
EINBLICKE

– STUDENTISCHE BEITRÄGE ZUR EINFÜHRUNG IN DEN GANZTAG –

#3 Aktuelle statistische Befunde zu Ganztagsschulen

Ausgangslage

Die Ganztagsschule stellt mittlerweile das Regelmodell der deutschen Schullandschaft dar. Ihr Ausbau hat innerhalb der letzten Jahre aufgrund des gesellschaftlichen Wandels und den damit verbundenen Anforderungen an Schule an Bedeutung gewonnen (vgl. Abel et al. 2012, S. 24). Laut der Kultusministerkonferenz (KMK) ist zum einen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, zum anderen die Diskussion über die günstigsten Rahmenbedingungen für schulisches Lernen, die nach dem schlechten Abschneiden deutscher Schulen in der OECD-Studie PISA aufkam, als Ursache für die Entwicklung zu sehen. Im Ifo Bildungsbarometer 2017, einer jährlichen repräsentativen Umfrage unter 4000 erwachsenen Personen in Deutschland, in welcher Meinungstrends zu bildungspolitischen Themen erfragt werden, sprachen sich 59% der Befragten für einen Wechsel zu einem generellen Ganztagsschulsystem aus, in welchem alle Kinder bis 15 Uhr in der Schule sind (vgl. Wößmann et al. 2017, S. 32). Auch viele Wissenschaftler*innen, Lehrkräfte, Eltern und Politiker*innen zählen Ganztagsschulen zu den besten Rahmenbedingungen für schulisches Lernen (vgl.

KMK 2018, S. 4). Darüber hinaus besteht der Anspruch, durch den Ausbau von Ganztagsschulen eine Verbesserung der Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem zu erzielen (vgl. Fischer 2018, S. 216). Das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) der Bundesregierung hat die Bundesländer zwischen 2003 und 2009 beim Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen unterstützt. Innerhalb dieses Zeitraums wurden bundesweit 15.000 Maßnahmen an 8.262 Schulen unternommen (vgl. KMK 2018, S.4). In diesem Rahmen wurde die StEG (Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen) initiiert, deren Ziel es ist, die neu gegründeten Ganztagschulen zu begleiten und ihre Wirkungen auf die individuelle Entwicklung der Schüler*innen zu erfassen. Neben statistischen Befunden über allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik, werden im folgenden Beitrag auch die Ergebnisse der StEG über die Entwicklung von Ganztagsschulen, sowie das Ifo Bildungsbarometer 2017, die Stellungnahme der Staatsregierung Sachsen und die Erkenntnisse der Studie „Modellregion Ganztagschule“ aus dem Landkreis Forchheim (Bayern) in den Fokus genommen.

Alle Beiträge sind im Rahmen des Seminars „Sind Ganztagsschulen gute Schulen?“ entstanden.

Verantwortlicher Dozent:

Christoph Bülau, M.A.

Stand: Juni 2019

Beitrag verfasst von:

Celine Eickhoff

Jo Lukas Paul Brodner

Herausgegeben von:

Christoph Bülau

Satz:

Alexandra Bär

Thomas Ahnfeld

ISSN 2699-3236

Universität Leipzig

Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Schulpädagogik unter besonderer

Berücksichtigung von

Schulentwicklungsforschung

Dittrichring 5-7

D-04109 Leipzig

+49 (0) 341 97-31434

christoph.buelau@uni-leipzig.de

Dieser Beitrag soll den Leser*innen einen differenzierten Überblick über aktuelle statistische Befunde zu Ganztagschulen geben. Dies soll sowohl auf Bundes- und Länderebene, mit besonderem Bezug auf die Situation Sachsens, als auch auf Ebene der konkreten Umsetzung geschehen. Ebenfalls soll die Frage beantwortet werden, ob der Umbau zu Ganztagschulen genügt, um den vielfachen gesellschaftlichen Erwartungen gerecht zu werden und an welchen Stellen Verbesserungsbedarf besteht. Dabei werden die Perspektiven unterschiedlicher beteiligter Personengruppen miteinbezogen.

Aktuelle bundesweite Trends

Laut den zwischen den Jahren 2012 und 2016 erhobenen Daten der Kultusministerkonferenz, sind im Jahr 2016 weit mehr als die Hälfte aller Schulen

Ganztagschulen. Den bundesweit höchsten Ausbaustand verzeichnete die integrierte Gesamtschule mit 87%. Im Vergleich dazu bildet die Realschule mit nur 53,6% das Schlusslicht (vgl. KMK 2018, S. 11; Abbildung 1). Die übrigen Schulformen bewegen sich zwischen dazwischen.

Insgesamt zeigt sich bei einem Blick auf die Entwicklung des Anteils der Schulen mit Ganztagsbetrieb in allen Schulformen (bis auf schulartunabhängige Organisation) eine positive Tendenz in Richtung Aus- und Aufbau zur Ganztagschule. Während 2012 49,8% der Grundschulen im Ganztagsbetrieb waren, hat sich der Anteil innerhalb von vier Jahren auf ca. 65,8% erhöht. Mit einem Zuwachs von ca. 16% haben Grundschulen zwischen 2012 und 2015 prozentual gesehen den größten Sprung gemacht. Andere Schulen wie Förderschulen,

Waldorfschulen, Gymnasien oder Hauptschulen verzeichnen eine Aus- bzw. Aufbauquote zwischen ca. 3% und 7% (vgl. ebd.). Neben der Entwicklung der Halbtagschule zur Ganztagschule der unterschiedlichen Schulformen, ist auch die Entwicklung des Anteils der Ganztagschüler*innen an allen Schüler*innen zwischen 2012 und 2016 zu betrachten (siehe Abbildung 2). Auch in diesem Zusammenhang haben alle Schulformen nach der Vierjahresspanne eine positive Entwicklung zu verzeichnen. Einige Schulformen wie die Grundschule (von 28,7% - 40,1%) oder die Schularten mit mehreren Bildungsgängen (45,3% - 58,5%), haben mit einem Zuwachs von jeweils mehr als 10% einen starken Anstieg an Ganztagschüler*innen zu verzeichnen (vgl. ebd., S. 13). Andere Schulformen wie das Gymnasium (27,3% - 33,2%), die Realschule

