

DJI Bulletin



Titel

Ganz ist nicht genug

Was die Ganztagschulen in Deutschland leisten – und welche Potenziale noch ungenutzt bleiben

Aktuelles

Familien in der Wirtschaftskrise – ein Interview

Pflegekind auf Zeit – eine Analyse

Bulletin Plus

Ganztags lernen – ein Glossar

Titel

Ivo Züchner
Operation Ganztagschule
 Der Ausbau der Angebote in Deutschland ist rasant vorangekommen. Doch nicht alle Erwartungen werden erfüllt – eine Zwischenbilanz. 4

Heinz-Jürgen Stolz
Ein bisschen Aufbruch
 Werden die Sorgen der lokalen Akteure nicht gehört, bleiben die Reformen für mehr Bildungsgerechtigkeit im Ansatz stecken. 8

Bettina Arnoldt
Die Verbindungslücke
 Externe Partner organisieren in Ganztagschulen viele Angebote. Der Brückenschlag zum Unterricht gelingt allerdings noch zu selten. 11

Regina Soremski
Schüler im Stress
 Ganztagschulen sollen Eltern und Kinder entlasten, können aber neue Zeitprobleme schaffen. 14

Elke Kaufmann und Katharina Wach
Lernwerkstatt statt Hausaufgaben
 Viele Familien erleben die tägliche Hausaufgaben-situation als belastend – kontinuierliche Ganztagsangebote können helfen. 16

Nicole Börner
Eltern im Vorteil
 Berufstätige Mütter profitieren von der verlängerten Schulzeit. Doch aus Lehrkräften und Eltern sind noch keine echten Partner geworden. 18

DJI Bulletin Plus

Regina Soremski, Christine Steiner u. a.
Ganztags lernen
 Eine Übersicht über wichtige politische und strukturelle Aspekte sowie pädagogische Konzepte in Ganztagschulen.

Aktuelles

Eric van Santen
Pflegekind auf Zeit
 In Deutschland leben immer mehr Kinder in Pflegefamilien, aber nicht immer finden sie dort langfristig ein neues Zuhause. 21

Interview mit Glen H. Elder
»We have to live within our means«
 The American sociologist discusses the effects of economic crisis on families and the most needed skills for young people. 24

Kurz informiert 27

Publikationen 29

Das **Deutsche Jugendinstitut e. V.** ist ein außer-universitäres sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut. Seine Aufgaben sind anwendungsbezogene Grundlagenforschung über die Lebensverhältnisse von Kindern, Jugendlichen und Familien, Initiierung und wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten der Jugend- und Familienhilfe sowie sozialwissenschaftliche Dienstleistungen. Das Spektrum der Aufgaben liegt im Spannungsfeld von Politik, Praxis, Wissenschaft und Öffentlichkeit. Das DJI hat dabei eine doppelte Funktion: Wissenstransfer in die soziale Praxis und Politikberatung einerseits, Rückkoppelung von Praxiserfahrungen in den Forschungsprozess andererseits. Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Institutionen und Verbänden der Jugendhilfe, der Politik und der Wissenschaft. Dem Kuratorium des DJI gehören Vertreter des Bundes, der Länder, des Trägervereins und der wissenschaftlichen Mitarbeiterschaft des DJI an. Das DJI hat zurzeit folgende Forschungsabteilungen: Kinder und Kinderbetreuung, Jugend und Jugendhilfe, Familie und Familienpolitik, Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden sowie die Forschungsschwerpunkte »Übergänge in Arbeit«, »Migration, Integration und interethnisches Zusammenleben«, »Gender und Lebensplanung«, ferner eine Außenstelle in Halle (Saale).

Impressum

Herausgeber:
 Deutsches Jugendinstitut e. V.
 Nockherstraße 2, 81541 München
 Presserechtlich verantwortlich:
 Prof. Dr. Thomas Rauschenbach

Redaktion: Birgit Taffertshofer
 Telefon: 089 6 23 06-180, Fax: -265,
 E-Mail: taffertshofer@dji.de
 Stephanie Vontz
 Telefon: 089 6 23 06-311, Fax: -265,
 E-Mail: vontz@dji.de

Gestaltung: Anja Rohde, Hamburg

Druck und Versand: grafik + druck GmbH, München

Fotonachweis:
 Titelseite: dpa (oben), intro (unten), S. 4, 11, 14, 21, 24:
 dpa, S. 8, 16, 18: intro, S. 26: Susanne John, München,
 S. 27: Peter Schmid, Foto am Münster, Konstanz,
 S. 28: Angelika Sieger (Gemälde auf Faltblatt)

ISSN 0930-7842

Das DJI Bulletin erscheint viermal im Jahr. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der Autorinnen und Autoren wieder. Die Hefte können kostenlos unter www.dji.de/bulletinbestellung.htm abonniert oder bei Stephanie Vontz unter vontz@dji.de schriftlich angefordert werden. Geben Sie bei einer Adressenänderung bitte auch Ihre alte Anschrift an. Die Adressen der Abonnenten sind in einer Adressdatei gespeichert und werden zu Zwecken der Öffentlichkeitsarbeit des DJI verwendet. Ein kostenloser Nachdruck ist nach Rücksprache mit der Redaktion sowie unter Quellenangabe und gegen Belegexemplar gestattet.

Download (pdf) und HTML-Version unter www.dji.de/bulletins

Eine Allianz für die Ganztagschule

Ganztägige Schulangebote können die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen entscheidend mitgestalten. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, benötigen die Schulen eine überzeugende konzeptionelle Grundlage. Zudem müssen Lehrkräfte, Eltern und Kooperationspartner ein starkes Bündnis schmieden.

Als vor gut 50 Jahren die Sowjetunion den ersten Satelliten erfolgreich in den Weltraum schickte, löste dies in der westlichen Welt einen »Sputnik-Schock« aus. Als Reaktion auf die in der Folge konstatierte Bildungskatastrophe wurde eine erste große Bildungsreform auf den Weg gebracht. 40 Jahre später wurde Deutschland ein weiteres Mal erschüttert – dieses Mal vom »PISA-Schock«. Das schlechte Abschneiden der Bundesrepublik bei der ersten internationalen Leistungsvergleichsstudie PISA 2000 warf viele neue Fragen auf – und zog erregte Diskussionen nach sich. Die vielleicht einzige wirklich konsensfähige bildungspolitische Antwort darauf lautete: *Ganztagschule*. Mehr als alles andere wurde dieser Begriff zum Lösungswort und Hoffnungsträger für viele ungelöste Probleme diesseits und jenseits der Schmach von PISA.

