, nur 7 % ohne
Koordinationsstrukturen (bspw. regelmäßige Steuerungsgruppentreffen, Koordinationsgespräche, Ganztags-schulentwicklungsgruppe etc.)	49 % ja 51 % nein	65 % ja
Qualitätssicherungsmaßnahmen (bspw. interne Evaluierungen, Gütesiegel etc.)	51 % ja (offene Angaben: vorwiegend Elternbefragungen, Gütesiegel und regelmäßige Teamsitzungen) 49 % nein	63 % ja
Kooperation mit externen Personen oder Einrichtungen	41 % ja (offene Angaben: vor allem Vereine/ Einrichtungen aus dem Bereich Sport und Musik) 59 % nein	54 % ja
Andere Berufsgruppen als Lehrer/innen für Ganztagsbetreuung beschäftigt*	58 % ja (offene Angaben: vor allem Erzieher/innen, Kindergarten- und Hortpädagoginnen/-pädagogen; allerdings nur selten Sozialarbeiter/innen, Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen oder Schulpsychologinnen/Schulpsychologen) 42 % nein	keine Abweichung
Spezielle Qualifikationen von Lehrer/innen im GTS-Bereich (hochgerechnet 6.707 Personen)	27 % mit spezieller Qualifikation für die Ganztagsbetreuung	39 % mit spezieller Qualifikation für die Ganztagsbetreuung In vollständig verschränkter Form: 50 %
Organisation des gemeinsamen Mittagessens	20 % eigene Schulküche mit Personal 56 % Catering bzw. Anlieferung durch andere Einrichtungen (Essen in der Schule) [Zusammen: 76 % Essen in der Schule] 22 % Essen außerhalb der Schule (Gasthäuser oder andere Einrichtungen) 2 % Sonstiges	85 % Essen in der Schule 15 % Essen außerhalb der Schule

*Mit Ausnahme des Stammpersonals wie Reinigungskräfte, Hausmeister/innen etc.

Anmerkung: Angaben aller 887 Schulen mit ganztägigen Angeboten; alle Angaben beziehen sich speziell auf den Ganztagsbereich der Schule bzw. ganztägige Angebote (Unterrichts- und Betreuungszeiten schließen auch den Halbtagsbereich mit ein). GTS: Ganztagschule.

2.2 Erfahrungen und Wirkungen: Internationale Forschungsbefunde zur Ganztagschule

Als zentrale Referenz liegen aus dem deutschsprachigen Raum die Längsschnittergebnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) vor, die für die Situation in Österreich weniger hinsichtlich der Organisations- und Angebotsformen, sehr wohl jedoch in Hinblick auf die Entwicklung von Lernmotivation, sozialem Verhalten und Schulleistung an Ganztagschulen von Bedeutung sind.

Interessanterweise zeigen sich in StEG kaum systematische Unterschiede in der Organisationsform und in der Praxis der Gestaltung des Ganztags zwischen den offenen und gebundenen Modellen (Fischer, 2011, S. 30). Dies könnte mit der ausgeprägten Diversität der Ganztagsschulangebote in den verschiedenen deutschen Bundesländern zusammenhängen sowie der Tatsache geschuldet sein, dass in Deutschland auch viele offene Ganztagsschulen eine rhythmisierte Tagesstruktur besitzen (im Gegensatz zur schulischen Tagesbetreuung in Österreich). Außerdem berichten Holtappels et al. (2008), dass gebundene Ganztagsschulen das Potenzial der Organisationsform noch nicht ausschöpfen, sodass auf empirischer Ebene die Unterschiede zwischen offenen und gebundenen Schulen nicht sehr gravierend ausfallen. Für Österreich liegen keine vergleichbaren Ergebnisse vor, auch weil die Erfassung unterschiedlicher Organisationsformen mit bestehenden Monitoringinstrumenten bislang nicht gelingt (vgl. Abschnitt 2.2.1 und Abschnitt 3).

Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG): schwache Unterschiede nach Organisationsformen

2.2.1 Schulleistungen und Kompetenzentwicklung

In Bezug auf die Verbesserung von Schulleistungen gibt es widersprüchliche Ergebnisse (vgl. Radisch, Stecher, Fischer, Klieme, 2008; Kuhn & Klieme, 2009; Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen [StEG-Konsortium], 2010; Fischer et al., 2011). Querschnittliche Analysen von Daten aus IGLU²⁹ und PISA ergeben für Deutschland keine Leistungsvorsprünge von Schülerinnen/Schülern aus Ganztagsschulen, in längsschnittlichen Untersuchungen finden sich bei jüngeren Schülerinnen/Schülern kleinere Effekte. Die leicht positiven Effekte der Ganztagesteilnahme auf die Entwicklung der Noten in Deutsch und Mathematik in den ersten beiden Erhebungswellen von StEG wirken sich aber langfristig nicht aus (StEG-Konsortium, 2010). Insgesamt zeigen die bisher vorliegenden Befunde zu StEG, dass die Teilnahme an ganztägigen Angeboten dann mit förderlichen individuellen Wirkungen einhergeht, wenn die pädagogische Qualität der Angebote sowie die Dauer und die Intensität der Inanspruchnahme hoch sind (Fischer, Kuhn & Klieme, 2009; Fischer, Brümmer, Kuhn & Züchner, 2010; Steiner & Fischer, 2011; Fischer & Brümmer, 2011), außerdem reduziert der Besuch einer (verpflichtenden) vollgebundenen Ganztagsschule das Risiko einer Klassenwiederholung in der Sekundarstufe I (StEG-Konsortium, 2010). Dieses Ergebnis bestätigt einen bereits älteren allgemeinen Befund von Amann, Süssmuth und von Weiszäcker (2006, S. 260), dass die Schulleistungen mit der kumulierten Anzahl der Unterrichtsstunden pro Kind signifikant steigen. Kuhn und Fischer (2011) belegen außerdem einen indirekten positiven Effekt der Ganztagsschulteilnahme auf die Schulnoten: Die Verbesserung problematischen Sozialverhaltens im Unterricht durch die Teilnahme an Ganztagsangeboten wirkt sich positiv auf die Entwicklung der Schulnoten aus.

Widersprüchliche Ergebnisse zu Schulleistungen

Widersprüchlich sind auch die Ergebnisse über den deutschen Sprachraum hinaus: Aus internationalen Systemvergleichen lassen sich kaum Zusammenhänge zwischen Unterrichtsvolumina und Lernleistungen berichten (Coelen, 2004, 2008; Otto & Coelen, 2005). Erfahrungen aus den USA hingegen belegen positive Wirkungen auch auf den schulischen Erfolg, die Entwicklung weiterreichender Bildungsaspirationen und bessere Berufschancen (Villarruel, Montero-Sieburth, Dunbar & Outley, 2005; Feldman & Matjasko, 2005).

In vergleichenden deutschen Untersuchungen zur Entwicklung der Sprachkompetenz schneiden ganztägig beschulte Kinder nicht besser ab als solche an Halbtagschulen (Merken & Schröder-Lenzen, 2010; Reinders et al., 2011).

Für Österreich erhofften wir uns aus der Analyse der Daten aus der Bildungsstandarderhebung für Deutsch, Englisch und Mathematik (BIST-BL)³⁰ erste Hinweise auf die Wirksamkeit ganztägiger Schulformen unter Berücksichtigung der Dauer des Schulbesuchs auf

Wirkungsanalyse über die Bildungsstandard-Testung nicht möglich

29 IGLU: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung.

30 Wir danken an dieser Stelle Michael Bruneforth vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) für die Zusammenarbeit in der Aufbereitung und anonymen Auswertung der Daten.

die Schulleistungen. Allerdings konnte aufgrund der im Fragebogen angebotenen, unklaren Definition von Ganztagschule und Nachmittagsbetreuung³¹ und der damit verbundenen Fehlerwahrscheinlichkeit kein verlässlicher Indikator gebildet werden, sodass auf den Bericht des Ergebnisses verzichtet wird. Eine andere Datenquelle, die darüber Auskunft geben könnte, liegt für Österreich bisher nicht vor.

2.2.2 Lernmotivation, soziale Interaktionen und Schulklima

Positive Effekte auf
Sozialverhalten und
Bildungsbeteiligung

Gesicherter als die Wirkungen auf Schulleistungen sind die positiven Effekte des Ganztags- schulbesuchs auf das Sozialverhalten sowie auf den Abbau von Bildungsbenachteiligung aufgrund von Selektionshürden entlang sozialer Merkmale (Kuhn & Fischer, 2011; Fischer et al., 2011; Fischer & Brümmer, 2011; Fischer, Brümmer, Kuhn & Züchner, 2010; Schüp- bach, 2010; StEG-Konsortium, 2010; für die USA.³² Patall, Cooper & Allen, 2010; Little, Wimer & Weiss, 2008; Miller & Truong, 2009; Mahoney, Larson & Eccles, 2005; Maho- ney, Parente & Lord, 2007; Scott-Little, Hamann & Jurs, 2002).

Positive Wirkungen
bei längerem
Ganztagsschulbesuch

Die Erfahrungen aus Deutschland zeigen, dass sich ganztägige Schulformen weniger direkt in der Leistungsdimension auswirken, sondern sich vielmehr Effekte im Motivations- und Sozialbereich zeigen. Neben einem positiven Einfluss auf die Lernzielorientierung berichten Fischer und Brümmer (2011) beispielsweise von einer Abnahme des jugendlichen Problem- verhaltens, wenn die ganztägige Schulform an mindestens drei Tagen besucht wird. Ganzt- agsschüler/innen entwickeln sich in ihren sozialen Kompetenzen tendenziell positiver als Halbtagschüler/innen, insbesondere gilt dieser Effekt für Kinder aus ressourcenarmen Familien (vgl. auch Züchner & Fischer, 2011).

Diese Ergebnisse stimmen mit Studien in den USA zu After-Day-Schools überein (z. B. Scott-Little et al., 2002; Little et al., 2008). Als direkte Effekte dieser Nachmittagsprograme werden von Miller und Truong (2009) eine Verbesserung der Beziehungen zu Erwach- senen, ein positiver Umgang mit Gleichaltrigen und ein positiveres Selbstbild genannt. Positive Wirkungen auf den Selbstwert und das Selbstvertrauen berichten auch Little et al. (2008), ebenso wie positive Auswirkungen auf das Gesundheitshandeln der Jugendlichen.