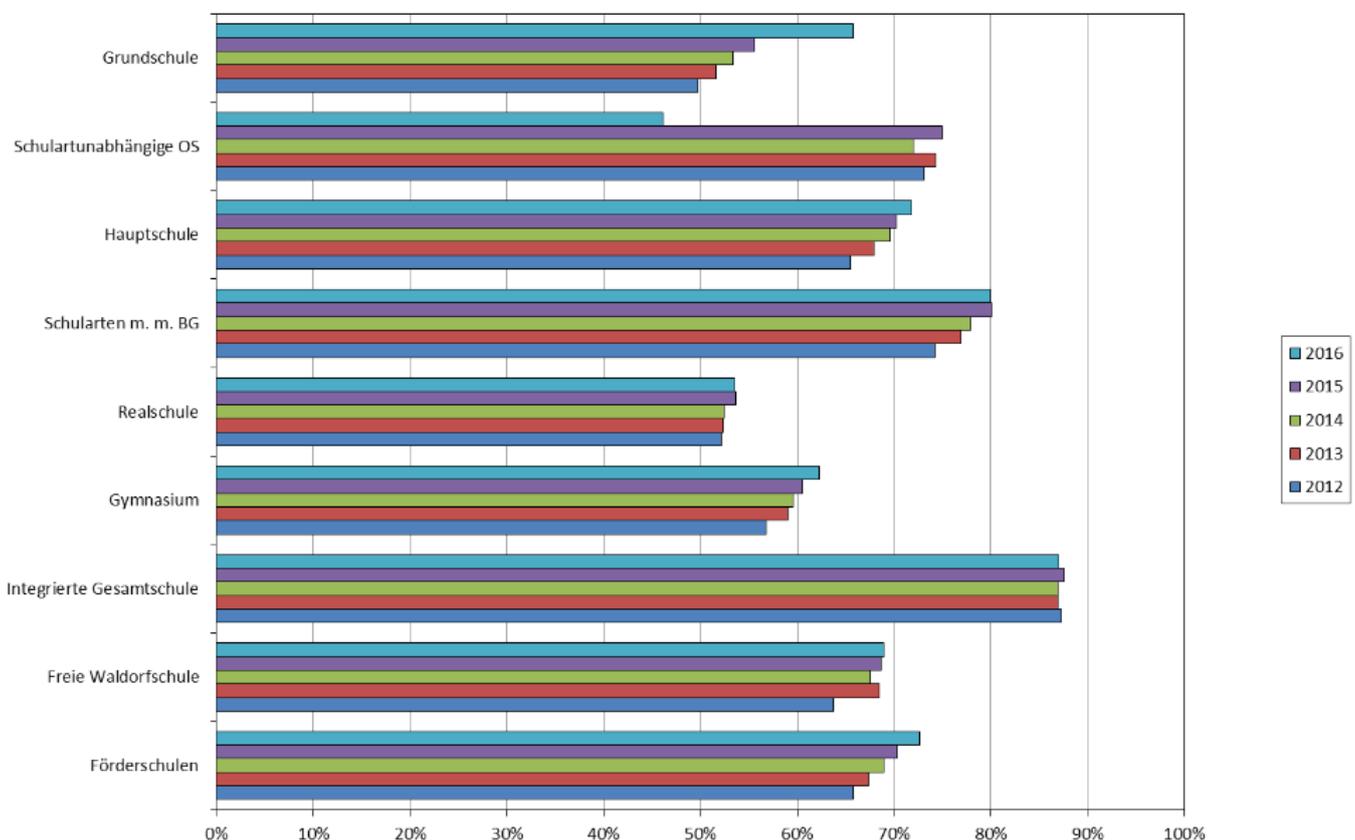


Abbildung 1: Entwicklung des Anteils der Schulen mit Ganztagschulbetrieb an allen Schulen 2012 bis 2016 in Prozent, Quelle: KMK 2018, S. 11.

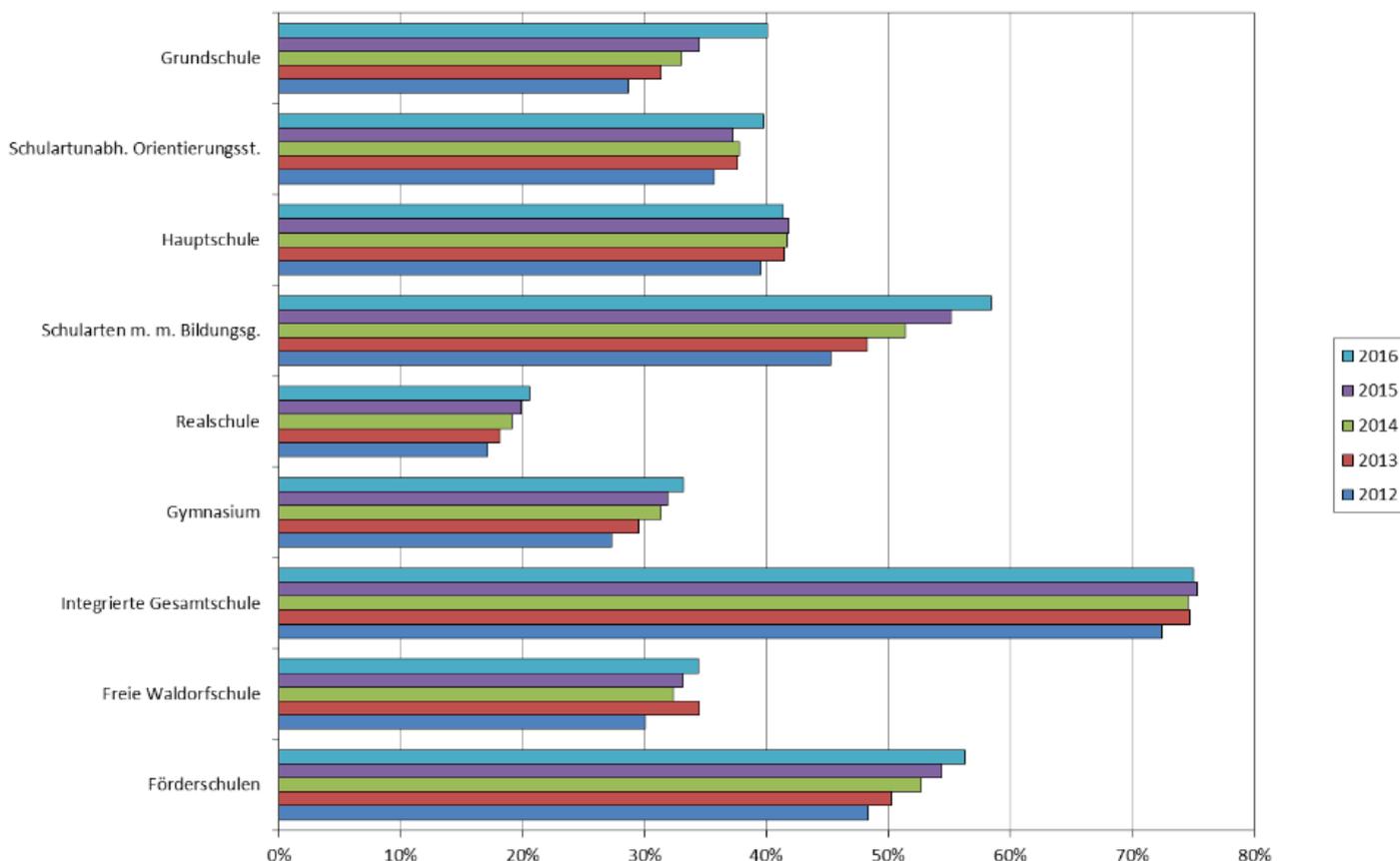


Abbildung 2: Entwicklung des Anteils von Ganztagschüler*innen an allen Schüler*innen 2012 bis 2016 in Prozent, Quelle: KMK 2018, S. 13.

(17,2% - 20,6%) oder die Hauptschule (39,5% - 41,4%), verzeichnen einen vergleichsweise geringen Zuwachs (vgl. ebd.). Parallel dazu wächst der Anteil der Ganztagschüler*innen unter allen Schüler*innen des Landes. Und das, obwohl das Investitionsprogramm der Bundesregierung „Zukunft Bildung und Betreuung“ seit 2009 ausgelaufen ist (vgl. ebd., S. 4). Die sich positiv entwickelnden Werte lassen sich durchaus auf die Investitionsmaßnahmen der Bundesregierung zurückführen. Damit hat sich ein Trend entwickelt, der Ganztagschulen einen immer höher werdenden Stellenwert zuschreibt.

Die Länder im Vergleich

Im Bundesvergleich ist Sachsen prozentual gesehen Spitzenreiter im Ganztagschulbetrieb. Etwa 98% aller Schulen in Sachsen sind Ganztagschulen

(vgl. KMK 2018, S. 8). Sachsen verzeichnet seit 2012 ein jährliches Wachstum von etwa 2%. Dies verdeutlicht, dass Sachsen schon vor den Investitionsmaßnahmen der Bundesregierung auf Ganztagschulen gesetzt hat. Andere Bundesländer wie das Saarland, Hamburg und Berlin sind mit etwa 97% - 96% und 93% fast gleichauf mit Sachsen. Mecklenburg-Vorpommern und Baden-Württemberg bilden in diesem Zusammenhang mit nur knapp 42% aller Schulen im Ganztagschulbetrieb das Schlusslicht. Die übrigen Bundesländer, ausgenommen Sachsen, dem Saarland, Hamburg, Berlin, bewegen sich zwischen 78% - und 50% Anteil an Ganztagschulen (vgl. ebd.).