Die Ganztagschulen setzten fortan bundesweit zu einem beispiellosen Siegeszug an. Bis heute werden sie mit einer Fülle an Erwartungen konfrontiert: So sollen sie Familien entlasten, Müttern den Wiedereinstieg in den Beruf erleichtern und vor allem jedes einzelne Kind besser und gezielter fördern. Dafür fehlen ihnen allerdings meist die notwendigen personellen und finanziellen Mittel. Daher ist die Gefahr groß, dieses Projekt konzeptionell und strukturell zu überfordern – zumal sich am Horizont kein fachlich-politischer Konsens abzeichnet, was eine gute Ganztagschule wirklich kennzeichnet.

Ein zentrales Kriterium guter Ganztagschulen muss auf jeden Fall *eine verbesserte Chancengerechtigkeit* sein. An diesem Anspruch haben sich die anderen Ziele und Elemente auszurichten. Ganztagschulen haben weit mehr als Halbtagschulen das Potenzial, herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligungen auszugleichen, sofern sie für Kinder und Jugendliche zu einem Bildungs- und Lebensort gleichermaßen werden.

Heranwachsende benötigen auf dem Weg ins Erwachsenenalter immer wieder Lernfelder und Experimentierräume, um nach und nach Kompetenzen entwickeln sowie Fähigkeiten erproben und erweitern zu können. Dafür ist Schule sicherlich nicht der einzige und exklusive Ort. Aber durch ihre wirkmächtige Stellung als Pflichtangebot und die damit einhergehende Prägekraft muss sie ihrer Mitverantwortung für eine umfassende Bildung, Betreuung und Erziehung in Ergänzung zum Elternhaus künftig noch besser gerecht werden.

Um diesen Anspruch zu realisieren, genügt es allerdings nicht, wenn Ganztagschulen sich nur als zeitlich verlängerte Halbtagschulen begreifen, wenn sie den Vormittagsunterricht nur um einige Spurenelemente freizeitbezogener Aktivitäten

am Nachmittag erweitern, wenn zuerst Pauken und anschließend Entspannung angesagt ist. Ein überzeugendes Konzept muss eine Gesamtidée von Ganztagschule entwickeln. Mehr noch: Schule im Ganztagesformat muss eine plausible Antwort darauf finden, wie sie mit ihrer gewonnenen Zeit auch Aufgaben und Leistungen übernimmt, die zuvor der Familie, den Peers, dem Alltag oder der außerschulischen Bildungsarbeit überlassen waren.

Ein gutes Ganztagschulkonzept öffnet seinen Blick auf den Fachunterricht ergänzende Bildungsinhalte und auf eine partizipative Bildungsbeteiligung der Kinder und Jugendlichen. Es beachtet die altersgerechten Formen eines emotionalen, sozialen und physischen Ausgleichs zu einem leistungsorientierten Fachunterricht. Und es übersieht in Anbetracht des unverkennbar stärker werdenden Drangs von Jugendlichen zur Selbstständigkeit auch nicht die nach wie vor fehlende überzeugende Antwort eines eigenständigen ganztägigen Konzepts für die Sekundarschulen.

Ganztagschulen müssen verstärkt Verantwortung für die nicht-unterrichtlichen Anteile an der Entwicklung und am Aufwachen von Kindern und Jugendlichen übernehmen. Sie sollten deswegen auch nicht alleine durch Lehrkräfte geprägt werden. Vielmehr sind die Kompetenzen weiterer Akteure gefragt, zuallererst der Eltern, aber auch der Kinder- und Jugendhilfe, der privaten Initiativen oder der Vereine vor Ort. In dieser breiten Allianz liegt ein großes Potenzial der Ganztagschulen, wenn sie sich auf diese Weise zu lokalen Bildungslandschaften, zu attraktiven Lebensräumen und Bildungshäusern der Zukunft weiter entwickeln.

Anlässlich der aktuellen Ergebnisse der dritten Welle der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« (StEG) sowie weiterer Erkenntnisse aus neuen Untersuchungen des Deutschen Jugendinstituts (DJI) beleuchten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in diesem Heft die Ganztagschule aus unterschiedlichen Perspektiven. Gemeinsam mit Gastautorinnen und -autoren zeigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des DJI auf, inwieweit es den heutigen Ganztagschulen in Deutschland gelingt, die in sie gesetzten sozial- und bildungspolitischen Hoffnungen zu erfüllen. Die Beiträge rücken bislang erzielte Erfolge ebenso in den Mittelpunkt wie bestehende Defizite und Probleme. Und nicht zuletzt verweisen sie auf mögliche Lösungsstrategien, um die Ganztagschulen für ihre vielschichtigen Aufgaben künftig noch besser zu rüsten.

Thomas Rauschenbach

Operation Ganztagschule

Der Ausbau der Ganztagsangebote in Deutschland ist rasant vorangekommen. Knapp ein Viertel der Schülerinnen und Schüler nimmt inzwischen daran teil. Doch die bildungs- und sozialpolitischen Erwartungen werden bisher nur teilweise erfüllt – eine Zwischenbilanz.



Lernen in der Gruppe: Ganztagschulen beeinflussen das Sozialverhalten und die sozialen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen tendenziell positiv.

Ivo Züchner

Es ist nun sieben Jahre her, dass sich Bund und Länder mit dem Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« (IZBB) auf den Weg gemacht haben, den Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland breit zu fördern. Angetrieben vom PISA-Schock wurden mit dem Ausbau verschiedene bildungs- und sozialpolitische Erwartungen verknüpft, so unter anderem die Hoffnung auf verbesserte Möglichkeiten zur individuellen Förderung an Schulen, um die Kompetenzentwicklung beziehungsweise die schulischen Leistungen insgesamt zu verbessern. Die Ganztagschule sollte helfen, sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche besser zu integrieren und zu fördern, insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund, um einem herkunftsbedingten unterschiedlichen Bildungserfolg entgegenzuwirken. Zudem sollte die verlängerte Schulzeit dazu beitragen, Bildungsinhalte thematisch, zeitlich und konzeptionell auf andere Lernformen und Akteure jenseits von Schulfächern, Unterricht und Lehrkräften auszuweiten. Und nicht zuletzt erhofften sich die politischen Befürworter der Ganztagschule, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch die Erweiterung

der öffentlichen Verantwortung für Erziehung und Betreuung von Kindern im Schulalter zu verbessern.