Für Österreich sind derzeit keine quantitativen Daten zu den Auswirkungen von ganztägi- gen Schulformen auf das Sozialverhalten, soziale Interaktionen und Schulklima verfügbar.

2.2.3 Mehrsprachigkeit-Interkulturalität-Mobilität und Chancenausgleich

Unterschiedliche
Befunde zu
Sozialisierungsprozessen

Der empirische Wissens- und Forschungsstand bezüglich Mehrsprachigkeit-Interkulturalität- Mobilität (MIM) im Kontext von Ganztagschule bezieht sich für den deutschsprachigen Raum hauptsächlich auf Deutschland³³ und die Schweiz,³⁴ wobei keine gesicherten Befunde zu den Wirkungen der Ganztagschule auf die *Sozialisierungs- und Integrationsprozesse* von Migrantinnen/Migranten berichtet werden können (vgl. Radisch & Klieme, 2003; Holtap- pels, 2006; Reinders, Gogolin & van Deth, 2008; Reinders et al., 2011). Positive Befunde liegen dagegen für die USA vor (vgl. z.B. Patall et al., 2010, S. 427).

31 Es wurde weder im Schulleiter-Fragebogen erklärt, was unter „Ganztagschule“ und „Schule mit Nachmittags- betreuung“ genau zu verstehen ist, noch bezieht sich die Frage nach der Nachmittagsbetreuung im Fragebogen für Schüler/innen dezidiert auf schulische Angebote. Als Beispiele für Nachmittagsbetreuung werden Hort, Tagesbetreuung in der Schule und Tagesmutter angeführt.

32 Für die USA haben Patall et al. (2010) einen systematischen Überblick über Wirkungsstudien zur Verlängerung des Schultages (After-Day-Schools) oder des Schuljahrs der letzten 25 Jahre veröffentlicht. Siehe auch Mahoney et al. (2005) oder Miller und Truong (2009).

33 Vgl. Ganztagschule und Integration von Migranten (GIM), Projektlaufzeit: 2008–2011, Universität Würzburg; Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), laufend seit 2005; Radisch & Klieme, 2003; Merckens & Schröder-Lenzen, 2010.

34 Z. B. Schüpbach, 2010.

In Bezug auf die *Schulleistungen* gilt auch für Jugendliche aus niedrigeren sozialen Schichten oder mit Migrationshintergrund: Ein kompensatorischer Effekt für bildungsbenachteiligte Schülergruppen konnte bislang nicht nachgewiesen werden (StEG-Konsortium, 2010).

Reinders et al. (2011) weisen allerdings auf theoretische und methodische Schwierigkeiten für die Forschung hin, etwa wenn Halbtags- und Ganztagschulen miteinander verglichen werden sollen. Der Nachweis von Effekten setzt die Differenzierung von Einflüssen der Schule von solchen der Herkunftsfamilie und der Peer-Group voraus, darüber hinaus muss sichergestellt werden, schulfaire Vergleiche (Zusammensetzung der Schülerschaft nach sozialen Merkmalen wie Migrations- und Bildungshintergrund, Angebote am Standort etc.) vorzunehmen (Reinders et al., 2011, S. 178).

Befunde zur sozialen Selektivität zeigen keine oder eine nur gering variierende *Nutzung von Ganztagsangeboten* zwischen sozial benachteiligten und besser gestellten Familien, was darauf zurückzuführen ist, dass in Deutschland die Teilnahmequoten in Haupt- und Gesamtschulen höher sind, weil diese häufiger verschränkte Formen anbieten. Dies erklärt vermutlich auch, warum Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I häufiger eine Ganztagschule besuchen (Zürchner, Arnoldt & Vossler, 2007).

Dagegen kann ein Effekt der Angebotsdichte auf das Ausmaß der sozialen Ungleichheit beim Zugang zum Gymnasium nachgewiesen werden: Je stärker der Ausbau der Ganztagschule, desto weniger ist eine gymnasiale Laufbahn von der sozialen Herkunft abhängig (Schlicht, 2011, S. 224).

Für einen flächendeckenden Ausbau sprechen auch die Ergebnisse aus der ländervergleichenden Forschung zu den Bildungsverläufen heute erwachsener Nachkommen von Eltern aus der Türkei (Crul et al., 2012): Die Länder mit den positivsten Bildungsergebnissen – Schweden und Frankreich – sind Länder mit ganztägigen Regelschulen.³⁵ Das Thema „Mehrsprachigkeit und Schule“ wird in diesem Band im Kapitel zur „Situation mehrsprachiger Schüler/innen“ (Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012) ausführlich diskutiert.

Aus der Zusatzerhebung unter Schulleiterinnen/Schulleitern (vgl. Abschnitt 2.1) können folgende Ergebnisse zu Ganztagschule und Mehrsprachigkeit berichtet werden:

Auffällig ist die geringe Bedeutung von Sprachförderung in der Muttersprache bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (in etwa 10 % der Schulen angeboten). Volksschulen unterscheiden sich in diesem Befund und im Ausmaß an Sprachförderung insgesamt nicht von den Schulen der Sekundarstufe I. Durch die Befragung konnte nicht geklärt werden, welche Förderwirkung das Ausmaß an individueller Lernzeit mit individueller Betreuung auch für die Entwicklung in der Muttersprache und in der Unterrichtssprache hat.

Sehr unterschiedlich gestalten sich die Einschätzungen der Schulleiter/innen, ob Schüler/innen mit Sprachverständnisproblemen in der Unterrichtssprache das Betreuungsangebot häufiger oder seltener nutzen als Schüler/innen, die dem Unterricht sprachlich problemlos folgen können. Zwei Drittel meinen, die Nutzung erfolge in etwa gleich häufig oder es sei schwer entscheidbar, während 18 % von einer selteneren und 16 % von einer häufigeren Nutzung ganztägiger Angebote durch Schüler/innen mit Sprachverständnisproblemen in der Unterrichtssprache ausgehen.

Auffallend ist die Einschätzung der Schulleiter/innen, dass vor allem in jenen Schulen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen/Schülern mit Migrationshintergrund (Allgemeine Sonderschulen und Hauptschulen) jene weniger häufig ein Ganztagsangebot nutzen.

Kaum Unterschiede in der Nutzung nach sozialen Merkmalen in Deutschland

Positiver Effekt auf gymnasiale Laufbahn

Positive Bildungsergebnisse in Ländern mit ganztägigen Regelschulen

Wenig Förderangebote in der Muttersprache

Ungeklärter Zusammenhang zwischen Beherrschung der Unterrichtssprache und Nutzung des Angebots

³⁵ Herzog-Punzenberger und Schnell in diesem Band (Kapitel 6, Webdokument 6.1) zeigen, dass sich das Ergebnis für die mehrsprachigen Nachkommen von Eltern aus der Türkei replizieren lässt.

2.2.4 Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Systematische
Erleichterung der
Vereinbarkeit von Beruf und
Familie

In Bezug auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf leisten Ganztagschulen einen systematischen Beitrag zur Verbesserung (Coelen, 2004; Coelen 2008; Börner, 2011). Es zeichnen sich positive Effekte auf die Erwerbstätigkeit von Eltern und von Müttern im Speziellen ab. Die Ganztagschule scheint die breit nachgefragte Antwort auf die Betreuungslücke ab dem Schuleintrittsalter zu sein, im Sekundarbereich verliert sie in Bezug auf Betreuungsleistungen an Bedeutung (Züchner & Fischer, 2011, S. 14; Börner, 2011; vgl. auch Abschnitt 1.3 zur Betreuungssituation).

Entlastung von Familien

Neben der besseren Vereinbarkeit entlasten Ganztagschulen Eltern insbesondere bei den Hausaufgaben- und der Lernbetreuung (StEG-Konsortium, 2010, S. 21). Die Teilnahme am ganztägigen Angebot trägt zu einem Mehr an Familienzeit bei, wirkt unterstützend auf das Familienklima und nimmt Erwartungsdruck von den Eltern, wovon insbesondere sozial benachteiligte Familien profitieren (Börner, 2011, S. 227 f.). Ergebnisse aus StEG berichten keine Auswirkung des Ganztagschulbesuchs auf die Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kindern und tendenziell positive Wirkungen auf das Familienklima, die Befürchtung negativer Effekte ganztägiger außerfamiliärer Betreuung auf das Familienleben wird klar widerlegt (StEG-Konsortium, 2010, S. 21).

2.2.5 Zwischenfazit zur Befundlage in Österreich

D
Qualitative Befunde
bestätigen Argumente
für den Ausbau bei hoher
Umsetzungsqualität,
quantitative
Forschungsergebnisse
fehlen

In der Zusammenschau wird für Österreich eine Forschungslücke vor allem im Bereich der quantitativ-empirischen Forschung zur Umsetzung und zu den Wirkungen von ganztägigen Schulformen sichtbar. Dagegen liegen einige aufschlussreiche *qualitative Untersuchungen* aus schulpädagogischer und sozialpädagogischer Perspektive vor, die sich ausgehend von den Erfahrungen von Schüler/innen, Lehrpersonen, Eltern, Schulleitungen und Vertreterinnen/Vertretern der Schulverwaltung mit der Praxis von Ganztagschulen in offener und verschränkter Form eingehend befassen.³⁶ Die Befunde bestätigen im Wesentlichen die in Abschnitt 1.2 dargelegten Argumente für ganztägige Betreuung und Bildung und die Einschätzungen zu deren Rechtfertigung durch die unterschiedlichen Modelle in Abschnitt 2.1.1, insbesondere bescheinigen sie der verschränkten Ganztagschulform besonderes Zielerreichungspotenzial im Hinblick auf Chancenausgleich, individuelle Interessens- und Begabungsförderung und soziales Lernen. Das Gelingen erweist sich an den untersuchten Standorten insbesondere abhängig von den gegebenen Rahmenbedingungen (Organisationsmodell, finanzielle, räumliche und personelle Ausstattung, Lernangebot, Kooperationen). Kostenpflichtige Angebote wirken dem Chancenausgleich und der individuellen Förderung aller Kinder eindeutig entgegen (Hörl & Messner, 2012; Messner & Hörl, 2011; Obergrieffnig & Popp, 2005; Popp, 2008, 2009, 2011, 2012a, 2012b).