Den größten Zuwachs an Ganztagschulen zwischen 2012 und 2016 verzeichnet Sachsen-Anhalt. Während dort im Jahr 2012 noch ca. 26,5% der

Schulen im Ganztagsbetrieb waren, stieg die Zahl bis 2016 auf knapp 66%. Mit einem Zuwachs an Ganztagschulen von mehr als 40% verzeichnet Sachsen-Anhalt damit das größte Wachstum.

Auch Bayern und Hamburg haben erhebliche Investitionsmaßnahmen in Richtung Aus- und Aufbau von Ganztagschulen getätigt. 2012 waren in Bayern ca. 48% der Schulen im Ganztagsbetrieb. Bis 2016 stieg der Prozentsatz auf ca. 73%. In Hamburg betrug die Prozentzahl 2012 noch 68%, 2016 waren es 96%. Auch diese Werte von mehr als 25% Zuwachs sind auffallend. Andere Bundesländer wie Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein haben ein gewisses Wachstum zwischen ca. 5% und 13% verzeichnet. Die einzigen Bundesländer, die innerhalb der Jahre

2012 und 2016 kaum ein Wachstum aufweisen können, sind Brandenburg (2016: 58%), Mecklenburg-Vorpommern (2016: 42%) und Thüringen (2016: 57%) (vgl. ebd.). Auch Sachsen hat, wie bereits erwähnt, kaum ein Wachstum aufzuweisen, was jedoch der bereits hohen Ausbaquote geschuldet ist. Mit der verpflichtenden Einführung von Ganztagsangeboten mit dem neuen Schulgesetz vom August 2018, machen sich nun auch die letzten Schulen in Sachsen auf den Weg zum Ganztag.

Zur konkreten Umsetzung der Ganztagsangebote

Die Angebote des Ganztags der von der StEG befragten Schulen sind sehr umfangreich und beziehen sich hauptsächlich, aber nicht ausschließlich, auf den schulischen Kontext. Je nach Angebot treten Variationen auf. Sportliche oder musisch-künstlerische Angebote beispielsweise können sowohl Bezug auf den schulischen Kontext nehmen als auch vollständig autonome Angebote sein, die durch Partnervereine unterstützt werden. Andere Angebote sind spezifisch und eindeutig auf die Schule bezogen. Dazu zählen beispielsweise spezielle Fördermaßnahmen und die Hausaufgabenbetreuung. Weitere Ganztagsangebote stellen je nach Ausrichtung einen Kompromiss zwischen diesen beiden Polen dar und haben die wichtige Aufgabe der Übertragung von theoretisch gelernten Dingen in den Alltag. Darunter fallen beispielsweise handwerkliche Angebote, technische Angebote oder auch Angebote zu Politik und Geschichte.

Im Rahmen der Schulleiter*innenbefragung im Schuljahr 2014/15 (siehe Ab-

bildung 3) hat die StEG 420 Schulleiter*innen von Ganztagschulen der Primarstufe, 548 der Sekundarstufe I und 259 Leiter*innen von Gymnasien bezüglich der Ganztagsangebote befragt (vgl. StEG 2015, S.16). Nach einer Analyse der Daten ist festzustellen, dass sportliche und musische Angebote an nahezu allen von der StEG befragten Schulen vorhanden sind (zwischen ca. 96% und 99% an allen Schulformen).

Hausaufgabenbetreuung und Förderunterricht wird ebenfalls an fast allen Schulen angeboten (87% - 97%) (vgl. ebd.).

An dieser Stelle lässt sich ein Vergleich zwischen Primar- und Sekundarstufe anstellen. Große Unterschiede zeigen sich bei Angeboten wie Politik, Geschichte, Fremdsprachen und Mathematik. Diese Unterschiede, die vor allem zwischen der Primar- und Sekundarstufe auftauchen, sind aufgrund der Thematik dem kognitiven Niveau der Schüler*innen zuzuordnen. Dass ein/e Grundschüler*in sich nicht ausreichend mit Politik, Geschichte oder Fremdsprachen auseinandersetzen kann und möchte, liegt daran, dass der Grundbaustein für das Verständnis

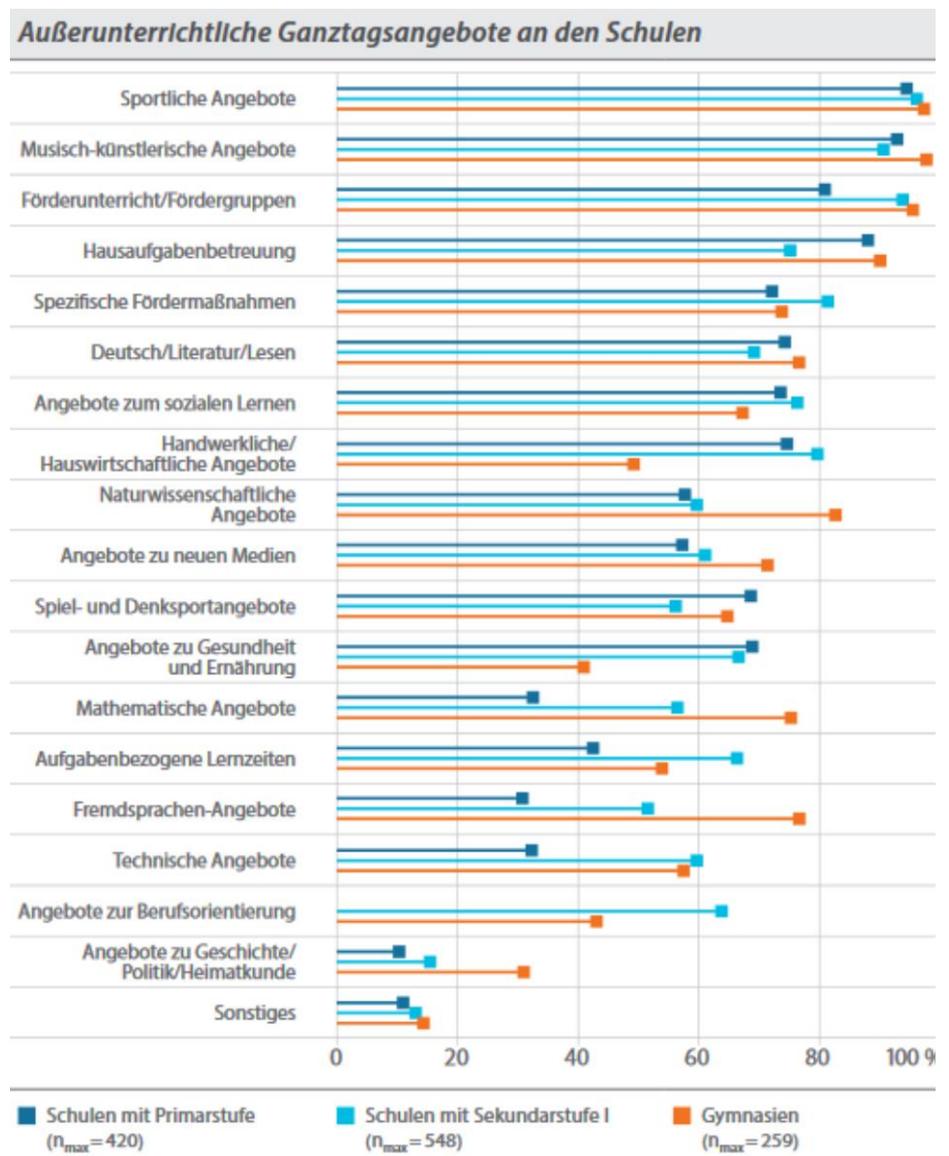


Abbildung 3: Außerunterrichtliche Ganztagsangebote an Schulen, Quelle: StEG 2015, S. 16.

einiger Zusammenhänge in der Grundschule erst gelegt werden muss, damit in der weiterführenden Schule abstrakter auf einige Themengebiete eingegangen werden kann.