Mittlerweile sind die politischen Schlachten geschlagen, die Ganztagschule hat in Deutschland einen zuvor kaum vorstellbaren Aufschwung erfahren. Sie gehört mittlerweile zur Alltagsrealität in Deutschland. Durch den Impuls des IZBB-Programms und zusätzlicher Förderprogramme der Bundesländer wurde der Ausbau von Ganztagschulen bundesweit zu einem Schwerpunkt der Bildungspolitik. Heute stellt sich politisch nicht mehr die Frage, ob es Ganztagschulen geben soll, sondern eher, wie viele, für wen und in welcher Form. Dies ist insofern beachtenswert, da bisher kein abgesichertes Wissen vorlag, ob und unter welchen Umständen die Ganztagschule all die erhofften Wirkungen zeitigen kann. Die im November 2010 veröffentlichten Daten der »Studie zur Entwicklung der Ganztagschulen« (StEG), bei der zwischen dem Jahr 2005 und 2009 drei Befragungen an durchschnittlich mehr als 300 Ganztagschulen durchgeführt wurden (siehe auch Informationskasten), liefern erstmals ausführliche Informationen über die Entwicklung der Ganztagschulen. Unter anderem auf deren Basis soll im Folgenden eine erste Zwischenbilanz gezo-

gen werden, wie weit der Ganztagschulausbau fortgeschritten ist und ob die erhofften Gewinne durch die Ganztagschule eingetreten sind.

In nur sechs Jahren 175 Prozent mehr Ganztagschulen

Über den Stand des Ausbaus und der Inanspruchnahme von Ganztagschulen geben die jährlich von der Kultusministerkonferenz (KMK) aus Informationen der Bundesländer zusammengestellten Daten Auskunft (zuletzt Sekretariat der KMK 2010 für das Schuljahr 2008/09). Diese belegen den Bedeutungszuwachs der Ganztagschulen: Heute ist, nach Daten der KMK, jede/jeder vierte Schüler/in an allgemeinbildenden Schulen Ganztagschüler/in. Allein diese empirische Feststellung wäre vor dem IZBB-Programm wahrscheinlich noch als reformpädagogische Träumerei abgetan worden, auch wenn der Ganztagschüleranteil im Schuljahr 2002/03 bei knapp 10 Prozent lag (Sekretariat der KMK 2008).

Im Schuljahr 2008/09 gab es bundesweit bereits mehr als 11.800 »schulische Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb«. Dies entspricht einem Anteil von knapp 42 Prozent aller schulischen Verwaltungseinheiten (siehe Grafik). Seit 2002 ist damit eine Steigerung um fast 175 Prozent zu verzeichnen, in einem Zeitraum von nur sechs Schuljahren. In Schulen »hochgerechnet« waren es in Deutschland etwa 13.600 von insgesamt 34.000 Einzelschulen (inklusive Förderschulen), die ein schulisches Ganztagsangebot organisierten.

Zuwachs und Anteile von Ganztagschulen verteilen sich allerdings nicht gleichmäßig über die Bundesländer und

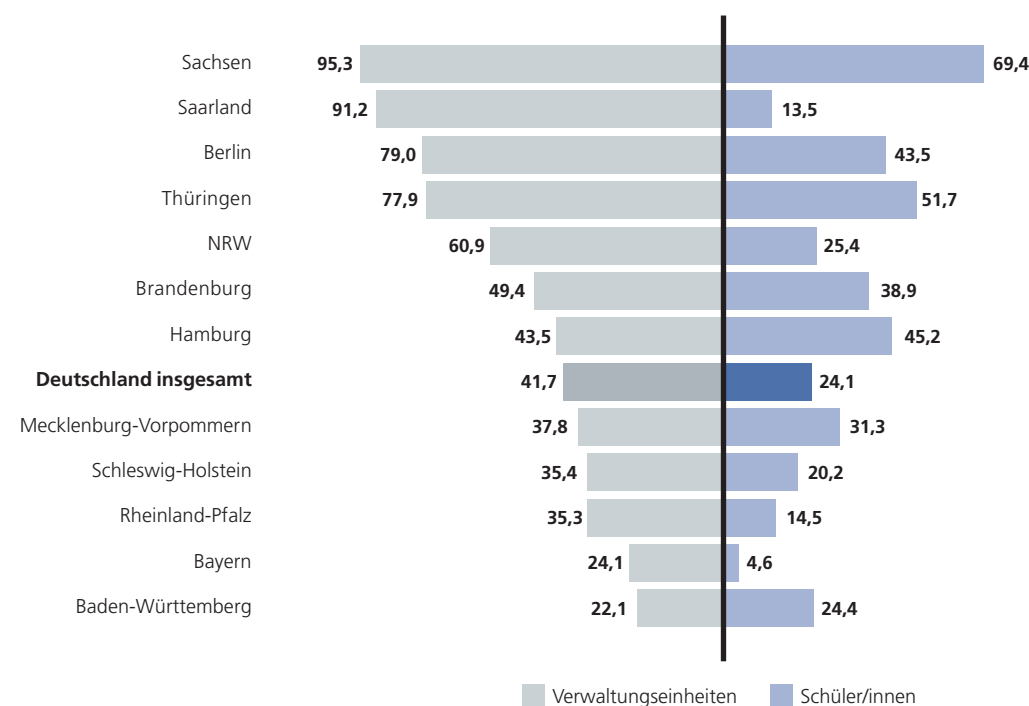
Schulformen, was vor allem mit der Förderpraxis der Länder zusammenhängt. So sind in Sachsen mehr als 95 Prozent aller schulischen Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb erfasst, in Baden-Württemberg dagegen nur 22 Prozent. Schaut man auf die Schulformen, so haben bundesweit die Grundschulen, die ganz überwiegend als offene Ganztagschulen mit freiwilligem Nachmittagsangebot organisiert sind, den größten Zuwachs an Ganztagschulen zu verzeichnen. Ihr Anteil beträgt im Bundesdurchschnitt inzwischen knapp 37 Prozent. Ebenfalls hohe Steigerungsraten beim Ausbau zur Ganztagschule seit 2003 haben die Gymnasien, oft im Rahmen der Umstellung vom neun- zum achtjährigen Gymnasium, sowie die Hauptschulen. Die Gymnasien und Hauptschulen waren im Schuljahr 2008/09 zu 40 beziehungsweise 35 Prozent als Ganztagschulen organisiert, Realschulen zu 25 Prozent (Sekretariat der KMK 2010).