36 Z. B. Universität Klagenfurt (Popp, 2008, 2009, 2011, 2012a, 2012b): 2003: Problemzentrierte Interviews mit 31 Eltern (27 Müttern und 4 Vätern) im Alter zwischen 30 und 45 Jahren aus Kärnten, die mindestens ein Kind im Pflichtschulbereich haben (Obergrieffnig & Popp 2005). 2005: 6 Schulfallstudien, Dokumentenanalysen, teilnehmende Beobachtung, Experteninterviews, Elterninterviews, Lehrerinterviews zur Bestandsaufnahme und Qualität der schulischen Tagesbetreuung (Hofmeister & Popp, 2006). 2008: Lehrerteilstudie (21 Einzelinterviews mit Personen, die in schulischer Tagesbetreuung tätig sind). 2009: Kinderteilstudie (20 Gruppeninterviews mit insg. 92 Schülerinnen/Schülern im Alter zwischen 6 und 14 Jahren in schulischer Tagesbetreuung) // Pädagogische Hochschule Graz und Universität Graz (Messner & Hörl, 2011): 2008–2011: Schule wird Lebensort. Qualitative Studie zur Analyse der Praxis verschränkter Ganztagschulmodelle unter Beteiligung von 10 verschränkten Ganztagschulen bzw. -klassen in der Steiermark; Gruppendiskussionen und videografische Studie mit Schülerinnen/Schülern der Primar- und Sekundarstufe I, Lehrer/innen, Eltern, Schulleiterinnen/-leitern, Vertreterinnen/Vertretern der Schulverwaltung und des Bildungsmanagements.

3 Forschungsdesiderate und Anregungen für die Bildungsforschung

Abschnitt 3 benennt resümierend die Herausforderungen bei der Erstellung dieses Berichts zur Lage der Ganztagsschule in Österreich und formuliert die offenkundig gewordenen Forschungslücken als Anregungen für die künftige Bildungsforschung.

Die erste Herausforderung des Berichts bestand darin, die Zahl jener Kinder zu erfassen, die außerfamilial in einer Einrichtung und/oder durch eine Privatperson betreut werden. Die verfügbare Datenlage ist unbefriedigend. Statistiken für Horte und Schulen werden getrennt geführt und schließen damit Doppelzählungen nicht aus. Eine gute Schätzung der *Betreuungssituation* war mit Hilfe von EU-SILC möglich, allerdings lässt diese Datenquelle derzeit keine Trennung unterschiedlicher institutioneller Betreuungsformen (Hort, schulische Tagesbetreuung, Ganztagesschule) zu. In Anbetracht des hohen Aufwands für die Dokumentation im Bereich der außerfamilialen Betreuung von Kindern wird dringend angeregt, in Hinkunft verschiedene Quellen systematisch zusammenzuführen und Erhebungen aufeinander abzustimmen, um verlässliche Daten über die Anzahl der Schüler/innen in verschiedenen Ganztagsformen regional differenziert zu erhalten. Sinnvoll erscheint uns eine Erweiterung von EU-SILC, indem die institutionellen Betreuungsformen differenziert nach Hort, schulischer Tagesbetreuung und verschränkter Ganztagsschule und die Betreuung durch Privatpersonen bis zum 15. Lebensalter des Kindes erfasst werden (vgl. Abschnitt 1.3.1).

Erhebungen zur Betreuungssituation aufeinander abstimmen

Die derzeit eingesetzten Erhebungen greifen für eine genaue Schätzung von *Betreuungslücken und Betreuungsbedarf* zu kurz. Jedenfalls ist es unerlässlich, die Berechnungswege von Schätzungen offenzulegen, damit verschiedene Ergebnisse vergleichend diskutiert werden können (vgl. Abschnitte 1.3.2 und 1.3.3). Das betrifft auch die Frage, ob auf Angebotsseite von maximal verfügbaren Plätzen oder von tatsächlicher Nutzung die Rede ist. Die Daten aus den jährlichen Bedarfserhebungen an den einzelnen Schulstandorten sollten vereinheitlicht, gebündelt und zugänglich gemacht werden.

Berechnungswege für Bedarfsschätzung und Betreuungslücke offen legen

Es gibt für Österreich so gut wie keine gesicherten *quantitativ-empirischen Daten zur Wirkung von ganztägigen Angeboten auf Schüler/innen* im Allgemeinen, weil Qualitäts- und Prozessmerkmale bislang keine systematische bzw. gar keine Berücksichtigung in quantitativen Studien finden. Qualitative Untersuchungen zeigen, dass die Schulen im Rahmen ihrer Möglichkeiten und vor dem Hintergrund einer dominanten Halbtagsstruktur unterschiedliche Praxen und Organisationsmodelle entwickeln (Messner & Hörl, 2011, S. 132 ff.), deren Qualität stark von den jeweils verfügbaren Ressourcen und Bedingungen vor Ort abhängt. Dass die Bandbreite dessen groß ist, was „Ganztagsschule“ der Form nach bedeutet, konnte auch durch die Zusatzerhebung für diesen Bericht gezeigt werden (vgl. Abschnitte 2.1.2 und 2.1.3). Es braucht verstärkt beides: Breit angelegte quantitative Untersuchungen und weitere *vertiefende qualitative* (auch im Sinne von *best practice*) *Studien zu konkreten Umsetzungsformen und Schulentwicklungsprozessen*; es sind vor allem letztere, die die entscheidenden Hinweise für Erhebungen sinnvoller Qualitäts- und Prozessmerkmale liefern können.³⁷ Für bildungspolitische Empfehlungen ist insbesondere ein evidenzbasiertes, systematisch erhobenes und international vergleichbares Wissen über die nationale Schullandschaft von Nöten. In Bezug auf ganztägige schulische Angebote zählen dazu sowohl *Wissen über grundlegende Rahmenbedingungen* (Personalausstattung, räumliche Ressourcen, Schulhausarchitektur, kommunale Einbindung der Schulen etc.) als auch *Wissen über die aktuelle Qualität und die Wirksamkeit ganztägiger Angebote*. Insbesondere sollten Fragen nach gelingenden Kooperationen mit außerschulischen Partnerinnen/Part-

Systematische Berücksichtigung von Qualitäts- und Prozessmerkmalen

³⁷ Anregungen ließen sich auch in der StEG-Unterrichtsqualitätsforschung finden, die u. a. auch im Deutschen Nationalen Bildungspanel aufgegriffen wurden (Bäumer et al., 2011). Zur Qualitätsdiskussion siehe auch Stecher et al. (2007).

nern einerseits und der in der Ganztagschule tätigen Professionen andererseits Berücksichtigung finden.³⁸

Empfehlung für ein
Monitoring

Konkret empfehlen wir deshalb ein Monitoring,³⁹ bei dem über Angebot, Nutzung und Ressourceneinsatz regelmäßig und systematisch berichtet wird. Dafür ist es zunächst notwendig, zu einer gemeinsamen Begrifflichkeit über ganztägige Schulformen zu kommen, die Vergleichbarkeit und Trennschärfe garantiert und für die verschiedenen Arten von Ganztagschule sensibilisiert (vgl. Abschnitt 2.1.1).

Monitoring mit
bestehenden Instrumenten
verknüpfen

Ideal und relativ leicht umsetzbar erscheint uns die *Verknüpfung eines Monitorings zu ganztägiger Bildung und Betreuung mit bereits bestehenden Monitoring-Instrumenten*, wie der Bildungsstandardüberprüfung (BIST).⁴⁰ Als Erweiterung wird eine Online-Erhebung vorgeschlagen, die eine kosten- und zeitgünstige Möglichkeit darstellt. Mit einer mittleren Bearbeitungszeit von 15 Minuten für die Befragung wäre ein jährlich vertretbarer Aufwand für die Schulleiter/innen gegeben (vgl. Abschnitt 2.1.3). Diese Erhebung müsste hinreichend differenziert sein; sie sollte Auskunft über die innere Organisation (z. B. Personal, Angebotsmodalitäten, Zeitorganisation, Ressourcen etc.), über interne und externe Kooperationen, Schulentwicklung, Angebotsformen und Nutzung geben. In internationalen System-Monitorings ist der Bereich ganztägiger Schulformen bislang weitgehend ausgespart. Im österreichischen Zusatz des Lehrerfragebogens der PIRLS/TIMSS 2011 Erhebung wurde allerdings darauf eingegangen.

Output-orientierte
Wirkungsstudien

Zusätzlich zu einem input-orientierten Monitoring sollten *output-orientierte Wirkungsstudien* durchgeführt werden. Diese sollten dem Design nach quasi-experimentellen *Längsschnittstudien mit Messungen vor und nach Einführung eines ganztägigen Angebots* entsprechen. Durch die pre/post-Messungen können Effekte zwischen Schulen (Kontroll- und Treatmentgruppen) mit höherer Sicherheit dem Vorhandensein und der Ausgestaltung einer ganztägigen Form zugeschrieben werden als im einmaligen Querschnitts-Vergleich von verschiedenen Schulen.⁴¹ Dringend empfohlen wird in diesem Zusammenhang eine *zeitnahe wissenschaftliche Begleitung* des aktuell stattfindenden Ausbaus ganztägiger Schulformen. Der Gewinn solcher Studien für die betroffenen Schulen und für die Weiterentwicklung der pädagogischen Konzepte steigt in dem Maß, in dem Prozess- und Qualitätsmerkmale erhoben und rückgemeldet werden.

Förderung von
Forschungsvorhaben
aus den Bereichen
Mehrsprachigkeit-
Interkulturalität-Mobilität
und Geschlechterforschung

Es gibt in Österreich kaum *Forschungsarbeiten zu den Themenkomplexen Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Mobilität sowie Arbeiten aus der Geschlechterforschung in Zusammenhang mit Ganztagschule*. Empfohlen wird deshalb die Unterstützung von Forschungsvorhaben, die theoretisch und empirisch der Frage nachgehen, wie Ganztagschule auf Integrations- und Sozialisationsprozesse wirkt, inwiefern bzw. unter welchen Bedingungen sie imstande ist, Bildungsbenachteiligung abzuschwächen und Chancengerechtigkeit zu erhöhen und welche Einflüsse ganztägige Betreuung auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und Geschlechtergerechtigkeit nimmt (vgl. Abschnitt 2.2.3).

Professionalisierungs-
forschung ausweiten

Die Diskussion um *Kompetenzen und Voraussetzungen für Lehrer/innen an Ganztagschulen und deren professionelles Selbstverständnis* ist noch jung. Dementsprechend fehlt es an Befun-

38 Zur Relevanz von Kooperationen siehe etwa Datnow und Stringfield (2000); Durlak und DuPre (2008); Braun & Wetzel (2008); Popp (2010).