Darüber hinaus sind weitere Differenzen erkennbar, die nicht auf ein kognitives Niveau zurückzuführen sind, sondern auf die Ausstattung der Schulen. Angebote, die sich mit Technik beschäftigen, erfordern eine Werkstatt innerhalb der Schule. Tendenziell haben weiterführende Schulen öfter einen Werkraum. Eine weitere von der StEG durchgeführte Schulleiter*innenbefragung im Rahmen einer Längsschnittstudie, die sich mit der materiellen, personellen und räumlichen Ausstattung in den Schulen zu zwei Zeitpunkten (2012 und 2015) beschäftigt, legt die Vermutung nahe, dass die mangelhafte Ausstattung an Material, Personal und Räumen ein Grund für die Nichtexistenz einiger Angebote an Ganztagschulen ist. Die Ergebnisse der Befragung zeigen aber auch, dass innerhalb der befragten Grundschulen und Gymnasien in Bezug auf die materielle Ausstattung eine positive Entwicklung im Zeitverlauf stattgefunden hat.

Während 2012 etwa 63% der befragten Grundschulleiter*innen die materielle Ausstattung ihrer Schule als eher gut oder sehr gut auf einer vierstufigen Skala einordneten, hat sich der Wert innerhalb der drei Jahre auf 72,7% gesteigert (vgl. StEG 2015, S. 13). In den Gymnasien empfanden im Jahr 2012 ca. 60% der Schulleiter*innen die materielle Ausstattung als eher gut oder sehr gut. Dieser Wert stieg bis 2015 auf 69,9%. In den Sekundarstufen I war innerhalb der drei Jahre nur eine kleine Steigerung von ca. 1% erkennbar (von 63% auf 64%). Die steigende

Zufriedenheit über die materielle Ausstattung stellt in diesem Zusammenhang das größte Wachstum dar (vgl. ebd.). Während die Zufriedenheit über die personelle Ausstattung nur an den Grundschulen stieg (von ca. 66% auf 64%), sank diese in den Schulen der Sekundarstufe I (von ca. 66% auf 64%) und in den Gymnasien (von ca. 69% auf 65%) (vgl. ebd.). In Bezug auf die personelle Ausweitung des Kollegiums besteht demnach Handlungsbedarf. Auch die räumliche Ausstattung weist keine sehr positive Veränderung auf. An den befragten Schulen der Sekundarstufe I und an den Gymnasien ist auch hier eher ein Rückgang der Zufriedenheit festzustellen (vgl. ebd.). Nicht zuletzt wegen der mangelhaften Ausstattung an Material, Personal und Räumen, existieren an nur knapp 60% der befragten Sekundarschulen technische Ganztagsangebote (vgl. ebd., S. 16). Gemeinsamkeiten zeigen sich in sportlichen, musischen, sowie in Leseangeboten und Maßnahmen zu sozialem Lernen (vgl. ebd.). All diese Angebote erfordern weniger räumliche, per-

sonelle oder materielle Investitionsmaßnahmen, weswegen sie auch an fast allen befragten Schulen angeboten werden. In der Studie „Modellregion Ganztagschule“ wird ebenfalls auf die Zeit- und Raumdimension eingegangen (vgl. Abel et al. 2012, S. 35ff). In der Region Forchheim (Bayern) wird deutlich, dass die Lehrkräfte sich in räumlicher Hinsicht vor allem eine bessere technische Ausstattung der Klassenzimmer und zusätzliche individuelle Arbeitsräume wünschen. In der Vorstudie „Arbeitsplatz Ganztagschule“ (vgl. Heibler/Koller 2010a, 2010b) zeigte sich, dass hinsichtlich der Dimension „Raum“ Ansprüche und Bedürfnisse der Lehrkräfte kaum Berücksichtigung fanden (vgl. Abel et al. 2012, S. 35).

Hierbei wird deutlich, dass die Möglichkeit zur Partizipation an Bildungsentscheidungen nicht immer gegeben ist. So gaben 56% der Befragten aus der Schulverwaltung an, dass innerhalb der Schulverwaltung keine ausreichenden Abstimmungsprozesse zwischen den einzelnen Verwaltungsebenen gegeben sind, oder diese ihnen

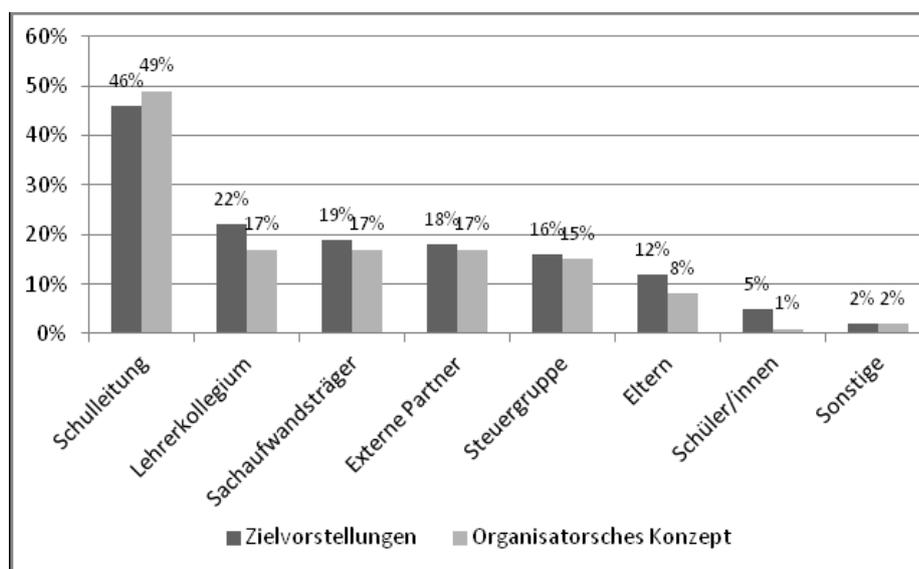


Abbildung 4: Beteiligung an Ziel- und Konzeptentwicklung aus der Perspektive der Lehrkräfte, Quelle: Abel et al. 2012, S. 31.

nicht bekannt sind (27%) (vgl. ebd., S. 29). Was sich außerdem herausstellte war, dass 57% keinen landesweiten Konsens und 62% kein landesweites inhaltliches Konzept der Ganztagschule sehen. An diesen Zahlen wird deutlich, dass es in Bayern zum Thema Ganztagschule noch einen hohen Erklärungs- und Abstimmungsbedarf gibt. Abbildung 4 ist zu entnehmen, dass auch Eltern und Schüler*innen wenig an den Zielvorstellungen und dem organisatorischen Konzept der Ganztagschule partizipieren. Und das, obwohl sich die Mehrzahl der Eltern eine Beteiligung an der Konzeptentwicklung der Ganztagschule wünscht (vgl. ebd., S. 31). Während die Schulleitung zu 46% bzw. 49% an Zielvorstellung und organisatorischem Konzept beteiligt ist, fällt die Partizipation der Eltern (12% bzw. 8%) und gerade jene der Schüler*innen verschwindend gering aus. Aus der Studie kristallisiert sich heraus, dass die Einführung des Ganztags in Bayern mit unterschiedlichen Perspektiven und Erwartungen der befragten Statusgruppen verknüpft ist. Deutlich wird hierbei, dass noch viel Kommunikationsbedarf zwischen verschiedenen Statusgruppen besteht, wobei sich die Vermutung anstellen lässt, dass dies auch auf andere Bundesländer zutrifft.

Spezielle Befunde für Sachsen

Um einen genaueren Überblick über die aktuelle Situation Sachsens in Bezug auf die Entwicklung seines Ganztagschulsystems zu bekommen, ist die Stellungnahme der Staatsregierung von April 2018 in den Fokus zu nehmen. Hierbei wurde die Staatsregierung durch die CDU-Fraktion und die

SPD-Fraktion unter anderem dazu aufgefordert, über die Entwicklung der Ganztagsangebote in den letzten zehn Jahren zu berichten.