Der Schüleranteil variiert in den Bundesländern stark

Allerdings macht der Blick auf die Zahl der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen den Unterschied zwischen den Angeboten von Seiten der Schule und der tatsächlichen Inanspruchnahme deutlich. So besuchen trotz des vergleichsweise hohen Anteils von Verwaltungseinheiten mit Ganztagsschulbetrieb in Deutschland im Schnitt nur 24 Prozent aller Schülerinnen und Schüler (beziehungsweise 1,9 Millionen) ein entsprechendes Angebot. In den einzelnen Bundesländern sind zudem große Unterschiede feststellbar: Während beispielsweise im Saarland 91 Prozent der Schulen Ganztagschulen sind, aber nur

Viele Angebote, wenig Teilnehmer

Der Anteil der Ganztagschulen (Verwaltungseinheiten) und der Ganztagschülerinnen und -schüler im Schuljahr 2008/09, Angaben in Prozent



Quelle: Sekretariat der KMK (2010)

Anmerkung: Für die Länder Bremen, Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt liegen keine Angaben über private Ganztagsangebote vor, daher werden für diese Länder von der KMK keine Gesamtanteile berechnet.

13,5 Prozent der Kinder und Jugendlichen Ganztags Schülerinnen und -schüler, ist das Verhältnis in Baden-Württemberg deutlich anders. Dort stehen einem Ganztagsschulanteil von 22 Prozent ein Anteil von 24 Prozent Ganztags Schülerinnen und -schüler gegenüber. Der wohl wichtigste Grund hierfür ist die Angebotsform: In Ganztagsschulen der offenen Form ist die Teilnahme freiwillig, in gebundenen Ganztagsschulen ist sie dagegen grundsätzlich für alle verpflichtend.

Bayern ist mit einem Ganztagschüleranteil von nur knapp fünf Prozent das Schlusslicht unter den Bundesländern, während Sachsen (69 Prozent) und Thüringen (52 Prozent) die größten Anteile aufweisen – in diesen Ländern findet sich das Ganztagsschulmodell der Kooperation von Schule und Hort stark vertreten, das auf bereits bestehende Kooperationsstrukturen aufsetzen konnte. Insgesamt gilt festzuhalten: Die dargestellten Daten bestätigen die Aussage, dass sich die Ganztagschule in Deutschland etabliert hat, und der Ausbau geht derzeit noch weiter. Dies führt in einem zweiten Schritt zur Frage, ob die Ganztagschule die in sie gesetzten Hoffnungen erfüllen kann.

Die Vielfalt als Herausforderung für die Forschung

Bund und Länder haben neben der Praxisentwicklung, für die insbesondere die Serviceagenturen »Ganztäglich Lernen« bei der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) zuständig sind, auch in größerem Maße Forschungen zu Ganztagsschulen gefördert, die den Ausbauprozess begleiten. Neben der bundesweiten StEG-Studie wurden zahlreiche länderspezifische und auch länderübergreifende Forschungsprojekte gestartet.

Mittlerweile liegen hieraus die ersten und durchaus vielfältigen Ergebnisse vor. Sie stammen zumeist aus einer Phase des Ausbaus der Ganztagsschulen, haben so teilweise den Charakter der Begleitforschung und sind – da die Projekte oft noch nicht abgeschlossen sind – teilweise noch vorläufig. Grundsätzlich ist die Ganztags schulforschung in ihrer eigenen Etablierung auf verschiedene Probleme gestoßen, die schon bei der Frage anfangen, wie sich die Ganztagsschulen – vor allem im Sekundarbereich, in dem ein großer Teil aller Schulen nachmittags Arbeitsgruppen und/oder Unterricht anbietet – im Alltagsgeschäft von Halbtags schulen abgrenzen lassen. Zudem zeigte sich, dass die Kinder und Jugendlichen teilweise selbst Schwierigkeiten haben, anzugeben, ob sie Ganztagschüler sind oder nicht. Auch scheint die Unterscheidung zwischen offenen, teilgebundenen und gebundenen Ganztags schulen in der Praxis eher zu verschwimmen. Fest steht, dass sich das Angebot an Ganztags schulen längst nicht immer auf alle Wochentage erstreckt, und selbst wenn, dann wird es vor allem von älteren Schülerinnen und Schülern oft nur an einzelnen Tagen der Woche genutzt (Holtappels u. a. 2008; StEG-Konsortium 2010).

Wenn ein jeweils lokal spezifisches Ganztagsangebot auf eine jeweils individuelle und zum Teil nur sporadische Nutzung trifft, dann stellt es eine große Herausforderung dar, Ergebnisse »der Ganztagschule« zu beschreiben. Dennoch soll im Folgenden anhand der vorliegenden Forschungsergebnisse Zwischenbilanz gezogen werden, inwieweit die Ganztagschule in Deutschland die familien-, arbeits- und bildungspolitischen Erwartungen erfüllt.

Die neue Broschüre »Ganztagschule: Entwicklungen und Wirkungen« dokumentiert zentrale Längsschnittbefunde der drei Befragungswellen der »Studie zur Entwicklung von Ganztags schulen« (StEG) und wurde vom StEG-Konsortium herausgegeben. Das Forschungsprojekt wird gemeinsam von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), des Deutschen Jugendinstituts (DJI), des Instituts für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund (IFS) sowie der Universität Gießen durchgeführt. Zwischen 2005 und 2009 wurden Befragungen an mehr als 300 Ganztags schulen in Deutschland organisiert und ausgewertet. Die Untersuchung, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und aus dem Europäischen Sozialfonds gefördert wird, stellt damit die quantitativ umfassendste Ganztags schulstudie in Deutschland dar. Die Broschüre und weitere Informationen sind im Internet unter www.projektsteg.de erhältlich. Das Buch zur Längsschnittstudie wird voraussichtlich im ersten Halbjahr 2011 erscheinen.