39 Auch hier gibt es in Deutschland aktuelle Bestrebungen, auf deren Erfahrungen zurückgegriffen werden könnte (wir bedanken uns bei dem Gutachter für diese Hinweise): deutschlandweite Schulleiterbefragung durch das StEG-Konsortium; Systemmonitoring-Errichtung in Hessen.

40 Bei der BIST Mathematik 2012 (www.bifie.at/bildungsstandards) wurde die Frage nach der ganztägigen Betreuung im Schulleiterfragebogen (www.bifie.at/node/1824) im Vergleich zur BIST-Baseline-Erhebung bereits präzisiert, und auch im Schülerfragebogen darauf eingegangen (www.bifie.at/node/1824).

41 Dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass Selbstselektionseffekte (etwa innovationsfreudige Schulen, welche vermehrt ganztägige Angebote stellen) die positiven (oder negativen) Wirkungen der Einführung eines Ganztagsangebots überlagern.

den: Die wenigen Untersuchungen konzentrieren sich auf die offene Organisationsform der Tagesbetreuung und weniger auf das Arbeiten in einer verschränkten Ganztagsschule (Popp, 2012c, S. 33 ff.). Wir empfehlen vor diesem Hintergrund, den Diskurs um die Professionalisierung von Lehrkräften und anderem Personal gezielt auf die Ganztagsschule auszuweiten, insbesondere aus dem Blick der *Forschung zur Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen/Lehrern*. Es gilt der Frage nachzugehen, ob und inwiefern der Anspruch, Bildung, Erziehung und Betreuung zusammen zu denken und in einem zeitlich wesentlich erweiterten Rahmen umzusetzen, andere Kompetenzen und Strukturen der Zusammenarbeit braucht und wie darauf in Bezug auf Aus- und Weiterbildung zu reagieren ist.

4 Schlussfolgerungen und mögliche Konsequenzen

In diesem abschließenden Abschnitt soll der Blick zunächst auf unterschiedliche internationale Ansätze im Umgang mit Ganztagsangeboten gelenkt werden, um das aktuelle „österreichische Modell“ in der internationalen Bildungslandschaft besser verorten zu können. Daran anknüpfend werden Entwicklungsoptionen für ganztägige schulische Angebote in Österreich im Sinne von Strategieempfehlung und Anregungen zur Optimierung formuliert.

4.1 Gegenwärtige Tendenzen und internationale Ansätze im Umgang mit ganztägigen schulischen Angeboten

Der internationale Vergleich von ganztägigen Schulsystemen zeigt, dass sich die Grundproblematiken ähneln. Offene Ganztagsmodelle bzw. Organisationsformen der schulischen Tagesbetreuung (geringer Verpflichtungsgrad der Teilnahme) in kommunaler Trägerschaft herrschen vor, das Gewicht liegt auf der formalen Schulbildung (Otto & Coelen, 2005). Non-formale Bildungsangebote finden nur an den Schulnachmittagen für die angemeldeten Schüler/innen statt. Zumeist finden sich additive oder inkorporative Modelle, selten integrative Modelle in Bezug auf schulische und außerschulische Bildung. Mit diesen Begriffen – Inkorporation, Addition und Integration – beschreibt Coelen (2008) drei Grundmuster zur Verknüpfung von Organisationsformen und Bildungsmodalitäten in ganztägigen Systemen (Tabelle 7.7).

Ähnliche Grundproblematiken in der Integration von formalen und non-formalen Angeboten

D

Tab. 7.7: Grundmuster zur Verknüpfung von Organisationsformen und Bildungsmodalitäten in ganztägigen Systemen im internationalen Vergleich

Grundmuster:	Ganztagsschule (inkorporativ)	Ganztagsbetreuung (additiv)	Ganztagsbildung (integrativ)
Ausformung, Merkmale:	non-formale Bildungsbereiche sind in den formellen Rahmen der Schule zeitlich rhythmisiert inkorporiert → Bezeichnung für verschiedene Organisationsformen: <ul style="list-style-type: none"> ■ Ganztagsschulen in (teilweise) gebundener Form ■ Ganztagsschulen mit offenen Angeboten ■ erweiterte Halbtagschulen mit festen Öffnungszeiten ■ Kombinationsformen von Schule und Hort 	formell gestalteter Vormittagschule folgt eine non-formale Nachmittagsbetreuung wenig personelle und inhaltlich-methodische Berührungspunkte → unpräzise Sammelbezeichnung für alle Formen, die keine „echten“ Ganztagsschulen in gebundener/verschränkter Form sind	personelle und organisatorische Verschränkung von formeller (Unterricht) und non-formaler Bildung (Kinder- und Jugendarbeit) unter Beibehaltung der institutionellen Eigenständigkeit von Schule und Jugendeinrichtung
Trägerschaft:	Bundesländer	Bundesland und Kommune	Kommune (Schule) öffentlich od. frei (Jugendeinrichtung, Verein)
Beispielländer:	Japan, Frankreich	Italien, Finnland	Niederlande, Russland

Anmerkung: Eigene Darstellung nach Coelen (2008). Der von Coelen verwendete Begriff ‚nicht-formell‘ wird hier durch ‚non-formal‘ ersetzt, um der gängigen Unterscheidung von formalen, non-formalen und informellen Bildungssettings gerecht zu werden. Die non-formalen Angebote in der Ganztagsschule (GTS) finden zwar außerhalb des formalen Unterrichts statt, sind aber eine zielgerichtete pädagogische Veranstaltung und für Fragen der Schuleffektivität zugänglich.

Ähnliche
Entwicklungstendenzen,
Halbtagschulen sind die
Ausnahme

Im Zeitverlauf und Systemvergleich⁴² können folgende internationale Tendenzen bzw. Entwicklungen im Umgang mit Ganztagsangeboten ausgemacht werden: Auch wenn kommunale Trägerschaften und nationalstaatliche Finanzierungen weiter überwiegen, nimmt der Anteil zivilgesellschaftlicher und gewerblicher Trägerschaft und Geldgeber/innen zu. Es gibt viele für die Eltern kostenpflichtige Angebote, jedoch kaum Rechtsansprüche auf Betreuung. Elemente non-formaler Bildung mit schulunterstützenden und -ergänzenden Funktionen finden verstärkt Eingang. Die maximalen Öffnungszeiten der Einrichtungen sind sehr unterschiedlich, die Leitbegriffe oft unklar bzw. weit gestreut. Es besteht ein starkes Ausbildungsgefälle zwischen den in den Ganztageinrichtungen arbeitenden Berufsgruppen. Die Anzahl nicht-unterrichtender Kräfte mit niedrigeren Ausbildungsniveaus und Bezahlungen ist groß. Zwischen den unterschiedlichen Ausbildungsgängen für das Personal an Ganztagschulen besteht so gut wie keine Vernetzung. Als Wirkungen werden durchgängig kaum Zusammenhänge zwischen Unterrichtsvolumina und Lernleistungen, dagegen eine tatsächlich bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf festgestellt (Coelen, 2004; Otto & Coelen, 2005; Coelen 2008).

Im europäischen Gesamtvergleich befinden sich die Bildungssysteme in Österreich und Deutschland mit ihren Halbtagschulen als vorrangigem Organisationsprinzip der öffentlichen Regelschulen in einer Ausnahmesituation (vgl. Coelen, 2003; Allemann-Ghionda, 2003). In der internationalen Forschungsliteratur finden sich allerdings Hinweise darauf, dass die verpflichtende Ganztagschule auch in Ländern mit dominanter Halbtagschultradition langfristig zur Norm werden könnte (vgl. Kolbe Reh, Idel, Fritzsche & Rabenstein, 2009).

Gewinnbringende
Zusammenarbeit
von schulischen und
außerschulischen
Partnerinnen/Partnern

Gewinnbringend erachtet wird eine Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Organisationen, Professionen und Disziplinen. Coelen (2004) ist der Überzeugung, dass Schulen im Sinne ihres Bildungsauftrags systematisch mit Institutionen kooperieren müssen, deren Schwerpunkt im non-formalen Modus von Bildung liegt. Sie müssen dabei ihre Allokationsfunktion und ihre diesbezügliche pädagogische Verantwortung übernehmen und für die bestmögliche Qualifikation der Schüler/innen sorgen. Schulen dürfen die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen nicht einem außerschulischen Nachhilfemarkt ausliefern (Coelen, 2004, S. 27, S. 37 f.).

Nachdem die oben erwähnten Schwierigkeiten und Tendenzen weitgehend auch auf die österreichische Ganztagsbetreuungs- und -bildungslandschaft übertragbar sind bzw. politische Richtungsentscheidungen für die Weiterentwicklung ganztägiger schulischer Angebote zu diskutieren und zu treffen sind, wollen wir unseren Bericht mit konkreten Empfehlungen für die Weiterentwicklung des schulischen Ganztagsangebots in Österreich schließen.

4.2 Entwicklungsoptionen für ganztägige schulische Angebote in Österreich: Strategieempfehlung und Möglichkeiten zur Optimierung

Politische
Grundsatzentscheidung
notwendig

Den Vorschlägen zur Optimierung des ganztägigen schulischen Angebots liegt die Erwartung einer politischen Grundsatzentscheidung in Hinblick auf die angestrebte pädagogische Qualität zugrunde, die über eine qualifizierende, arbeitsmarktorientierte Variante hinaus eine partizipative, demokratiebildende Form ganztägiger Bildung, Erziehung und Betreuung favorisiert (Coelen, 2008).

Förderung der Forschung
zu schulischen
Ganztagsangeboten

Aufgrund des Befundes, dass die Forschungslage zur Ganztagschule in Österreich eher dürftig ist, gleichzeitig aber ein nachweisbar intensiver Ausbau von ganztägigen Angeboten im Gange ist (vgl. Abschnitte 1.3 und 2.1.2), ist eine Förderung von Forschungsvorhaben im Sinne unserer Anregungen für die Bildungsforschung in Abschnitt 3 angezeigt. Positive Effekte im Hinblick auf die Erwartungen an Ganztagschulen (Leistungssteigerung, Chan-

42 In den Ländervergleich sind hier Frankreich, Finnland, Niederlande und Italien einbezogen.

ceausgleich, optimierte individuelle Förderung, psychosoziale Faktoren, Familienunterstützung, systemrelevante Optimierungen etc.) zeigen sich entsprechend der internationalen Literatur (vgl. Abschnitt 2.2) nur dann, wenn in die Qualität investiert wird. Qualitative Studien aus Österreich bestätigen diesen Befund (vgl. z. B. Messner & Hörl, 2011; Popp, 2012b). Deshalb sollte der Ausbau ganztägiger schulischer Angebote evaluativ begleitet werden; es braucht Forschungen zu Prozessqualität und Wirksamkeit verschiedener ganztägiger Modelle ebenso wie ein systematisches Monitoring und eine den Anforderungen entsprechende Weiterentwicklung der Lehrerbildung.

