

Pädagogische Ausgestaltung und förderliche Bedingungen erfolgreicher ganztägiger Schulformen

Josef Scheipl*, Johannes Leeb*, Konstanze Wetzel*, Wolfram Rollett** & Stephan Kielblock**

Einleitung

Erstmals wurde das ganztägige Schulwesen in Österreich im Nationalen Bildungsbericht 2012 umfassend thematisiert (Hörl, Dämon, Popp, Bacher & Lachmayr, 2012). Darin wurden eine Systematik der Begrifflichkeiten, eine Analyse der Argumentationsstränge, eine Bedarfschätzung und eine ausgewählte Vorstellung der theoretischen und empirischen Befundlage mit entsprechenden Entwicklungsoptionen vorgenommen.

Im Nationalen Bildungsbericht 2015 wurde die schulische Nachmittagsbetreuung anhand der Schulstatistik analysiert (Bruneforth et al., 2016). Bedeutsam daran waren die Hinweise auf eine nach wie vor ungenügende schulstatistische Erfassung der ganztägigen Schulformen (verschränkt/getrennt) und die tendenzielle Unterrepräsentation von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Gruppen bei der Inanspruchnahme der nachmittäglichen Bildungsangebote.

Für den vorliegenden Beitrag wurde das Zusatzforschungsprojekt „Ausgestaltung und Gelingensbedingungen erfolgreicher Ganztagschulen in verschränkter Abfolge“ (Gspurning, 2018) als Pilotprojekt durchgeführt.¹ Zwei Schulen der Sekundarstufe I (Neue Mittelschule [NMS] 1 Leibnitz, zwei bis drei Parallelklassen pro Jahrgang; Bundesrealgymnasium [BRG] Körösi Graz, vier Parallelklassen pro Jahrgang) nahmen an der Untersuchung teil. Beide bieten die verschränkte Form (siehe Abschnitt 1.1.2) seit dem Schuljahr 2012/13 an. Am BRG Körösi werden in jedem Jahrgang zwei Klassen in verschränkter Form geführt; die NMS 1 in Leibnitz führt aufgrund des Rückgangs der Zahl der Anmeldungen – nach Aussage der Schulleiterin bevorzugen die Eltern, wenn beide Formen an einem Standort angeboten werden, die getrennte Form aufgrund der größeren zeitlichen Flexibilität bezüglich der Teilnahme und wegen der geringeren Kosten für die Eltern – die verschränkte Form nur mehr in einer vierten Klasse mit 16 Schülerinnen und Schülern. Im März/April 2018 wurden mit den Lehrerteams der verschränkten Klassen an jeder der beiden Schulen zwei Gruppendiskussionen geführt. Eine davon fand jeweils auf der Leitungsebene, eine auf Mitarbeiterebene statt (Leitungsteam NMS 1 Leibnitz: Schulleiterin, Administrator, Leiterin der ganztägig geführten Klasse; Leitungsteam BRG Körösi: Schulleiter, Leiter der Tagesbetreuung und zwei leitende Administratorinnen; Mitarbeiterteam NMS: vier Lehrer/innen und ein Freizeitbetreuer; Mitarbeiterteam BRG: vier Lehrer/innen).²

Zusatzforschungsprojekt

6

* Verantwortlich für den Gesamttext mit Ausnahme von Abschnitt 1.2.

** Verantwortlich für den Abschnitt 1.2.

1 Abrufbar unter <https://www.bifie.at/nbb2018>. Die beteiligten Schulen erklärten sich mit der Nennung ihrer Namen einverstanden.

2 Zusätzliche Interviews mit den Leiterinnen der beiden Praxisschulen (Volksschule und NMS) an der Pädagogischen Hochschule Steiermark und der Leiterin der NMS 10 in Klagenfurt-St. Peter mit demselben Leitfadens.

Der Beitrag vermittelt im Rahmen einer Situationsanalyse zunächst die wichtigsten Entwicklungen im ganztägigen Schulwesen seit dem Jahr 2011 hinsichtlich der gesetzlich-administrativen Vorgaben und des quantitativen Ausbaus. Die Einbeziehung einer internationalen Perspektive um zusätzliche Bildungsangebote durch die Schule soll den Horizont der gegenständlichen Debatte weiten. Die Übersicht über die wissenschaftliche Befassung mit ganztägigen Schulen in Österreich komplettiert diesen ersten Abschnitt. Anschließend werden entsprechende Qualitätsmerkmale vorgestellt und einzelne als wesentlich erkannte Bedingungen für eine erfolgreiche Entwicklung von ganztägigen Schulen herausgearbeitet und analysiert. Dabei musste – mangels österreichischer Befunde – vielfach auf Forschungsergebnisse aus Deutschland zurückgegriffen werden, um einen empirisch gestützten Orientierungsrahmen zu bieten. Ein Ausblick auf Forschungsdesiderata mit Forschungs- und Entwicklungsempfehlungen rundet den Beitrag ab.

1 Situationsanalyse

1.1 Ganztagschule in Österreich

1.1.1 Historisches und Schulversuche

In Österreich wurde im Jahr 1919 der bis dahin in der Monarchie vorgeschriebene „geteilte Unterricht“ (vormittags und nachmittags) durch den „ungeteilten Vormittagsunterricht“ abgelöst (Scheipl, 1974).

Schulversuche zu
ganztägigen Schulen seit
den 1970er Jahren

Im Gefolge der verstärkt einsetzenden gesellschafts- und bildungspolitischen Diskussionen in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre gewann die Thematik der ganztägigen Schule an Bedeutung. Schulversuche zu „Ganztagschulen“ wurden ab dem Jahr 1974 (im Sinne der „Bildungsprogramme der SPÖ“ aus dem Jahr 1969; vgl. Sozialistische Partei Österreich [SPÖ], 1969) und ab dem Jahr 1975 zusätzlich zu „Tagesheimschulen“ (im Sinne von „Plan 4“ der Österreichischen Volkspartei [ÖVP], 1975) eingeführt. Damit verbunden war die Ausweitung der Versuchsarbeit über die allgemeinbildenden Pflichtschulen (APS) hinaus auf die allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS). Die Entwicklung ganztägiger Organisationsformen fand in den nächsten Jahren zunehmend Eingang in die österreichische Schulrealität (Dobart, Koepfner, Weissmann & Zwölfer, 1984).

1.1.2 Entwicklungen im legislativen Bereich

Ganztägige Schulformen
im Regelschulsystem

Im Schuljahr 1993/94 erfolgte die Überführung aus dem Versuchsstadium in das Regelschulsystem (15. Schulorganisationsgesetz-[SchOG-]Novelle, BGBl. I Nr. 512/1993). Die einschlägigen Neuerungen waren grundlegend für den weiteren Ausbau. Sie finden sich – neben der Ergänzung des § 2 SchOG um den Absatz 3 – vornehmlich in der Erweiterung von § 8 SchOG i. d. F. BGBl. I Nr. 73/ 2011 (siehe im Detail auch Hörl et al., 2012). Der neue § 8d legt zunächst Terminologie und Rahmen fest: „Ganztägige Schulformen sind in einen Unterrichtsteil und einen Betreuungsteil gegliedert. Diese können in getrennter oder verschränkter Abfolge geführt werden.“ Die „verschränkte Abfolge“ verlangt, „dass alle Schüler einer Klasse am Betreuungsteil während der ganzen Woche angemeldet sind“ (§ 8d Abs. 1 SchOG i. d. g. F.), d. h., alle Schüler/innen nehmen verpflichtend am gesamten ganztägigen Angebot teil. Dies trifft nach Einschätzung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) derzeit auf 5 % bis höchstens 10 % aller Schüler/innen in ganztägigen Schulen in Österreich zu. Bei „getrennter Abfolge“ darf der Betreuungsteil „auch an einzelnen Nachmittagen der Woche in Anspruch genommen werden“ (§ 8d Abs. 1 SchOG i. d. g. F.).

Entsprechende Adaptionen im Schulunterrichts-, Schulzeit- und Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz wurden zeitgleich mit der 15. SchOG-Novelle erlassen. Bislang parteipolitisch gefärbte Auseinandersetzungen machten in der Folge weitgehend fachlich-pädagogischen Diskursen Platz.

Die Lehrplanverordnungen für die APS (BGBl. II Nr. 174/2015) und jene für die AHS (BGBl. II Nr. 175/2015; BGBl. II Nr. 219/2016) aus den Jahren 2015 bzw. 2016³ enthalten im dritten Teil gleichgestaltet unter „8. Betreuungsplan für ganztägige Schulformen“ eine Aufschlüsselung und eine kurze Benennung der Aufgaben des Betreuungsteils gefolgt von einer ausführlichen Erläuterung von Grundsätzen zur Verwirklichung dieser Aufgaben (siehe Abschnitt 2.1).

Lehrplanverordnungen

Die „Schulische-Freizeit-Betreuungsverordnung 2017“ (BGBl. II Nr. 374/2017) schließlich definiert in Ergänzung zu § 8 lit. j SchOG umfassend die geforderten weiteren Qualifikationen bzw. die Bildungsabschlüsse zur Ausübung von (Freizeit-)Betreuung an ganztägigen Schulformen.

1.1.3 Politische Vorgaben, administrative Rahmenbedingungen, Ausbau

Eine gezielte – auch finanzielle – Förderung des ganztägigen Schulwesens bzw. der schulischen Tagesbetreuung hat mit der Regierungskoalition zwischen SPÖ und ÖVP im Jahr 2008 begonnen: „Bis 2018 werden im Rahmen des Schulinvestitionsprogramms 1,664 Mrd. EUR investiert. ... Tagesbetreuung ... [wird] dabei berücksichtigt“ (Bundeskanzleramt, 2008, S. 204).

Regierungsprogramme
2008 bis 2017

Die Konkretisierung erfolgte über Vereinbarungen zwischen dem Bund und den Ländern gemäß Artikel 15a des Bundes-Verfassungsgesetzes (B-VG) als Anschubfinanzierung des Bundes an die Länder für Personal-, Freizeit- und Infrastrukturkosten. Damit sollte „die Anzahl an qualitativ hochwertigen Plätzen in der schulischen Tagesbetreuung in den nächsten Jahren deutlich von 105.000 auf 160.000“ erhöht werden (Schmied, 2011, S. 1). Das Ziel der ersten „15a-Vereinbarung“ sah vor, „das Angebot der ganztägigen Schulformen ... für Schülerinnen und Schüler an öffentlichen allgemein bildenden Pflichtschulen in bedarfsgerechter Form sowohl hinsichtlich der Anzahl der Betreuungsplätze als auch hinsichtlich der Betreuungsdauer auszubauen“ (BGBl. I Nr. 115/2011 Art. 1 Abs. 1). Darüber hinaus wurde verfügt, für die Betreuung in der Freizeit an den Pädagogischen Hochschulen auszubildende Freizeitpädagoginnen und -pädagogen zum Einsatz zu bringen (BGBl. I Nr. 115/2011 Art. 1 Abs. 2). Dieser im Sinne der §§ 12 und 13 Finanz-Verfassungsgesetz (F-VG) 1948 getätigte Zweckzuschuss des Bundes⁴ – Bundesschulen sind ausgenommen – war mit entsprechenden Auflagen an die Länder und Gemeinden hinsichtlich Qualitätssicherung, Controlling und Evaluierung verbunden.

Für die Legislaturperiode 2013–2018 setzten sich die beiden Koalitionspartner u. a. folgende Aufgaben:

Qualitativer und quantitativer Ausbau von ganztägigen Schulformen von der 1. bis zur 9. Schulstufe. ... Sicherstellung des Angebots an ganztägigen Schulformen (in verschränkter/nicht-verschränkter Form) ... [N]eben einer Klasse mit nichtverschränkter Form [soll] mindestens eine Klasse pro Schulstufe in verschränkter Form ganztägig geführt werden, wenn der Bedarf entsprechend der derzeitigen Rechtslage gegeben ist. (Bundeskanzleramt, 2013, S. 41)

3 Detaillierte Informationen zum „Betreuungsteil plus“ ergingen unter der Geschäftszahl (GZ) 11.013/0014-I/GtSf/2015 an alle Landesschulräte bzw. den Stadtschulrat Wien (vgl. Bundesministerium für Bildung [BMB], 2016, S. 14).

4 Dieser betrug für die Schuljahre 2011/12 bis 2014/15 insgesamt knapp über 200 Mio. Euro.

Eine zweite Vereinbarung nach Artikel 15a B-VG erfolgte im Jahr 2013 mit einigen Modifikationen und erweiterten Zielsetzungen; sie sollte bis Schuljahresende 2018/19 gelten.⁵ In Weiterführung dieses Vorhabens sah das Bildungsinvestitionsgesetz (BIG; BGBl. I Nr. 8/2017) von 2017 schließlich für die Jahre 2017 bis 2025 den Betrag von 750 Mio. Euro an Zweckzuschüssen und Förderungen vor. Dann sollte der geplante Vollausbau (40-Prozent-Quote) erreicht sein (BMBWF, 2017, S. 8).

Das Regierungsprogramm 2017–2022 „Zusammen. Für unser Österreich.“ (Neue Volkspartei & Freiheitliche Partei Österreichs, 2017) formuliert bezüglich ganztägiger Schulformen: „Bedarfsgerechter Ausbau der ganztägigen Schul- und Betreuungsformen ab der Mittelstufe auch in der verschränkten Form unter Berücksichtigung der Wahlfreiheit und schulpartner-schaftlichen Mitbestimmung“ (S. 63).

Die neue Koalitionsregierung verfügte eine Novellierung des BIG aus 2017 (BGBl. I Nr. 26/2018): Die Verteilung der 750 Mio. Euro wurde neu geregelt und der geplante Vollausbau (40-Prozent-Quote) bis zum Jahr 2032 gestreckt (BMBWF, 2018a; Faßmann, 2018).

Quantitativer Ausbau

Die zahlenmäßige Entwicklung der schulischen Tagesbetreuung in Österreich in den letzten 10 Jahren (2007/08 bis 2017/18) stellt sich auf den ersten Blick durchaus als beeindruckend dar (siehe Tabellen 6.1 bis 6.4). Die Anzahl der Standorte hat sich beispielsweise von 1.068 im Schuljahr 2007/08 (davon APS: 866; AHS-Unterstufe: 202) auf 2.295 Standorte (ohne Horte) im Schuljahr 2017/18 (davon APS: 2.054⁶; AHS-Unterstufe: 241) erhöht. Das entspricht insgesamt einer Zunahme des Anteils an Schulen mit Tagesbetreuung von 21,0 % im Jahr 2007/08 auf 46,6 % im Jahr 2017/18 (vgl. dazu und zum Folgenden: BMBWF, 2018b).

Tab. 6.1: Anzahl der Standorte mit schulischer Tagesbetreuung 2007/08 bis 2017/18 (allgemeine Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen)

Schuljahr	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Anzahl Standorte in Österreich	1.068	1.156	1.248	1.370	1.455	1.666	1.874	2.020	2.135	2.224	2.295

Quelle: BMBWF (2018b).

Bezüglich der Schüler/innen schlägt sich diese Entwicklung zahlenmäßig folgendermaßen nieder (siehe Tabellen 6.2 bis 6.4):

Tab. 6.2: Betreuungsquote in ganztägigen Schulen 2007/08 bis 2017/18 (allgemeine Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen)

Schuljahr	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Betreuungsquote in Österreich	10,5 %	12,7 %	14,2 %	15,0 %	15,9 %	17,5 %	19,4 %	20,8 %	22,2 %	23,1 %	24,4 %

Quelle: BMBWF (2018b).

Die Tabellen 6.3 und 6.4 weisen deutlich unterschiedliche Betreuungsquoten in den APS (22 %) gegenüber jenen in den AHS (36 %) aus. Dies kann auch als Hinweis auf die vom Rechnungshof zitierte geringere Nutzung der ganztägigen Schulen durch sozial benachteiligte Schüler/innen gelten (Rechnungshof, 2018, S. 156).

5 Für die Jahre 2015 bis 2018 veranschlagte man rund 375,4 Mio. Euro (Rechnungshof, 2018, S. 101 ff.; vgl. auch BGBl. I Nr. 192/2013 und BGBl. I Nr. 84/2014).

6 Davon Volksschule: 1.381; NMS: 541; allgemeine Sonderschule: 117; Polytechnische Schule: 15.

Tab. 6.3: Schüler/innen in Tagesbetreuung an allgemeinbildenden Pflichtschulen in den Schuljahren 2007/08 und 2017/18

Bundesland	APS-Schüler/innen in Tagesbetreuung (absolut)		Betreuungsquoten (in %)	
	2007/08	2017/18	2007/08	2017/18
Burgenland	2.191	6.573	11,6	36,4
Kärnten	1.883	5.610	4,6	16,5
Niederösterreich	6.609	18.193	5,5	16,4
Oberösterreich	4.678	17.185	3,9	16,2
Salzburg	2.429	6.114	5,7	16,3
Steiermark	5.605	14.527	6,7	19,4
Tirol	1.774	5.504	3,0	10,6
Vorarlberg	3.321	9.562	9,7	30,4
Wien	26.481	42.979	26,9	39,7
Österreich	54.971	126.247	8,9	22,0

Anmerkung: APS: allgemeinbildende Pflichtschulen.

Quelle: BMBWF (2018b).

Tab. 6.4: Schüler/innen in Tagesbetreuung an allgemeinbildenden höheren Schulen in den Schuljahren 2007/08 und 2017/18

Bundesland	AHS-Schüler/innen in Tagesbetreuung (absolut)		Betreuungsquoten (in %)	
	2007/08	2017/18	2007/08	2017/18
Burgenland	167	354	5,0	10,0
Kärnten	1.231	1.432	15,3	17,8
Niederösterreich	2.053	6.651	9,8	29,3
Oberösterreich	1.979	3.216	11,5	20,1
Salzburg	1.292	3.112	17,3	44,3
Steiermark	2.971	4.893	19,9	31,3
Tirol	1.237	2.612	16,5	34,4
Vorarlberg	2.866	3.636	65,7	94,1
Wien	8.212	16.679	23,9	47,4
Österreich	22.008	42.585	18,6	35,6

Anmerkung: AHS: allgemeinbildende höhere Schulen.

Quelle: BMBWF (2018b).

Eine Differenzierung in verschränkte bzw. getrennte Formen konnte nicht ausgewiesen werden.⁷ Im BMBWF schätzte man, dass an ca. 90 % der Standorte die getrennte Form angeboten wird, in ca. 5 % ausschließlich die verschränkte und in den restlichen Fällen getrennte und verschränkte Formen gemeinsam geführt werden (BMBWF, persönl. Mitteilung, 20.06.2018; vgl. auch Abschnitt 1.1.2). Das bedeutet aber auch, dass bei Nutzung der getrennten Form die Intensität der Teilnahme von einem bis zu fünf Tagen in der Woche schwanken kann.

⁷ Aus diesem Grund wurde auf eigene Berechnungen verzichtet.

Qualitätsunterstützende Maßnahmen

Das BMBWF, vormals BMB, begleitet die oben angeführte politische Offensive durch mehrere qualitätsunterstützende und -entwickelnde Maßnahmen. Mit „Ausbau Ganztagschule (GTS)“ wurde eine Projektstruktur für Aufgaben der intraministeriellen Vernetzung eingerichtet. Eine Resonanzgruppe tritt als Sounding-Board einmal jährlich zusammen. Die „Arbeitsgemeinschaft (ARGE) ganztägige Schulformen an APS“ veranstaltet Vernetzungstreffen mit Vertreterinnen und Vertretern der Ämter der Landesregierungen, der Schulaufsicht, des Gemeinde- und des Städtebundes sowie mit Expertinnen und Experten. Die AHS betreffend versorgt das BMBWF die Bundesarbeitsgemeinschaft (Bundes-ARGE) mit einschlägigen Informationen.

Zu nennen ist ferner der Leitfaden für die Umsetzung der Betreuungspläne für ganztägige Schulformen (BMB, 2016). Als solcher fokussiert er unter Bezugnahme auf die Lehrplanverordnungen der Jahre 2015 und 2016 (APS: BGBl. II Nr. 174/2015; AHS: BGBl. II Nr. 175/2015; BGBl. II Nr. 219/2016) auf die Aufgaben des Betreuungsteils. Darüber hinaus ist die Erarbeitung der „Richtlinien für die Gewährung von Zweckzuschüssen und Förderungen nach den Bestimmungen des Bildungsinvestitionsgesetzes (BIG)“ (BMBWF, 2017) zu erwähnen.⁸

Diese Aktivitäten des BMBWF sind zu begrüßen. Sie sind aber im Vergleich mit den Maßnahmen, welche zur Förderung des Ausbaus des ganztägigen Schulwesens in Deutschland getroffen und gefordert werden (Holtappels, 2014, S. 12), deutlich zu gering.

1.2 Internationale Perspektiven: Angebote an Ganztagschulen im Kontext des internationalen Diskurses um erweiterte Bildungsangebote für Schüler/innen

Extended Education

International lässt sich ein deutlicher Trend erkennen, das traditionelle schulische Curriculum durch zusätzliche Angebote mehr und mehr auszuweiten. Diese Entwicklung wird unter dem Begriff *Extended Education* (Ecarius, Klieme, Stecher & Woods, 2013) diskutiert. Die Ziele, die mit diesen zusätzlichen Angeboten verfolgt werden, sind durchaus unterschiedlich und stark von den in den einzelnen Ländern auf der bildungspolitischen Ebene wahrgenommenen gesellschaftlichen Bedarfen und den erwarteten Wirkungen der eingeführten Programme geprägt. Entsprechend variieren die in der jeweiligen nationalen politischen Agenda gesetzten Schwerpunkte, die organisationalen sowie institutionellen Kontextbedingungen und die Ausformungen des zusätzlichen Angebots, wie die nachfolgend angeführten Beispiele illustrieren.