Zunächst ist ein Blick auf die Anzahl der geförderten Schulen mit Ganztagsangeboten zu werfen. Hierbei ist die absolute Anzahl an allen Schulen von 908 (Schuljahr 2007/08) auf 1.283 (Schuljahr 2017/18) angestiegen (vgl. SMK 2018, S. 20). Dies ist ein Anstieg um 25%. Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Schulformen fällt auf, dass die Grundschule bis heute mit 81% den geringsten Anteil an geförderten Schulen mit Ganztagsangebot ausmacht. Das Gymnasium ist im Schuljahr 2017/18 mit einem Anteil von 99% Spitzenreiter, dicht gefolgt von der Mittel- /Oberschule mit 98% (Schuljahr 2017/18) (vgl. ebd.). Ebenfalls wird der Frage nachgegangen, wie groß jeweils der Anteil unterrichts-ergänzender Angebote, Angebote zur

leistungsdifferenzierten Förderung und freizeitpädagogischer Angebote ist. Es werden die Ergebnisse der 7. Schulleiter*innenbefragung der TU Dresden im Rahmen der Begleitung und Evaluation des Förderprogramms angeführt.

Die Tabelle (siehe Abbildung 5) zeigt, dass im Schuljahr 2015/16 in allen Schularten in Sachsen die musisch-künstlerischen Angebote mit 93,7% den größten Anteil der Ganztagsangebote ausmachen, dicht gefolgt von sport- und bewegungsorientierten Angeboten (93%) (vgl. ebd., S. 3). Im Mittelfeld bewegen sich Angebote im Bereich Computer / neue Medien (64,1%) und mathematisch-naturwissenschaftliche Angebote (60,0%), sowie Hausaufgabenbetreuung (69,6%). Relativ gering fallen allerdings Angebote zur interkulturellen Bildung (18,3%) und zur Demokratieerziehung (13,7%) auf (vgl. ebd., S. 4). Um diese allgemeinen Werte besser einordnen

| Angebote im Schuljahr 2015/16, alle Schularten | Angaben in Prozent |
|------------------------------------------------|--------------------|
| musisch-künstlerische Angebote | 93,7 |
| sport- und bewegungsorientierte Angebote | 93,0 |
| Förderangebote für leistungsschwache Schüler | 83,5 |
| praktische und handwerkliche Angebote | 81,1 |
| Förderung von Talenten und Begabungen | 75,4 |
| Förderangebote für leistungsstarke Schüler | 69,1 |
| Angebote im Bereich Computer/Neue Medien | 64,1 |
| mathematisch-naturwissenschaftliche Angebote | 60,0 |
| Hausaufgabenhilfe/Hausaufgabenbetreuung | 59,6 |
| spezifische Fördermaßnahmen | 50,9 |
| Angebote zur Gesundheitserziehung | 44,8 |
| Schulung von Methoden und Arbeitstechniken | 35,7 |
| Angebote zur Umwelterziehung | 34,8 |
| Angebote zur interkulturellen Bildung | 18,3 |
| Angebote zur Demokratieerziehung | 13,7 |

Abbildung 5: Angebotsbereiche nach dem prozentualen Auftreten in den Schulen mit Ganztagsangeboten, Quelle: SMK 2018, S. 3.

zu können, bietet es sich an dieser Stelle an, zentrale Aspekte der Entwicklung von Ganztagsangeboten der Schulformen der Primar- und Sekundarstufe zu vergleichen. Werden die Förderangebote für leistungsschwache Schüler*innen genauer analysiert, ist zu erkennen, dass sich in der Grundschule vom Schuljahr 2007/08 (96,7%) bis zum Schuljahr 2015/16 (83,8%) eine negative Entwicklung von 12,9% vollzogen hat (vgl. ebd., S. 4ff). Ähnliche Entwicklungen lassen sich zum Beispiel beim Gymnasium mit einem Absinken von 97,5% (Schuljahr 2007/08) auf 82,2% (Schuljahr 2015/16) erkennen (vgl. ebd.).

Ein deutlicher Negativtrend lässt sich bei der Grundschule auch bezüglich der Hausaufgabenhilfe bzw. -betreuung erkennen. Im Vergleich zum Schuljahr 2007/08, in welchem 89,3% aller Grundschulen ein solches Angebot vorhielten, sank der Prozentsatz innerhalb der acht Jahre auf nur noch 52,6%. Der Anteil der Angebote zur Hausaufgabenhilfe / -betreuung ist an Oberschulen, sowie an Gymnasien ebenfalls gesunken. Einen besonders niedrigen Anteil mit 69,8% zeigte die Förderschule bereits im Schuljahr 2007/2008, insbesondere im Vergleich mit dem Gymnasium, wo Hausaufgabenhilfe bzw. -betreuung an 92,3% aller Schulen angeboten wurden. Im Schuljahr 2015/16 ist dieser Wert auf 48,8% weiter abgesunken (vgl. ebd.).

Sport- und bewegungsorientierte Angebote sind in großem Anteil vertreten, wobei dieser in allen Schulformen über 80% liegt. Auch hier ist aber innerhalb der acht gemessenen Jahre ein Absinken zu erkennen. Was die Angebote zur Demokratieerziehung betrifft, tre-

ten zwischen den einzelnen Schulformen erhebliche Unterschiede auf. So ist der Anteil dieser Angebote an Gymnasien von 40,5% (Schuljahr 2007/08) auf 31,1% (Schuljahr 2015/2016) gesunken. In der Förderschule war der Anteil mit 40,0% (2007/08) ähnlich, wobei er bis zum Schuljahr 2015/16 auf nur noch 6,3% gesunken ist (vgl. ebd.). Dieses Ergebnis wirft Fragen auf im Hinblick auf die Querschnittsaufgabe der Demokratiebildung in der Schule und den außerschulischen Aktivitäten.

Insgesamt ist diesen deskriptiven Befunden zu entnehmen, dass die verschiedenen Arten von Ganztagsangeboten eher eine negative Entwicklung vom Schuljahr 2007/08 bis zum Schuljahr 2015/16 durchlaufen haben. Diese Entwicklung hat auch mit der Beteiligung der Lehrkräfte an der Durchführung von Ganztagsangeboten zu tun. Aus den Ergebnissen der 7. Schulleiter*innenbefragung lässt sich erkennen, dass von 2010 bis 2016 ein Rückgang des Beteiligungsanteils der Lehrkräfte bei allen Schularten zu verzeichnen ist. Während in der Grundschule im Jahr 2010 noch 72,7% der Lehrkräfte Ganztagsangebote durchführten, so waren es im Jahr 2016 nur noch 43,9% (vgl. ebd., S. 7). An Gymnasien, an denen sich 2010 knapp unter 50% der Lehrkräfte an Ganztagsangeboten beteiligten, waren es 2016 nur noch 29,8%. Hierzu merkt die Staatsregierung an, dass die hohe Beteiligung im Jahr 2010 auch dadurch zu erklären sei, dass zu dieser Zeit anderen Rahmenbedingungen vorherrschten, wie zum Beispiel die Teilzeitbeschäftigung bei einem großen Teil der Lehrkräfte (vgl. ebd.). Neben den deskriptiven Befunden zur Entwick-

lung der Ganztagsangebote der letzten zehn Jahre in Sachsen, lassen sich in der Antwort des Sächsischen Kultusministeriums auch Forderungen nach Unterstützung in verschiedenen Bereichen finden.