Die im österreichischen Schulorganisationsgesetz bislang eröffnete Möglichkeit der Einführung ganztägiger Angebote bzw. der gesetzlichen Verpflichtung von Schulen der Primar- und Sekundarstufe I, Eltern über schulische Tagesbetreuung zu informieren und ein Angebot einzurichten, sobald mindestens 15 Erziehungsberechtigte dies wünschen (§8d Abs. 2 und 3 SchOG), sind grundsätzlich zu begrüßen. Aufgrund der bisher vorliegenden Befunde sollte eine Vereinheitlichung der Bedarfserhebung und eine stärkere Transparenz angestrebt werden. Wir konnten zeigen, dass die Quantität des Angebots insgesamt erfreulicherweise zunimmt. Dennoch bestehen nach wie vor Betreuungslücken, deren Schließung anzustreben ist (vgl. Abschnitt 1.3).

Betreuungslücke
schließen

Auch die Anschubfinanzierungen von Gemeinden zur Einrichtung von schulischen Tagesbetreuungen (Österreichischer Gemeindebund, 2011; BMUKK, 2011b) sind positiv hervorzuheben. Kritisch zu sehen ist, dass die laufenden Kosten bei den oft stark verschuldeten Gemeinden bleiben. Im Sinne einer regionalen Chancengerechtigkeit ist dafür Sorge zu tragen, dass ein ganztägiges Angebot jedenfalls finanziert werden kann, wenn der Bedarf vor Ort in entsprechendem Ausmaß gegeben ist. Dadurch könnten die genannten Bedenken von Bürgermeisterinnen/Bürgermeistern bezüglich der Finanzierbarkeit reduziert werden (vgl. Abschnitt 1.4).

Finanzierung ganztägiger
Angebote sicherstellen

Die Frage der Kosten der schulischen Tagesbetreuung für die Eltern spielt in der politischen Diskussion eine geringe Rolle. Zwar gibt etwa die Hälfte der Schulen an, dass die Kostenersätze sozial gestaffelt sind (vgl. Abschnitt 2.1.3), einheitliche Richtlinien und Rechtsansprüche bestehen aber nicht. Beim Fehlen von sozialen Staffelungen kommt es zu hohen Belastungen der Haushaltsbudgets in unteren Einkommensgruppen, von Alleinerzieherinnen/-erziehern und von Mehr-Kind-Familien bzw. zu einem strukturellen Ausschluss von Kindern aus dem Angebot. Wichtig erscheinen einheitliche Regelungen für eine finanzielle Entlastung von Eltern mit geringerem Haushaltseinkommen. Wir regen darüber hinaus an, die Umsetzungsmöglichkeiten eines kostenfreien Angebots (inkl. Mittagessen) für alle Kinder zu diskutieren.

Finanzielle Entlastung der
Eltern, leistbares Angebot
für alle mit Bedarf

Offen bleibt die Frage, inwieweit die Betreuung von Kindern in den Ferien in der Diskussion um den Ausbau und die Organisation ganztägiger schulischer Angebote mitgedacht werden kann; im Sinne einer optimalen Ressourcennutzung und einer Kontinuität (Bezugspersonen, Gleichaltrigengruppe, Ort etc.) halten wir dies für sinnvoll und regen an, entsprechende Modelle zu entwickeln.

Betreuung in den Ferien
mitdenken

Nach den bisherigen Befunden kommt es hauptsächlich zur Umsetzung eines freiwillig zu nutzenden, additiven Nachmittagsbetreuungsangebots, das sich an einen dichten, meist sechsständigen, Unterrichtsvormittag anschließt, und nur selten zur Implementierung verschränkter Formen (vgl. Abschnitt 2.1.3). Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund fehlender Infrastruktur (räumlich, personell, finanziell) verständlich. In der aktuellen internationalen Forschungsliteratur findet sich aber die wiederkehrende Empfehlung, das Angebot an gebundenen/verschränkten Ganztagsschulen auszubauen (z. B. Hörl & Messner, 2012; Popp, 2006; Wahler, Preis & Schaub, 2005). Die Argumente liegen vor allem im bildungspolitischen und im pädagogischen Bereich (vgl. Abschnitte 1.2.2, 1.2.3 und 2.1.1): Das Mehr an Zeit und Raum bietet bessere Möglichkeiten für Individualisierung, Kompen-

Ausbau des verschränkten
Angebots forcieren

sation von Lerndefiziten, Interessens- und Begabungsförderung sowie leistungs- und persönlichkeitsbezogene Förderung und Raum für ein personales Miteinander. Rechtlich könnte darüber nachgedacht werden, die Regelung der Zwei-Drittel-Zustimmung durch die Lehrer/innen aufzuheben, bei gleichzeitiger positiver Regelung dienstrechtlicher Fragen einschließlich einer entsprechenden Besoldung (siehe unten).

Ausbau der Schulgebäude
und des Raumangebots

Um die für offene Lernsettings, Rhythmisierung von Lern- und Freizeit, Arbeits-, Spiel- und Ruhephasen und den ganztägigen Aufenthalt unbedingt notwendigen Räume bieten zu können, braucht es einen dem pädagogischen und organisatorischen Konzept und den Bedürfnissen von Schülerinnen/Schülern und den in der Schule arbeitenden Personen entsprechenden Ausbau der Schulgebäude. Wir empfehlen, die zentralen Akteurinnen/Akteure der Ganztagschule bereits in die Planung und Realisierung der Schulräume einzubinden und partizipative Ansätze in der Zusammenarbeit mit Architektinnen/Architekten anzudenken (vgl. Abschnitt 2.2.5 und unten).

Ausbau der
Zusammenarbeit Schule
und soziale Arbeit

Außerschulische Kooperationen sollen gefördert werden, empfohlen wird insbesondere der weitere systematische Ausbau der Verbindung zwischen Schule und sozialer Arbeit (vgl. Abschnitt 1.2.3 und Abschnitt 3).

Aus den vorliegenden qualitativen Untersuchungen der konkreten Praxis ergeben sich insbesondere folgende Forderungen, damit ganztägige Schulformen ihr Potenzial entfalten können (vgl. Messner & Hörl, 2011, S. 132 ff.; Hörl & Messner, 2012, S. 24):

Allgemein gültiger
Modellrahmen und mehr
Autonomie

Modellrahmen: Es braucht einen allgemeingültigen Modellrahmen, in dem sich Schulen unter Berücksichtigung standortspezifischer Gegebenheiten und Bedürfnisse bewegen können (rechtlich-organisatorisch, zeitlich, pädagogisch, außerschulische Kooperationen, Evaluierung der Praxis, Betreuungspläne etc.). Insbesondere wird mehr Autonomie im personellen wie finanziellen Bereich eingefordert. Überlegt werden könnte die Einführung einer formelgebundenen Finanzierung, derzufolge Schulen mit Ganztagsbetreuung und mit mehr sozial benachteiligten Schülerinnen/Schülern mehr finanzielle Mittel erhalten. Durch eine formelgebundene Budgetzuweisung könnte größere Chancengerechtigkeit erreicht werden (Bacher, Altrichter & Nagy, 2010; OECD, 2012). Zudem erhöht mehr Autonomie im personellen und sachlichen Bereich verbunden mit externer Standardprüfung nachweislich das Leistungsniveau, von der Anhebung profitieren leistungsschwache wie leistungsstarke Schüler/innen (Wößman, 2003).

Stärkung der
pädagogischen Qualität

Verschränkung von Unterrichts-, Lern- und Freizeit entlang pädagogischer und entwicklungs- und lernpsychologischer Erkenntnisse: Empfohlen wird die Entwicklung von sinnvollen Modellen der Verschränkung und Rhythmisierung für die Primarstufe und Sekundarstufen, Aufhebung der Unterscheidung von Kern- und Nebenfächern, Aufhebung der Trennung von Lernzeit und Nicht-Lernzeit, Aufhebung der 50-Minuten-Stunde, Angebote für Aktivitäts- und Ruhephasen, Rückzugsräume, Kooperationen im außerschulischen Raum, Partizipation der Eltern etc. Die Initiativen des BMUKK zur Steigerung der Qualität in der schulischen Tagesbetreuung und das Gütesiegel (BMUKK, 2012) gehen in die richtige Richtung. Als Qualitätskriterien werden u. a. eine Integration der schulischen Tagesbetreuung in den schulischen Alltag, vielfältige Freizeitangebote unter Nutzung außerschulischer Angebote, der Einsatz neuer Lernformen, soziales und interkulturelles Lernen und kindgerechte Verpflegung gefordert.

Bessere
Rahmenbedingungen für
Lehrer/innen

Einheitliche und transparente Dienst- und Besoldungsregeln für Lehrer/innen und anderes pädagogisches Personal (Aufwertung der Betreuungszeit; Integration anderer Berufsgruppen; Flexibilität in der Gestaltung des Tagesablaufs und Anwesenheit über den Tag; dienstrechtliche Regelungen für Betreuung über Dienstzeit hinaus etc.) stärken die Qualität ganztägiger schulischer Angebote, weil die vielfältigen Betreuungs- und Erziehungsaufgaben gesellschaftlich wertgeschätzt und von den Betroffenen ernst genommen werden.

Zusätzlich ist in die bessere Ausbildung für den Ganztagsschulbereich zu investieren: An den Pädagogischen Hochschulen sind spezifische Lehrgänge zu ausgewählten Qualitätsbereichen und Qualifikationsanforderungen der schulischen Tagesbetreuung in Vorbereitung und im Einsatz. Am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt wurde ein Kerncurriculum zur Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte entwickelt, das vom BMUKK für bundesweite Schultypen übergreifende 2- bis 4-tägige Fortbildungsveranstaltungen in Auftrag gegeben wurde (Hofmeister & Popp, 2008). Initiativen dieser Art sollten unterstützt, ausgeweitet und vernetzt werden. Parallel zu einer einheitlichen und transparenten Dienst- und Besoldungsregelung und entsprechenden Rahmenbedingungen für Lehrer/innen könnte, wie oben vorgeschlagen, die gesetzliche Bestimmung, dass zwei Drittel der betroffenen Lehrkräfte der Einführung einer verschränkten Form zustimmen müssen, abgeschwächt werden.