So lässt sich z. B. für die *After-School-Angebote* in *Südkorea* feststellen, dass – vor dem Hintergrund der bereits sehr hohen Schulleistungen, welche die Schüler/innen erreichen – die eingeführten schulischen Zusatzangebote nicht im Kern darauf abzielen, die fachbezogenen Kompetenzen weiter zu steigern. Vielmehr sind sie daran ausgerichtet, Kindern und Jugendlichen fachunabhängige Freiräume zu ermöglichen. Dabei grenzen sich diese Angebote in Südkorea von privaten Nachhilfeanbietern, welche sich dezidiert an der Vorbereitung auf staatliche standardisierte Leistungstests orientieren, ab bzw. stehen sie mit diesen in Konkurrenz (Bae & Jeon, 2013).

In den *Vereinigten Staaten* sind die Zusatzangebote vielfach durch den Ausgleich von Bildungsbenachteiligung motiviert (siehe dazu etwa Reisner et al., 2007). Entsprechend werden dabei Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch und soziokulturell benachteiligten Familien besonders in den Blick genommen. Dieser Impetus wird z. B. durch die Ausrichtung der nationalen Bildungsprogramme wie den *No Child Left Behind Act* (NCLB) oder den *Every*

⁸ Die neuen Richtlinien des BMBWF zum novellierten BIG sind in Ausarbeitung.

Student Succeeds Act (ESSA) illustriert, die u. a. zusätzliche Ressourcen speziell für Schulen mit einer bildungsbenachteiligten Schülerschaft bereitstellen (vgl. U.S. Department of Education: www.ed.gov/essa).

Das nationale *Programa Novo Mais Educação* (PNME) der *brasilianischen* Regierung stellt ebenfalls die Verbesserung der Bildungschancen in den Vordergrund. Zielgruppe sind insbesondere jene Schulen, die im an Schulleistungen und Bildungsabschlüssen orientierten nationalen Bildungsindex ungünstig abschneiden und in sozioökonomisch und sozial benachteiligten Regionen angesiedelt sind (República Federativa do Brasil, 2016). Über die Förderung der Kompetenzen in der Muttersprache Portugiesisch und in Mathematik werden gerade sozial benachteiligte Schüler/innen und solche mit Lernschwierigkeiten in den Blick genommen. Als Steuerinstrument gibt es eine zentrale Vorgabe zu Angebotsbereichen, die abgedeckt werden müssen. Das Bildungsverständnis ist dabei durchaus breiter angelegt. So sind auch Angebote in den Bereichen Kunst, Sport und Freizeit verpflichtend umzusetzen (Ministério da Educação do Brasil, 2016).

Programme sind vielseitig orientiert

Der massive Ausbau des schulischen Ganztagsangebots in *Deutschland* (von 16 % der schulischen Verwaltungseinheiten im Jahr 2002 auf 67 % im Jahr 2016; Kultusministerkonferenz, 2006, 2018) war dagegen ursprünglich durch die unerwartet schwachen Ergebnisse der Schüler/innen im Programme for International Student Assessment (PISA) 2000 (Baumert et al., 2001) und die überraschend hohen Anteile der 15-jährigen Schüler/innen mit Schulleistungen, die den beiden niedrigsten Kompetenzstufen entsprachen, motiviert (Tillmann, 2004, S. 196 ff.). Die Zielperspektiven dieser Entwicklung haben sich im bildungspolitischen Diskurs aber frühzeitig stark ausgeweitet und die gezielte Förderung von schulleistungsrelevanten Kompetenzen wird u. a. zugunsten der Bereitstellung einer qualifizierten ganztägigen Betreuung (z. B. Kultusministerkonferenz, 2018, S. 4) inzwischen weniger stark betont. Dies spiegelt sich auch in dem inhaltlich sehr breiten Angebot wider, das die Schulen bereitstellen (Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen [StEG-Konsortium], 2015).

1.2.1 Bezeichnungen und Arten der über den Unterricht hinausgehenden Angebote

Während der Unterricht einem rechtlich verbindlichen Curriculum folgt und eine Teilnahmeverpflichtung besteht, zeichnen sich Bildungssettings im Bereich der Extended Education dadurch aus, dass sie inhaltlich freier gestaltet werden können, auf die Zertifizierung (z. B. per Noten) weitestgehend verzichtet wird und dass sie mehr oder weniger freiwillig besucht werden können, wobei nach Anmeldung in der Regel eine mehr oder minder stark ausgeprägte Teilnahmeverpflichtung folgt (Kielblock & Monsen, 2016; Stecher, 2012). Von Land zu Land bestehen dabei bedeutsame Unterschiede hinsichtlich der Bezeichnung und der Art des außerunterrichtlichen bzw. außerschulischen Sektors, wie die nachfolgend angeführten Beispiele illustrieren.

Freiere Gestaltung von Bildungssettings

In Deutschland werden seit gut 15 Jahren Ganztagschulen stark ausgebaut, die neben dem Unterricht auch außerunterrichtliche Angebote vorhalten. Weitgehend vergleichbar wurde in der Schweiz vorgegangen, hier allerdings unter den Schlagworten *Tagesstrukturen* und *Tagesschule*. Auch hier wurde die Kernschulzeit zunehmend mit außerunterrichtlichen Elementen erweitert. In den Niederlanden findet sich mit der *Brede School* ebenfalls eine Art Ganztagschule, die seit den 1990er-Jahren vorangetrieben wurde. Dänemark lässt sich in dieser Reihe auch nennen, da hier ebenfalls – allerdings etwas später ab 2006 – der Ausbau der *Heldagsskole* forciert wurde. Besonders früh hat beispielsweise Schweden ab den 1960er-Jahren flächendeckend sogenannte *Leisure-Time Centres* etabliert. Die Schule soll – so der explizite Auftrag – erweitert werden, indem im Nachmittagsprogramm eher die Freizeit und das Spiel im Vordergrund stehen. Island ist mit dem Fokus auf benachteiligte Kinder ab den 1970er-Jahren einen ganz ähnlichen Weg gegangen und hat in den 1990ern *Leisure-Time Centres* eingeführt, um die Schulen in ihrem Bildungsauftrag zu unterstützen. In England

Leisure-Time Centres und Childcare Services

fürte die breit aufgestellte außerschulische Bildungslandschaft zu lokalen Disparitäten, so dass ab den 1990er-Jahren und insbesondere ab der *Extended Services Initiative* von 2005 versucht wurde, lokale Netzwerke, bestehend aus verschiedenen kommunalen, privaten und schulischen Bildungsanbietern, zu stärken. Im Kern eher auf Betreuung (Care) zielen etwa die *School-Age Childcare Services* in Schottland und die *School-Age Care* in Australien. In Japan und Südkorea treten die staatlichen After-School-Programs in Konkurrenz mit kostspieligen privaten Nachhilfeprogrammen (Kielblock, Maschke & Stecher, in Druck)

After-School-Programs

Gleichzeitig müsste man für jedes Land berücksichtigen, dass es zwar dominante Strömungen gibt, dass damit aber der außerunterrichtliche und außerschulische Bereich nicht hinreichend beschrieben wäre. So halten z. B. auch viele Schulen, die in Deutschland nicht als Ganztagschule firmieren, ein ausgebautenes außerunterrichtliches Angebot für ihre Schüler/innen bereit (Holtappels, Radisch, Rollett & Kowoll, 2010). Gleichzeitig werden die Begriffe zur Beschreibung der relevanten Strukturen unterschiedlich verwendet. Der Begriff *Ganztagschulen* beschreibt z. B. in Dänemark oder in Deutschland sowohl die unterrichtlich-schulische Realität als auch die außerunterrichtlichen Angebote, die im Verantwortungsbereich der Schule etabliert sind. Hingegen bezeichnet *Leisure-Time Centre* in Schweden lediglich die Institution, welche die außerschulische Bildung hauptsächlich durchführt. Ohne spezifischen Verweis auf eine konkrete Institution kommt die australische *School-Age Care* aus und auch die US-amerikanischen After-School-Programs sind in Bezug auf ihre institutionelle Einbettung heterogen. Zudem sind die institutionellen Bezüge durchaus einem Wandel unterzogen. So fasst man in Deutschland seit 2018 unter dem Begriff Ganztagschule auch jene Schulen, deren Schulleitungen in Kooperation mit einem außerschulischen Träger das Ganztagsangebot nur noch *mitverantworten* (Kultusministerkonferenz, 2018, S. 6), wodurch nun z. B. auch Schulen, die mit nicht an sie angegliederten Horten kooperieren, den Status einer Ganztagschule erhalten.

Die Zusatzangebote lassen sich grob danach unterscheiden, ob sie einen direkten Bezug zum schulischen Curriculum haben, ob das Curriculum fachinhaltlich erweitert wird oder ob ein derartiger fachlicher Bezug fehlt. Entsprechend haben sich in der deutschsprachigen Forschungsliteratur Subkategorien von Angebotsformen, wie z. B. fachbezogene, fachunabhängige sowie fachübergreifende Angebote (Holtappels 2008, S. 194 f.; vgl. zur Übersicht Hopf & Stecher, 2014) eingebürgert – auch wenn die Abgrenzung nicht immer ganz einfach ist. In der internationalen Literatur haben sich – neben dem sich zunehmend durchsetzenden Begriff *Extended Education* – vor allem auch die Begriffe *Extracurricular Activities* und *Co-curricular Activities* als Containerbegriffe eingebürgert, unter denen, unabhängig von ihrer inhaltlichen Ausrichtung und konkreten institutionellen Anbindung, alle Angebote verstanden werden können, die über den eigentlichen Unterricht hinausgehen, die das Ziel haben, die Entwicklung der Schüler/innen zu unterstützen, und die von den Schulen nicht formal durch Noten zertifiziert werden. Überraschenderweise stellen sie in manchen Kontexten trotzdem ein Element der Zugangsberechtigung dar, da z. B. US-amerikanische Bildungseinrichtungen den Besuch von zusätzlichen Angeboten, die der Interessen- bzw. Talententwicklung dienen, in ihre Auswahlentscheidung einbeziehen.

1.2.2 Ausgewählte Forschungsbefunde zu Wirkungen extracurricularer Angebote

Extracurriculare Angebote – Wirkungsforschung

Der international sich immer weiter intensivierende Ausbau extracurricularer Angebote hat durch die verschiedenen gesellschaftlichen, kulturellen und finanziellen Kontextbedingungen und die unterschiedlichen Zielstellungen eine zunehmend unübersichtliche Bandbreite an Ausgestaltungsformen zur Folge. Dieser Umstand stellt für die Wirkungsforschung in diesem Bereich eine Herausforderung dar – gerade wenn es darum geht, die Ergebnisse aus unterschiedlichen Kontexten sinnvoll aufeinander zu beziehen. In vielen Ländern wurden Evaluations- und Begleitforschungsprojekte initiiert, um die Frage zu beantworten, ob die Implementation des zusätzlichen Bildungsangebots auch die gewünschten Effekte bei den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern nach sich zieht. Je nach Ziel der Angebote wer-

den dabei unterschiedliche Output-Variablen bzw. Outcome-Variablen, welche die Ergebnisqualität im Sinne von Lernergebnissen und Bildungserfolg meinen (Holtappels 2009), aufseiten der teilnehmenden Schüler/innen in den Blick genommen. Beispiele sind Schulleistungstests (meist Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften), Noten, Wohlbefinden und Engagement in der Schule, schulische Fehlzeiten, Schulabschlüsse, der Übergang von der Schule in den Beruf bzw. in die Berufsausbildung oder das Studium, verschiedene Aspekte des Selbstkonzepts, soziale Kompetenzen, Persönlichkeitsmaße, Sexualverhalten oder Delinquenz. Aufgrund der Vielzahl an Programmen, Zielsetzungen, Zielgruppen, Umsetzungsvarianten und unterschiedlichen Kontextbedingungen sowie aufgrund der Heterogenität der Umsetzung der empirischen Forschung in diesem Bereich ist die Forschungslage zur Effektivität extracurricularer Angebote sehr unübersichtlich und auch vielgestaltig. Letzteres sollen die nachfolgend aufgeführten Beispiele aus fünf Ländern illustrieren.

Unübersichtliche
Forschungslage zur
Effektivität

Denault und Déry (2015) weisen für eine *kanadische* Grundschulstichprobe von 563 Kindern positive längsschnittliche Effekte einer vermehrten Angebotsteilnahme auf die sozialen Kompetenzen und das Sozialverhalten nach und diskutieren extracurriculare Angebote als bedeutsamen Entwicklungskontext gerade für solche Kinder, die ein höheres Risiko aufweisen, Verhaltensauffälligkeiten zu entwickeln. In einer *finnischen* Längsschnittstudie über 3 Jahre konnten Metsäpelto und Pulkkinen (2012) für 281 9- bis 10-jährige Schüler/innen zeigen, dass eine längerfristige Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten mit größeren Effekten auf das sozioemotionale Verhalten und Schulleistungen einhergeht. Stearns und Glennie (2010) werteten Highschool-Jahrbücher und Schuldaten in den *Vereinigten Staaten* aus und brachten auf der Schulebene die Angebote, die an den Schulen bestanden, und die Belegung der Angebote mit Schulnoten und Drop-out-Raten in Verbindung. Schulen mit einem größeren Angebot hatten eine höhere Schülerbeteiligung, bessere Schulnoten und geringere Drop-out-Raten. Für die *Tschechische Republik* berichten Badura, Geckova, Sigmundova, Van Dijk und Reijnveld (2015) sowie Badura et al. (2016) anhand einer repräsentativen Stichprobe von 10.503 Jugendlichen zwischen 11 und 15 Jahren querschnittliche Zusammenhänge zwischen der Teilnahme an Angeboten und Schulleistung, Schulbindung, der selbstwahrgenommenen Gesundheit und Lebenszufriedenheit. Eine höhere Teilnahmbreite hing mit besseren Schulleistungen zusammen. Alle Maße beruhten allerdings auf einer reinen Fragebogenstudie.

Dass die Angebote nicht immer die intendierten Wirkungen erzielen, belegt z. B. das randomisierte Feldexperiment von Meyer und Van Klaveren (2013) für ein *Extended Day Program* an sieben *niederländischen* Schulen, welches das Ziel hatte, die Lese- und Mathematikleistung der Teilnehmenden zu verbessern. 188 Schüler/innen der 5. bis 7. Klassen wurden einer Treatment- oder Kontrollgruppe zugewiesen. Nach einer dreimonatigen Angebotsteilnahme konnten keinerlei signifikante Effekte gesichert werden.

Mit Blick auf internationale Studien muss festgestellt werden, dass die nordamerikanische Forschung durch ihren Umfang das Forschungsfeld klar dominiert. In einer ganzen Reihe dieser Studien wurden positive Effekte von durch Schulen organisierten, außerunterrichtlichen und/oder sich oft an die eigentliche Schulzeit direkt anschließenden Angeboten (After-School-Programs) nachgewiesen. Dies gilt z. B. für kompensatorische Effekte der Teilnahme auf Nachteile bei kognitiven oder sozialen Kompetenzen sowie Schulleistungen (Feldman & Matjasko, 2005). Gerade Angebote, die auf sozial benachteiligte Kinder bzw. Kinder mit Migrationshintergrund ausgerichtet waren, erwiesen sich als geeignet, herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten zu reduzieren (Huang et al., 2007; Mahoney & Stattin, 2000). Auch in einer nationalen, repräsentativen US-amerikanischen Studie, in der Effekte auf das Selbstkonzept in den Blick genommen wurden, zeigte sich, dass gerade Schüler/innen aus benachteiligten familiären Verhältnissen vom Besuch extracurricularer Angebote profitieren (Marsh & Kleitman, 2002). Letzteres konnte für Schulleistungen auch Dumais (2006) in einer großen Längsschnittstudie im Grundschulbereich belegen. Für Schüler/innen mit Behinderungen konnten Palmer, Elliott und Cheatham (2017) auf der Grundlage einer national repräsentativen Längsschnittstudie positive Effekte einer intensiveren Angebots-

Dominanz der
nordamerikanischen
Forschung

teilnahme am Ende der Highschool auf die Wahrscheinlichkeit, nach der Schulzeit weitere Abschlüsse zu erreichen, nachweisen. Himelfarb, Lac und Baharav (2014) berichten in ihrer Studie für die Gruppe von zu delinquentem Verhalten in der Schule neigenden Jugendlichen einen protektiven Effekt der Angebotsteilnahmen in Bezug auf eine nachteiligere Entwicklung der Schulnoten.

Uneinheitliche Befundlage

Es gibt aber auch verschiedene Metaanalysen, in denen sich die Befundlage eher schwach und uneinheitlich darstellt (z. B. Farb & Matjasko, 2012). So berichten Lauer et al. (2006) nur kleine Effekte von Angeboten für Risikoschüler/innen auf Schulleistungsmaße, sie konnten aber auch größere Effekte für stärker individualisierte Angebotsformen herausarbeiten. Auch in Bezug auf die Bedeutung von Intensität und Dauer ist die Befundlage nicht einheitlich. So konnten für beide Aspekte positive Effekte für die Entwicklung schulischer Leistungen und die soziale Entwicklung nachgewiesen werden. Dabei schien gerade eine regelmäßige bzw. längerfristige Angebotsteilnahme von Bedeutung zu sein (Fiester, Simpkins & Bouffard, 2005; Mahoney, Vandell, Simpkins & Zarrett, 2009) oder auch die Anzahl der besuchten Aktivitäten (Dumais, 2006). In der Studie von Roth, Malone und Brooks-Gunn (2010) zeigten sich dagegen nur schwache und uneinheitliche Effekte der Angebotsteilnahme auf Schulleistungen, Verhaltensmaße und die sozioemotionale Entwicklung. Überzeugendere Effekte ergaben sich erst im Vergleich einer intensiv teilnehmenden Gruppe mit Nichtteilnehmenden.

Wirksamkeitsstudien in Deutschland

Auch für Ganztagschulen in Deutschland liegen eine Reihe von Evaluations- bzw. Wirksamkeitsstudien vor. Hervorzuheben sind dabei die Ergebnisse des mehrere Forschungsphasen umfassenden Projekts „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Dabei zeigte sich ein gemischtes Bild an Befunden (StEG-Konsortium, 2011, 2016): So ließ sich z. B. nachweisen, dass eine kontinuierliche Teilnahme am schulischen Ganztagsangebot sich in der Sekundarstufe (5. bis 9. Schulstufe) etwas günstiger auf die Entwicklung der Noten, der Schulfriedenheit und devianten Verhaltens auswirkte sowie das Risiko für die Klassenwiederholung deutlich reduzierte (StEG-Konsortium, 2011). In der längsschnittlich angelegten Teilstudie *StEG-P* konnten dagegen für die Teilnahme an thematisch einschlägigen Angeboten im Primarbereich keine Effekte auf die Kompetenzentwicklung in den Domänen Lesen und Naturwissenschaften nachgewiesen werden (Lossen, Tillmann, Holtappels, Rollett & Hannemann, 2016; Tillmann et al., 2018). Auch in der Sekundarschulstudie *StEG-S* konnten keine allgemeinen leseförderlichen Effekte durch die Angebotsteilnahme im Ganztagsbereich gesichert werden, allerdings für jene Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die angab, freiwillig teilzunehmen (Fischer, Sauerwein, Theis & Wolgast, 2016). Auch das Teilprojekt *StEG-A*, das die Übergänge am Ende der Pflichtschulzeit in den Blick nahm, ergab kein klares Bild: Schüler/innen des Realschulbildungsgangs profitierten von der Ganztagssteilnahme (sofern diese dauerhaft war und ein fachbezogenes Nutzungsprofil aufwies), während sich für Jugendliche im Hauptschulbildungsgang kaum ein Nutzen empirisch nachweisen ließ (Steiner, Arnoldt & Furthmüller, 2016).

In vertiefenden Auswertungen querschnittlicher Daten der Schulleistungsstudien Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) und PISA konnten bisher keine leistungsbezogenen Vorteile von Ganztagschülerinnen und -schülern gesichert werden (Holtappels et al., 2010; Strietholt, Manitus, Berkemeyer & Bos, 2015). Gleichzeitig zeigte sich in der – die Leseentwicklung in den ersten beiden Jahren der Grundschulzeit abbildenden – Ganztagsorganisation-im-Grundschulbereich-Studie (GO-Studie) zumindest ein schwach positiver Effekt für die Teilnahme am schulischen Ganztagsangebot (Bellin & Tamke, 2010). Mit Blick auf die uneinheitliche Forschungslage zur Wirksamkeit auf Lernleistungen stellen Becker, Strietholt, Schwanenberg und Bos (2015) fest, dass es sich bei Ganztagschulen in Deutschland noch nicht um ein verlässliches Instrument der Steigerung der Leistungsfähigkeit handelt.