So soll in der Ganztagschule ein Wechsel zwischen Phasen der An- und Entspannung unter Berücksichtigung des Biorhythmus¹ der Schüler*innen stattfinden (vgl. ebd., S. 11). Der Unterricht sowie außerunterrichtliche Angebote sollen sich auf den Vor- und Nachmittag verteilen. Demnach werden längere Pausen, fließender Unterrichtsbeginn und die Auflösung des 45-Minuten-Taktes angestrebt (vgl. ebd.). Aufgrund der wechselnden Rahmenbedingungen im Bereich der Ganztagsangebote stellt dies allerdings eine Herausforderung dar. Ebenfalls ist es schwierig, gut qualifizierte Fachkräfte für die Durchführung des Ganztages zu finden, da durch den geringen Honorarlohn (12 - 15 Euro / Stunde) und die jährlich neu geschlossenen Verträge, prekär Arbeitsbedingungen entstehen (vgl. ebd.).

Zwar lässt sich konstatieren, dass die Ganztagsangebote im Freistaat Sachsen flächendeckend ausgebaut sind, die Beibehaltung des Umfangs sowie die Qualitätssicherung erfordern allerdings zusätzliche Ressourcen, welche jedoch nicht verfügbar sind (vgl. SMK 2018, S. 10). So ist viel Engagement seitens der Lehrkräfte und Angebotsleiter*innen gefragt, um die Ganztagsangebote zu gestalten (vgl. ebd.). Die Ergebnisse einer Befragung zur Schüler*innenmitwirkung in Sachsen im Jahr zeigen zudem, dass durchschnittlich nur 27% der Schüler*innen nach ihrer Meinung zu den Ganztagsangeboten gefragt werden, nur rund 17,7%

Zielbereiche ganztägiger Schulen:

- differenzierte Lernkultur im Unterricht entwickeln
- individuelle Förderung und Lernchancen
- Gemeinschaft, soziales und interkulturelles Lernen
- Öffnung der Schule zur Lebenswelt und Schulumwelt
- freizeit-, medien- und spielpädagogische Ziele
- Partizipation und Demokratielernen
- Erweiterte Lerngelegenheiten für fachliches und fächerübergreifendes Lernen
(Dollinger 2013, S. 22)

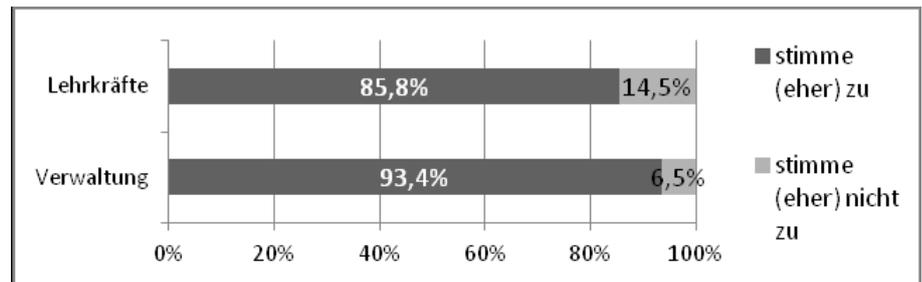


Abbildung 6: Antworten der Verwaltung und der Lehrkräfte auf das Item „Die Ganztagschule soll eine bessere Nutzung des Lern- und Lebensraums Schule bieten“, Quelle: Abel et al. 2012, S. 37.

von ihnen Möglichkeiten der Mitsprache haben und nur rund 8,3% Entscheidungen selbst treffen dürfen (vgl. DKJS 2019, S. 53).

Erwartungen an Ganztagschulen

Wie in der Studie „Modellregion Ganztagschule“ erkennbar ist, bestehen seitens verschiedener Akteur*innen verschiedene Bedürfnisse und Ansprüche an die Umsetzung der Ganztagschule.

In der Befragung stimmten fast 90% der Eltern der Aussage „Ich erwarte von einer Ganztagschule, dass sie eine bedarfsgerechte Beaufsichtigung meines Kindes sicherstellt“ zu oder eher zu (vgl. Abel et al. 2012, S. 32). Dabei ist besonders zu beachten, dass diese Umfrage an Schulen aller Schulformen stattfand. 75% gaben an, dass sie eine Erleichterung der Berufstätigkeit durch die Ganztagschule erwarten.

Freizeitorientierten Motiven stimmten lediglich 26% der Eltern zu (vgl. ebd.). Die Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage der Bertelsmann-Stiftung im Jahr 2016 zeigen die Erwartungen und Wünsche von Eltern in Bezug auf die Ganztagschulen. 42% der befragten Eltern gaben beispielsweise an, dass sie es sehr wichtig finden, dass das eigene Kind selbstständiger wird. Dass ihr Kind Unterstützung bei den

Hausaufgaben erfährt, empfinden 35% der befragten Eltern als sehr wichtig, 40% als wichtig. Für 37% spielten die in ihren Augen „interessanten Angebote“ eine wesentliche Rolle für ihre Entscheidung, ihr Kind auf eine Ganztagschule gehen zu lassen (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2016, S. 19). Somit ist zu erkennen, dass vor allem ökonomische und familienpolitische Motive die Erwartungen an die Ganztagschule formen (vgl. Abel et al. 2013, S. 32). Was allerdings auch aus der Befragung der Bertelsmann-Stiftung deutlich wird, ist der Verbesserungsbedarf, welchen die befragten Eltern sehen. So wünschen sich 49% der Eltern noch mehr Angebote zur individuellen Förderung und 47% eine Verbesserung der Personalausstattung (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2016, S.20f.). Auch in dieser Studie wird deutlich, dass die Transparenz auf Seiten der Schule und die Partizipation der Eltern noch ausbaufähig ist: 46% der befragten Eltern gaben an, dass sie sich einen besseren Informationsfluss zwischen Eltern und Schule und 29%, dass sie sich mehr Möglichkeiten zur Beteiligung von Eltern, wünschen (vgl. ebd.).

Auch aus der Perspektive der Schulpflichtverwaltung und der Lehrkräfte sollte die Ganztagschule das Ziel haben, ein bedarfsgerechtes Betreuungsangebot zur Verfügung zu stellen, was ihnen relevanter erscheint, als der Fokus auf

Zwanzig schüleraktivierende Aspekte außerunterrichtlicher Angebote

| | | | |
|------------------------------|-----------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------|
| kein Leerlauf (1) | Gruppenmanagement | Lebensweltorientierung (11) | an Lebenswelt orientiert |
| gemeinsame Regeln (2) | | Partizipation (12) | jede Stimme zählt |
| Denkanstöße (3) | Kognitive Aktivierung | Anerkennung (13) | Vertrauensvorschuss |
| prozessbegleitend (4) | | (14) Respekt | |
| soziale Arbeitsformen (5) | Soziale Eingebundenheit | Ressourcen/ Kontext (15) | Ausstattung |
| flexible Gruppen (6) | | (16) Angebotspalette/Zeiten | |
| selbstständiges Arbeiten (7) | Autonomieunterstützung | Authentizität und Aktivität der Angebotsleitung (17) | verstellt sich nicht |
| freiwillige Teilnahme (8) | | (18) aktive Beteiligung | |
| zunehmend autonom (9) | | (19) locker, aber Vorbild | |
| situativ angemessen (10) | Adaptivität/ Angemessenheit | Differente Lernarrangements (20) | Angebot ist etwas Besonderes |

Abbildung 7: Zwanzig schüleraktivierende Aspekte außerunterrichtlicher Angebote, Quelle: StEG 2016a, S. 11.

Unterricht und Lernen (vgl. Abel et al. 2012, S. 32).

Sie sehen jedoch Verbesserungsbedarf: So ist in Abbildung 6 zu sehen, dass sowohl Lehrkräfte als auch die Verwaltung der Aussage „Die Ganztagschule soll eine bessere Nutzung des Lern- und Lebensraumes Schule bieten“ mit 85,8% und 93,4% (eher) zustimmen.