Nicht zuletzt erscheint uns die Verankerung des Themas Ganztagsschule in der Verwaltungs- und Zuständigkeitsstruktur des Bundesministeriums von großer Bedeutung für die weitere Entwicklung. Für den systematischen Ausbau ganztägiger Angebote sowie die begleitende Einbindung der Forschung ist eine zentrale, finanziell wie personell gut ausgestattete Koordinationsstelle wünschenswert.

Strukturelle Verankerung im Bundesministerium

Insgesamt sprechen die Forschungsbefunde deutlich für den Ausbau der verschränkten Form der Ganztagsschule und gleichzeitig dafür, das Augenmerk vor allem auf die Qualität der Umsetzung ganztägiger Angebote zu richten.

Verzeichnis der Web-Dokumente:

- Web-Dok. 7.1: *Betreuungssituation, Betreuungslücken und Betreuungsbedarf für Schulkinder in Österreich*. Erstellt von Johann Bacher und Martina Beham (2012). Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/7/1/1>
- Web-Dok. 7.2: *Finanzielle Belastungen durch die schulische Tagesbetreuung*. Erstellt von Johann Bacher (2012). Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/7/2/1>

Literatur

Amann, C., Süssmuth, B. & von Weizsäcker, R. K. (2006). Ineffizienz im deutschen Bildungsföderalismus. In N. Wohlgemuth (Hrsg.), *Arbeit, Humankapital und Wirtschaftspolitik. Festschrift für Hans-Joachim Bodenhöfer zum 65. Geburtstag* (S. 247–278). Berlin: Duncker & Humblot.

Andresen, S., Richter, M. & Otto, H.-U. (2011). Familien als Akteure der Ganztagschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 205–219.

Appel, S. & Rutz, G. (2009). *Handbuch Ganztagschule: Praxis, Konzepte, Handreichungen* (6., überarb. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Arbeiterkammer Oberösterreich (Hrsg.). (2003, Oktober). *Nachbetreuungssituation der Eltern von SchulanfängerInnen in Oberösterreich: Eine Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Oberösterreich durchgeführt vom Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Universität Linz (IBE)*. Linz: AK Oberösterreich.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bacher, J. (2012). *Finanzielle Belastungen durch die schulische Tagesbetreuung*. Linz: Johannes Kepler Universität.

Bacher, J., Altrichter, H. & Nagy, G. (2010). Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. *Erziehung und Unterricht*, 160 (3 4), 384 400.

Bacher, J. & Beham, M. (2012). *Betreuungssituation, Betreuungslücken und Betreuungsbedarf für Schulkinder in Österreich* (Ergänzende Materialien zum Zweiten Nationalen Bildungsbericht). Linz: Johannes Kepler Universität.

Baierl, A. & Kaindl, M. (2011). *Kinderbetreuung in Österreich: Rechtliche Bestimmungen und die reale Betreuungssituation* (Working Paper Nr. 77/2011). Universität Wien, Österreichisches Institut für Familienforschung (ÖIF). Zugriff am 04. 05. 2012 unter <http://www.bmwfj.gv.at/Familie/Kinderbetreuung/Documents/WP-77-Kinderbetreuung-Juli2011.pdf>

Bäumer, T., Preis, N., Roßbach, H.-G., Stecher, L. & Klieme, E. (2011). Education processes in life-course-specific learning environments. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Roßbach & J. von Maurice (Hrsg.), *Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (S. 87–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bechtold, C., Krause, A., Scholz, J. & Schütz, A. (2009). Bessere Erziehung statt Leistungsanspruch? Legitimation der Transformation schulischer Aufgaben an ganztätigen [sic!] Förderschulen. In F.-U. Kolbe, S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (Schule und Gesellschaft, Bd. 38, 1. Aufl., S. 107–118). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Beham-Rabanser M., Weber C. & Bacher J. (2010). Familie und Schule als Kooperationspartner. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ; Hrsg.), *5. Österreichischer Familienbericht 1999 2009, Die Familie an der Wende zum 21. Jahrhundert* (S. 570–614). Wien: Herausgeber.

Bertram, H. (2006). *Familie, Erziehung und Ganztagschulen*. Zugriff am 13. 11. 2012 unter http://ganztagsschule.rlp.de/fileadmin/user_upload/ganztagsschule.rlp.de/dz/Rede_Bertram_30.01.06.pdf

Bilz, L. & Melzer, W. (2008). Schule, psychische Gesundheit und soziale Ungleichheit. In M. Richter (Hrsg.), *Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten. Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO* (S. 160–189). Weinheim: Juventa.

Bolius, U. (1976). Tagesheim- oder Ganztagschule – welche ist besser? *Schulheft* (76). Wien: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft.

Börner, N. (2011). Ganztagschule und ihre Auswirkungen auf Familien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 221–236.

Braun, K.-H. & Wetzel, K. (2008). Ganztagschule und Soziale Arbeit in Österreich. Auf dem Weg zur Ganztagsbildung in der zweiten Moderne. *Sozial Extra*, 32 (9), 32–35.

Bucher, A. & Schnider, A. (2004). Eine Schule des Miteinander: *Gesamt- und Tagesschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit*. Wien: Öbv & Hpt.

Bundeskanzleramt (Hrsg.). (2010). *Frauenbericht 2010. Bericht betreffend die Situation von Frauen in Österreich im Zeitraum von 1998 bis 2008*. Im Auftrag der Bundesministerin für Frauen und Öffentlichen Dienst im Bundeskanzleramt Österreich. Zugriff am 13. 11. 2012 unter <http://www.bka.gv.at/site/7207/default.aspx>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2007). *Empfehlung für gelungene Tagesbetreuung*. Wien: Autor.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2011a). *Gütesiegel Tagesbetreuung: Aktion: Qualität in der schulischen Tagesbetreuung*. Zugriff am 03. 05. 2012 unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/tagesbetreuung/guetesiegel/index.xml>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2011b). *Empfehlungen für gelungene schulische Tagesbetreuung*, BMUKK. Zugriff am 29. 11. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16215/stb_empf.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012). *Die Bildungsreform für Österreich: Das Gesamtkonzept in der Umsetzung*. Zugriff am 17. 05. 2012 unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19400/bildungsreform.pdf>

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ; Hrsg.). (2011). *5. Familienbericht 1999–2009 auf einen Blick*. Zugriff am 13. 11. 2012 unter <http://www.bmwfj.gv.at/Familie/Familienforschung/Seiten/5Familienbericht.aspx>

Coelen, T. (2004, März). *Ganztägige Bildungssysteme im internationalen Vergleich*. Überarbeitetes Impulsreferat zur Moderation der Arbeitsgruppe „Ganztagsschule – Ganztagsbetreuung – Ganztagsbildung“ auf dem Kongress „Bildung über die Lebenszeit“ an der Universität Zürich, 21.–24. März 2004. Zugriff am 16. 05. 2012 unter http://www.kopi.de/coelen/2004_Ludwigshafen.pdf

Coelen, T. (2008, September). *Ganztägige Bildungssysteme – ein internationaler Vergleich unter dem Fokus der pädagogischen Qualität*. Präsentation im Rahmen der Tagung „Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen“ vom 4.–5. September 2008, Bern. Zugriff am 16. 05. 2012 unter http://edu.unibe.ch/content/e249/e523/e9493/e5908/e6302/e6306/e6388/Ref_Thomas_Coelen_ger.pdf

Crul, M., Schnell, P., Herzog-Punzenberger, B., Wilmes, M., Slooman, M. & Aparicio-Gomez, R. (2012). School careers of second-generation youth in Europe. Which education systems provide the best chances for success? In M. Crul, J. Schneider & F. Lelie (Hrsg.), *The European Second Generation compared: Does the integration context matter?* (S. 101–164). Amsterdam: University Press.

Datnow, A. & Stringfield, S. (2000). Working Together for Reliable School Reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 5 (1–2), 183–204.

Deckert-Peaceman, H. (2009). Zwischen Unterricht, Hausaufgaben und Freizeit. Über das Verhältnis von Peerkultur und schulischer Ordnung in der Ganztagschule. In H. de Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung* (S. 85–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deinet, U. (2011). Jugendarbeit als Brücke zwischen Ganztagschule und Bildungslandschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 81–94.

Dobart, A., Koepfner, H., Weissmann, L. & Zwölfer, A. (1984). *Ganztägige Organisationsformen der Schule: Ganztagschule und Tagesheimschule. Darstellung der Schulversuchsarbeit 1974–1982*. Wien: ÖBV.

Dorner, R. & Witzel, H. (Hrsg.). (1976). *Ganztagschule – Zielsetzungen und Organisation eines alternativen Schulmodells*. Ravensburg: Otto Maier.

Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3–4), 327–350.

Feldman, A. & Matjasko, J. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75, 159–211.

Fischer, N. (2011). Ganztagschulen. Was sie leisten – was sie stark macht. *Schulmanagement* (2), 28–30.

Fischer, N. & Brümmer, F. (2011). Entwicklung von Lernmotivation, Sozialverhalten und schulischer Performanz in der Ganztagschule – Einflüsse von Angebotsqualität und Dosierung. In L. M. Lopez, C. Martinet & V. Lussi (Hrsg.), *Livret des résumés AREF 2010* (S. 1–8). Genf: Universität.

Fischer, N., Brümmer, F., Kuhn, H. P. & Züchner, I. (2010). „Ganztagsbetreuung: Individuelle Wirkungen des Ganztagschulbesuches in der Sekundarstufe“ – Erkenntnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschule (StEG). *Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz*, 15 (2), 38–39.

Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. & Züchner, I. (Hrsg.). (2011). *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (Studien zur ganztägigen Bildung). Weinheim: Juventa.

Fischer, N., Kuhn, H. P. & Klieme, E. (2009). Was kann die Ganztagsschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe. In L. Stecher & C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung* [Themenheft] (Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft, S. 143–167). Weinheim: Beltz.