1.2.3 Zusammenfassung und Ausblick

Wie die Darstellung zeigt, handelt es sich bei der Erweiterung des schulischen Curriculums um ein international bedeutsames Thema und Forschungsfeld. Bedauerlich ist, dass sich die Entwicklungen in den verschiedenen Ländern wechselseitig noch zu wenig zur Kenntnis genommen haben – auch weil die durchgeführten Evaluationen und Begleitforschungsprojekte vielfach nur in der Landessprache publiziert wurden. Entsprechend bleibt das enorme Potenzial, das ein internationaler Austausch sowie eine stärker vergleichende Forschungsperspektive versprechen, weitgehend unausgeschöpft.

Erweiterung des schulischen Curriculums – ein international bedeutsames Thema

Vor dem Hintergrund, dass die internationale Community im Bereich Extended Education gerade erst begonnen hat sich zu formieren, wäre es verfrüht, Bilanz zu ziehen. Was für den Moment im Hinblick auf eine internationale Perspektive festgehalten werden kann, ist, dass sich in Studien immer wieder positive Wirkungen der Angebote zeigen ließen. Die nicht unbeträchtliche Zahl an Studien, die keine oder allenfalls kleine Effekte auf die Zielvariablen nachweisen konnten, ist ein deutlicher Hinweis auf die Bedeutung der Kontext- und Prozessmerkmale für die interessierenden Wirkungszusammenhänge und dass die Umsetzung der Angebote nicht immer optimal gelingt. Hier stellen sich z. B. Fragen nach der theoretischen wie empirischen Fundierung der konzeptuellen Grundlagen, der Qualifikation und Programmtreue der die Angebote durchführenden Personen oder der Komposition der Schüler/innen in den Angeboten. Dass es prinzipiell möglich ist, Angebote im Bereich der Extended Education so zu gestalten und auszustatten, dass sie die beabsichtigten Wirkungen erzielen, erscheint durch die wissenschaftliche Befundlage ausreichend belegt.

1.3 Österreichische (empirische) Befunde zum ganztägigen Schulwesen

Nach wie vor ist „für Österreich eine Forschungslücke vor allem im Bereich der quantitativ-empirischen Forschung zur Umsetzung und zu den Wirkungen von ganztägigen Schulformen sichtbar“ (Hörl et al., 2012, S. 294; siehe auch Rechnungshof, 2018, S. 156). Eine gezielte Recherche zu ganztagschulspezifischer Forschung vermochte auch für diesen Bericht bloß eine begrenzte Anzahl von Arbeiten zur Thematik insgesamt aufzuspüren.

Insgesamt wenige Forschungsarbeiten, quantitative Forschungsarbeiten fehlen fast völlig

Diese sind zunächst mehrheitlich in der Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“ erschienen.⁹ Empirisch orientierte Arbeiten sind dabei in der Regel relativ kleinteilige (meist einzelne Schulen betreffende) Studien vorwiegend qualitativen Charakters. Sie fokussieren auf Befragungen von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern sowie von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich deren Einstellung zu ganztägigen Schulen und schulischer Tagesbetreuung (Hofmeister, 2007; Hofmeister & Popp, 2010; Obergriessnig & Popp, 2005; Popp, 2008; zusammenfassend: Popp [2014] mit der Nennung von qualitativen, teils nicht publizierten Forschungsberichten). Empiriebezogen unterfüttert ist die vielseitige Arbeit von Messner und Hörl (2011) mit einer in fünf Gruppendiskussionen erarbeiteten Stärken-Schwächen-Analyse von zehn beteiligten verschränkten Ganztagschulen aus der Steiermark (7 Volksschulen, 1 Hauptschule, 2 AHS; vgl. auch Messner, 2011).

Weitere Arbeiten zielen auf spezifische Themen: Rajtora und Rollett (2014) zeigen an 212 Schülerinnen und Schülern der 8. Schulstufe von ganztägig und halbtägig geführten NMS in Wien, dass die Schüler/innen der ganztägig geführten Schulen keine Nachteile gegenüber jenen in den Halbtagschulen in Bezug auf die Eltern-Kind-Bindung, das Freizeitverhalten und das Sozialverhalten aufweisen.

⁹ Die „Zeitschrift für Bildungsforschung“ der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen weist seit ihrem Erscheinungsbeginn 2011 bis zur Ausgabe 2/2018 keinen Beitrag zur Thematik der Ganztagschule auf. Der Forschungsbericht zu den Anfangskohorten der Neuen Mittelschule widmete der Ganztagschule zwei Absätze (Eder, Altrichter, Hofmann & Weber, 2015, S. 35 und S. 47).

Keine signifikanten
Unterschiede bei Schul-
und Klassenklima

Deutlich umfassender präsentieren sich die Studien von Eder (2013, 2015) zum Schul- und Klassenklima an Ganztagschulen. Die Stichprobe umfasste 635 Schüler/innen in vier großstädtischen verschränkten Ganztags Hauptschulen und 20 halbtägig geführten städtischen NMS bzw. Hauptschulen mit 942 Schülerinnen und Schülern als Vergleichsgruppe. Dabei galt es in Bezug auf die pädagogischen und bildungspolitischen Erwartungen an Ganztagschulen, die Ausbildung einer neuen Schul- und Lernkultur in verschränkten Ganztagschulen zu prüfen. Hinsichtlich der einzelnen Themen zeigte sich ein bemerkenswert einheitliches Schema: Bezüglich des Schul- und Klassenklimas äußerte sich bei den Kindern der Ganztagschulen zunächst ein eher positives Bild. Im Abgleich mit den Ergebnissen der Vergleichsgruppe aus der Halbtagschule relativierte sich dieser Befund aber. Insgesamt gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Schülergruppen. Die Ergebnisse waren jedoch tendenziell in den Vergleichsschulen besser. Ähnliche Befunde ergaben sich hinsichtlich des Befindens an der Schule und bezüglich erlebter und ausgeübter Gewalt.

Popp (2015) konzentrierte sich im empirischen Teil ihrer umfassenden Monographie in einem sich über die Jahre 2008 bis 2014 erstreckenden Forschungsvorhaben mittels qualitativer Forschungsmethoden auf die Erforschung von „Haltungen, Einstellungen und Schulerfahrungen von Lehrenden und Lernenden an ganztägigen Schulen“ (Popp, 2015, S. 132). Die empirische Basis für die Teilstudien bildeten problemzentrierte Interviews mit 55 Lehrkräften (aus Volksschule, Hauptschule, AHS) aus schulischer Tagesbetreuung und verschränkten Ganztagschulen und 42 fokussierte Gruppen- („Freundschafts“-)Interviews mit insgesamt 164 Kindern zwischen 8 und 14 Jahren.

6

Positive Haltung gegenüber
ganztägigen Schulen

Ihre Studien bestätigen eine grundsätzlich positive Haltung aufseiten der Lehrenden, die in ganztägigen Schulen arbeiten. Sie berichten in differenzierter Weise von den veränderten professionellen Herausforderungen (z. B. Fördern und Fordern, didaktische Kompetenzentwicklung, Teamentwicklung) und heben die Bedeutung der Lehrpersonen als emotionale Ansprechpersonen im Rahmen von Lernbegleitung, Lernberatung und Erziehung v. a. in den verschränkten Formen heraus. Aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen hängt die Einstellung zur ganztägigen Betreuung eng mit der Beziehungsqualität zu den agierenden Lehrkräften zusammen. Sie getrauen sich, Fragen zu stellen, und erhoffen sich von den Lehrpersonen Unterstützung bei Verständnisproblemen bei schulischen Aufgaben. Sie nehmen die Angebote an den Schulnachmittagen gerne wahr und finden dort auch ihre Freundinnen und Freunde. In den verschränkten Formen sind die positiven Einschätzungen der Schüler/innen noch ausgeprägter als in den getrennten Formen. Die Verschränkung und Rhythmisierung von Lern-, Unterrichts- und Freizeitphasen erleben sie als normalen Schulalltag. Sie schätzen den vernetzten Unterricht, die Wahlangebote und Kooperationsmöglichkeiten. „Das immer wieder hervorgehobene, als besser denn üblich eingeschätzte Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler(inne)n ist, den qualitativen Befunden zufolge, darauf zurückzuführen, dass Lehrkräfte ihre Rolle als ausschließliche Wissensvermittler(innen) verlassen und sich auf die mit dem Ganztags einhergehenden veränderten und erweiterten sozialen und emotionalen Bedürfnisse ihrer Schüler(innen) eingestellt haben“ (Popp, 2015, S. 298). Generell ist aus den Gesprächen auch abzuleiten, dass die Schularchitektur ein wesentliches Kriterium für das Gelingen einer ganztägigen Schulform darstellt. Aber auch, wenn Architektur und räumliche Ressourcen nicht hinreichend vorhanden sind, ist „es die ‚Beziehungskultur‘ einer Schule, die zum Wohlbefinden beiträgt“ (Popp, 2015, S. 309). Die Beziehungskultur erfährt durch eine weitere Publikation von Popp (2016) nachdrückliche Betonung. Diese Ergebnisse sind insgesamt mit dem Bias belastet, dass sich die Untersuchungen besonders auf Schulen mit Modellcharakter beziehen und keine Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Schulen bestehen.

Als auf Schulrealität bezugnehmende Arbeiten sind noch zu nennen: Höfert und Wagner (2011) stellen mit *Klusemann Extern* (KLEX) die Entwicklung einer als Modellschule erkenn-

baren Ganztagschule vor; ferner die Darstellung des Konzepts einer als Best-Practice-Einrichtung ausgezeichneten ganztägigen NMS (Hallemann, 2016). Krämer (2011) thematisiert die Bedeutung der Architektur und Hofmeister (2016) weist auf mögliche Neuorientierungen im Bereich der ganztägigen APS durch die Einbeziehung von Freizeitpädagoginnen und -pädagogen hin.

Als bildungstheoretisch orientierter Beitrag mit bildungspolitischen Bezügen kann die Monographie von Bucher und Schnider (2004) gelten, welche eine umfassende Schulreform unter ganztags- bzw. gesamtschulbezogener Perspektive vorschlagen, ebenso die Arbeit von Rauscher (2018).

Vier bundesweite Studien widmen sich Themen, die im Umfeld der Vereinbarkeit von Familie und Beruf angesiedelt sind, sich also dem sozialpolitischen Diskussionsstrang zuordnen lassen, der einst den ersten wichtigen Faktor in den Bemühungen um die Einführung von Ganztagschulen bildete: „Elternbefragung zu ganztägigen Schulangeboten“ (Institut für Empirische Sozialforschung [IFES], 2010), „Betreuung schulpflichtiger Kinder von erwerbstätigen Eltern“ (Riesenfelder, Schmatz & Wetzel, 2014), „Wie erleben Kinder ihre außerhäusliche Betreuung?“ (Geserick, Kaindl & Kapella, 2015) und „Nachhilfe in Österreich 2017“ (IFES, 2017). Diese vier bundesweiten Berichte reichen über die einleitend genannten lokalen bzw. regionalen Studien hinaus. Sie zeigen insgesamt ein beachtliches Interesse von fast zwei Dritteln der befragten Eltern an einem ganztägigen Betreuungsangebot durch die Schule (z. B. IFES, 2010, S. 11 ff.). Ebenso meinen zwei Drittel, dass „das Angebot der verschränkten Ganztagschule in ihrem Wohnumfeld ... (eher) nicht ausreichend [sei]“ (Geserick et al., 2015, S. 48). Bei Nutzung der nachmittäglichen Betreuungsangebote der Schulen ist durchgängig eine relativ hohe Zufriedenheit der Eltern gegeben. Sie sprechen der Lernhilfe (z. B. Hausübungsbetreuung) und den Förderangeboten mit über 90 % Zustimmung einen besonderen Stellenwert zu; weniger wichtig ist ihnen die Förderung spezifischer Interessen der Kinder oder dass diese etwas Neues lernen (Geserick et al., 2015; IFES, 2010, 2017). Das lässt auf eine tendenzielle Bevorzugung der Betreuung vor der Bildung ihrer Kinder schließen. Bei berufstätigen Müttern fällt die Zustimmung geteilt aus. Bei allen Betreuungsformen stehen für ca. 40 % der berufstätigen Mütter finanzielle Fragen im Vordergrund. Im Vergleich aller abgefragten nachmittäglichen Betreuungsformen erweist sich für sie die Ganztagschule als die teuerste Variante (Riesenfelder et al., 2014, S. 30). Deutlich mehr als die Hälfte der Eltern ist der Meinung, dass die schulische Nachmittagsbetreuung jedenfalls kostenlos sein sollte (IFES, 2010, S. 15).

Als Probleme von schulischer Nachmittagsbetreuung auf Elternseite lassen sich in den vier Berichten insgesamt ausmachen, dass bei gegenstandsbezogener Lern- und Hausaufgabenbetreuung teilweise zu große Lerngruppen bestehen und dass beim betreuenden Personal häufig ein schülerspezifisches Wissen für die individuellen Förderbedarfe fehle; die ungenügende räumliche Situation in den Schulen wird mehrmals bemängelt.

Insgesamt betrachtet geben auch die Kinder eine sehr positive Einschätzung der generellen Betreuungssituation ab (Geserick et al., 2015, S. 28 ff.). Sie urteilen in der Tendenz jedoch negativ über die sportlichen Möglichkeiten in der Schule und vor allem darüber, zu wenig im Freien spielen zu können (Geserick et al., 2015, S. 38 f.). Sie bevorzugen für die Nachmittagsbetreuung häufiger den Hort als die Schule, wobei die Schule von den Mädchen überhaupt nicht genannt wird. Insgesamt schätzen es mehr als 9 von 10 Kindern, wenn sie gemeinsam mit anderen betreut werden (Geserick et al., 2015, S. 42 f.).

Die direkte Zusammenarbeit der Schule mit den Eltern bleibt von vorrangiger Bedeutung, wie auch das Zusatzforschungsprojekt (Gspurning, 2018) deutlich macht. Denn ein Teil der schulischen Aufgaben – vor allem über das Wochenende – ist nach wie vor noch zu Hause

Bundesweite Studien zu
Vereinbarkeit von Familie
und Beruf

6

Kritikpunkte von Elternseite

zu erledigen.¹⁰ Über die Lehrer-Eltern-Gespräche hinaus werden von jeder Schule spezifische Formen der Zusammenarbeit und Kommunikation (z. B. eigenes Rückmeldesystem für jede Klasse) entwickelt. Über ein solches spezifisches, schriftliches Instrument der Kommunikation mit den Eltern („Semesterplaner“) berichtet Gspurning (2018, S. 24 f.).

Auf schulpädagogisch-didaktische und betreuungsorientierte Aspekte beziehen sich die drei überregionalen Studien „Gesundheitsfolgenabschätzung zur Ganztagschule“ (Neuhold et al., 2013), „Die zeitliche Gestaltung des Schulalltags“ (Flaschberger et al., 2015) und „Soziale Qualität von Nachmittagsbetreuungen und Horten“ (Gspurning, Heimgartner, Leitner & Sting, 2010). Ergebnisse daraus sind an entsprechenden Stellen eingearbeitet (siehe Abschnitte 3.2.2 und 3.3.2).

Kompetenzzersplitterung
statt Gesamtsicht

Übergreifend angelegt ist schließlich der Bericht des Rechnungshofs (2018) „Tagesbetreuung von Schülerinnen und Schülern“, welcher die Bundesländer Salzburg und Wien sowie das Bildungsministerium für die Jahre 2011 bis 2015 überprüft. Er hält neben vielem anderen zunächst kritisch fest, dass über die Vielfalt der Einflussgrößen bei der Gestaltung der schulischen Tagesbetreuung bei keiner der involvierten und untersuchten Gebietskörperschaften eine Gesamtsicht vorliegt. Das erschwert einen koordinierten Mitteleinsatz von Bund, Ländern und Gemeinden bzw. Gemeindeverbänden (Rechnungshof, 2018, S. 24 f.). Dementsprechend empfiehlt er in Bezug auf die Kompetenzzersplitterung eine adäquatere Lösungsorientierung im Sinne einer gesamthaften Betrachtung. Mit Verweis auf den Befund des Nationalen Bildungsberichts 2015 (Bruneforth et al., 2016, S. 92), wonach Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Gruppen tendenziell seltener Angebote der schulischen Tagesbetreuung wahrnehmen, wäre nach seiner Einschätzung beim weiteren Ausbau der schulischen Tagesbetreuung v. a. auf Schüler/innen aus benachteiligten Gruppen zu fokussieren (Rechnungshof, 2018, S. 159 und S. 163).

Schulleistungsentwicklungen, Kompetenzerweiterungen etc. bisher kaum untersucht

Dieser letzte Befund macht darauf aufmerksam, dass die empirischen Arbeiten zum ganztägigen Schulwesen in Österreich bisher weitgehend Haltungen, Einstellungen und Erfahrungen von Lehrenden, Eltern und Lernenden erhoben haben. Zielstellungen wie die Verbesserung der Bildungschancen von Kindern aus benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen, Schulleistungsentwicklungen, Kompetenzerweiterungen oder kompensatorische Lernerfolge wurden nicht oder nur unzureichend untersucht. Dort, wo belastbare empirische Ergebnisse erarbeitet wurden, wie beim Schul- und Klassenklima, fordern die Ergebnisse, die aus ganztägigen Schulen berichtet werden, dazu heraus, die Qualität deren Arbeit hinsichtlich ihrer Zielstellungen zu optimieren und entsprechende Gelingensbedingungen verstärkt in den Fokus zu nehmen, denn der derzeitige Forschungsstand in Österreich lässt solche noch nicht explizit erkennen.

2 Qualitätsmerkmale für erfolgreiche ganztägige Schulen – Grundsätzliches

An ganztägige Schulen werden vielfältige Erwartungen herangetragen, die „insgesamt als hoch einzustufen“ (Hörl et al., 2012, S. 275) sind. Förderliche Bedingungen (Gelingensbedingungen) sollen dazu beitragen, die erwartete hohe Qualität auch einlösen zu können. Im Folgenden werden die dafür grundlegenden gesetzesbezogenen Vorgaben und die pädagogisch-konzeptionellen Ansprüche mit ihren zielbezogenen Orientierungen vorgestellt. Auf deren Basis werden in der weiteren Argumentation spezifische Gelingensbedingungen ausdifferenziert.

¹⁰ Es dürfte die Folge eines fatalen bildungspolitischen Versprechens sein, dass die Ganztagschule die Eltern bzw. Familien von schulbezogenem Lernen weitestgehend „freisetzt“. Lehrer/innen sehen sich jedenfalls immer wieder vor die Herausforderung gestellt, den Eltern in persönlichen Gesprächen nahezubringen, dass trotz Ganztagschule die Lastverantwortung für Erziehung und Lernen nach wie vor bei ihnen liegt. Das berichten auch die zusätzlich interviewten Schulleiterinnen.

2.1 Gesetzesbezogene Vorgaben

Die Überführung der ganztägigen Schulen ins Regelschulsystem im Jahr 1993 eröffnete mit den zusätzlichen Ausführungen in § 8 SchOG (i. d. F. BGBl. I Nr. 512/1993) neue pädagogische Gestaltungsräume. Die Lehrplanverordnungen (siehe Abschnitt 1.1.2) konkretisieren sowohl Aufgaben als auch Grundsätze zur Optimierung der pädagogischen Konzepte ganztägiger Schulen. Diese werden hier näher ausgeführt, da sie die Grundlage für die Qualitätsmerkmale abgeben.

An Aufgaben des Betreuungsteils werden genannt (BGBl. II Nr. 174/2015; BGBl. II Nr. 175/2015; BGBl. II Nr. 219/2016):

Aufgaben des
Betreuungsteils

- „Allgemein: individuelle Interessen- und Begabungsförderung, Soziales Lernen, Bestärken des Zusammenlebens und Persönlichkeitsbildung, sprachliche Förderung, Leseförderung, Förderung des Gesundheitsbewusstseins;
- Freizeit: Erholung, individueller Freiraum, Motivation zu körperlicher Bewegung – ergänzende Bewegungseinheiten, Förderung der Kreativität, Anregung zu sinnvoller Freizeitgestaltung;
- Lernzeiten: Förderung der Lernmotivation, Festigung des Unterrichtsertrags, Unterstützung des schulischen Erfolgs, Anleitung zu eigenständiger Lernorganisation.“

Die Grundsätze zur Verwirklichung dieser Aufgaben verlangen nach einem pädagogischen Konzept mit entsprechender standortspezifischer Planung für „das Zusammenwirken von Unterricht, Lern- und Freizeit“ (BGBl. II Nr. 174/2015; BGBl. II Nr. 175/2015; BGBl. II Nr. 219/2016). Es folgen Detailangaben u. a. zu Aufgabenstellungen, zu gegenstandsbezogener und zu individueller Lernzeit.