Laut dem IfO Bildungsbarometer 2017 sieht auch die deutsche Bevölkerung Verbesserungsbedarf an allgemeinbildenden Schulen. So sprachen sich 82% der Befragten für die Steigerung staatlicher Ausgaben für Schulen aus (vgl. Wößmann et al. 2017, S. 25f.). Ihnen ist nicht nur die Bildungspolitik selbst wichtig, sondern auch das konkrete Abschneiden der Schüler*innen in Form von guten Leistungen. So ist es für 76% der Befragten relevant, dass Deutschland im PISA-Test im Vergleich zu anderen Ländern gut abschneidet

(vgl. ebd., S. 30). Darüber hinaus erwarten Lehrkräfte und Eltern von der Ganztagschule, dass die Schüler*innen ihr Sozialverhalten verbessern (vgl. Abel et al. 2012, S. 40).

Und die Schüler*innen?!

Wenn man die Entwicklung der Ganztagschule mehrperspektivisch betrachtet, so ist auch ein Blick darauf zu werfen, welche Bedürfnisse die Schüler*innen bezogen auf den Ganzttag haben und wie sich die Ausbaumaßnahmen tatsächlich auf sie auswirken. Nach dem Jahrbuch Ganztagschule 2005 haben Schüler*innen in der Schule das Bedürfnis nach der Entfaltung persönlicher Fähigkeiten, sowie das Bedürfnis nach Abwechslung und Spaß. Daneben ist auch ein partizipatorischer Aspekt relevant: Die Entwicklung von Mitverantwortung und Mitgestaltung (vgl. Appel et al. 2004, S. 104). Diese Bedürfnisse spiegeln sich auch in der

StEG-Studie zur Qualität und Wirkung von Ganztagschule wider.

In Abbildung 7 (StEG 2016a, S.11) sind zwanzig schüler*innenaktivierende Aspekte außerunterrichtlicher Angebote angeführt. Zu sehen ist, dass neben strukturierenden Aspekten wie Gruppenmanagement, beispielsweise durch gemeinsame Regeln, auch autonomieunterstützende Faktoren wie die freiwillige Teilnahme und Partizipation eine zentrale Rolle für die Schüler*innenaktivierung spielen. Wie die Schüler*innen die Umsetzung dieser Faktoren einschätzen, wurde in der Teilstudie StEG-S ermittelt. Hier wurde die Angebotsqualität anhand ausgewählter Kriterien erhoben, indem Schüler*innen vier verschiedene Antwortoptionen hatten (von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt ganz genau“). Nach Auswertung dieser Studie lässt sich insgesamt sagen, dass die Bewertung der einzel-

→ Tipps für die Praxis

- Klären Sie die Eltern von Beginn an offen darüber auf, was Ganztagschule zu leisten vermag und wo ihre Grenzen liegen. – Dies schützt vor unrealistischen Erwartungen!
- Setzen Sie Schwerpunkte, wählen Sie einzelne Ziele, und vermeiden Sie eine Überfrachtung Ihres Ganztagskonzepts!
(Dollinger 2013, S. 23)

nen Fragen zur Qualität der Ganztagschule positiv ausfiel (vgl. StEG 2016b, S. 25ff.). So stimmten dreiviertel der befragten Schüler*innen zu, dass sie ihrer/m Betreuer*in vertrauten, was ein Indikator für hohe emotionale Anerkennung ist (vgl. ebd.). Wie ebenfalls in Abbildung 7 zu sehen ist, sind Vertrauensvorschuss und Respekt zentrale schüler*innenaktivierende Aspekte im Rahmen der Anerkennung. In der StEG-S Studie gab jedoch nur die Hälfte der Schüler*innen an, dass man „im Angebot immer sofort zur Sache komme“, was den Indikator für effektive Zeitnutzung darstellt. Ebenfalls ging die freiwillige Entscheidung für die Teilnahme an Medienangeboten mit einer positiven Bewertung der Angebote einher (vgl. ebd.). Nun soll der Frage nachgegangen werden, von welchen Schüler*innen die Ganztagsangebote überhaupt genutzt werden. Es muss betont werden, dass die Nutzungsmuster der Schüler*innen sich erheblich unterscheiden, wie bereits im Vergleich von Primar- und Sekundarstufe gezeigt wurde. Im Vergleich mit den Schüler*innen, die das Ganztagsangebot ihrer Schule nicht nutzten, fanden sich aber beispielsweise nur dann Unterschiede, wenn die Angebote mindestens drei Mal pro Woche genutzt wurden (vgl. Fischer 2018, S. 217). Kinder, die aus Elternhäusern mit höherem Einkommen und ohne Migrationshintergrund stammen, nutzen die Ganztagsangebote öfter, woran zu erkennen ist, dass die Teilnahme an Ganztagsangeboten in der Grundschule abhängig vom sozioökonomischen Status (SES) der Eltern ist (vgl. ebd.). Demnach tritt eine soziale Selektion auf. In der Schulleitungsbefragung der StEG 2015 wurde deut-

lich, dass bis heute die meisten Ganztagsgrundschulen offen organisiert sind und der Ganztagsschulbesuch häufig mit Kosten für die Eltern einhergeht (vgl. ebd., S. 220). Ebenfalls ist die Berufstätigkeit der Eltern gerade in der Grundschule einer der häufigsten Anmeldegründe an der Ganztagschule, was auch als ein Grund für die gefundene soziale Selektion gesehen werden kann (vgl. ebd.). Die StEG-Befunde von 2005 und 2007 legen nahe, dass insbesondere an offenen Ganztagschulen der Sekundarstufe I die Teilhabechancen für Kinder aus Akademiker*innenfamilien erhöht waren. Einzelne Angebote der Schulen erwiesen sich jedoch im Vergleich mit außerschulischen Angeboten als weniger sozial selektiv (vgl. ebd., S. 219). Dies gilt insbesondere für Angebote in den Bereichen Sport und Kunst, die außerhalb der Schule eher von Kindern mit höherem SES besucht werden (vgl. ebd.). Ergebnisse der Teilstudien der zweiten StEG-Phase zeigen außerdem, dass auch die Nutzungsmuster der Schüler*innen eine gewisse soziale Selektion unterstützen (vgl. ebd., S. 220). So zeigte StEG-A, dass fachorientierte Zusatzangebote eher von Schüler*innen mit höherem SES besucht wurden (vgl. ebd.). In der Jahrgangsstufe 5 wurden Angebote wie Theater-AG und Schüler*innenzeitung eher von Schüler*innen mit besseren Schulleistungen besucht (vgl. ebd.). In der Grundschule zeigte sich, dass Schüler*innen, welche höhere Lesekompetenz aufwiesen, eher an Leseförderangeboten teilnahmen (vgl. ebd.). Abgesehen von der variablen Nutzung und der damit einhergehenden sozialen Selektion, stellt sich die Frage, welche Effekte die Ganztagsangebote erzielen können.

In der ersten Phase der StEG konnten nur minimale Effekte einer dauerhaften Teilnahme an Ganztagsangeboten verzeichnet werden (vgl. ebd.).