Zu wenig gefördert: Bei den Schulleistungen zeigen sich nur geringe Effekte

Auch wenn viele Schulen ihr Ganztagsangebot stark ausgebaut haben, so scheint die Frage nach der Qualität der Förderung noch ein Knackpunkt in der Ganztags schulentwicklung darzustellen (siehe auch Beitrag S. 8). So sind die Eltern an den Ganztags schulen offensichtlich mit der individuellen beziehungsweise spezifischen Förderung ihrer Kinder am wenigsten zufrieden (Börner u. a. 2010; StEG-Konsortium 2010). Dies spiegelt sich auch in den noch widersprüchlichen Ergebnissen der Forschung zur Verbesserung von Schulleistungen: Zwar wurden in Längsschnittstudien mit mehreren zeitlich versetzten Befragungswellen insbesondere bei jüngeren Schülerinnen und Schülern kleine Effekte des Ganztags schulbesuchs auf Lesekompetenz und Schulnoten gefunden (Bellin/Tamke 2010; Fischer/Kuhn/Klieme 2009). Allerdings stehen dem auch »Nichtbefunde« (StEG-Konsortium 2010) und gegenteilige Einschätzungen gegenüber. Ganztägige Beschulung alleine scheint nicht per se die Schulleistungen zu verbessern. Etwas deutlicher zeichnen sich in den vorliegenden Studien positive Effekte des Ganztags schulbesuchs auf das Sozialverhalten und soziale Kompetenzen ab. In der Tendenz entwickeln sich Verhalten und Einstellungen der Ganztags schülerinnen und -schüler positiver als bei Halbtags schülerinnen und schülern (von Salisch u. a. 2010; StEG-Konsortium 2010).

Besser integriert: Bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche profitieren

Positive Auswirkungen des Ganztags schulbesuchs zeigten sich zum Teil beim Abbau von Bildungsbenachteiligungen (siehe auch Beitrag S. 16). So war die beschriebene positive Entwicklung der Leseleistungen insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund feststellbar (Bellin/Tamke 2010). Das Sozialverhalten verbesserte sich bei Kindern aus ressourcenarmen Familien, die ein insgesamt problematischeres Verhalten aufwiesen, besonders deutlich (StEG-Konsortium 2010). Die am Ganztagsbetrieb beteiligten Personen (Lehrkräfte, pädagogisches Personal, Eltern etc.) beschreiben ebenfalls positive Auswirkungen für Kinder aus eher bildungsfernen Elternhäusern (Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2010).

Allerdings bleibt die Teilnahme an den Ganztagsangeboten das Nadelöhr für eine entsprechende Unterstützung. Vor allem bei offenen Ganztagssschulen haben die bisherigen Untersuchungen auf eine gewisse soziale Selektivität in der Teilnahme am Ganztagsbetrieb hingewiesen, in dem Sinne, dass Kinder aus Familien mit niedrigem Sozialstatus eher seltener Ganztagsangebote besuchen. Teilweise sind die Kosten ein Hinderungsgrund für die Teilnahme (Behr u. a. 2007; Steiner 2009). Kinder mit Migrationshintergrund sind allerdings nicht unterrepräsentiert.

Schlecht abgestimmt: Unterricht und Nachmittagsangebot sind kaum verzahnt

Die Ganztagssschulen haben sich nach außen geöffnet: Fast alle gehen Kooperationen mit außerschulischen Partnern ein, die Angebote organisieren. Zwar sind diese Kooperationsbeziehungen sehr heterogen und unterschiedlich stabil, dennoch kommen mit den Kooperationspartnern auch neue Lernformen und -inhalte in die Ganztagssschule (siehe auch Beitrag S. 11). Es existiert zudem ein vielfältiger Personalmix an Ganztagssschulen mit höchst unterschiedlichen Qualifikationsprofilen und Kooperationsformen, der zu einer Pluralität von Arbeitsweisen und Inhalten führt. Allerdings sind Unterricht und Angebote zumeist nur wenig verzahnt und abgestimmt, oftmals herrscht sowohl beim Personal als auch bei den Inhalten eine klare Trennung zwischen Unterricht und Angebot. Trotz der entstandenen neuen Potenziale scheint eine vorrangige Aufgabe der Ganztagssschulentwicklung zu sein, die verschiedenen Inhalte und Akteure in eine gemeinsame Bildungskonzeption der Schulen zu integrieren.

Stark nachgefragt: Der Spagat zwischen Beruf und Familie gelingt besser

Die Ganztagsgrundschulen sind ein systematischer Beitrag zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Behr u. a. 2007; StEG-Konsortium 2010). Ohne hier das Nebeneinander mit den Horten eingehender erörtern zu können – bei der Entwicklung der Erwerbssituation der Eltern zeichnen sich positive Effekte ab. Insbesondere Mütter von Grundschülerinnen und -schülern profitieren vom Ganztagsangebot (siehe Beitrag S. 18). Im Sekundarbereich verliert die Betreuungsfrage offenbar deutlich an Bedeutung. Die Ganztagsgrundschule scheint, dort wo es sie gibt, eine grundsätzlich akzeptierte und breit nachgefragte Antwort auf die Betreuungslücke ab dem Schuleintritt zu sein.

Eine Qualitätsinitiative Ganztagssschule ist notwendig

Das IZBB-Programm hat die deutsche Schullandschaft am Ende möglicherweise stärker verändert als die Schulpolitik der letzten 65 Jahre. Ganztagssschulen sind zu einer Alltagsrealität in Deutschland geworden, für die eine Nachfrage besteht, wenngleich es fraglich ist, ob die vielen bildungspolitischen Hoffnungen eingelöst werden. Die Heterogenität der Systeme und die noch nicht breit abgesicherten Befunde lassen hier nur erste Hinweise zu. Die bisherigen Forschungsergebnisse verweisen allerdings auf einen notwendigen nächsten Schritt in der Ganztagssschulentwicklung, die Konsolidierung der Ganztagssschulen in Verbindung mit einer Qualitätsdebatte. Diese beginnt bei der Frage, welche Zielsetzungen die Schulen mit

dem Ganztagsangebot verfolgen und welche Qualifikationen beziehungsweise Fähigkeiten von dem neuen Personal an Ganztagssschulen mindestens erwartet werden sollten.

Auch wenn diese Qualitätsdebatte im Rahmen des Bildungsföderalismus sicherlich nicht einfach ist und die Begriffe Qualitäts- oder Mindeststandards schnell Abwehrreflexe hervorrufen – eine Qualitätsinitiative Ganztagssschule wäre ein wichtiger nächster Schritt. Eine solche Initiative könnte die vielfältig erfolgreich entwickelten Praxisansätze und die Forschung zusammenbringen und wenn nicht Standards, dann zumindest Empfehlungen diskutieren. Für die Beteiligten in den Schulen könnte ein mittelfristiges Ziel der Ganztagssschulentwicklung sein, dass die Schulen die Gestaltung ihres Ganztagsbetriebs – sei dieser offen oder gebunden, inhaltlich abgestimmt oder als getrennte Nachmittagsbetreuung konzipiert – zu einem transparenten und inhaltlich profilierten Ganztagsangebot entwickeln, das Eltern sowie Schülerinnen und Schüler bewusst auswählen oder ablehnen können.