Die Erläuterungen der Grundsätze der Lehrplanverordnung wurden in der Broschüre des BMB (2016) „Betreuungspläne für ganztägige Schulformen“ weiterverarbeitet. Dieser Leitfaden nimmt die Zielformulierungen für die Ganztagschule an APS und AHS vor und dient als Grundlage für die Weiterentwicklung ganztägig geführter Schulstandorte (BMB, 2016, S. 5). Die einzelnen Bereiche sind durch überprüfbare „Erfolgsfaktoren“ konkretisiert. Beispielhaft werden als zentrale Bereiche „Pädagogisches Konzept und Planung“ sowie „Lernzeit“ und „Freizeit“ herausgegriffen und paraphrasierend vorgestellt (BMB, 2016, S. 8 ff.):

„Leitfaden“ zur
Weiterentwicklung

- a) *Pädagogisches Konzept und Planung – Erfolgsfaktoren*: optimale Abstimmung zwischen Unterricht, Lernzeit und Freizeit sowie Schwerpunktsetzung; Jahresplan wird im Team erstellt; Förderung der Begabungen der Schüler/innen im Mittelpunkt; regelmäßiger Austausch zwischen Lehrenden des Unterrichts- und des Betreuungsteils; mittelfristige, gut zwischen den Lehrkräften abgestimmte (Monats-)Planung; Zusammenstellung der Betreuungsgruppen nach den Bedürfnissen der Schüler/innen; Absprachen der am Schulstandort tätigen Personen.
- b) *Lernzeit – Erfolgsfaktoren*: regelmäßiger Austausch der Pädagoginnen und Pädagogen des Unterrichts- und des Betreuungsteils; individuelle, gezielte Förderung der Schüler/innen und Förderung der eigenverantwortlichen, individuellen Lernarbeit; Förderung der eigenständigen Vertiefung/Erledigung der Aufgabenstellungen aus dem Unterricht; gegenstandsbezogene und individuelle Lernzeit werden in Kombination angeboten; Erarbeitung entsprechender Rückmeldemodi über Lernfortschritte.
- c) *Freizeit – Erfolgsfaktoren (u. a.)*: Ermöglichung von Raum für Entspannung, Entfaltung, Erholung; abwechslungsreiche Freizeitangebote, die zu selbstständigem Tun anregen; Berücksichtigung von Ernährungspädagogik und Esskultur; tägliche Bewegungseinheit für Schüler/innen; Schaffung von Möglichkeiten der Bewegung im Freien; Kooperation mit verbandlichen Sportvereinen und außerschulischen Sportstätten; vielfältige Angebote zur Förderung der Kinder im kulturellen Bereich; Kennenlernen der Freizeitangebote in der Wohn- und Schulumgebung.

Insgesamt können die Aufgaben und Grundsätze in diesem Leitfaden, der sich dem Lehrplan entsprechend „nur“ auf den Betreuungsteil bezieht, als Vorgabe für einen pädagogischen Modellrahmen für gelingende verschränkte Ganztagschulen dienen (Hörl et al. 2012, S. 300), wengleich das zentrale Moment für Ganztagschulen in der verschränkten Form, nämlich die Verschränkung und Rhythmisierung von Unterrichts-, Lern- und Freizeit, nur unzureichend zur Geltung gelangt.

2.2 Pädagogisch-konzeptionelle Rahmungen und zielbezogene Orientierungen

Vielfältige Erwartungen an Ganztagschulen

Ganztagschulspezifische Qualitätsmerkmale werden in der Literatur auf vielfältige Weisen erörtert. Ganztagschulen unterstützen – so die Erwartungen – u. a.:

- den „Abbau sozialer Benachteiligungen ...“, da sie durch das ‚Mehr an Zeit‘ und flexiblere Zeitorganisationsmaßnahmen strukturell bessere Möglichkeiten bieten [können], Schüler/innen gemäß ihren Eingangsvoraussetzungen zu fördern. Eine besondere Bedeutung haben dabei die beiden Aspekte Rhythmisierung des Schultags und Verzahnung von unterrichtsergänzenden Angeboten und curriculumsgelundenem Unterricht“ (Willems, Wendt, Gröhlich, Walzebug & Bos, 2014, S. 64 f.); zudem fördern sie den Einsatz neuer Lernformen (Popp, 2015, S. 337 f.);
- die „Qualität des Bildungsangebots in Umfang und Breite, konzeptionelle Verknüpfung Unterricht – Angebote, Qualität der Personalkooperation, Prozessqualität der Angebote“ (Holtappels, 2014, S. 43; siehe auch Schüpbach, Andrey & Arpagaus, 2018, S. 121 ff.);
- die „lern- und förderorientierte Zielorientierung der Lehrkräfte“ und die „interprofessionelle Kooperation zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal“ (Willems & Spillebeen, 2014, S. 101 ff.);
- die „Selbstbildung des Kindes und die Bedeutung individueller Bildungsbegleitung“ in einem Verständnis von Lernen als ko-konstruktivem Prozess; eine Vielfalt des Unterrichtsmaterials und didaktische Gestaltung auch im Sinne des Sozialen Lernens sollen „eine sozial-integrative Öffnung ermöglichen, wo Kinder ihr soziales Miteinander selbstständig strukturieren“ (Höke, Drexel & Arndt, 2016, S. 42 f.).

Zielorientierungen für die Qualitätsentwicklung

Folgende Zielorientierungen für die Qualitätsentwicklung von ganztägigen Schulen lassen sich unter Beachtung sowohl der gesetzbezogenen als auch der genannten Qualitätsmerkmale herausfiltern:

- Verschränkung und Rhythmisierung von Unterrichts-, Lern- und Freizeit mit eigenständiger zeitlicher und pädagogischer Gestaltungsmöglichkeit (z. B. offenes und kooperatives Lernen; fächerübergreifender, vernetzter und projektorientierter Unterricht); Optimierung der individuellen Förderung von Neigungen, Interessen und Bedürfnissen; flexible Zeiteinteilung von Unterrichtseinheiten und Pausen; ausreichend Zeit für Festigung und Übung;
- Förderung des Sozialen Lernens – durch intensiveres Miteinander in Peergroups – auch bei Freizeitaktivitäten oder während des Mittagessens; Schaffung von Wahl- und Partizipationsgelegenheiten durch zusätzliche oder außerunterrichtliche Angebote;
- ausreichende Zeiten für Regeneration und Entspannung (Pausen);
- Kooperation der Lehrer/innen untereinander, mit Erzieherinnen und Erziehern, Freizeitpädagoginnen und -pädagogen und dem eventuell vorhandenen sonstigen Personal;
- Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen/Initiativen – z. B. sozialräumlicher Jugendarbeit;
- Kooperation mit Eltern;
- geeignete Raumangebote (auch im Freien) für Bewegung und Rückzug;
- Angebot eines warmen, alters- und gesundheitsentsprechenden Mittagessens.

Drei übergeordnete Zielbereiche fassen diese Zielorientierungen zusammen:

1. umfassende Entwicklung der Schülerpersönlichkeit und der Gemeinschaft;
2. gezieltere individuelle Förderungs- und Unterstützungsmöglichkeiten der Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der Schüler/innen und Begabungsförderung;
3. Erweiterung der Lernkultur.

Bei der getrennten Form der Ganztagsschule lässt sich eine Verschränkung von Unterrichts-, Lern- und Freizeit nicht realisieren. Die übrigen Punkte kommen aber durchaus in Betracht, wobei der Kooperation der Lehrpersonen aus dem vormittäglichen Unterricht mit dem Personal des nachmittäglichen Betreuungsteils eine entscheidende Bedeutung für das gute Gelingen von getrennt geführten ganztägigen Schulen zukommt.

Zumindest von den Konzepten her setzt die Ganztagsschule sowohl in ihrer verschränkten als auch getrennten Form somit nicht nur auf ein „Mehr an Zeit“, sondern aus schulpädagogischer Sicht auch auf Einbeziehung und Umsetzung individualisierter und erweiterter (außerunterrichtlicher und auch außerschulischer) Lern- und Bildungsangebote. Allerdings bilden in der Schulrealität rechtliche und personelle Gegebenheiten für die Organisationskultur beider Formen aufgrund der gegebenen Kompetenzzersplitterung (Rechnungshof, 2018, S. 159, S. 163) nach wie vor belastende Unsicherheitsfaktoren.

Schulpädagogischer Mehrwert durch ein „Mehr an Zeit“

Unter Bedachtnahme auf die ernüchternden Forschungsergebnisse bezüglich positiver Wirkungen „von Angeboten in der Ganztagsschule“ verweist Andresen (2016, S. 831) auf die Wichtigkeit einer Systematik, „die auf das Verhältnis von Unterricht und dem ‚Anderen‘ des Unterrichts für Lern- und Bildungsprozesse zielt“ – nämlich auf Motivation, Commitment und Freiwilligkeit. Solches lenkt den Blick auf Strukturprinzipien der offenen Kinder- und Jugendarbeit (u. a. Offenheit, Interessenbezogenheit, Freiwilligkeit, Niederschwelligkeit, Partizipation im Sinne von Selbstverantwortung, Selbstorganisation und Mitgestaltung), die neues Potenzial für die Nutzung der ganztagsschulspezifischen Angebote erschließen (Lindner, 2018, S. 711; Sturzenhecker, 2004, S. 447).

Sauerwein (2016, S. 62) erscheint es für die Erfassung der Qualitätsmerkmale von Ganztagschulen angemessen, die Dimensionen guten Unterrichts (Classroom Management, kognitive Aktivierung, Motivationsunterstützung) mit den oben genannten sozialpädagogischen Maximen zusammenzuführen (siehe auch Sauerwein, 2017, S. 17 ff., S. 450).

Die genannten Merkmale umfassen eine Schulkultur, welche sich mit dem Begriff der „Ganztagsbildung“ (Coelen & Otto, 2018, S. 444) umschreiben lässt. Die Autoren heben in Ergänzung zu schulpädagogischen Perspektiven besonders sozialpädagogische Aspekte heraus, welche die Schule und außerschulische Bereiche mit ihren Angeboten wie Jugendarbeit bzw. Jugendhilfe produktiv zu verbinden suchen.

„Ganztagsbildung“ mit sozialpädagogischem Potenzial

Darüber hinaus sei in diesem Zusammenhang auf die Bildungswirksamkeit des Spiels verwiesen, welches als Medium der Selbst- und Weltaneignung genetisch dem Unterricht vorangeht und diesen alters- und entwicklungsspezifisch begleitet (Braun & Wetzel, 2000, S. 164–180; Heimlich, 2015, S. 32–42).

Überdies kann Schulsozialarbeit das Potenzial von Ganztagschulen ausweiten, um die Kinder im konkreten ganztagschulischen Zusammenleben und in den herausfordernden Lebensgestaltungsprozessen zu unterstützen (u. a. Bugram et al., 2014; Sting & Leitner, 2011; Wetzel, Braun & Hönig, 2011).

Im Folgenden werden diejenigen Faktoren näher erörtert, die als zentrale Bedingungen für das Gelingen von Qualität an einer ganztägigen Schule gelten; sie wurden beispielsweise auch dem für diese Arbeit durchgeführten Zusatzforschungsprojekt zugrunde gelegt (Gspurning, 2018). Es handelt sich dabei um die Bereiche Finanzierung, Zeit, Personal, Raum und Soziales Lernen.

3 Gelingensbedingungen für erfolgreiche ganztägige Schulen

3.1 Finanzierung

Finanzierungsvorgaben sind ein wesentlicher Ausdruck bildungspolitischer Entscheidungen. Zentrale finanzielle Bedarfe im ganztägigen Schulwesen resultieren aus dem Betreuungsangebot für die Schüler/innen und dem damit verbundenen Personalaufwand, aus den räumlichen Adaptierungen und aus dem Mittagessen. Die Diskussion um finanzielle Bedeckung ist also auf mehreren Ebenen zu führen.

Geldmittel gemäß Artikel-15a-B-VG-Verträgen und BIG

Zunächst ist auf die Bereitstellung von bedeutenden Geldmitteln durch die Bundesregierung im Rahmen der Artikel-15a-B-VG-Verträge von 2011 und 2013 sowie durch das BIG von 2017 mit einer Gesamtsumme von deutlich mehr als 1 Mrd. Euro zu verweisen (siehe Abschnitt 1.1.3). Die Mittel sind als „Anschubfinanzierung“ zum Ausbau von Betreuungsplätzen und für den Freizeitbereich vorgesehen und umfassen somit auch räumliche Adaptierungen.

Möglicherweise liegt in der Vorgehensweise, dass Zweckzuschüsse bzw. Fördermittel erst beantragt werden können, wenn Ausgaben bereits getätigt worden sind, eine Begründung dafür, dass einerseits die Mittel nicht ausgeschöpft wurden und dass andererseits rund ein Viertel der Schulleitungen den Mangel an finanziellen Ressourcen bei den Gemeinden als Haupthürde für den Ausbau einer schulischen Tagesbetreuung anführte (Rechnungshof, 2018, S. 124).

Kosten als möglicher sozialselektiver Teilnahmeeffekt

Auf der Eltern-Schüler-Ebene wird thematisiert, dass Eltern für die Betreuung und das Mittagessen der Kinder aufkommen müssen. Dies kann als „sozial differenzierend“ gewertet werden. Darauf verwies bereits eine im Jahr 2015 vom Institut für Höhere Studien (IHS) vorgelegte Studie. Dort wurde als einer der hemmenden Faktoren beim Ausbau der schulischen Tagesbetreuung die Höhe der Elternbeiträge identifiziert, welche für rund 10 % der Erziehungsberechtigten ein Hinderungsgrund war; ein Sechstel hatte Schwierigkeiten bei der Bezahlung dieser Beiträge (IHS, zitiert nach Rechnungshof, 2018, S. 124). Der Betreuungsbeitrag an Bundesschulen beträgt monatlich 88 Euro; an Pflichtschulen können sich die Betreuungsbeiträge, die aus der Freizeitbetreuung entstehen, monatlich auf bis zu 100 Euro belaufen (Gspurning, 2018, S. 8 f.). Familien mit geringem Einkommen können um entsprechende Ermäßigungen ansuchen. Der Rechnungshof (2018, S. 61 ff. und S. 124) kritisierte die Bandbreite der Elternbeiträge und ihrer Bemessungsgrundlagen bezüglich Ermäßigungen und empfahl den Abbau finanzieller Hürden als ein zentrales Steuerungselement für den weiteren Ausbau der schulischen Tagesbetreuung.

Für die Kosten des Mittagessens (täglich etwa 4,50 Euro; Gspurning, 2018, S. 8) sind in der Regel keine Unterstützungsmöglichkeiten von Bundes- oder Landesseite vorgesehen. Die Ergebnisse aus dem Zusatzforschungsprojekt verdeutlichen: „Für Kinder aus einkommensschwächeren Familien ist die GTS [Ganztagsschule] in verschränkter Form nicht die bevorzugte Wahl, da – im Unterschied zur getrennten Abfolge – durch die verpflichtende Anwesenheit an fünf Wochentagen wesentlich höhere Betreuungs- und Essensbeiträge anfallen“ (Gspurning, 2018, S. 8). Darüber hinaus äußerten die beiden befragten Schulleitungen einen Bedarf nach einem ganztagschulbezogenen Budget, um die laufend anfallenden Ausgaben abdecken zu können.

3.2 Teilnahmezeit und innerschulischer Zeitrhythmus

3.2.1 Teilnahmezeit

Das „Mehr an Zeit“ bildet zunächst wohl das augenfälligste Merkmal von Ganztagschulen. Dabei kommt eine alte reformpädagogische Einsicht zum Tragen: „Schule ist mehr als Unterricht.“ Bei einer täglichen Anwesenheit der Schüler/innen von teilweise über acht vollen Stunden muss neben dem Unterricht Zeit für das Lernen und individuelle Üben, aber auch für Freizeit mit Spiel und Erholung bleiben. In der programmatischen Literatur zur Ganztagschule wird in diesem Zusammenhang von einer „Rhythmisierung“ bei der Gestaltung des Schultags gesprochen (siehe Abschnitt 3.2.2).

Rhythmisierung

Daneben ist dieses „Mehr an Zeit“ mit der Erwartung nach einer erweiterten individuellen Förderung der Schüler/innen verbunden.

Außerunterrichtliche bzw. außerschulische Angebote gelten als zusätzliche Bildungsressourcen und bieten demnach individuelle Förderungsmöglichkeiten (siehe auch Abschnitt 1.2). „Ein Mehr an Bildungsgerechtigkeit erfordert auch eine gesteigerte Bildungsteilhabe“ (Willems et al., 2014, S. 94). Die Integration außerunterrichtlicher Angebote in den Schulalltag könnte im Sinne einer „Verstetigung“ überdies „eine dauerhafte soziale Nähe zu über den Unterricht hinausgehenden Formen des Lernens und der Freizeitgestaltung“ (Steiner, 2011, S. 61) herstellen.

Zu erwartende positive Wirkungen aufgrund erweiterter Lerngelegenheiten hängen neben der Qualität der Angebote also wesentlich auch von der Schülerteilnahme ab. Züchner und Fischer (2014, S. 362) fassen zusammen, dass für die meisten Wirkungen der Ganztagschule, auch wenn die gefundenen Effekte bislang sehr klein sind, die Dauer und Intensität der Teilnahme entscheidend sind. „Individuelle Förderung ist schwerlich zu leisten, wenn Ganztageschulen nur sporadisch genutzt werden“ (Fischer, Sauerwein et al., 2016, S. 790).

Schülerteilnahme
wesentlich für positive
Effekte

In Österreich besuchen nach Schätzungen des BMBWF (siehe Abschnitt 1.1.3) mindestens 90 % der eine ganztägige Schule frequentierenden Kinder die getrennte Form. Dies inkludiert aufgrund des familiären Entscheidungsspielraums einen möglichen sozial selektiven Teilnahmeeffekt, der durch die Beteiligung der Eltern an den Kosten des Betreuungsteils verstärkt werden kann. Die Leiterin der Praxis-NMS an der Pädagogischen Hochschule Steiermark schlägt vor, um dem Entscheidungsspielraum der Eltern entgegenzukommen und trotzdem die pädagogischen Vorteile der verschränkten Form zu lukrieren, diese an drei Tagen in der Woche zu führen und an den weiteren zwei Tagen die getrennte Form anzubieten.

Weitere Befunde aus der Ganztagschulforschung zur „Schülerteilnahme“ in Deutschland zeigen die Vielschichtigkeit dieser Probleme auf. Die Ganztagschule wird „von einem beträchtlichen Teil der Adressaten vorrangig unter dem Aspekt der Betreuung zugunsten elterlicher Erwerbstätigkeiten gesehen; fällt dieses Motiv weg, kann offenbar stattdessen die Attraktivität einer ganztägigen Lernkultur einen Teil der Elternschaft nicht für die Ganztagschule gewinnen“ (Holtappels, 2014, S. 37). Für Deutschland wies etwa Fischer (2018, S. 219) auf die Tendenz einer „selektiven Teilnahme“ zugunsten eines höheren sozioökonomischen Status hin, wenngleich auch Evidenzen dafür gefunden wurden, dass „Kinder unterer Einkommensgruppen verstärkt schulische Ganztagsangebote nutzen“ (Marcus, Nemitz & Spieß, 2016, S. 437). Daneben scheint es rhythmisierten Ganztagschulen aber zu gelingen, höhere Teilnahmequoten bei Grundschülerinnen und -schülern zu erzielen und darüber hinaus auch sozial bedingte Selektionseffekte in bestimmten Bereichen zu reduzieren, wie z. B. die Teilnahmequote von armutsgefährdeten Kindern sowie von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu erhöhen. Auch bei der Bildungsaspiration der Eltern zeigen sich Effekte zugunsten der rhythmisierten Ganztagschule (Willems et al., 2014, S. 95 f.).

3.2.2 Innerschulischer Zeitrhythmus

Die größeren Zeitfenster bieten Ganztagschulen prinzipiell die Möglichkeit, die Tagesstrukturierung im Schulalltag flexibler und ausgewogener für die Schüler/innen zu organisieren. Die Vielschichtigkeit der Lernweisen und -beziehungen von Kindern und Jugendlichen, wie sie im Konzept des formalen, nonformalen und informellen Lernens angesprochen sind, gilt dabei als ein zentraler Aspekt von Prozessqualität. Deren Vielfalt reicht von pädagogisch arrangierten und gestützten asymmetrischen Lehr-Lern-Beziehungen über mitlaufende Lernprozesse im Sinne des Learning by Doing, gemeinschaftliche Lernprozesse als Peer-Learning auf symmetrischer Ebene bis hin zu intentional gestalteten Lernprozessen mit individuellen Lernschleifen. Umstrukturierungen, die nur an den zeitlichen Strukturen ansetzen, greifen deshalb zu kurz.

Rhythmisierung bildet ein „Kernelement“ und „meint die Verteilung von Unterricht und Ganztagsangeboten über den ganzen Tag“ (Fischer, Kuhn & Tillack, 2016, S. 16, S. 24). Den konkreten Zugang dazu bildet eine neue Gestaltung des Stundenplans. Als Grundsätze gelten eine verpflichtende Verteilung des Unterrichts auf die Vor- und Nachmittage, die Verzahnung von Phasen der Anspannung und Entspannung, von Unterricht, Lernzeiten und fix eingeplanten Freizeitmöglichkeiten über den gesamten Schultag als „zeitliche Verschränkung“. Sie ist nur in der verschränkten Form umsetzbar.