Es zeigte sich allerdings ein Zusammenhang zwischen regelmäßigem Angebotsbesuch und einem geringeren Risiko der Klassenwiederholung, sowie einer Minderung devianten Verhaltens in der Schule (vgl. ebd.). In der zweiten Phase der Studie wurden spezielle Förderbereiche in den Blick genommen, wobei zu erwähnen ist, dass die Stichprobe klein ausfiel. Zu einem der Messzeitpunkte nahmen lediglich zwischen zehn und 16% der Schüler*innen der Grundschule an einem naturwissenschaftlichen oder einem Leseangebot teil, wobei sich in Leistungstests keine Wirkungen der Nutzung niederschlugen (vgl. ebd.). Nach den Ergebnissen der Teilstudie StEG-S stellte sich heraus, dass förderliche Wirkungen von Ganztagsangeboten nur dann erzielt werden, wenn die Schüler*innen sich freiwillig für die Angebotsteilnahme entscheiden (vgl. ebd., S. 223). Entsprechende Wirkungen werden aber auch hier nur dann erzielt, wenn eine gewisse Qualität gegeben ist: So können die Angebote der Ganztagschule für Schüler*innen gewinnbringender sein, wenn eine verbesserte Qualität sichergestellt wird, was sie zu einer intensiveren und permanenten Nutzung ermutigen könnte (vgl. ebd.). Interessant ist auch die Beobachtung, dass in Jahrgangsstufe 5 nur bei entsprechend hoher Qualität der Angebote besondere Wirkungen des Besuchs von Angeboten zu sozialem Lernen, besonders was das Autonomieerleben und Partizipationsmöglichkeiten angeht, erzielt werden (vgl. ebd., S. 221). An dieser Stelle wird der wichtige Punkt

der Partizipation noch einmal angesprochen. Nimmt man die gesamte Sekundarstufe I in den Blick, zeigt sich, dass die Angebotsnutzung eine zentrale Rolle im Hinblick auf die soziale Durchsetzungsfähigkeit spielt: So deckte die Teilstudie StEG-A auf, dass insbesondere die Schüler*innen, welche die ganze Sekundarstufe über an sozialen und musikalischen Angeboten teilgenommen hatten, sich in Jahrgangsstufe 9 (Hauptschule) und Jahrgangsstufe 10 (Realschule) selbst als hoch durchsetzungsfähig erlebten (vgl. ebd.). Insgesamt ist die Frage nach konkreten Effekten des Ganztagsschulbesuchs sehr schwierig zu beantworten, was unter anderem daran liegt, dass je nach Einzelschule unterschiedliche Zuweisungsmechanismen erfolgen und Schüler*innen individuelle Interessen haben, weswegen Motive zur Wahl eines Ganztagsangebotes variieren (vgl. ebd., S. 223).

Fazit

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Bedeutung von Ganztagschulen als Antwort auf die Bedürfnisse der Gesellschaft zugenommen hat, was sich am rasanten Aus- und Aufbau dieses Schultyps in Deutschland zeigt. Was sich jedoch auch herauskristallisiert hat, sind die Verbesserungsbedarfe, die an einigen Stellen vorliegen. So kann eine Ganztagschule beispielsweise nur ihr volles Potenzial entfalten, wenn die Voraussetzungen bezüglich der Rahmenbedingungen (räumliche, personelle und materielle Ausstattung) gegeben sind. Auch was die aktive Beteiligung an der Gestaltung von Ganztagschule in Deutschland angeht, besteht noch Veränderungsbedarf. So sollte von Angebotsleitungen mehr auf

die Schüler*innen eingegangen werden, die die Angebote der Ganztagschule besuchen und auf welche sie einen Effekt haben sollen. Sie müssen im Fokus aller Aktivitäten stehen.

Sowohl auf Bundes- als auch auf Einzelschulebene sind zukünftig strukturelle Zugangsschwernisse aufzulösen, damit alle Schüler*innen, unabhängig von ihrem familiären sozioökonomischen Hintergrund oder ihrer schulischen Leistungen, gleiche Chancen auf Teilhabe an der Ganztagschule haben. Bei Betrachtung der aktuellen Situation des Freistaats Sachsen fällt auf, dass auch hier in den letzten zehn Jahren ein großer Ausbau des Ganztagsschulsystems stattgefunden hat, sich die Rahmenbedingungen jedoch stetig verändern. Dem quantitativen Ausbau muss nun der qualitative folgen, um die Negativentwicklung der Anzahl der Ganztagsangebote zu bremsen. Dafür ist zusätzlicher Aufwand der Lehrkräfte und Angebotsleiter*innen gefragt, welcher jedoch bisher sehr niedrig vergütet wird. Folglich sinkt die Qualität der Angebote. Trotzdem scheinen die Eltern, sowie die Schüler*innen zufrieden mit dem Ganztagsangebot zu sein.

Um jedoch auch den vielfachen gesellschaftlichen Erwartungen an Schule gerecht zu werden und die günstigsten Rahmenbedingungen für schulisches Lernen zu gestalten, muss auch ein verbesserter Austausch zwischen Politik und den einzelnen Statusgruppen sowie auch den Statusgruppen untereinander erfolgen. Der Mangel an Partizipation an den Ganztagschulen sowohl auf der Mikroebene als auch auf der Makroebene muss beseitigt werden. Dies kann beispielsweise über eine höhere Priorisierung von Angebo-

ten zum Demokratielernen und zur Mitbestimmung an den Schulen und durch interprofessionelle Abstimmungen zu den Zielvorstellungen und Konzepten des Ganztags in den Kollegien erfolgen. Der derzeitige Entwicklungsprozess zu einem Ganztagschulsystem ist also ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung, gleichwohl müssen noch einige Veränderungen vollzogen werden, damit die Ganztagschule für alle Beteiligten gewinnbringend ist.

Literatur

- Abel, J. et al. (2012): Erwartungen an Ganztagschulen. Ergebnisse des Projekts „Modellregion Ganztagschule“. Forschungsbericht. Bamberg.
- Appel, S. et al. (Hrsg.) (2004): Jahrbuch Ganztagschule. Investitionen in die Zukunft. Wochenschauverlag.
- Bertelsmann Stiftung (2016): Wie Eltern den Ganztag sehen: Erwartungen, Erfahrungen, Wünsche – Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage. url: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/wie-eltern-den-ganztag-sehen-erwartungen-erfahrungen-wuensche/> (Stand: 14.05.2019).
- Das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) url: <https://www.ganztagschulen.org/de/868.php> (Stand: 14.05.2019).
- Dollinger, S. (2013): 127 Tipps für die Ganztagschule. Weinheim: Beltz Verlag.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) (2019): Durchführung einer quantitativen Untersuchung zur Schülermitwirkung in Sachsen. url: https://www.dkjs.de/fileadmin/Re-daktion/Dokumente/programme/190305_Abschlussbericht_MiWi_Sachsen.pdf (Stand: 14.05.2019).
- Fischer, N. (2018): Ganztagschule als Bildungsraum (für alle?!). Erkenntnisse aus 10 Jahren „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)“, In: Glaser, E., Koller H.-C., Thole, W., Krumme, S. (Hrsg.): Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Op-laden / Berlin / Toronto, S.214 - 225.
- Heibler, M.; Koller, G. (2010a): Arbeitsplatz Ganztagschule. Chancen für Lehrkräfte und Schulleitungen. In: Nerowski, C.; Weier, U. (Hrsg.): Ganztagschule organisieren - ganztags Unterricht gestalten. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 109-120.
- Heibler, M.; Koller, G. (2010b): Ganztagschule – Notwendige Veränderungen für den Arbeitsplatz Schule. In: Schulverwaltung Bayern. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht. 6/2010, S. 176-179.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2018): Stellungnahme der Staatsregierung, Ganztagsangebote (GTA) qualitativ weiterentwickeln. url: http://edas.landtag.sachsen.de/viewer.aspx?dok_nr=12061&dok_art=Drs&leg_per=6&pos_dok=&dok_id=246141 (Stand: 14.05.2019).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2018): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2012 bis 2016. url: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2016_Bericht.pdf (Stand: 14.05.2019).
- StEG (2015): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkung außerunterrichtlicher Angebote - Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012 - 2015. url: http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Brosch_FINAL.pdf (Stand: 14.05.2019).
- StEG (2016a): Qualität und Wirkung von Ganztagschule- Aktuelle Ergebnisse der StEG- Studie. url: http://www.ganztageig-lernen.de/sites/default/files/2016_Stecher_Beratungsforum_Aktuelle%20Ergebnisse%20der%20StEG-Studie.pdf (Stand: 14.05.2019).
- StEG (2016b): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012-2015. url: https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Brosch_FINAL.pdf (Stand: 14.05.2019).
- Wößmann, L. et al. (2018): Fürchten sich die Deutschen vor der Digitalisierung? Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2017. url: <https://www.cesifo-group.de/DocDL/sd-2017-17-woessmann-et-al-2017-09-14.pdf> (Stand: 14.05.2019).