Der Autor **Dr. Ivo Züchner** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt StEG am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt. Die Arbeitsschwerpunkte des Diplom-Pädagogen sind Jugendhilfe, soziale Berufe, Ganztagssschule, Bildung und Familie sowie soziale Arbeit im internationalen Vergleich.
Kontakt: zuechner@dipf.de

Literatur

- Behr, Karin u. a. (2007): Die offene Ganztagssschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim
- Bellin, Nicole/Tamke, Fanny (2010): Bessere Leistungen durch Teilnahme am offenen Ganztagsbetrieb? Empirische Pädagogik, Heft 2, S. 93–112
- Börner, Nicole u. a. (2010): Lernen und Fördern aus Sicht der Eltern. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganztagssschule. Weinheim/München, S. 143–225
- Fischer, Natalie/Kuhn, Hans Peter/Klieme, Eckhard (2009): Was kann die Ganztagssschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe. In: Stecher, Ludwig u. a. (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 143–167
- Holtappels, Heinz Günter u. a. (Hrsg.) (2008): Ganztagssschule in Deutschland, 2. Auflage, Weinheim/München
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2002 bis 2006. Bonn
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2004 bis 2008. Berlin
- StEG-Konsortium (Hrsg.; 2010): Ganztagssschule: Entwicklungen und Wirkungen. Frankfurt. www.projekt-steg.de (siehe auch Informationskasten)
- Steiner, Christine (2009): Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagssschule? In: Stecher, Ludwig u. a. (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 81–105
- von Salisch, Maria u. a. (2010): Welche Auswirkungen hat die Ganztagsbeschulung auf die Einbindung von Jugendlichen in Peernetzwerke und Freundschaften und auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen? Abschlussbericht. Lüneburg
- Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganztagssschule. Weinheim



Die Schule als Zentrum der Bildungslandschaft: Die Umgestaltung des lokalen Raums zu einem Netz miteinander verknüpfter Lernorte und Lernumgebungen steht noch am Anfang.

Ein bisschen Aufbruch

Deutsche Städte und Gemeinden sollen lokale Netzwerke aufbauen, um die Bildungschancen sozial benachteiligter Kinder zu verbessern. Ganztagschulen spielen dabei eine zentrale Rolle. Doch werden die Sorgen der lokalen Akteure auf Bundes- und Landesebene nicht gehört, bleiben die geplanten Reformen im Ansatz stecken.

Heinz-Jürgen Stolz

Die Bildungschancen sind in Deutschland höchst ungleich verteilt. Erneut belegte dies im Juni 2010 der nationale Schultest, der nach dem Willen der Kultusministerkonferenz (KMK) künftig das bundesweite Pisa-Ranking ablösen soll. Die Aussicht eines Kindes, ein Gymnasium zu besuchen, hängt demnach noch immer sehr stark von der sozialen Herkunft ab.

Selbst bei gleichen Deutsch-Leseleistungen ist die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, für Arbeiterkinder 4,5 mal geringer als für Akademikerkinder.

Als Ansatzpunkt zur Schaffung von mehr Bildungsgerechtigkeit gilt hierzulande seit einigen Jahren die systematisch vernetzte und konsensuelle Ausgestaltung des »Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung« auf lokaler und regionaler Ebene (JMK/KMK 2004). Mit der »Aachener



Erklärung« des Deutschen Städtetags (DST 2007) erhielt diese fachpolitische Perspektive einen entscheidenden Auftrieb. Die kommunalen Spitzenverbände erklärten in der Folgezeit, dass Landkreise, Städte und Gemeinden ihre Bildungsverantwortung wahrnehmen werden, ohne dies von bereitgestellten Finanzmitteln der Bundesländer abhängig zu machen. Warum dieses Unterfangen im lokalen Kontext aber besser gelingen sollte als auf Länder- und Bundesebene, war zunächst nicht unmittelbar einsichtig. Dabei stellen sich folgende zentrale Fragen: Inwieweit wird auf lokaler Ebene bereits das Ziel verfolgt, mehr Bildungsgerechtigkeit zu schaffen? Lässt sich innerhalb einer Gemeinde oder eines Stadtteils überhaupt ein Konsens aller betroffenen Akteure herstellen? Wenn ja, wie tragfähig erweist er sich? Und wie verbindet sich die Ganztagschulentwicklung mit dem Aufbau von sogenannten lokalen Bildungslandschaften, die gewährleisten sollen, dass die vorhandenen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote auf die konkreten Lebenslagen der Bevölkerung zugeschnitten sind?

Mit diesen und weiteren Fragen beschäftigte sich das Deutsche Jugendinstitut (DJI) in den vergangenen drei Jahren im Rahmen zweier im Verbund organisierter Forschungsprojekte, die sich mit der Kooperation von Ganztagschulen und Jugendhilfe in lokalen Bildungslandschaften auseinandersetzen. Dabei wurden Fallstudien in bundesweit sechs Modellregionen durchgeführt, die in einem strukturierten Auswahlprozess ermittelt wurden. Lokale Entscheidungsträger wurden zu zwei Erhebungszeitpunkten befragt; insgesamt fanden 140 Interviews statt und ergänzend wurde eine Vielzahl von Dokumenten – vor allem Planungsunterlagen und Sitzungsprotokolle – analysiert.

Der Bedarf an Ganztagschulen ist unumstritten

Die Ergebnisse der beiden Untersuchungen zeigen, dass es in den Modellregionen durchaus zu einem tragfähigen fachpolitischen Konsens im Hinblick auf die systembezogene Vernetzung von Schule und Partnern kommt, allerdings hängt die Verständigung stark von den zwischenmenschlichen Beziehungen ab. Auch erste Ansätze einer integrierten Fachplanung lassen sich erkennen, welche die Schulentwicklungsplanung mit der Jugendhilfe-, Sozial- und Raumplanung verzahnen soll, um lokale Bildungslandschaften aufzubauen. Grundsätzlich halten die Akteure ein Bildungsnetzwerk mit den Kerninstitutionen Jugendhilfe und Schule ebenso für notwendig wie ein lokales Bildungsmanagement, das öffentlich verantwortlich ist. Der Etablierung einer partizipativ orientierten Aushandlungs- und Beteiligungskultur (»Local Governance«) wird dabei eine hohe Bedeutung beigemessen. Um diesen partizipativen Ansatz erfolgreich umsetzen zu können, braucht es aus Sicht vieler befragter Akteure aber vor allem selbstständige Schulen, die zum einen über erweiterte Handlungsspielräume gegenüber Schulaufsichtsbehörden und Schulträgern verfügen sollten und zum anderen von einer kommunalen Schulträgerschaft unterstützt werden, die sich auch für pädagogische Angelegenheiten zuständig betrachtet.