Zeitblöcke von unterschiedlicher Dauer

Als „Bausteine“ stehen Zeitblöcke von unterschiedlicher Dauer zwischen 45 und 100 Minuten zur Nutzung für Unterricht, Lernen und Freizeit sowie entsprechende Pausenzeiten zur Verfügung. Die explorative Studie zur Erforschung der zeitlichen Gestaltung des Schulalltags an Österreichs Schulen (Flaschberger et al., 2015) thematisiert unter Einbeziehung auch von ganztagschulspezifischen Sichtweisen diesbezüglich vor allem Doppel- bzw. Blockstunden:

- Insgesamt überwiegen der Studie zufolge die positiven Erfahrungen – Blockunterricht führt in jeder Variante zu einer veränderten Unterrichtspraxis;
- Veränderte/verlängerte Pausenzeiten: 5-Minuten-Pausen sind eindeutig dysfunktional sowohl für Lehrer/innen als auch für Schüler/innen; flexible kurze Pausen in den Blockeinheiten, 20- bis 25-minütige Pausen nach einer Blockeinheit;
- Reduktion der Stundenlänge von 50 auf 45 Minuten: Dies wird empfohlen, um bei gleichbleibender Lehrerbeschäftigung eventuell einen institutionalisierten „Zeitpool“ für die in Ganztagschulen besonders notwendigen Kooperationsabsprachen zu schaffen oder zeitliche Spielräume an die Schüler/innen für „Sozialzeiten“ (z. B. Morgenversammlung) oder zusätzliche Übungszeiten (z. B. Lesen) weiterzugeben. Dies ist mit dem Bildungsreformgesetz 2017 (BGBl. I Nr. 138/2017 Art. 12/8) ab dem Schuljahr 2018/19 schulautonom möglich.

Flexibilisierung der Unterrichtskonzepte – Auflösung des starren Stundenplans

An beiden Schulen des Pilotprojekts spricht man sich für die Auflösung des starren Stundenplans aus, damit die Lehrer/innen ihre Unterrichts- und Lernkonzepte besser variieren können. Sie organisieren die Vormittage überwiegend in der Form von Doppeleinheiten zu 100 Minuten in den Schularbeitsfächern. Dies wird mit der größeren Flexibilisierung der Unterrichtskonzepte der Lehrer/innen argumentiert und damit, dass für die Schüler/innen auch eine Festigung der erarbeiteten Inhalte möglich sei. Ansonsten erfolgt die Organisation in 50-Minuten-Einheiten. Während an der NMS die ersten vier Vormittageseinheiten bis 11:30 Uhr mit Unterrichtseinheiten verplant sind, findet in der AHS-Unterstufe bereits in der vierten Einheit eine betreute Lerneinheit statt, die mit einer Freizeiteinheit verbunden ist. Auch bietet die AHS in den ersten beiden Klassen vor der ersten Unterrichtseinheit eine 15-minütige Ankommensphase an. Die Mittagsfreizeit beträgt zum Teil deutlich über eine volle Stunde. Freizeit- und Lerneinheiten sind an der NMS aufgrund der unterschiedlichen personellen Zuständigkeiten (Lehrer/innen für die Lernzeiten, Freizeitpädagoginnen und -pädagogen für die Freizeiteinheiten) strikt voneinander getrennt; an der AHS-Unterstufe können sie zu „betreuten Frei- und Lernzeiten“ zusammengefasst werden, da für beide Be-

reiche ausschließlich Lehrer/innen eingesetzt werden. Das wiederum kommt einer inneren Rhythmisierung entgegen und fördert die thematische Verschränkung und Kontinuität. Aber auch an der NMS wird darauf geachtet, dass Lehrer/innen aus den Fächern des Vormittagsunterrichts in der täglichen gegenstandsbezogenen Lernzeit (zur Hausaufgabenbetreuung) anwesend sind und solcherart eine Verschränkung von Unterricht und Lernen unterstützt wird. Eine thematische Verschränkung von Unterricht und Freizeit erfolgt eher sporadisch im musisch-kreativen und im sportlichen Bereich; eine systematische Verschränkung scheidet bisher an der fehlenden Arbeitszeit des Freizeitpersonals für gemeinsame Planungen (Gspurning, 2018, S. 12 ff.).

Lehrer/innen vom Vormittag
auch am Nachmittag
anwesend

Das Anliegen der inneren Rhythmisierung wird in beiden Schulen durch Teamteaching in den Schularbeitsfächern gefördert. Für die NMS ist es die übliche Unterrichtsform, an der AHS-Unterstufe bildet dies eine Besonderheit des verschränkten Modells der Ganztagschule.

Wahrgenommen wird vom Lehrpersonal beider Schulen, dass durch die genannten Verschränkungen aufgrund der Rhythmisierung sowohl die soziale Qualität der Klassengemeinschaft als auch die Beziehung zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern eine deutlich positive Entwicklung erfahren. Allerdings weisen Befunde auch auf Formen pädagogischen Handelns hin, „bei denen durch Disziplinierung und Abwertung auf unkonzentrierte Arbeitshaltungen und fehlerhafte Aufgabenerledigung reagiert und auf diese Weise zur Demotivierung der Kinder beigetragen wird. Besonders schwierig ist dies dann, wenn, wie in einzelnen Fällen, die Lehrer/innen des Vormittags auch am Nachmittag tätig sind, wodurch für lernschwache Kinder über den ganzen Tag hinweg sich erstreckende Abwertungserfahrungen verdichten können“ (Gspurning et al., 2010, S. 193).

Die beiden Praxisschulen organisieren die Doppeleinheiten jeweils zu 90 Minuten. An der Praxis-Volksschule dauern die Einzeleinheiten 50 Minuten; Pausen werden von den die Klassen betreuenden Lehrerteams individuell angesetzt. An der Praxis-NMS werden die Einzeleinheiten mit 45 Minuten veranschlagt und der Zeitgewinn wird für Leseförderung genutzt. In Blockstunden an den Nachmittagen wird oftmals die gegenstandsbezogene Lernzeit – etwa im Ausmaß einer halben Stunde – integriert.

Bei gemeinsamer Führung einer getrennten mit einer verschränkten Form wird die Organisation der Rhythmisierung ein nahezu unlösbares Problem. Dabei führt auch die Architektur der als Halbtagschulen errichteten Gebäude die Beteiligten oft an den Rand gesetzlicher Bestimmungen.

Die Praxisbeispiele 6.1 bis 6.3 zeigen im Sinne von „Good Practice“ Musterstundenpläne mit Beispielen einer zeitlichen Verschränkung von Unterricht, Lernen und Freizeit gemäß einer äußeren Rhythmisierung. Selbstverständlich bedingen die unterschiedlichen Lehrplananforderungen zwischen der Volksschule und der Sekundarstufe I sowie innerhalb der Schulformen zwischen den 1. und 4. Schulstufen entsprechende Unterschiede, wobei die frei verfügbare Zeit jeweils mit dem Anstieg der Schulstufen abnimmt.

Musterstundenpläne als
„Good Practice“-Beispiele

Praxisbeispiel 6.1:

Musterstundenplan der Praxis-Volksschule der Pädagogischen Hochschule Steiermark

Stunde		Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1.	07:45–08:35	Gesamtunterricht	Gesamtunterricht	Gesamtunterricht	Gesamtunterricht	Gesamtunterricht
2.	08:40–09:30		Freizeit			Werken
3.	09:40–10:30	Freizeit	Religion	Freizeit	Religion	Freizeit
4.	10:40–11:30	Gesamtunterricht	Gesamtunterricht	Gesamtunterricht	Gesamtunterricht	Gesamtunterricht
5.	11:35–12:25	Freizeit	Freizeit	Freizeit	Freizeit	
6.	12:25–13:15					GLZ
7.	13:20–14:10	UÜ	Gesamtunterricht	Gesamtunterricht	Unterricht in Lernateliers	NB
8.	14:15–15:05	Gesamtunterricht	Unterricht in Lernateliers			GLZ
9.	15:05–15:55	GLZ	Unterricht in Lernateliers	GLZ	Unterricht in Lernateliers	GLZ
bis 16:50 Uhr		NB	NB	NB	NB	NB

Anmerkungen: Zu „Freizeit“ zählen Essen, Pause, Bewegung im Freien. GLZ: Gelenkte Lernzeit; NB: Nachmittagsbetreuung; UÜ: unverbindliche Übung.

Quelle: Zur Verfügung gestellt von der Direktorin der Praxis-Volksschule der Pädagogischen Hochschule Steiermark.

Praxisbeispiel 6.2:

Musterstundenplan der 1. Klasse der Neuen Mittelschule 10 Klagenfurt-St. Peter

Stunde		Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1.	07:45–08:35	Freiarbeit	Freiarbeit	Freiarbeit	Freiarbeit	Freiarbeit
2.	08:35–09:25	Freiarbeit	Freiarbeit	Freiarbeit	Freiarbeit	Freiarbeit
	09:25–09:50	Pause	Pause	Pause	Pause	Pause
3.	09:50–10:40	Freiarbeit	Deutsch/ Englisch	Mathematik/ Deutsch	Geschichte	Mathematik/ Englisch
4.	10:40–11:30	NG/gFzt	Deutsch / Englisch	Mathematik/ Deutsch	Musik	Mathematik/ Englisch
5.	11:30–12:20	Werken	Religion	GW	Lernzeit	BU
6.	12:20–13:10	Werken	Pause	Pause	Pause	Lernzeit
7.	13:10–13:35	Werken	Pause	Pause	Pause	Pause
	13:35–14:25	Pause	Lernzeit	NG/gFzt	Lernzeit	Pause
8.	14:25–15:15	Sport	NG/gFzt	Sport	NG/gFzt	NG/gFzt
9.	15:15–16:05	Sport	Lernzeit	BE	Religion	NG/gFzt

Anmerkungen: BE: Bildnerische Erziehung; BU: Biologie und Umweltkunde; GW: Geografie und Wirtschaftskunde; NG/gFzt: Neigungsgruppe/gelenkte Freizeit.

Quelle: Zur Verfügung gestellt von der Direktorin der NMS 10 Klagenfurt-St. Peter.

Diesen Musterstundenplan durchzieht ein Band von Freiarbeit durch die ganze Woche, in der die Schüler/innen selbstständig und eigenverantwortlich ihre Lernaufgaben bewältigen und in denen Einheiten für Mathematik, Deutsch und Englisch integriert sind. Jede Klasse wird von einem Lehrerteam (maximal sechs Personen) begleitet. Dadurch, dass die Neigungsgruppen-Einheiten zu zweit durchgeführt werden – zusätzlich mit einer Expertin/einem Experten –, kann beispielsweise die Lehrperson am Dienstag die 8. Stunde Neigungsgruppe vorziehen und die 4. Einheit Deutsch in der 8. Stunde „nachholen“. Das heißt, es besteht bei Bedarf (geringe Konzentration der Schüler/innen) eine hohe Flexibilität in Bezug auf die Austauschbarkeit von Unterrichts-, Neigungsgruppen- sowie Lernzeiten. In jeder Klasse gibt es einmal pro Woche einen Projekttag, an dem die Lehrer/innen autonom entscheiden können, ob sie einen Lehrausgang durchführen oder am Projekt in einem ihrer Gegenstände arbeiten wollen. Für den Fall, dass ein Lehrausgang länger als geplant ausfallen sollte, wird auch die Mittagspause mit der gleichen Lehrerin/dem gleichen Lehrer besetzt, damit auch hier Flexibilität gegeben ist.

Praxisbeispiel 6.3:

Musterstundenplan der 1. Klasse des BRG Körösi in Graz (ganztägige Schulform in verschränkter Abfolge)

Stunde	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1.	Soziales Lernen	Musikerziehung	Englisch	BU	Rk/Re/Risl
2.	Englisch Teamteaching	Mathematik	BSP	Deutsch	Mathematik
3.	Englisch Teamteaching	Mathematik Teamteaching	BSP	Deutsch Teamteaching	Geografie
4.	BLZM	BLZE	BLZD	BLZM	BLZE
	BFLZ	BFLZ	BFLZ	BFLZ	BFLZ
5.	BU	Geografie	Rk (+ Betreuung)	Musikerziehung	Deutsch
6.	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen
	BFLZ	BFLZ	BFLZ	BFLZ	BFLZ
7.	BLZD	Deutsch Lesetraining	Mathematik	Englisch	Soziales Lernen
	BFLZ				
8.	BSP	BE	BMKB*	TCW/TXW	BLZ
9.	BSP	BE	BMKB*	TCW/TXW	BLZ

Anmerkungen: BE: Bildnerische Erziehung; BFLZ: betreute Frei- und Lernzeit; BLZ: betreute Lernzeit (in Mathematik [M], Deutsch [D], Englisch [E]); BMKB: Betreuung musisch, kreativ, naturwissenschaftlich, bewegungsorientiert; BSP: Bewegung und Sport; BU: Biologie und Umweltkunde; Re: evangelischer Religionsunterricht; Risl: islamischer Religionsunterricht; Rk: katholischer Religionsunterricht; TCW/TXW: Technisches Werken/Textiles Werken. *4-wöchiger Plan: Informatik, Kochwerkstatt, Kreativmusik, Naturwissenschaftliches Labor

Quelle: BRG Körösi (n. d.).

„Vor dem Unterricht ist 15 Minuten eine KlassenlehrerIn im Klassenraum, der Unterricht beginnt um 7.55 Uhr und endet um 16.10 Uhr (bei Bedarf am Freitag um 15:20 Uhr)[.] Soziales Lernen mit dem Klassenvorstand: Montag Morgenkreis und Freitag Schülersprechstunde[.] 1. und 5. Stunde: vorrangig „Nichtschularbeitenfächer“, Religion für alle Konfessionen (1. Stunde) [.] Schularbeitenfächer als Doppelstunde am Vormittag (2. + 3. Stunde) und eine der vier Wochenstunden am Nachmittag (7. Stunde), auch als Teamteaching (zwei LehrerInnen)[.] Sport einmal am Vormittag und einmal am Nachmittag, Kreativfächer (Werken und Bildnerische Erziehung) am Nachmittag (8. + 9. Stunde)[.] Aufgaben- und Freizeit generell in der 4. Stunde (1x in der 7. Stunde), pro Schularbeitenfach zwei Wochenstunden, immer mit zwei LehrerInnen[.] Mittagessen in der 6. Stunde im hauseigenen Speisesaal, betreut von zwei LehrerInnen, in diesen 65 Minuten ist auch Erholungs- und Freizeit [inkludiert.] Mittwoch Nachmittag [sic] existiert im vierwöchentlichen Rhythmus ein breitgefächertes Angebot (siehe Plan), jede dieser Doppelstunden wird von zwei Lehrerinnen/Lehrern geführt[.] Als unverbindliche Übungen sind Fußball (Montag 10. + 11. Stunde), Volleyball (Mittwoch 8. + 9. Stunde) und Mathematikolympiade (Montag 7. Stunde) im Angebot“ (BRG Körösi, n. d.).

3.3 Personal und Kooperation

3.3.1 Personalstrukturen

Vielfalt von Berufsgruppen
im Betreuungsteil

An ganztägigen Schulen wird im Betreuungsbereich, ausgenommen die AHS-Unterstufe, neben den Lehrerinnen und Lehrern¹¹ – durchaus gesetzeskonform (§ 8 lit. j SchOG i. d. g. F.) – eine Vielfalt von Berufsgruppen eingesetzt:

- Lehrer/innen in der gegenstandsbezogenen Lernzeit: Deren Dienstgeber ist entweder der Bund (AHS-Unterstufe, Praxisschulen) oder das Land (APS).
- Lehrer/innen oder Erzieher/innen für die individuelle Lernzeit: Hier, wie beim nächsten Punkt, kommen Kommunen oder freie Träger (Vereine) als Dienstgeber ins Spiel.
- Die beiden bisher genannten Berufsgruppen sowie Freizeitpädagoginnen und -pädagogen (siehe dazu BGBl. II Nr. 374/2017) oder Personen mit einer durch Verordnung festzulegenden Qualifikation im Freizeitbereich¹² (einschließlich Verpflegung).
- Zusätzliches Unterstützungspersonal z. B. für die Ausgabe der Verpflegung.

Für die Lehrkräfte verändern sich jedenfalls Arbeitsfeld und Arbeitsbedingungen. Kielblock und Stecher (2014) hoben markante Punkte heraus, wie der Arbeitsplatz „Schule“ über den Unterricht hinaus erweitert wird: Vor- und Nachbereitung in der Schule; Entwicklung einer neuen Lehr-Lern-Kultur (Verschränkung von Unterricht mit Betreuungsaspekten im Lern- und Freizeitbereich im Sinne einer Rhythmisierung des Schultags); stärkere Mitverantwortung für das Lernen der Schüler/innen; vermehrte Teamarbeit und Kooperation innerhalb des Lehrkörpers und mit dem pädagogischen Personal des Betreuungsteils; erzieherische, soziale und betreuende Funktionen gewinnen aufgrund der Mitarbeit im Betreuungsteil an Gewicht. Nicht übersehen werden sollte, dass diese neuen Anforderungen vor allem dann mit neuen Belastungen einhergehen können, wenn die Lehrkräfte ihr unterrichtliches Kerngeschäft verlassen und sich im Ganztagsbetrieb ihrer Schule engagieren.

Unterschiedliche
dienstrechtliche
Bestimmungen erschweren
Zusammenarbeit

Hinsichtlich der organisatorischen Umsetzung haben sich aufgrund verwaltungs- und finanztechnischer Vorgaben Unterschiede zwischen den AHS und den APS herausgebildet: An den AHS liegt die gesamte Verwaltung und Finanzierung aller Lern- und Freizeitstunden in den Händen des Bundes (vgl. „Betreuungsteil plus“). Bundeslehrpersonen bestreiten dort das gesamte Lern- und Freizeitangebot. In den APS werden die Freizeiteinheiten zunächst im Sinne einer Anschubfinanzierung über die 15a-Vereinbarungen bzw. über das BIG (siehe Abschnitte 1.1.3 und 3.1) abgewickelt. Sie liegen im Verantwortungsbereich des Schulerhalters: „Viele Gemeinden [Schulerhalter] greifen bei der Personalsuche für die Freizeitstunden nun auf Vereine und Betreuungsorganisationen zurück, die Personal speziell für diesen Einsatz in Schulen bereitstellen“ (Hofmeister, 2016, S. 101). Dieser Personenkreis bringt ein weiteres dienstrechtliches Moment mit sich. Bedingt durch die Halbwertigkeit von Betreuungseinheiten fehlt die Zeit für Vor- und Nachbereitung. Dadurch wird die Zusammenarbeit zwischen lehrenden und betreuenden Pädagoginnen und Pädagogen zusätzlich erschwert, da für

11 Bei den Bundeslehrpersonen werden alle Tätigkeiten im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung in die Unterrichtsverpflichtung eingerechnet. Bei den Landeslehrpersonen trifft dies auf die gegenstandsbezogene und auf die individuelle Lernzeit zu, wobei deren Arbeit in der individuellen Lernzeit nur halbwertig entlohnt wird, Vor- und Nachbereitungszeiten also nicht einberechnet werden. Außerdem sind Landeslehrpersonen im neuen Lehrpersonendienstrecht aufgrund der Drehung der Entgeltkurve zu teuer und dürfen aus Kostengründen möglichst nur mehr für unterrichtliche Tätigkeiten (und die gegenstandsbezogene Lernzeit) herangezogen werden. Zur Vermeidung von „halbwertigen“ Lernzeiten und weil den Bundesschulen keine Planstellen für das Personal zur Freizeitbetreuung zur Verfügung stehen, entwickelte das BMBWF für die AHS-Unterstufe das Modell „Betreuungsteil plus“ (vgl. BMB, 2016, S. 14).

12 Die Option, Mitarbeiter/innen der Offenen Jugendarbeit neben den neu geschaffenen Freizeitpädagoginnen und -pädagogen systematisch zur Mitarbeit im Freizeitbereich einzuladen, würde systembedingt gleichsam ein Fenster von der Schule in den Bereich der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit öffnen (z. B. Deinet, 2010; Scheipl, 2005).

Letztere keine Arbeitszeit außerhalb der unmittelbaren Betreuung der Kinder vorgesehen ist (Gspurning, 2018, S. 5; siehe Box 6.1).

Aufgrund der unterschiedlichen dienstrechtlichen Bestimmungen, z. B. hinsichtlich Urlaubsregelungen oder den Vorgaben zur Vor- und Nachbereitung, moniert der Rechnungshof (2018, S. 26, S. 94), dass eine Gesamtverantwortung für diese Personengruppe fehle. Der Rechnungshof plädiert u. a. auch dafür, die Betreuung in der individuellen Lernzeit und in der Freizeit den „billigeren“ Freizeitpädagoginnen und -pädagogen bzw. Erzieherinnen und Erziehern zu überantworten.

Eine solche Sichtweise problematisieren allerdings die in der Praxis tätigen Lehrer/innen gemäß Gspurning (2018). Sie sehen den Umstand, dass an der AHS-Unterstufe Lehrpersonen und nicht Freizeitpädagoginnen und -pädagogen den Freizeiteil und die Mittagsaufsicht betreuen, für die Qualität des Betreuungsbereichs und die Lehrer-Schüler-Beziehung durchwegs positiv. Aber auch an der NMS wird beobachtet, dass „Schüler/innen in den Lernzeiten ... geringere Hemmungen [haben], Lehrer/innen, die man besser kennt, um Unterstützung zu bitten“ (Gspurning, 2018, S. 19). Solche intensivierten Lehrer-Schüler-Beziehungen veranlassten Popp (2015, S. 94) zur These, dass „an Ganztagschulen ‚andere‘ Lehrer(innen) ‚benötigt‘ [werden] und tätig sind“ als an traditionellen Halbtagsschulen.