Fraktion sozialdemokratischer GewerkschafterInnen. (2011, 25. Oktober). *Antrag Nr. 17 der Fraktion sozialdemokratischer GewerkschafterInnen an die 156. Vollversammlung der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien am 25. Oktober 2011*. Wien.

Fuchs, M. & Kränzl-Nagl, R. (2010). Zur Realität außerfamiliärer Kinderbetreuung im Spannungsfeld gesellschaftlicher und familialer Ansprüche. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ; Hrsg.), *5. Österreichischer Familienbericht 1999–2009. Die Familie an der Wende zum 21. Jahrhundert* (S. 503–569). Wien: Herausgeber.

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unveränderte Aufl.). Münster: Waxmann.

Hälfte der Lehrer gegen Ganztagsschule. (2011, 07. November). *Der Standard*. Zugriff am 29.09.2012 unter <http://derstandard.at/1319182120351/Umfrage-Haelfte-der-Lehrer-gegen-Ganztagsschule>

Hofmeister, U. (2007). Schulische Tagesbetreuung in der AHS-Unterstufe – Aspekte von Forderung und Förderung in der Praxis. In U. Popp & K. Tischler (Hrsg.), *Fördern und Fordern an Schulen* (1. Aufl., S. 230–246). München: Profil-Verl.

Hofmeister, U. & Popp, U. (2006). *Schulische Tagesbetreuung – Bildungs- und Freizeitangebote. Wissenschaftliche Recherche nach Beispielen guter Praxis an Volksschulen, Hauptschulen und AHS-Unterstufen*. Wien: BMBWK.

Hofmeister, U. & Popp, U. (2008). *Kerncurriculum für die Fortbildung in der Schulischen Tagesbetreuung*. Wien: BMUKK.

Holtappels, H. G. (1994). *Ganztagsschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa.

Holtappels, H. G. (2003a). *Analyse beispielhafter Schulkonzepte von Schulen in Ganztagsform*. Institut für Schulentwicklungsforschung, Universität Dortmund.

Holtappels, H. G. (2003b). Ganztagsschule und Schulöffnung im Rahmen pädagogischer Schulreform. In C. Allemann-Ghionda & S. Appel (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagsschule 2004. Neue Chancen für die Bildung* (1. Aufl., S. 164–187). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Holtappels, H. G. (2006). Stichwort Ganztagsschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (1), 5–29.

Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (Hrsg.) (2008). *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)* (2. korrigierte Auflage). Weinheim: Juventa.

Hörl, G. & Messner, E. (2012). Ansatzpunkte für Schulentwicklung aus der Praxis verschränkter Ganztagsschulen. *Journal für Schulentwicklung*, 16 (2), 19–24.

Institut für Empirische Sozialforschung (IFES). (2003). *Nachmittagsbetreuung Steiermark, Oberösterreich, Wien: Eltern von Schulkindern im Alter von 6 bis 13 Jahren. Vergleichsband*

(im Auftrag der AK Steiermark, AK Oberösterreich und AK Wien). Zugriff am 04. 05. 2012 unter http://m.arbeiterkammer.com/bilder/d32/NMB_Vergleich.pdf

Institut für Empirische Sozialforschung (IFES). (2005). *Zur Schulreformdebatte in Österreich. Bevölkerungsbefragung* (Bericht, im Auftrag der AK Wien, Schul- und Hochschulpolitik). Zugriff am 14. 11. 2012 unter <http://www.arbeiterkammer.com/bilder/d24/SchulreformIFES.pdf>

Institut für Empirische Sozialforschung (IFES). (2009, Oktober). *Einstellung zu ganztägigen Betreuungsangeboten an Schulen*. Unveröffentlichter Bericht, erstellt im Auftrag des BMUKK, Wien.

Institut für Empirische Sozialforschung (IFES). (2011). *Thema: Schulreformen: Bevölkerungsbefragung 2011. Studienbericht* (im Auftrag des BMUKK). Zugriff am 04. 05. 2012 unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20732/schulreformenbb2011.pdf>

Institut für Empirische Sozialforschung (IFES). (2012). *Nachhilfe 2012. Bundesweite Elternbefragung. Studienbericht* (im Auftrag der AK-Wien, Bildungspolitik). Zugriff am 08. 10. 2012 unter http://wien.arbeiterkammer.at/bilder/d176/Studie_Nachhilfe_Juni_2012.pdf

Kapella, O. & Rille-Pfeiffer, C. (2007). *Einstellungen und Werthaltungen zu Themen wie Vereinbarkeit von Familie und Erwerb. Deskriptive Ergebnisse einer Einstellungs- und Wertestudie zu Mutter- und Vaterrolle, Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit der Frau* (ÖIF Working Paper Nr. 66). Zugriff am 14. 11. 2012 unter http://leavenetwork.univie.ac.at/fileadmin/OEIF/Working_Paper/wp_66_wertestudie.pdf

Kolbe, F.-U., Reh, S., Idel, T.-S., Fritzsche, B. & Rabenstein, K. (2009). Grenzverschiebungen des Schulischen im Ganzttag: Einleitung zur schultheoretischen Diskussion. In F.-U. Kolbe, S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Ganzttagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (1. Aufl., Schule und Gesellschaft, Bd. 38, S. 151–157). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG-Konsortium) (Hrsg.). (2010). *Ganzttagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen 2005–2010*. Zugriff am 14. 11. 2012 unter http://www.ganzttagsschulen.org/_downloads/Ergebnisbroschuere_StEG_2010-11-11.pdf

Kränzl-Nagl, R. & Lange, A. (2011). Sozialer Wandel: Auswirkungen und Herausforderungen für Familie. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ; Hrsg.), *5. Familienbericht 1999–2009. Die Familie an der Wende zum 21. Jahrhundert* (S. 127–165). Zugriff am 14. 11. 2012 unter <http://www.bmwfj.gv.at/Familie/Familienforschung/Documents/Familienbericht%202009/Band%20I%20-%20Familie%20und%20Beruf.pdf>

Krug, N., Schermer, B. & Niederwieser, E. (2011). *Ganzttagsschule konkret: Studie zu den Formen und zur Qualität der Nachmittagsbetreuung für Schülerinnen und Schüler in Tirol 2010*. Innsbruck: AK Tirol, Bildungspolitische Abteilung.

Kuhlmann, C. & Tillmann, K.-J. (2009). Mehr Ganzttagsschulen als Konsequenz aus PISA? Bildungspolitische Diskurse und Entwicklungen in den Jahren 2000 bis 2003. In F.-U. Kolbe, S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Ganzttagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (1. Aufl., Schule und Gesellschaft, Bd. 38, S. 23–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuhn, H. P. & Fischer, N. (2011). Zusammenhänge zwischen Schulnoten und problematischem Sozialverhalten in der Ganztagsschule: Entwickeln sich Ganztagsschüler/-innen besser? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 143–162.

Lachmayr, N. (2005). *Ganztägige Volksschulen in Österreich und deren Umsetzungsperspektive: Eine Primärerhebung bei 76 Bürgermeisterinnen und Bürgermeistern in Österreich*. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.

Lachmayr, N. (2006). *Ganztägige Volksschulen in Österreich und deren Umsetzungsperspektive II. Eine Follow-Up-Erhebung bei 78 Bürgermeisterinnen und Bürgermeistern in Österreich*. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.

Little, P. M. D., Wimer, C. & Weiss, H. B. (2008). *After school programs in the 21st century: Their potential and what it takes to achieve it* [Online-Version]. Zugriff am 14. 11. 2012 unter <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/after-school-programs-in-the-21st-century-their-potential-and-what-it-takes-to-achieve-it>

Mahoney, J., Larson, R. & Eccles, J. (Hrsg.). (2005). *Organized activities as contexts of development. Extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Mahoney, J. L., Parente, M. E., Lord, H. (2007). After-school program engagement: Links to child competence and program quality and content. *The Elementary School Journal*, 107 (4), 385–404.

Mecheril, P., Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

Merkens, H. & Schröder-Lenzen, A. (2010). *Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich*. Münster: Waxmann.

Messner, E. & Hörl, G. (2011). *Schule wird Lebensort: Eine Analyse der Praxis verschränkter Ganztagschulmodelle aus der Sicht zentraler Akteurinnen und Akteure* (Mit einer DVD von Solveig Haring). Wien: LIT.

Miller, B. M. & Truong, K. A. (2009). The role of afterschool and summer in achievement. In L. Stecher & C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung* [Themenheft] (Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft, S. 124–142). Weinheim: Beltz.

Nusche, D., Shewbridge, C. & Rasmussen, C. L. (2009). *OECD-Länderprüfungen Migration und Bildung. Österreich* (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Übers.). Zugriff am 08.10.2012 unter <http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/44584913.pdf> (Original erschienen 2009: OECD reviews of migrant education. Austria).

Obergrießnig, A. & Popp, U. (2005). Ganztagsschule zwischen bildungspolitischer Vision und sozialen Akzeptanzproblemen: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung mit Eltern aus Kärnten. *Erziehung und Unterricht*, 155 (7–8), 635–647.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2011). *Bildung auf einen Blick*. Paris: OECD. (Original erschienen 2011: Education at a glance).

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD.

Österreichischer Gemeindebund. (2011). *Ausbau der Ganztagsbetreuung für Kinder beschlossen*. Zugriff am 14. 11. 2012 unter <http://www.gemeindebund.at/news.php?id=1336&m=5&sm=16&PHPSESSID=59e86f8dbcbde05219ef1a640550366d>

Otto, H.-U. & Coelen, T. (Hrsg.). (2005). *Ganztägige Bildungssysteme: Innovation durch Vergleich* (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 5). Münster: Waxmann.

Pattall, E. A., Cooper, H. & Allen, A. B. (2010). Extending the school day or school year: A systematic review of research (1985–2009). *Review of Educational Research*, 80 (3), 401–436.

Popp, U. (2006). Argumente für eine zeitgemäße Ganztagschule aus schulpädagogischer Sicht. In H.-U. Otto & J. Oelkers (Hrsg.), *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 178–190). München: Reinhardt.

Popp, U. (2008). Bildungsbarrieren. Überlegungen zum individuellen und institutionellen Schulversagen. *Lernende Schule: Gemeinsam gegen Schulversagen*, 41 (11), 4–7.

Popp, U. (2009). Soziales Lernen als Herausforderung in der Ganztagschule. *Die Ganztagschule*, 49 (1), 5–23.