Ein wichtiger Anspruch der untersuchten Regionen ist die Schaffung bruchloser Übergänge im Bildungssystem, vor allem an den Schnittstellen zwischen Kindertagesstätten und Grundschule sowie zwischen Schule und Beruf. Als zentraler Querschnittsaspekt gilt stets das Ziel, mehr Chancengerechtigkeit im Bildungssystem herzustellen. Die Umwandlung des Halbtagschulsystems hin zu einem Ganztagschulsystem erscheint den meisten Beteiligten in den untersuchten Modellregionen als alternativlos. Sehr rege wird dort allerdings über konkrete Gestaltungsfragen diskutiert. In der Kritik stehen bei den Befragten vor allem die übergeordneten bundes- und landespolitischen Entscheidungsebenen. Die häufigsten Kritikpunkte sind, dass diese zum einen nicht für eine ausreichende personelle Ressourcenausstattung für Ganztagschulen (Lehr- und Fachkräfte) sorgen und zum anderen die auf lokaler Ebene für notwendig erachteten ordnungspolitischen Reformen nicht angehen. Als längst überfällige Reformen gelten beispielsweise die Schaffung von auf den schulpädagogischen Bereich erweiterten kommunalen Zuständigkeiten sowie die Revision des in der Föderalismusreform festgeschriebenen bildungspolitischen Kooperationsverbotes zwischen Bund und Ländern.

Impulse für pädagogische Innovationen fehlen

Zwar stimmen die meisten Befragten den im Fachdiskurs formulierten Grundorientierungen (BMFSEJ 2005) zu, die beispielsweise eine konsequent beteiligungsorientierte und bürgernahe Planung sowie eine institutions- und einrichtungsübergreifende Zusammenarbeit von Lehr- und Fachkräften in »multiprofessionellen Teams« beinhalten. Die Umsetzung gelingt aber oftmals nicht in vollem Umfang. So bleibt insbesondere die direkte Mitsprache von Kindern, Jugendlichen und Eltern bei Planungsvorhaben immer noch selten. Entgegen der

eigenen Wahrnehmung der lokalen Akteure dominiert – objektiv betrachtet – in den Regionen zumeist die »schulzentrierte« Gestaltungsvariante des Aufbaus von Bildungslandschaften, bei der die Einzelschule als Spinne im Netz agiert, um die sich alle anderen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote gruppieren. Die »kooperationsorientierte« Umgestaltung des gesamten lokalen Raums zu einem Netz miteinander verknüpfter Lernorte und Lernumgebungen (Stolz 2006) wird hingegen nur in Ansätzen verfolgt.

Auch im Hinblick auf Ganztagschule und Ganztagsbildung ist die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit noch groß. Zwar waren die Anstrengungen der Modellregionen in den vergangenen Jahren erfolgreich, Ganztagsangebote flächendeckend auszubauen. Die Qualitätsentwicklung wurde dabei allerdings häufig vernachlässigt. Erst in jüngster Zeit beginnt eine der Regionen mit dem Aufbau eines lokalen Qualitätszirkels, um (Mindest-)Standards für die Bereitstellung von Ganztagsangeboten zu erarbeiten.

Zudem ist derzeit nicht erkennbar, dass von den neu gegründeten Netzwerken ein deutlicher Impuls für notwendige pädagogische Innovationen ausgeht: Weder arbeiten die Lehrkräfte im Ganztage verstärkt mit anderen Professionen wie etwa sozial-, jugend- und freizeitpädagogischen Fachkräften zusammen, noch entwickeln sich aus der lokalen Vernetzung anspruchsvolle gemeinsame pädagogische Konzepte. Ursprünglich hatte die Bundesregierung diese zur Bedingung für die Gewährung von Fördermitteln gemacht. Nach dem infrastrukturellen Ausbau der Ganztagschulen sollte deshalb künftig deren Qualitätsentwicklung stärker ins Blickfeld rücken.

Die Demokratisierung der Bildung gerät ins Stocken

Die Untersuchungen des DJI zeigen, dass die Akteure vor Ort derzeit – modellregionsübergreifend – an institutionelle und systembezogene Grenzen ihrer Bemühungen zum Aufbau lokaler Bildungslandschaften stoßen. Auf landes- und bundespolitischer Ebene gilt es deshalb zu diskutieren, wie die personellen und finanziellen Ressourcen verbessert werden können, wie die Zuständigkeiten in der Bildungspolitik gegebenenfalls angepasst und die Bemühungen um mehr Schulautonomie konsequenter unterstützt werden können. Denn fest steht: Sollten sich die Zweifel unter den lokalen Akteuren erhärten, dass die Ziele unter den bestehenden Bedingungen überhaupt erreichbar sind, ist langfristig mit einem starken Motivationseinbruch zu rechnen. Die Konsequenz wäre, dass die Gestaltungsperspektive, »Bildungslandschaften von unten zu denken« (Reutlinger 2009), fachpolitisch gezwungenermaßen aufgegeben werden müsste. Auf Basis der vorliegenden Forschungsergebnisse lässt sich jedenfalls festhalten, dass lokale Bildungslandschaften sich derzeit noch nicht in einem theoretisch wie empirisch anspruchsvollen Sinne als »Beteiligungsländschaften« qualifizieren lassen, in denen auch Kindern, Jugendlichen und Eltern eine verstärkte Mitsprache in der Schule und auch bei kommunalen Planungsprozessen ermöglicht wird.

Der Autor **Dr. Heinz-Jürgen Stolz** leitet seit kurzem die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendpolitik am Deutschen Jugendinstitut (DJI) und unterstützt dabei geschäftsführend das Bundesjugendkuratorium. Zuvor betreute der Soziologe die beiden im Verbund durchgeführten Forschungsprojekte mit den Titeln »**Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe**« und »**Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule**«. Erstgenanntes Projekt wurde zwischen Februar 2007 und April 2010 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Letzteres startete das DJI im Juli 2008 im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Es wird voraussichtlich im Dezember 2010 abgeschlossen.