3.3.2 Kooperation intern

Als innerschulische Kooperation gilt die Zusammenarbeit von Partnern, die eine dauerhafte oder hohe Präsenz in der Schule aufweisen. An Ganztagschulen braucht es aufgrund der Koordinierung von Unterricht und Betreuung vermehrte Absprachen zwischen dem unterrichtenden und betreuenden Personal. Dies gilt als selbstverständlich, wenn ausschließlich Lehrkräfte an einer Ganztagschule tätig sind (AHS) und umso mehr, wenn zusätzlich zum Lehrpersonal weiteres pädagogisches Personal für den Betreuungsbereich beschäftigt wird (Erzieher/innen, Freizeitpädagoginnen und -pädagogen an den APS). Die Notwendigkeit verstärkt sich, wenn diese Berufsgruppen von einem Träger außerhalb der Schule angestellt sind und bei diesem z. B. nur die mit den Kindern verbrachte Zeit als Arbeitszeit gilt (siehe Box 6.1). Institutionalisierte Möglichkeiten für den verstärkten Bedarf an Kooperation und Koordination für das pädagogische Personal sind demnach unerlässlich (Flaschberger et al., 2015, S. 27 f.).

Mit Blick auf die Verschränkung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten ist die Kooperation zwischen den Lehrkräften und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Betreuungsbereich ein wesentlicher Indikator für eine gelingende Umsetzung des Konzepts von Ganztagschulen. Tillmann (2011, S. 139 f.) fasst die Befunde der letzten Jahrzehnte zur Lehrerkoopeation zusammen und verweist auf insgesamt positive Effekte, was weitere Befunde bestätigen: „Enge und Qualität der Kooperation zwischen den Lehrkräften [sind] ein wesentlicher Faktor für den Erfolg der Einzelschule. Das gilt entsprechend auch für die Ganztagschule“ (Kielblock & Stecher, 2014, S. 102). Konkret wird dies etwa bezüglich der Aufgabenerledigung (bei getrennten Formen) angesprochen. Deren Qualität kann von einem Modus der „Erledigung“ über einen Modus der „Effektivität“ bis hin zum Modus der „Erweiterung“ als Befähigung zu eigenständigem Lernen reichen, ohne dabei unterrichtliche Aspekte grundsätzlich in Frage zu stellen (Gaiser, Kielblock & Stecher, 2016, S. 808).

Ergebnisse aus dem Zusatzforschungsprojekt zeigen, dass die Bezugnahme auf nur eine Berufsgruppe (AHS: nur Lehrpersonal) zunächst eine vorteilhafte Voraussetzung für eine gelingende Kooperation bildet. Diese lässt sich durch die Bildung von Lehrerteams optimieren, welche jeweils alle unterrichtlichen und betreuungsbezogenen Agenden der Parallelklassen eines Jahrgangs abdecken. Jedes Team verfügt über eine Besprechungseinheit pro Woche (Gspurning, 2018, S. 16 f.). Unabdingbar für ein gutes Gelingen ist jedenfalls die Institutionalisierung regelmäßiger Besprechungstermine. An der untersuchten NMS (Gspurning,

Kooperation entscheidend
für eine gelingende
Ganztagschule

6

Teams betreuen
Ganztagsklassen bzw.
-jahrgänge

Zeitliche Ressourcen
notwendig für gelingende
Kooperation

2018, S. 22) wird die Kooperation zwischen den Lehrkräften und den Betreuerinnen und Betreuern im Sinne eines gegenseitigen Austauschs zwar grundsätzlich als sehr wichtig erachtet und scheint in einigen Bereichen auch zu funktionieren – wenn etwa Lehrer/innen die Betreuer/innen ersuchen, mit den Kindern gezielt für Schularbeiten zu üben; oder wenn Betreuer/innen einer Lehrperson rückmelden, welche spezifischen Bedarfe sie bei Schülerinnen und Schülern erkennen. Aufgrund vielfach fehlender zeitlicher Ressourcen des Betreuungspersonals findet der Austausch meist bloß „zwischen Tür und Angel statt“ (Gspurning, 2018, S. 22). Dementsprechend fordern die beteiligten Lehrer/innen, die Kooperation zu formalisieren und zu institutionalisieren. Mangelnde zeitliche Ressourcen gelten an ganztägigen Schulen offenbar recht häufig als limitierender Faktor für Zusammenarbeit (Fischer, 2017, S. 7; StEG-Konsortium, 2015, S. 64).

Entwicklung einer
wertschätzenden
Kooperationskultur

Studien weisen auch auf Spannungen zwischen den in der Schule tätigen Personengruppen hin, besonders dann, wenn die Anstellungsverhältnisse ungünstig, die Ressourcen ungenügend und wenn keine festen Kooperationszeiten im Schulalltag vorgesehen sind (Fischer, Kuhn et al., 2016, S. 20). Darüber hinaus zeigen sich Rivalitäten verschiedener Berufskulturen. Diese werden damit begründet, dass die einzelnen Professionen, wie z. B. Sozialpädagogik/Soziale Arbeit oder die Freizeitpädagogik, darauf bedacht sind, ihre Berufskultur zu bewahren, woraus eine Verantwortungsdiffusion wegen ungeklärter Zuständigkeiten und fehlender Aushandlungsprozesse entstehen könne (Kappler, Chiapparini & Schuler Braunschweig, 2016, S. 226 f.). Arbeitsbezogene Abstimmung und gegenseitige Wertschätzung der eingesetzten Personengruppen bilden daher wichtige Voraussetzungen für solche Kooperationen (Arnoldt, 2011).

Das Niveau der Zusammenarbeit bleibt trotz mehrjähriger Erfahrung ausbaufähig (StEG-Konsortium, 2016, S. 15). Tillmann und Rollett (2010) konnten belegen, dass an Schulen, welche das Betreuungspersonal mit einem hohen Stundenvolumen beschäftigen, die Kooperationsintensität der involvierten Berufsgruppen mit dem Lehrpersonal höher ist als an Schulen, die das Betreuungspersonal nur mit wenigen Stunden in der Woche engagieren. Diese Voraussetzung dürfte – obwohl eine Bedingung für gutes Gelingen ganztagschulspezifischer Arbeit – für die zahlreichen kleineren und mittelgroßen Schulen in Österreich schwerer umsetzbar sein (siehe Box 6.1).

Box 6.1

Bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, z. B. den Freizeitpädagoginnen und -pädagogen, im Betreuungsbereich (individuelle Lernzeit, Freizeit) beträgt die Vollbeschäftigung 40 Stunden (Vor- und Nachbereitungszeiten werden im Unterschied zu den Lehrpersonen in der Regel nicht eingerechnet); demnach gelten üblicherweise nur jene Stunden als Arbeits- und somit Anstellungsstunden, welche sie tatsächlich mit den Kindern verbringen. Eine Vollenstellung dieser Berufsgruppe scheint daher nicht möglich. Überdies hätte ihre Teilnahme an schulischen Konferenzen oder schulinternen Fortbildungen demnach in ihrer Freizeit zu erfolgen. Grundsätzlich bleibt das aber eine Entscheidung der Träger.

Gemeinsame Fortbildungen könnten für die Förderung der Kooperation hilfreich sein. Das befürworten z. B. die Beteiligten im Rahmen des Zusatzforschungsprojekts. Offenbar ist dies aber nicht leicht umsetzbar. An einer der beiden untersuchten Schulen (NMS) ist es bisher nicht gelungen, gemeinsame Fortbildungen des Lehrpersonals mit den von einem außerschulischen Träger angestellten Fachkräften für die Freizeit zu veranstalten (Gspurning, 2018, S. 6 f.).

Überdies stehen Verbesserungen der Lehrkooperation und die innerschulische Entwicklungsarbeit auch an Ganztagschulen in engem Zusammenhang. Kooperation kann die Weiterentwicklung der Lern- und Förderkultur, aber auch die Betreuung und die Öffnung der

Schule nach außen als zielbezogene Ansprüche an eine Ganztagsschule steigern, denn „Ziele zur Weiterentwicklung der Lernkultur [ziehen] innovative Ansätze nach sich, die offensichtlich intensivere Zusammenarbeit im Kollegium induzieren“ (Holtappels, Lossen, Spillebeen & Tillmann, 2011, S. 35). Mit der Kooperation „steht und fällt die Idee und Umsetzung des Ganztags“ (Wiesner, Olk & Speck, 2016, S. 202), zudem schreibt man ihr die Funktion einer wichtigen „Gelingensbedingung“ für Ganztagsschulen“ (Tillmann, 2011, S. 160) zu.

3.3.3 Kooperation extern

Als außerschulische Kooperationspartner gelten solche mit kurzzeitiger Anwesenheit für die Durchführung von kurzfristigen Angeboten an der Schule, z. B. Jugendarbeit oder Sportangebote von Vereinen (Speck, Olk & Stimpel, 2011, S. 74). Die drei Autoren verwenden den Begriff „multiprofessionelle Kooperation und Teams“, um die Zusammenarbeit zwischen inner- und außerschulischen Fachkräften zu benennen. Auf solche Weise kann die Ganztagschule Angebote des Gemeinwesens am Schulstandort bündeln und sich gleichzeitig auch nach außen hin zum Gemeinwesen öffnen, indem sie diese Lernorte aufsucht. Coelen (2014, S. 40) zeigte auf, dass Kooperationen mit außerschulischen Partnerorganisationen (z. B. Sportvereinen) zwar ein wichtiger Bestandteil beim Aufbau von Ganztagsschulen sind, doch Ausbau und Einbeziehung der Partner an jeder Schule anders verlaufen. Es bleibt aus struktureller Sicht in der Regel bei einer Hereinnahme von Kooperationspartnern in den schulischen Alltag; eine gemeinsame Herstellung einer neuen Form im Sinne einer Verschränkung von Themen bzw. Methoden des Freizeitangebots und des Unterrichts gelingt meist nicht (siehe auch Wiesner et al., 2016, S. 203).

In der schulischen Praxis ist wohl davon auszugehen, dass das Spektrum an Kooperationsintensität in Bezug auf die jeweiligen Einzelschulen mitunter sehr breit sein kann.¹³ Antworten aus dem Zusatzforschungsprojekt lassen erkennen, wo *Entwicklungsbedarf* gegeben ist – wenn beispielsweise berichtet wird, dass an einer Zusammenarbeit mit schulexternen Einrichtungen zwar durchaus Interesse besteht, die zeitlichen und räumlichen Ressourcen einem solchen Engagement allerdings Grenzen setzen. Jedenfalls müssen die Angebote für die Teilnehmer/innen kostenfrei sein. Ein entsprechender Budgetposten soll der Schule für diesbezügliche Initiativen und Aktivitäten zur Verfügung stehen. Es werden auch Bedenken geäußert, dass die Kinder in der Ausübung ihrer Hobbys bzw. ihrer individuellen Freizeitaktivitäten durch die letztlich geringen Freizeitanteile im Rahmen des verschränkten Modells, zumindest in der Sekundarstufe I, eingeschränkt seien (Gspurning, 2018, S. 23;¹⁴ siehe zu schulischen Anforderungen und Freizeit auch: Burtscher-Mathis & Häfele, 2018, S. 105 ff.). Andererseits könnte die Einbindung von Partnern, wie Sport- oder Musikvereinen, „Anwerbeeffekte“ mit sich bringen, indem Schüler/innen durch die Teilnahme an einem ihrer Ganztagsangebote Interesse auch an deren außerschulischen Angeboten gewinnen (StEG-Konsortium, 2015, S. 105).

Generell ist die Kooperation zwischen Schule und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit konzeptionell und praktisch ausbaufähig. So berichtet eine österreichweite Erhebung, dass es „kaum Kooperationen zwischen Offener Jugendarbeit und Schule“ gibt und „ein wertschätzendes Zugehen auf gleicher Augenhöhe“ (Gspurning & Heimgartner, 2016, S. 46) fehle.

Die bundesweiten Jugendberichte weisen fast keine einschlägigen Informationen auf. Im „6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich“ griff einzig Krisch (2011, S. 506) den Begriff der *Ganztagsbildung* auf. Allerdings galt dem Autor eine Kooperation der Offenen Jugend-

Kooperationen mit
außerschulischen Partnern

6

Kooperation mit Kinder-
und Jugendarbeit

¹³ So kooperiert beispielsweise die NMS 10 Klagenfurt-St. Peter in den Neigungsgruppen der verschränkten Ganztagsklassen u. a. mit Akteurinnen und Akteuren der Freibühne und dem „Next Dance Club“ in Klagenfurt, dem Verein Zirkusaktivitäten, einer Trainerin eines Sportvereins und Studierenden des Konservatoriums vor Ort.

¹⁴ Vergleichbar argumentieren die beiden Leiterinnen der Praxisschulen an der Pädagogischen Hochschule Steiermark.

arbeit mit der Schule „um jeden Preis“ als nicht erstrebenswert (siehe auch Deinet, Icking, Nüsken & Schmidt, 2017, S. 207), wenngleich die berichteten Projektbeispiele für den Freizeitbereich an den ganztägigen Schulen durchaus eine Bereicherung darstellen könnten (Häfele, 2011). Im „7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich“ (Bundesministerium für Familien und Jugend, 2016a, 2016b, 2016c) erfolgte keine Bezugnahme auf ganztägige Bildung bzw. auf Kooperationen mit Schulen, ganz im Unterschied zum deutschen „15. Kinder- und Jugendbericht“. Dort musste man jedoch feststellen, dass eine „Leitidee ganztägiger Lern- und Bildungsarrangements in Schulen mit Sekundarstufe, die zugleich auch eine Verschränkung unterrichtsbezogener und außerunterrichtlicher Settings impliziert, fehlt“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2017, S. 361).

3.4 Raum als „gebaute Pädagogik“

Ganztägige Schule als
Raum für gemeinsam
geteiltes Leben, Lernen,
Erfahren

Die Einsicht in die bildende Funktion von Räumen bzw. Schularchitektur im weitesten Sinne als „gebaute Pädagogik“ hat im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulen einen Bedeutungszuwachs erfahren. Ganztagschulen, in denen alle Beteiligten den größten Teil ihres Tages verbringen, sollten auch den Erfordernissen eines gemeinsam geteilten Lebens-, Lern- und Erfahrungsraums genügen.

In diesem Kontext startete 2012 die Herausgabe der Reihe „Raumbildung“ (Hammerer 2012; Hammerer & Rosenberger 2014, 2015, 2017) mit der Zielsetzung, einer breiten Öffentlichkeit *zukunftsweisende Schulbauprojekte* vorzustellen. Hierbei handelt es sich um (überwiegend) österreichische, aber auch internationale Schulbauprojekte.

Die Bewältigung dieser pädagogisch-architektonischen Herausforderungen bei Bestandsumbau und/oder Neubau, Ergänzungsbauten, Ganz- oder Teilsanierung von *inneren* und *äußeren* Schulräumen müsste folgende Dimensionen berücksichtigen:

- Schulen als Teil von Sozialraum- bzw. Quartiersplanung unter Berücksichtigung der ökonomischen und ökologischen Bedingungen besonders auch mit der Perspektive, einen Beitrag für eine vitale Stadtteil- bzw. Gemeinschaftskultur zu leisten (z. B. unter Beteiligung von Vertreterinnen und Vertretern der Gemeinde/Kommune, Schulträgern, Schulleitungen, Kinder-/Jugendhilfeträgern, Bürgerinnen und Bürgern und Kulturvereinen);
- *gemeinsame* Planungs-, Entscheidungs- und Realisierungsprozesse (z. B. mit Architekturbüros, der Baubehörde, Gemeinde, den Schulleitungen, dem Lehrerkollegium, den Schulsozialarbeitenden, Schülerinnen und Schülern, dem technischen und administrativen Personal, den Eltern);
- dezidierte Berücksichtigung des jeweiligen pädagogischen Schulkonzepts bzw. der Profilbildung – Gestaltung des pädagogisch-architektonischen Gesamtzusammenhangs;
- innenarchitektonische Raumgestaltung (Materialien, Farben, Möbel etc. unter dem Aspekt ihrer jeweiligen Kombinierbarkeit und Flexibilität sowie der Ausbildung von Atmosphäre).

Dimensionen
einer zeitgemäßen
Schularchitektur

Unter dem Gesichtspunkt der Lern- und Lebensgestaltung in einer ganztägigen Schule sind nun folgende Dimensionen für eine zeitgemäße Schularchitektur besonders hervorzuheben (Braun & Wetzels, 2000, S. 95–114; Rittelmeyer, 2005, 2013; Walden & Borrelbach, 2017, v. a. S. 41–96):

Flexible und offene Raumgestaltung: Hier steht die Schaffung von *multifunktionalen* Räumen und Zonen im Mittelpunkt. Damit wird die *monofunktionale* Nutzung der Räume, die sich weitgehend am Prinzip des Fach- und Frontalunterrichts orientiert, überwunden und somit können auch die vielfältigen Entwicklungsbedürfnisse und Interessen der Heranwachsenden besser berücksichtigt werden. Als architektonisches Raumkonzept bietet sich hier das *Clustermodell* an (Binder, 2015; Binder & Ploiner, 2015; Ploiner, 2015a, 2015b). Ein Cluster bildet dabei eine *Gestaltungseinheit*, die beispielsweise von einem Zentrum, dem sogenannten

Marktplatz, aus jeweils vier Klassenräumen bestehen kann und mit anderen Zonen/Funktionen wie Garderobe, Gruppenraum, Lehrmittelzimmer, Raum für Lehrerteams sowie WC-Anlagen verbunden ist. Die Klassenräume oder sogenannte *Homebases* können durch eine (teil-)verglaste Schiebetür getrennt werden, um so auch einen differenzierten und individualisierten Unterricht, Projekt- und Kleingruppenarbeit zu ermöglichen. Sie verfügen auch über Sitz- und Kuschecken, Regale für Lehr-Lern-Materialien etc. Diese Homebases können sich gegebenenfalls auf der einen Seite zu den Freiluftklassen und auf der anderen Seite zu sogenannten Lerninseln hin öffnen. Mit Letzterem ist ein weiterer Aspekt der offenen Raumgestaltung angesprochen. Offenheit als Gestaltungselement bezieht sich auch auf *Transparenz* z. B. zwischen den Etagen oder Offenheit im Eingangsbereich, in welchem das Foyer nicht nur einen Empfangsraum darstellt, sondern zugleich auch als Geselligkeits-, Veranstaltungs- oder Ausstellungsraum fungieren kann, in manchen Fällen sogar den Mensabereich integriert. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass Offenheit und Transparenz in eine *Balance* gebracht werden müssen mit dem Bedürfnis nach *Rückzug* und *Geborgenheit* bzw. *Schutz*, wobei hier Grund- bzw. Volksschulkinder im Unterschied zu Jugendlichen ein intensiveres Schutz- und Sicherheitsbedürfnis äußern – sie betonen v. a. den Wunsch nach „Natur“ und Überschaubarkeit des schulischen Areals (Rittelmeyer, 2005, S. 31 f.).

Die Bedeutung der strukturellen Raumdimension von Schule im Ganztage (unter Einbezug ihrer pädagogisch-architektonischen Ausgestaltung) ist auch von den Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmern der NMS Leibnitz und dem BRG Körösi im Rahmen des Pilotprojekts hervorgehoben worden – v. a. unter dem kritischen Aspekt von Anspruch und Wirklichkeit. Grundsätzlich fehlt es in beiden Schulen an ausreichenden Räumen für Rückzugs- und Entspannungsmöglichkeiten und die Schüler/innen sind weitgehend auf ihre Klassenräume während der Lernzeiten angewiesen (Gspurning, 2018, S. 10). In der NMS Leibnitz ist „der Außenbereich ... aufgrund der fehlenden Beschattung und Rückzugsmöglichkeiten wenig attraktiv. Generell wird die räumliche Ausstattung ... als unzufriedenstellend beurteilt“ (Gspurning, 2018, S. 10). Laut Einschätzung des Direktors des BRG Körösi wären idealerweise für die verschränkte Ganztageesschule zwei durch eine Tür verbundene Räume erforderlich – nämlich ein Lern- und ein Freizeitraum (Gspurning, 2018, S. 11).

Insgesamt lässt sich gegenwärtig wohl festhalten, dass räumliche Erweiterungen bzw. Adaptierungen (z. B. Turnsäle, Freizeit- und Gruppenräume für die Schüler/innen oder Arbeitsplätze für die Lehrer/innen) eine nahezu durchgängige und vielfach suboptimal gelöste Thematik bei der Errichtung von ganztägigen Schulen im Rahmen von bisherigen Schulgebäuden oder bei deren weiterem Ausbau bilden.