Popp, U. (2010). Von der „Verschulung der Jugend“ zur „jugendgerechten“ Schule? In C. Riegel, A. Scherr & B. Stauber (Hrsg.), *Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte* (S. 327–343). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Popp, U. (2011). Wie sich Lehrkräfte an ganztägigen Schulen wahrnehmen und was sich Schüler(innen) von ihnen wünschen. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2011. Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?* (S. 34–47). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Popp, U. (2012a). Hausaufgabenintegration in der verschränkten Ganztagschule. *Die Ganztagschule*, 51 (4), 142–162.

Popp, U. (2012b). Individuelle Förderung an der verschränkten Ganztagschule. In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung für die Grundschule* (S. 389–401). Köln: Carl Link.

Popp, U. (2012c). Welche LehrerInnen braucht die verschränkte Ganztagschule? *Journal für Schulentwicklung*, 16 (2), 33–39.

Popp, U. & Tischler, K. (Hrsg.). (2007). *Fördern und Fordern an Schulen* (1. Aufl.). München: Profil. [Verfügbar am 14. 11. 2012 unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-89019-628-2>].

Prüß, F. (2007). Förderung der individuellen Entwicklung eines jeden Schülers. In U. Popp & K. Tischler (Hrsg.), *Fördern und Fordern an Schulen* (S. 31–51). München: Profil-Verl.

Prüß, F. (2009). Ganztägige Bildung und ihre Bedeutung für Entwicklungsprozesse. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (Studien zur ganztägigen Bildung, Bd. 2, S. 33–58). Weinheim: Juventa.

Quellenberg, H. (2008). Ganztagsschule im Spiegel der Statistik. In G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland* (2. Aufl., S. 14–36). Weinheim: Juventa.

Radisch, F. (2009). *Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation: Theoretische und empirische Befunde*. Weinheim: Juventa.

Radisch, F. & Klieme, E. (2003). *Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus“*. Zugriff am 29. 09. 2012 unter http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1552/pdf/wirkung_gts_D.pdf

Radisch, F., Stecher, L., Fischer, N., Klieme, E. (2008). Was wissen wir über die Kompetenzentwicklung in Ganztagsschulen. In C. Rolfs, M. Harring, C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 275–288). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ravens-Sieberer, U. & Erhart, M. (2008). Die Beziehung zwischen sozialer Ungleichheit und Gesundheit im Kindes- und Jugendalter. In M. Richter (Hrsg.), *Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten. Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO* (S. 38–62). Weinheim: Juventa.

Reichmann, A. & Holzer, A. (2005). *Bildung und Ausbildung in Österreich: Nachfrage und Nutzung von beruflicher Weiterbildung sowie Einstellungen zur aktuellen bildungspolitischen Fragen* (im Auftrag der AK Wien). Wien: SORA Institute for Social Research and Analysis.

Reinders, H., Gogolin, I. & van Deth, J. (2008). Ganztagsschulbesuch und Integration bei Schülern mit Migrationshintergrund. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3 (4), 497–502.

Reinders, H., Gogolin, I., Gresser, A., Schnurr, S., Böhmer, J. & Bremm, N. (2011). Ganztagsschulbesuch und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Primarbereich: Erste Näherungen an empirische Befunde einer vergleichenden Untersuchung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 163–183.

Rösselet, S. (2012). *ExpertInnen machen Schule. Ergebnisse einer Delphibefragung zur Förderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schatzl, A. (2011). *Empfehlungen für gelungene schulische Tagesbetreuung* (2. Aufl.). Wien: BMUKK. Zugriff am 17. 05. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16215/stb_empf.pdf

Scheipl, J. (1974). *Ganztagsschule – Problem und Aufgabe*. Wien: Jugend und Volk.

Schlaffke, W. (2004). Neue Weichenstellungen für ein zukunftsweisendes Schulsystem. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Investitionen in die Zukunft. Jahrbuch Ganztagsschule* (Jahrbuch 2005, S. 90–106). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Schlicht, R. (2011). *Determinanten der Bildungsungleichheit. Die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen im Vergleich der deutschen Bundesländer*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmid, K. & Hafner, H. (2011). *Reformoptionen für das österreichische Schulwesen: Internationaler Strukturvergleich und notwendige Reformen aus der Sicht der Unternehmen* (For-

schungsbericht Nr. 161). ibw. Zugriff am 14. 11. 2012 unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2011_ibw_fb161.pdf

Schneider, F. & Dreer, E. (2004). *Kosten und Nutzen von Schulen mit ganztägiger Betreuung in Oberösterreich: Ergebnisse des ersten Zwischenberichts* (Pressefassung). Johannes Kepler Universität Linz – Netzwerk für Forschung, Lehre und Praxis. Zugriff am 14. 11. 2012 unter http://www.arbeiterkammer.com/bilder/d32/NMB_KostenNutzen.pdf

Schreiner, C. (Hrsg.) (2007). *PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schulleistungen. Erste Ergebnisse Naturwissenschaft, Lesen, Mathematik*. Graz: Leykam.

Schüpbach, M. (2010). *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter: Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schwantner, U. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schulleistungen. Die Studie im Überblick*. Graz: Leykam.

Scott-Little, C., Hamann, M. S. & Jurs, S. G. (2002). Evaluations of after-school programs: A meta-evaluation of methodologies and narrative synthesis of findings. *American Journal of Evaluation*, 23 (4), 387–419.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2011). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2005 bis 2009*. Zugriff am 14. 11. 2012 unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2009_Bericht_Text.pdf

SORA Institute for Social Research and Consulting (Hrsg.). (2008). Befragung zum Thema *Berufliche Weiterbildung und Schulpolitik in Österreich*, n=1760, erwerbstätige Personen zwischen 19 und 60 Jahren, Österreich exkl. Vorarlberg. Im Auftrag der AK Wien. Unveröffentlicht.

Statistik Austria (Hrsg.). (2011). *Vereinbarkeit von Beruf und Familie: Modul der Arbeitskräfteerhebung 2010*. Wien: Herausgeber. [Verfügbar am 14. 11. 2012 http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/3/index.html?id=3&listid=3&detail=631].

Statistik Austria (Hrsg.). (2012). *Kindertagesheimstatistik 2011/12*. Wien: Herausgeber. [Verfügbar am 14. 11. 2012 http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=523].

Stecher, L., Klieme, E., Radisch, F. & Fischer, N. (2009). Unterrichts- und Angebotsentwicklung – Kernstücke der Ganztagschulentwicklung. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (Studien zur ganztägigen Bildung, Bd. 2, S. 185–201). Weinheim: Juventa.

Stecher, L., Krüger, H.-H., Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2011). *Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stecher, L., Radisch, F., Fischer, N. & Klieme, E. (2007). Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27 (4), 346–366.

Steiber, N. & Haas, B. (2011). Erwerbsmuster von Frauen und Männern über den Familienzyklus – ein europäischer Vergleich. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und

Jugend (BMWFJ; Hrsg.), 5. Familienbericht 1999–2009. Die Familie an der Wende zum 21. Jahrhundert. Band I (S. 689–815). Verfügbar unter <http://www.bmwfj.gv.at/Familie/Familienforschung/Documents/Familienbericht%202009/Band%20I%20-%20Familie%20und%20Beruf.pdf>

Steiner, C. (2011). Ganztagsteilnahme und Klassenwiederholung. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (Studien zur ganztägigen Bildung, S. 187–206). Weinheim: Juventa.

Steiner, C. & Fischer, N. (2011). Wer nutzt Ganztagsangebote und warum? In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.): *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft Bd. 15, S. 185–203). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Toppe, S. (2010). Ungleiche Kindheiten – Ganztagsbildung im Spannungsfeld von sozial-, bildungs- und kinderpolitischen Anforderungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5 (1), 63–76.

Villarruel, F. A., Montero-Sieburth, M., Dunbar, C., & Outley, C. W. (2005). Dorothy, there is no yellow brickroad: the paradox of community youth development approaches for latino and African American Urban youth. In J. L. Mahoney, R. Larson & J. S. Eccles (Hrsg.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school, and community programs* (S. 111–130). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Volksbegehren Bildungsinitiative (VBBI). (2011). *Forderungen Bildungsvolksbegehren: Volksbegehren Bildungsinitiative*. Zugriff am 03. 05. 2012 unter <http://www.nichtsitzenbleiben.at/volksbegehren/forderungen/>

Wahler, P., Preiß, C. & Schaub, G. (2005). *Ganztagsangebote an der Schule: Erfahrungen, Probleme, Perspektiven*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Weidinger, W. (1983). *Ganztagsschule und Familie*. Wien: Jugend und Volk.

Wirtschaftskammer Österreich (WKÖ). (2011). *Positionen des Bildungsdialogs der Sozialpartner* (WKÖ, AK, ÖGB, LK) und IV (WKÖ Presseausendung). Verfügbar unter http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?angid=1&stid=597208&dstid=0&cbtyp=1&titel=Sozialpartner

Wößmann, L. (2003). Schooling resources, educational institutions and student performance: the international evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65, 117–170.

Zellmann, P. & Mayrhofer, S. (2012). *Schulreform aus Bevölkerungssicht: Einstellungen zur Gesamtschule und Ganztagsschule* (Forschungstelegramm Nr. 2). Institut für Freizeit- und Tourismusforschung (IFT). Zugriff am 14. 11. 2012 unter www.freizeitforschung.at/data/forschungsarchiv/2012/102.%20FT%202-2012_Bildung.pdf

Züchner, I. (2011). Ganztagsschule und Familienleben. Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs. In N. Fischer, H.G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (Studien zur ganztägigen Bildung, S. 291–311). Weinheim: Juventa.

Züchner, I., Arnoldt, B. & Vossler, A. (2007). Kinder und Jugendliche in Ganztagsangeboten. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule*

in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) (S. 106–122). Weinheim: Juventa.

Züchner, I. & Fischer, N. (2011). Ganztagsschulentwicklung und Ganztagschulforschung: Eine Einleitung. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (Studien zur ganztägigen Bildung, S. 9–17). Weinheim: Juventa.

Zukunftskommission (Haider, G., Eder, F., Specht, W. & Spiel, C.; BMBWK Hrsg.). (2003). *Das Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission. Zukunft: Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung*. Zugriff am 04. 10. 2012 unter http://schule.salzburg.at/faecher/didaktik/reformkonzept_zukunft_schule.pdf