3.5 Soziales Lernen/Partizipation

Die Förderung von sozialen Lernprozessen bildet eine weitere zentrale Dimension im Kontext des Bildungsauftrags der Schule (§ 2 Abs. 1 SchOG i. d. g. F.) im Allgemeinen und der von ganztägigen Schulformen im Besonderen. Dabei wird das Augenmerk zunächst auf die sozialen Beziehungen und Konfliktbewältigungsweisen zwischen den Schülerinnen und Schülern, aber auch auf die Interaktionsbeziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern gelegt. Darüber hinaus ist diese Perspektive um diejenige *aller* Mitglieder der Schulgemeinschaft zu erweitern (§ 2 Schulunterrichtsgesetz [SchUG]). Dabei gewinnt ein weiteres Qualitätsmerkmal von „guter Schule“ an Bedeutung: nämlich die Schaffung und Ausgestaltung von demokratischen Verfahrensregelungen und demokratischen Teilhabeprozessen aller an Schule beteiligten Personengruppen.¹⁵

Handlungsbedarf bei der pädagogisch-architektonischen Ausgestaltung

6

Soziale Lernprozesse auf interaktiver und institutioneller Ebene

¹⁵ Siehe hierzu Braun und Wetzel (2000, S. 128–164), Braun und Wetzel (2006, S. 106–140); zu den inhaltlichen (auch unterrichtsbezogenen) Dimensionen die neun von Klafki (2002, S. 59 f.) formulierten Thesen in Bezug auf die Aufgabenbestimmungen von Schule in einer demokratischen Gesellschaft.

Auf der *interaktiven* Ebene stellt zunächst die Stärkung der Klassengemeinschaften sowie die der Schüler-Lehrer-Beziehung eine zentrale Zielperspektive dar (siehe auch Schulqualität Allgemeinbildung [SQA], Qualitätsbereich 3: Lebensraum Klasse und Schule; Altrichter, Helm & Kanape-Willingshofer, n. d.). So werden im Zusatzprojekt von einer Mitarbeiterin der NMS Leibnitz für die verschränkt geführten Klassen „der Zusammenhalt, die Loyalität, die Teamfähigkeit und das Füreinander-Einstehen“ (Gspurning, 2018, S. 21) hervorgehoben. Nach Einschätzung einer Klassenvorständin ist jedoch der Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen als ein Aspekt des Sozialen Lernens grundsätzlich eine Voraussetzung von Unterricht (Gspurning, 2018, S. 21). Bezogen auf ein möglicherweise größeres Konfliktpotenzial durch die längere Verweildauer der Schüler/innen im Ganzttag wird vom Leiter des BRG Körösi darauf verwiesen: „Ein Vorteil des intensiveren Kontakts [zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern] sei aber, dass man bei Konflikten frühzeitig eingreifen könne, bevor größere Probleme entstehen. Die Unterrichtseinheiten des Sozialen Lernens böten sich hierzu an“ (Gspurning, 2018, S. 21). An dieser Schule wird aktuell auch ein partizipatives Projekt – nämlich die Gestaltung des Mittagspausenraums von Ganzttagsschülerinnen und -schülern – durchgeführt und generell auf das höhere Potenzial für Gestaltung (z. B. der Klassenräume) aufgrund der zeitlichen Ressourcen verwiesen (Gspurning, 2018, S. 22). In Bezug auf die Verantwortungsübernahme (als ein weiterer zentraler Aspekt von Sozialem Lernen) wird von der NMS 10 Klagenfurt-St. Peter die täglich in der verschränkten Form durchgeführte „gesunde Jause“ von Schülerinnen und Schülern für die Mitschüler/innen benannt.

Auf der *institutionellen* Ebene haben Soziales Lernen und Partizipation ihre Verankerung in den Organen und Verfahren der Schuldemokratie sowie in den kommunikativen Anerkennungskulturen: Diese umfassen die aktive Ausgestaltung bereits bestehender demokratischer Kommunikations- und Entscheidungsgremien sowie die Schaffung neuer innerschulischer Verständigungs-/Entscheidungsformen, wie „runde Tische“, schulische Konflikt- und Schlichtungsausschüsse, informelle Arenen usw. Diese alle Gruppen der Schulgemeinschaft einbeziehende normative, verantwortungsethische Dimension des Sozialen Lernens sowie der Partizipation – im Sinne der Verständigung über verallgemeinerte, gemeinsam geteilte Normen und Werte –, in der auch die Schülerperspektive ihre gleichwertige Positionierung erhält, ist Voraussetzung dafür, dass diese nicht allein als zu realisierende Aufgabe der Kinder bzw. Jugendlichen verstanden wird.

4 Empfehlungen

Der Ausbau von ganztägigen schulischen Bildungsangeboten in Österreich ist während der letzten Jahre deutlich gestiegen (siehe Abschnitt 1.1.3). Die nationale Forschungslage dazu ist nach wie vor dürftig (siehe Abschnitt 1.3). Eine vergleichbare Forschungslücke konstatierte der Nationale Bildungsbericht 2012 für die Zeit um 2012 (Hörl et al., 2012, S. 298). Unter diesem Aspekt wurde damals eine Reihe von Strategieempfehlungen und Optimierungsmöglichkeiten für die weitere Entwicklung in Österreich aufgezeigt, die neben einer verstärkten Forschungstätigkeit regional- und lokalpolitische Anregungen miteinschloss (Hörl et al., 2012, S. 298 ff.). Im Hinblick auf den Umsetzungsgrad dieser Empfehlungen entsteht bisher der Eindruck einer gewissen bildungspolitischen Ignoranz. Angesichts des bedeutenden Investitionsvolumens stellen umfassende Forschungsvorhaben in diesem Bereich jedoch geradezu eine bildungspolitische Verpflichtung gegenüber der Öffentlichkeit dar.

Aus diesem Grund wird Folgendes empfohlen:

- Sowohl die im Nationalen Bildungsbericht 2012 als auch die in diesem Bericht vorgelegten Empfehlungen sind hinsichtlich der gesetzten Maßnahmen bzw. Nichtmaßnahmen vonseiten der Schul- und Bildungsadministration im Sinne eines Rechenschaftsberichts zu erfassen sowie hinsichtlich ihrer Umsetzung zu bewerten und zu veröffentlichen.

- Das konstatierte Fehlen aussagekräftiger Forschungsarbeiten lässt es geraten erscheinen, die Forschungsagenden im Rahmen einer unabhängigen Forschungsgruppe zu bündeln und eine langfristige Forschungskultur zu institutionalisieren. Diese ist vom BMBWF zu initiieren und finanziell zu fördern, agiert aber in eigener Verantwortung. Das erfordert ein Forschungsbudget von 3 % bis 5 % des für das ganztägige Schulwesen vorgesehenen Budgets. Ein Modell für die Struktur könnte das StEG-Konsortium in Deutschland bilden.

Einrichtung einer unabhängigen Forschungsgruppe

In Anbetracht der wenig befriedigenden Ausgangslage wird hier eine begrenzte Anzahl von als grundlegend eingestuften Forschungsvorhaben empfohlen.¹⁶ Allgemein ist dabei eine Konzentration auf gelingende Praxis und die Erforschung von alltäglichen (nicht bloß modell-schulartigen) Umsetzungen von Angeboten in Ganztagschulen geboten.

Beispielhaft wären als Detailprojekte aufzugreifen:

Konzentrierte Forschungsprojekte

- Wegen der weit überwiegenden Anzahl der Schulen mit getrennter Abfolge und aufgrund von Befunden, wonach für positive Wirkungen ganztägiger Schulen neben der Qualität des Angebots auch Dauer und Intensität der Teilnahme entscheidend sind (Fischer, Kuhn et al., 2016; Züchner & Fischer, 2014), haben sich Forschungsprojekte (im Verbund, nicht lediglich punktuell) gezielt mit dieser Thematik zu befassen.
- Aufgrund bisher sowohl in traditionellen Leistungsbereichen – z. B. in der Schulleistungsentwicklung (Allmen, Schüpbach, Frei & Nieuwenboom, 2018, S. 241 f.) oder in der Lesekompetenz (Tillmann et al., 2018, S. 294 ff.) – als auch hinsichtlich des sozialen Klimas kaum erkennbarer positiver Effekte (Eder, 2015; Strietholt et al., 2015) dürfte es kurzschlüssig sein zu folgern, dass Ganztagschulen nicht wirken können. Vielmehr lassen sich solche Ergebnisse mit hoher Wahrscheinlichkeit mit gegenwärtig unzureichenden Formen ihrer Ausgestaltung (personell, organisatorisch, pädagogisch, finanziell) in Zusammenhang bringen. Analoge unzureichende Bedingungen müssen sehr wahrscheinlich auch für die Halbtagsschulen in Betracht gezogen werden. Diesbezügliche Forschungsarbeiten sind von höchster Dringlichkeit.
- Die Kosten für die Teilnahme am Betreuungsteil und für das Mittagessen bilden eine mögliche, nicht zu unterschätzende finanzielle Hürde für die Inanspruchnahme der ganztägigen schulischen Betreuung. Der Nationale Bildungsbericht 2015 zeigte auf, dass tendenziell Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Gruppen seltener die Angebote ganztägiger Betreuung annehmen oder annehmen können (siehe Abschnitte 1.3 und 3.1). Erhebungen mit Maßnahmenempfehlungen sind unverzüglich durchzuführen.
- Bildungspolitisch ist im Sinne einer Dienstleistungsorientierung der Schule an der Gesellschaft zu überlegen, die Zwei-Drittel-Zustimmung seitens der Lehrkräfte unter Berücksichtigung entsprechender dienst- und besoldungsrechtlicher Fragen durch eine einfache Mehrheit zu ersetzen.
- Aufgrund der doch beträchtlichen Unterschiede in den Lehrplananforderungen der Volksschule und der Sekundarstufe I (z. B. hinsichtlich des Umfangs von Unterricht, Lernen und Freizeit; siehe Abschnitt 3.2.2) sind schulartenspezifische Entwicklungsmöglichkeiten der Ganztagschule für die Volksschule und die Sekundarstufe I zu prüfen.

Im vorliegenden Bericht werden bereits eingebrachte Vorschläge des Nationalen Bildungsberichts 2012 im Detail nicht erneut aufgegriffen. Bestärkt wird jedoch die wiederholte Forderung (Hörl et al., 2012; Bruneforth et al., 2016, S. 90 ff.; Rechnungshof, 2018) nach einer getrennten schulstatistischen Erfassung von nachmittäglicher Betreuung und Ganztagsangeboten in verschränkter Form (siehe Abschnitt 1.1.3). Auch die Empfehlungen zur Entwicklung von transparenten Dienst- und Besoldungsregelungen, um dem pädagogischen, aber außerschulischen Personal (z. B. von Vereinen) Zeitbudgets für Absprachen, Konferenzen und für Vorbereitungsarbeiten zur Verbesserung der Kooperationsmöglichkeiten mit den

Statistische Erfassung, transparente Dienst- und Besoldungsregelungen, gemeinsame Fortbildungen

¹⁶ Eine Richtlinie für mögliche Forschungsvorhaben bieten die zielbezogenen Orientierungen in Abschnitt 2.2.

Lehrkräften (siehe Abschnitt 3.3.2) abzugelten, bleiben für die Verbesserung der Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Einrichtungen (siehe Abschnitt 3.3.3) vorrangig. Dazu zählen auch die im Verbund von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zu entwickelnden gemeinsamen Fort- und Weiterbildungsreihen für das gesamte pädagogische Personal, eventuell im Sinne von Good-Practice-Modellen, ausgehend von praxisnahen Analysen von Stunden- bzw. Wochenplänen (siehe Abschnitte 3.2.2 und 3.3.2). Aber auch die Evaluierung der architektonischen Ausgestaltung von ganztägigen Schulen (siehe Abschnitt 3.4) ist umfassend in Angriff zu nehmen.

Literatur

- Allmen, B. von, Schüpbach, M., Frei, L. & Nieuwenboom, W. (2018). Tagesschulangebote und Schulleistungsentwicklung. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S. 229–244). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-658-19024-8_13
- Altrichter, H., Helm, C. & Kanape-Willingshofer, A. (n. d.). *6 Qualitätsbereiche – Leittext des BMBWF*. Verfügbar unter <http://www.sqa.at/course/view.php?id=50>
- Andresen, S. (2016). Lern- und Bildungsgelegenheiten in der Ganztagschule. Die Erweiterung der Perspektiven über den Unterricht hinaus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (6), 830–833.
- Arnoldt, B. (2011). Was haben die Angebote mit dem Unterricht zu tun? Zum Stand der Kooperation. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagschule. Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* [Themenheft]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15*, 95–108. <http://doi.org/10.1007/s11618-011-0231-2>
- Badura, P., Geckova, A. M., Sigmundova, D., Van Dijk, J. P. & Reijneveld, S. A. (2015). When children play, they feel better: Organized activity participation and health in adolescents. *BMC Public Health*, 15 (1), 1090–1097. <http://doi.org/10.1186/s12889-015-2427-5>
- Badura, P., Sigmund, E., Geckova, A. M., Sigmundova, D., Sirucek, J., Van Dijk, J. P. et al. (2016). Is participation in organized leisure-time activities associated with school performance in adolescence? *PLOS ONE*, 11 (4), 1–13. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0153276>
- Bae, S. H. & Jeon, S. B. (2013). School-based after school programs: The key to quality & equality in education – Korea's experience. In J. Ecarius, E. Klieme, L. Stecher & J. Woods (Hrsg.), *Extended education – An international perspective* (S. 199–226). Opladen: Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al. (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, D., Strietholt, R., Schwanenberg, J. & Bos, W. (2015). Ganztagschule ganz gut? In G. Roth (Hrsg.), *Zukunft des Lernens. Neurobiologie und Neue Medien* (S. 113–134). Paderborn: Schöningh.
- Bellin, N. & Tamke, F. (2010). Bessere Leistungen durch Teilnahme am offenen Ganztagsbetrieb? *Empirische Pädagogik*, 24 (2), 93–112.
- Binder, C. (2015). Schulzentrum Feldkirchen. In F. Hammerer & K. Rosenberger (Hrsg.), *RaumBildung³* (S. 14–27). Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/raumbildung3.pdf?61edse>
- Binder, C. & Ploiner, A. (2015). Bildungszentrum Pregarten. In F. Hammerer & K. Rosenberger (Hrsg.), *RaumBildung³* (S. 56–69). Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/raumbildung3.pdf?61edse>
- Braun, K.-H. & Wetzels, K. (2000). *Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Einführung in die Grundlagen und Konzepte der Schulsozialarbeit*. Neuwied: Luchterhand.
- Braun, K.-H. & Wetzels, K. (2006). *Soziale Arbeit in der Schule*. München: Reinhardt.

Bruneforth, M., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Oberwimmer, K., Gumpoldsberger, H., Feyerer, E. et al. (2016). Indikatoren C: Prozessfaktoren. In M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner & S. Breit (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 71–128). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-1-C>

Bucher, A. A. & Schnider, A. (2004). *Eine Schule des Miteinander. Gesamt- und Tagesschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit*. Wien: Österreichischer Bundesverlag & Hölder-Pichler-Tempsky.

Bugram, C., Gspurning, W., Heimgartner, A., Hofschwaiger, V., Piber, E. M. & Stigler, V. (2014). *Evaluation der Schulsozialarbeit in der Steiermark*. Graz: Universität.

Bundeskanzleramt. (2008). *Regierungsprogramm 2008–2013. Gemeinsam für Österreich*. Verfügbar unter http://www.konvent.gv.at/K/DE/INST-K/INST-K_00179/imfname_164994.pdf

Bundeskanzleramt. (2013). *Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013–2018. Erfolgreich. Österreich*. Verfügbar unter <https://www.justiz.gv.at/web2013/file/2c94848642ec5e0d0142fac7f7b9019a.de.0/regprogramm.pdf>

Bundesministerium für Bildung (BMB; Hrsg.). (2016). *Betreuungspläne für ganztägige Schulformen. Leitfaden*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter https://www.lsr-ooe.gv.at/fileadmin/ganztaegige_schulformen/informationen/leitfaden_betreuungsplaene_gts.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2017). *Richtlinien für die Gewährung von Zweckzuschüssen nach den Bestimmungen des Bildungsinvestitionsgesetzes (BIG) – Bundesgesetz über den weiteren Ausbau ganztägiger Schulformen. BGBl. I Nr. 8/2017*. Wien: Eigenverlag. Verfügbar unter https://www.salzburg.gv.at/verwaltung/Documents/big_richtlinien.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018a). *Änderung des Bildungsinvestitionsgesetzes. Vortrag an den Ministerrat*. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/gts/ministerratsvortrag_aenderungen_big_04072018.pdf?6iza1g

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018b). *Tagesbetreuung. Basisdaten 2007/08 bis 2017/18, Stand 28.11.2017*. Wien.

Bundesministerium für Familien und Jugend (Hrsg.). (2016a). *7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil A: Wissen um junge Menschen in Österreich*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter <https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/jugend/jugendforschung/jugendbericht/siebter-bericht-zur-lage-der-jugend-in-oesterreich-2016.html>

Bundesministerium für Familien und Jugend (Hrsg.). (2016b). *7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil B: Better-Life Index Jugend*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter <https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/jugend/jugendforschung/jugendbericht/siebter-bericht-zur-lage-der-jugend-in-oesterreich-2016.html>

Bundesministerium für Familien und Jugend (Hrsg.). (2016c). *7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil C: Österreichische Jugendstrategie*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter <https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/jugend/jugendforschung/jugendbericht/siebter-bericht-zur-lage-der-jugend-in-oesterreich-2016.html>

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2017). *15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: Herausgeber. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>

Bundesrealgymnasium (BRG) Körösi. (n. d.). *Die Ganztagschule seit 2012. Ganztägige Schulform in verschränkter Abfolge*. Verfügbar unter <https://www.koeroesi.at/joomla/index.php/ganztagschule>

Burtscher-Mathis, S. & Häfele, E. (2018). *Schulzeit, Freizeit und soziale Entmischung. Eine vergleichende Analyse des Freizeitverhaltens an sieben Vorarlberger Schulstandorten*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Forschungsprojekt im Auftrag der Abteilung Wissenschaft und Weiterbildung im Amt der Vorarlberger Landesregierung. Bregenz.

Coelen, T. (2014). Kooperationen zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Organisationen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (S. 29–45). Weinheim: Beltz Juventa.

Coelen, T. & Otto, H.-U. (2018). Ganztagsbildung. In H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (6. überarbeitete Auflage, S. 442–451). München: Reinhardt.

Deinet, U. (2010). Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit und Schule im Rahmen von Betreuung von Ganztagsangeboten. In U. Deinet & M. Icking (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation* (2. durchgesehene Auflage, S. 55–66). Opladen: Barbara Budrich.

Deinet, U., Icking, M., Nüsken, D. & Schmidt, H. (2017). *Potentiale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Innen- und Außensichten*. Weinheim: Beltz Juventa.

Denault, A.-S. & Déry, M. I. (2015). Participation in organized activities and conduct problems in elementary school: The mediating effect of social skills. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23 (3), 167–179.

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

Dumais, S. A. (2006). Elementary school students' extracurricular activities: The effects of participation on achievement and teachers' evaluations. *Sociological Spectrum*, 26 (2), 117–147. <http://doi.org/10.1080/02732170500444593>

Ecarius, J., Klieme, E., Stecher, L. & Woods, J. (2013). *Extended education – An international perspective*. Opladen: Budrich.

Eder, F. (2013). *Das Schul- und Klassenklima an Ganztagschulen. Ein Vergleich zwischen Ganztagschulen mit verschränktem Unterricht und traditionellen Halbtagschulen*. Unveröffentlichter Untersuchungsbericht für die Arbeiterkammer Wien.

Eder, F. (2015). Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die Lernkultur verschränkter Ganztagschulen zwischen sozialpolitischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Erwartungen. In K. Wetzel (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung im Strukturwandel. Umbrüche, Krisenzonen, Reformoptionen* (S. 53–79). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-658-09807-0_3

Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. & Weber, C. (Hrsg.). (2015). *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (Forschungsbericht). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bife.at/material/begleitforschung-und-andere-evaluationen/evaluationsprojekte/>

Farb, A. F. & Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review*, 32 (1), 1–48. <http://doi.org/10.1016/j.dr.2011.10.001>

Faßmann, H. (2018). *Änderung des Bildungsinvestitionsgesetzes. Vortrag an den Ministerrat* (BMBWF-BMF 1000/0013-KabBM/2018; 24/32; Antrag vom 03.07.2018). Wien: Bundeskanzleramt. Verfügbar unter <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/-/24-ministerrat-am-4-juli-2018>

Feldman, A. F. & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75 (2), 159–210.

Fiester, L. M., Simpkins, S. D. & Bouffard, S. M. (2005). Present and accounted for: Measuring attendance in out-of-school-time programs. *New Directions for Youth Development*, 105, 91–107.

Fischer, N. (2017). Die Verbindungslücke. Ein Blick auf die Ganztagschulen in Deutschland. *Beziehungsweise* (Informationsdienst des Österreichischen Instituts für Familienforschung), Jänner/Februar 2017, 5–7. Verfügbar unter https://www.oif.ac.at/service/zeitschrift_beziehungsweise/detail/?S=ohne%3F%3F&tx_rtnews%5Btt_news%5D=2799&cHash=a2581fa4f2ca283581210c3e5fc265a3

Fischer, N. (2018). Ganztagschule als Bildungsraum (für alle!?) – Erkenntnisse aus 10 Jahren „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 214–225). Opladen: Budrich.

Fischer, N., Kuhn, H. P. & Tillack C. (2016). Warum können Ganztagschulen besonders gute Schulen sein? – Spezifische Qualitätsmerkmale der Ganztagschule. In N. Fischer, H. P. Kuhn & C. Tillack (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 38, S. 10–40). Immenhausen: Prolog.

Fischer, N., Sauerwein, M. N., Theis, D. & Wolgast, A. (2016). Vom Lesenlernen in der Ganztagschule: Leisten Ganztagsangebote einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (6), 780–796.

Flaschberger, E., Grandy, S., Hofmann, F., Teutsch, F., Vogl, S. & Felder-Puig, R. (2015). *Die zeitliche Gestaltung des Schulalltags. Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Umsetzung in Österreich* (Forschungsbericht). Wien: Ludwig Boltzmann Institut Health Promotion Research (LBIHPR). Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/schule_zeitgestaltung.pdf?6acczf

Gaiser, J. M., Kielblock, S. & Stecher, L. (2016). Hausaufgabenangebote an Ganztagschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (6), 797–811.

Geserick, C., Kaindl, M. & Kapella, O. (2015). *Wie erleben Kinder ihre außerhäusliche Betreuung? Empirische Erhebung unter 8- bis 10-Jährigen und ihren Eltern* (ÖIF-Forschungsbericht Nr. 17). Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung (ÖIF). Verfügbar unter https://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/Forschungsbericht/fb_17_kinderbefragung.pdf

Gspurning, W. (2018). *Ausgestaltung und Gelingensbedingungen erfolgreicher Ganztagschulen in verschränkter Abfolge* (Bericht zum Zusatzforschungsprojekt; Onlinedokument zum Beitrag „Pädagogische Ausgestaltung und förderliche Bedingungen erfolgreicher ganztägiger Schulformen“ im Band 2 des Nationalen Bildungsberichts Österreich 2018). <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-6-1>

Gspurning, W. & Heimgartner, A. (2016). *Offene Jugendarbeit in Österreich*. Graz: Eigenverlag.

Gspurning, W., Heimgartner, A., Leitner, S. & Sting, S. (2010). *Soziale Qualität von Nachmittagsbetreuungen und Horten*. Wien: LIT.

Häfele, E. (2011). Die außerschulische Jugendarbeit. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.), *6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich* (S. 379–408). Wien: Herausgeber. Verfügbar unter <https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/jugend/jugendforschung/jugendbericht/sexster-bericht-zur-lage-der-jugend-in-oesterreich-2011.html>

Hallemann, D. (2016). Das Konzept der ganztägigen Betreuung an der NMS Markt Allhau. *Erziehung und Unterricht*, 166 (1–2), 122–131.

Hammerer, F. (Hrsg.). (2012). *RaumBildung*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/raumbildung.pdf?61ecaw>

Hammerer, F. & Rosenberger, K. (Hrsg.). (2014). *RaumBildung²*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/raumbildung2.pdf?61edfp>

Hammerer, F. & Rosenberger, K. (Hrsg.). (2015). *RaumBildung³*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/raumbildung3.pdf?61edse>

Hammerer, F. & Rosenberger, K. (Hrsg.). (2017). *RaumBildung⁴*. Wien: Allgemeine Unfallversicherungsanstalt. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/raumbildung.html>

Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Himelfarb, I., Lac, A. & Baharav, H. (2014). Examining school-related delinquencies, extracurricular activities, and grades in adolescents. *Educational Studies*, 40 (1), 81–97. <http://doi.org/10.1080/03055698.2013.821941>

Höfert, S. & Wagner, A. (2011). KLEX – eine Ganztagschule wird zum Lebensraum für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. *Erziehung und Unterricht*, 161 (5–6), 557–564.

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* (S. 230–246). München: Profil.

Hofmeister, U. (2016). Freizeitpädagogik im schulischen Ganzttag. Ein Praxisbericht. *Erziehung und Unterricht*, 166 (1–2), 98–105.

Hofmeister, U. & Popp, U. (2010). *Schulische Tagesbetreuung „neu“*. Unveröffentlichter Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Klagenfurt, Alpen-Adria-Universität.

Höke, J., Drexl, D. & Arndt, P. A. (2016). Interaktionsqualität, didaktische Gestaltung und kindliche Bedürfnisse – Analyse der Hort- und Ganztagsangebote-Skala für die Feststellung und Weiterentwicklung von Qualität im Anfangsunterricht. In N. Fischer, H. P. Kuhn & C. Tillack (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 38, S. 42–59). Immenhausen: Prolog.

Holtappels, H. G. (2008). Angebotsstruktur, Schülereteiligung und Ausbaugrad ganztägiger Angebote. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbarch & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (S. 186–208). Weinheim: Juventa.

Holtappels, H. G. (2009). Qualitätsmodelle – Theorie und Konzeptionen. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 11–25). Münster: Waxmann.

Holtappels, H. G. (2014). Entwicklung und Qualität von Ganztagschulen. Eine vorläufige Bilanz des größten Reformprogramms in Deutschland. In H. G. Holtappels, A. S. Willems, M. Pfeifer, W. Bos & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 18. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 9–64). Weinheim: Beltz Juventa.

Holtappels, H. G., Lossen, K., Spillebeen, L. & Tillmann, K. (2011). Schulentwicklung und Lehrerkooperation in Ganztagschulen. Konzeption und Schulentwicklungsprozess als förderliche Faktoren der Kooperationsentwicklung. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagschule. Neue Schule? Eine Forschungsbilanz [Themenheft]. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15*, 25–42. <http://doi.org/10.1007/s11618-011-0226-z>

Holtappels, H. G., Radisch, F., Rollett, W. & Kowoll, M. (2010). Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztagsgrundschulen. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S. 165–198). Münster: Waxmann.

Hopf, A. & Stecher, L. (2014). Außerunterrichtliche Angebote an Ganztagschulen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (S. 65–78). Weinheim: Beltz Juventa.

Hörl, G., Dämon, K., Popp, U., Bacher, J. & Lachmayr, N. (2012). Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 269–312). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-7>

Huang, D., Coordt, A., La Torre, D., Leon, S., Miyoshi, J., Perez, P. et al. (2007). *The after-school hours: Examining the relationship between afterschool staff-based social capital and student engagement in LA's BEST*. Los Angeles: University of California.

Institut für Empirische Sozialforschung (IFES). (2010). *Elternbefragung zu ganztägigen Schulangeboten. Hauptergebnisse*. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2010/23800022bericht20100122c_18914.pdf?6ar4a4

Institut für Empirische Sozialforschung (IFES). (2017). *Nachhilfe in Österreich*. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. Verfügbar unter <https://www.ifes.at/aktuelles/dauerbrenner-nachhilfe>

Kappler, C., Chiapparini, E. & Schuler Braunschweig, P. (2016). Die gute neue Tagesschule in der Schweiz – Der Erziehungs- und Bildungsauftrag aus der Sicht der Professionen. In N. Fischer, H. P. Kuhn & C. Tillack (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 38, S. 216–231). Immenhausen: Prolog.

Kielblock, S., Maschke, S. & Stecher, L. (in Druck). Extended Education – eine internationale Entwicklung. In H.-U. Otto, T. Coelen, P. Bollweg & J. Buchna (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Auflage).

Kielblock, S. & Monsen, J. J. (2016). Practitioner’s use of research to improve their teaching practices within extended educational provisions. *International Journal for Research on Extended Education*, 4 (2), 5–16. <http://doi.org/10.3224/ijree.v4i2.25778>

Kielblock, S. & Stecher, L. (2014). Lehrer/innen an Ganztagschulen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (S. 99–110). Weinheim: Beltz Juventa.

Klafki, W. (2002). Zweite Studie: Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. In W. Klafki (Hrsg.), *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext* (S. 41–62). Weinheim: Beltz.

Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG-Konsortium; Hrsg.). (2011). *Ganztagschule: Entwicklungen und -wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005–2010*. Frankfurt/Main: Herausgeber. Verfügbar unter https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/StEG/StEG_Broschuere2.pdf

Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG-Konsortium; Hrsg.). (2015). *Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt/Main: Herausgeber. Verfügbar unter https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Bundesbericht%202015_final_0.pdf

Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG-Konsortium; Hrsg.). (2016). *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015*. Frankfurt/Main: Herausgeber. Verfügbar unter https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Brosch_FINAL.pdf

Krämer, S. (2011). Der Ausbau der Ganztagschulen erfordert auch den Ausbau der Baukultur: „Schule bauen – Bauen schult“ (Ein Modellprojekt). *Erziehung und Unterricht*, 161 (5–6), 550–556.

Krisch, R. (2011). Bildung und Ausbildung im Kontext von Jugendarbeit. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.), *6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich* (S. 503–516). Wien: Herausgeber. Verfügbar unter <https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/jugend/jugendforschung/jugendbericht/sechster-bericht-zur-lage-der-jugend-in-oesterreich-2011.html>

Kultusministerkonferenz. (2006). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2012 bis 2016. Tabellenauszug*. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/allgemeinbildende-schulen-in-ganztagsform.html>

Kultusministerkonferenz. (2018). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2012 bis 2016. Tabellenauszug*. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/allgemeinbildende-schulen-in-ganztagsform.html>

Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D. & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research*, 76 (2), 275–313. <http://doi.org/10.3102/00346543076002275>

Lindner, W. (2018). Jugendarbeit. In H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (6. überarbeitete Auflage, S. 708–714). München: Reinhardt.

Lossen, K., Tillmann, K., Holtappels, H. G., Rollett, W. & Hannemann, J. (2016). Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen und des sachunterrichtsbezogenen Selbstkonzepts bei Schülerinnen und Schülern in Ganztagsgrundschulen – Ergebnisse der Längsschnittstudie StEG-P zu Effekten der Schülerpartizipation und der Angebotsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (6), 760–779.

Mahoney, J. L. & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23 (2), 113–127. <http://doi.org/10.1006/jado.2000.0302>

Mahoney, J. L., Vandell, D. L., Simpkins, S. D. & Zarrett, N. R. (2009). Adolescent out-of-school activities. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Hrsg.), *Handbook of adolescent psychology. Volume 2: Contextual influences on adolescent development* (S. 228–269). New York: Wiley.

Marcus, J., Nemitz, J. & Spieß, C. (2016). Veränderungen in der gruppenspezifischen Nutzung von ganztägigen Schulangeboten – Längsschnittanalysen für den Primarbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (2), 415–442. <http://doi.org/10.1007/s11618-015-0647-1>

Marsh, H. W. & Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72 (4), 464–511. <http://doi.org/10.17763/haer.72.4.051388703v7v7736>

Messner, E. (2011). Gestaltung rhythmisierten Lernens in der Ganztagschule. *Erziehung und Unterricht*, 161 (5–6), 542–549.

Messner, E. & Hörnl, G. (2011). *Schule wird Lebensort. Eine Analyse der Praxis verschränkter Ganztagschulen aus der Sicht zentraler Akteurinnen und Akteure*. Wien: LIT.

Metsäpelto, R.-L. & Pulkkinen, L. (2012). Socioemotional behavior and school achievement in relation to extracurricular activity participation in middle childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56 (2), 167–182. <http://doi.org/10.1080/00313831.2011.581681>

Meyer, E. & Van Klaveren, C. (2013). The effectiveness of extended day programs: Evidence from a randomized field experiment in the Netherlands. *Economics of Education Review*, 36, 1–11. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.04.002>

Ministério da Educação do Brasil. (2016). *Programa Novo Mais Educação: documento orientador adesão. Versão I*. Brasília: Ministério da Educação Educação/Secretaria de Educação Básica do Brasil.

Neue Volkspartei & Freiheitliche Partei Österreichs. (2017). *Zusammen. Für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017–2022*. Wien: Bundeskanzleramt. Verfügbar unter https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/569203/Regierungsprogramm_2017%e2%80%932022.pdf/b2fe3f65-5a04-47b6-913d-2fe512ff4ce6

Neuhold, C., Spath-Dreyer, I., Atzler, B., Friedrich, K., Kuhness, D. & Reis-Klingspiegl, K. (2013). *Gesundheitsfolgenabschätzung zur Ganztagschule. Identifizierung und Analyse möglicher Auswirkungen auf die gesundheitliche Entwicklung von 10- bis 14-jährigen SchülerInnen*. Graz: Institut für Gesundheitsförderung und Prävention & Styria Vitalis. Verfügbar unter <https://styriavitalis.at/wp-content/uploads/2014/11/berichtfgaganztagschulefinal.pdf>

Obergrießnig, A. & Popp, U. (2005). Ganztagschule zwischen bildungspolitischer Vision und sozialen Akzeptanzproblemen. *Erziehung und Unterricht*, 155 (7–8), 635–647.

Österreichische Volkspartei (ÖVP). (1975). *Bildung, Lebensqualität, „Plan 4“*. Wien: Autor.

Palmer, A. N., Elliott, W. & Cheatham, G. A. (2017). Effects of extracurricular activities on postsecondary completion for students with disabilities. *The Journal of Educational Research*, 110 (2), 151–158. <http://doi.org/10.1080/00220671.2015.1058221>

Plainer, A. (2015a). Bildungscampus Sonnwendviertel. In F. Hammerer & K. Rosenberger (Hrsg.), *RaumBildung³* (S. 28–39). Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/raumbildung3.pdf?61edse>

Plainer, A. (2015b). Volksschule Maria Grün. In F. Hammerer & K. Rosenberger (Hrsg.), *RaumBildung³* (S. 40–55). Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/raumbildung3.pdf?61edse>

Popp, U. (2008). *Lehrkräfte in schulischer Tagesbetreuung. Zur Diversität der Bildungs- und Erziehungsarbeit an den Schulnachmittagen* (Forschungsbericht). Klagenfurt: Universität.

Popp, U. (2014). Ganztagschule ist mehr als Nachmittagsbetreuung. *Erziehung und Unterricht*, 164 (5–6), 490–500.

Popp, U. (2015). *Lebrende und Lernende an ganztägigen Schulen. Professionelles Selbstverständnis, Bildungsansprüche und Sozialeffekte in schulischen Ganztagesangeboten Österreichs*. Wien: Profil.

Popp, U. (2016). Beziehungen in der Ganztagschule – aus Sicht von Lehrkräften und Schüler(inne)n. *Erziehung und Unterricht*, 166 (7–8), 718–730.

Rajtora, G. & Rollett, B. (2014). Ganztags- und HalbtagschülerInnen im Vergleich einer entwicklungspsychologischen Untersuchung. *Erziehung und Unterricht*, 164 (7–8), 699–708.

Rauscher, E. (2018). Baustelle Ganztagschule. Pädagogisches Sowohl-als-auch statt ideologisches Entweder-oder. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 113–127). Münster: Waxmann.

Rechnungshof. (2018). *Bericht des Rechnungshofes: Tagesbetreuungen von Schülerinnen und Schülern. Bund 2018/2*. Verfügbar unter http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/_jahre/2018/berichte/berichte/Tagesbetreuung_SchuelerInnen.pdf

Reisner, E. R., Vandell, D. L., Pechman, E. M., Pierce, K. M., Brown, B. B. & Bolt, D. (2007). *Charting the benefits of high-quality after-school program experiences. Evidence from new research on improving after-school opportunities for disadvantaged youth*. Washington, DC: Policy Studies Associates. Verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498791.pdf>

República Federativa do Brasil. (2016). *Portaria Normativa Interministerial nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental*. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil.

Riesenfelder, A., Schmatz, S. & Wetzel, P. (2014). *Betreuung schulpflichtiger Kinder von erwerbstätigen Eltern*. Bericht erstellt im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. Wien: L&R Sozialforschung. Verfügbar unter https://media.arbeiterkammer.at/PDF/Studie_Betreuung_schulpflichtiger_Kinder_2014_lang.pdf

Rittelmeyer, C. (2005). Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2005. Investitionen in die Zukunft* (S. 23–33). Schwalbach/Ts.: Wochenschau. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2655/pdf/Rittelmeyer_Christian_Schularchitektur_Wie_Schulbauten_auf_Schueler_wirken_2005_D_A.pdf

Rittelmeyer, C. (2013). *Einführung in die Gestaltung von Schulbauten*. Frammersbach: Farbe und Gesundheit.

Roth, J. L., Malone, L. M. & Brooks-Gunn, J. (2010). Does the amount of participation in afterschool programs relate to developmental outcomes? A review of literature. *American Journal of Community Psychology*, 45 (3–4), 310–324. <http://doi.org/10.1007/s10464-010-9303-3>

Sauerwein, M. N. (2016). Qualitätsmerkmale in Ganztagsangeboten aus Perspektive der Schüler/innen. In N. Fischer, H. P. Kuhn & C. Tillack (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 38, S. 60–80). Immenhausen: Prolog.

Sauerwein, M. N. (2017). *Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule. Über Unterrichtsfor-*
schung und Sozialpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa.

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

Scheipl, J. (2005). Ganztags – nichts als Schule? *Erziehung und Unterricht*, 155 (7–8), 616–626.

Schmied, C. (2011). *Entwurf einer Vereinbarung gemäß Artikel 15a B-VG über den Ausbau der ganztägigen Schulformen*. Vortrag an den Ministerrat. GZ: BMUKK-14.363/0006-III/2/2011.

Schüpbach, M., Andrey, S. & Arpagaus, A. (2018). Ziele und Konzeption der Tageschule – Tagesschulleitlinien im Fokus. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom, (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S. 119–144). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-658-19024-8_8

Sozialistische Partei Österreichs (SPÖ). (1969). *Bildung für die Gesellschaft von morgen. Die Bildungsprogramme der SPÖ*. Wien: Autor.

Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 69–84). Weinheim: Juventa.

Stearns, E. & Glennie, E. J. (2010). Opportunities to participate: Extracurricular activities' distribution across and academic correlates in high schools. *Social Science Research*, 39 (2), 296–309. <http://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2009.08.001>

Stecher, L. (2012). Eckpunkte zur konzeptionellen Beschreibung organisationeller und lebensweltlicher Bildungsprozesse in der Jugendphase. In J. Ecarius & M. Eulenbach (Hrsg.), *Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung* (S. 107–126). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-531-92088-7_5

Steiner, C. (2011). Teilnahme am Ganztagsbetrieb. Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte. 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)* (S. 57–75). Weinheim: Beltz Juventa.

Steiner, C., Arnoldt, B. & Furthmüller, P. (2016). Zur Relevanz der Ganztags teilnahme bei der Bewältigung kritischer Passagen am Ende der Schullaufbahn. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (6), 780–796.

Sting, S. & Leitner, S. (2011). *Evaluation des Pilotprojektes „Schulsozialarbeit in Kärnten“. Endbericht der qualitativen Evaluierung*. Klagenfurt: Universität. Verfügbar unter http://www.ifeb.uni-klu.ac.at/fileadmin/sip/projektberichte/SSA_Endbericht.pdf

Strietholt, R., Manitus, V., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztagschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 737–761. <http://doi.org/10.1007/s11618-015-0634-6>

Sturzenhecker, B. (2004). Strukturbedingungen von Jugendarbeit und ihre Funktionalität für Bildung. *Neue Praxis*, 34 (5), 444–454.

Tillmann, K. (2004). Schulpädagogik und Ganztagschule. In H.-U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft* (S. 193–198). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://doi.org/10.1007/978-3-322-97610-9_14

Tillmann, K. (2011). Innerschulische Kooperation und Schulprogramm. 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)* (S. 139–161). Weinheim: Beltz Juventa.

Tillmann, K. & Rollett, W. (2010). Die Bedeutung personeller Ressourcen für innerschulische Kooperation an Ganztagschulen in Deutschland. In B. Schwarz, P. Nenninger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung – nachhaltige Bildung. Beiträge zur 5. DGfE-Sektionstagung „Empirische Bildungsforschung“/AEPF-KBBB im Frühjahr 2009* (S. 114–120). Landau: Empirische Pädagogik.

Tillmann, K., Sauerwein, M., Hannemann, J., Decristan, J., Lossen, K. & Holtappels, H. G. (2018). Förderung der Lesekompetenz durch Teilnahme an Ganztagsangeboten? – Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S. 289–307). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-658-19024-8_16

Walden, R. & Borrelbach, S. (2017). *Schulen der Zukunft*. Kröning: Asanger.

Wetzel, K., Braun, K.-H. & Hönig, B. (2011). *Pilotprojekt „Schulsozialarbeit in Kärnten“*. *Endbericht der quantitativen Befragung*. Feldkirchen.

Wiesner, T., Olk, T. & Speck, K. (2016). Kooperation im Ganzttag: Wohin steuern die Schulen? – Erkenntnisse aus einer Evaluationsstudie zum Ganztagsgeschehen in Brandenburg. In N. Fischer, H. P. Kuhn & C. Tillack (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 38, S. 202–215). Immenhausen: Prolog.

Willems, A. S. & Spillebeen, L. (2014). Schulqualitätsprofile von Ganztagschulen im Zeitverlauf. Zur Anwendung von Latent-Class und Latent-Transition-Analysen. In H. G. Holtappels, A. S. Willems, M. Pfeifer, W. Bos & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 18. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 101–142). Weinheim: Beltz Juventa.

Willems, A. S., Wendt, H., Gröhlich, C., Walzebug, A. & Bos, W. (2014). Mehr Chancengerechtigkeit durch die Ganztagschule? Ein Vergleich selektionsbedingter Ungleichheiten in der Bildungsteilhabe bei Schülerinnen und Schülern an Ganz- und Halbtagschulen auf Basis der IGLU und TIMSS 2011 Daten. In H. G. Holtappels, A. S. Willems, M. Pfeifer, W. Bos & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 18. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 62–100). Weinheim: Beltz Juventa.

Züchner, I. & Fischer, N. (2014). Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? In K. Maaz, M. Neumann & J. Baumert (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter* [Themenheft]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24*, 349–367. <http://doi.org/10.1007/s11618-013-0477-y>