Kontakt: stolz@dji.de

Literatur

- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.; 2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden
- Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses »Bildung in der Stadt«. <http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/veranstalt/2007/58.pdf> (02.09.2009)
- Jugend- und Kultusministerkonferenz (2004): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur »Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung«. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04_Zusammenarbeit_Schule_Jugendhilfe.pdf (26.07.2010)
- Reutlinger, Christian (2009): Bildungslandschaften raumtheoretisch betrachtet. <http://www.sozialraum.eu/bildungslandschaften-raumtheoretisch-betrachtet.php> (26.08.2010)
- Stolz, Heinz-Jürgen (2006): Dezentrierte Ganztagsbildung. Diskurskritische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München, S. 114–130

Die Verbindungslücke

Externe Partner organisieren in Ganztagschulen vielfältige Angebote. Der Brückenschlag zum Unterricht gelingt allerdings noch zu selten.



Die Befürchtung, dass Ganztags Schülerinnen und -schüler weniger außerschulische Angebote wahrnehmen, lässt sich in Studien nur eingeschränkt nachweisen. Im Alter von etwa elf Jahren besuchen sie sogar öfter einen Jugendtreff als Gleichaltrige von Halbtagschulen.

Bettina Arnoldt

Durch die Ausweitung von ganztägigen Angeboten greift die Schule stärker als bisher in die Freizeit von Kindern und Jugendlichen ein. Der verlängerte Schultag reduziert die freie Zeit von Ganztags Schülerinnen und -schülern für andere Aktivitäten, was in der Folge negative Auswirkungen auf außerschulische Akteure (etwa Sportvereine, Musikschulen) haben kann, die Angebote für Kinder und Jugendliche am Nachmittag organisieren. Hierauf können außerschulische Akteure aber reagieren, indem sie die Ganztagschule selbst als ein neues Arbeitsfeld betrachten.

Gleichzeitig hat ein hoher Anteil von Schulen Interesse daran, dass außerschulische Akteure Angebote im Rahmen ihres

Ganztagsbetriebs durchführen. Denn Ganztagschule bedeutet in der Regel nicht, dass den ganzen Tag unterrichtet wird. Vielmehr wird der herkömmliche schulische Alltag erweitert um Angebote wie Hausaufgabenbetreuung und Förderung, fächerübergreifendes Lernen und Projektarbeit sowie Freizeitangebote. Dieses umfassende Programm kann nicht immer allein von Lehrkräften organisiert werden, da für viele dieser Ganztagsangebote andere Kompetenzen und Qualifikationen des Personals benötigt werden, als Lehrkräfte sie in der Regel erworben haben.

Wie sich die Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Partnern entwickelt und unter welchen Bedingungen die Kooperation von Schule und außerschulischen Akteuren gelingt, war ein Fragengebiet, dem die bundesweite Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) nachgegangen ist. Hierfür wurden Schulen und ihre Kooperationspartner dreimal im Abstand von je zwei Jahren zu ihrer Zusammenarbeit schriftlich befragt. Mithilfe der nun vorliegenden Daten aus allen Erhebungswellen sind die Auswirkungen des Ausbaus der Ganztagschule auf Vereine und andere außerschulische Organisationen darstellbar. Außerdem kann die Entwicklung der Kooperationsbeziehungen nachgezeichnet werden. Dabei gilt nicht nur die Vielfalt der Angebote als Qualitätsmerkmal für den Ganztagsbetrieb, sondern auch deren konzeptionelle Verbindung mit dem Unterricht.

Ganztagschulen bauen Kooperationen aus

Die Befürchtung, dass Jugendliche aufgrund ihrer Teilnahme an Ganztagsangeboten weniger außerschulische Angebote wahrnehmen, kann auf Basis der Angaben der Schülerinnen und Schüler nur eingeschränkt bestätigt werden. Generell besuchen rund 15 Prozent der Befragten regelmäßig einen Jugendtreff oder ein Jugendzentrum. Im Vergleich zwischen Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern von Ganztagsangeboten zeigt sich, dass Ganztagschülerinnen und -schüler zu Beginn der Erhebung (Alter: zirka elf Jahre) deutlich öfter einen Jugendtreff besuchen. Im Verlauf der Zeit bleibt ihr Wert stabil, während die Häufigkeit des Besuchs eines Jugendtreffs bei Halbtagschülerinnen und -schülern kontinuierlich ansteigt und zum letzten Erhebungszeitpunkt (zirka 15 Jahre) auf dem Niveau der Ganztagsmitglieder liegt. Fragt man nach dem Besuch von Jugendgruppen eines Verbands oder Vereins, so gibt es zu keinem Erhebungszeitpunkt Unterschiede zwischen Ganztagsmitgliedern und Nicht-Teilnehmern.

Bei Sportvereinen sieht es allerdings etwas anders aus: Mit zunehmendem Alter bleiben die Jugendlichen dem Sportverein nach und nach fern, unabhängig von ihrer Teilnahme an Ganztagsangeboten. Zu allen drei Erhebungszeitpunkten ist jedoch der Anteil derer, die im Sportverein aktiv sind, bei Ganztagsmitgliedern niedriger als bei Nicht-Teilnehmern. In Bezug auf politische Jugendorganisationen, Kirchengemeinden oder kirchliche Gruppen ergeben sich keine bedeutenden

Unterschiede. Zumindest für Sportvereine und Teile der Jugendhilfe (wie etwa die offene Jugendarbeit) besteht nach den Ergebnissen der Befragungen also durchaus Handlungsbedarf, wenn sie ihre Zielgruppen weiterhin erreichen wollen. Es schließt sich die Frage an, ob sie entsprechende Kooperationen mit Schulen eingehen.

Bereits im Jahr 2007 konnte gezeigt werden, dass externe Partner generell für die Entwicklung von Ganztagschulen eine große Rolle spielen. Über den gesamten Erhebungszeitraum nahm ihre Bedeutung weiter zu: Der Anteil der Schulen, die mit außerschulischen Partnern zusammenarbeiten, stieg deutlich von 72 auf 83 Prozent. Auch die durchschnittliche Anzahl von Partnern pro Schule nahm von 3,7 auf 5,7 zu. In der Zusammensetzung der Kooperationspartner, die mit Ganztagschulen zusammenarbeiten, hat sich dagegen kaum etwas geändert. So ändert sich das Verhältnis zwischen öffentlichen, frei-gemeinnützigen und gewerblichen Anbietern nicht. Die Kooperationspartner von Schulen setzen sich aus rund 60 Prozent frei-gemeinnützigen, 23 Prozent öffentlichen und 17 Prozent gewerblichen Anbietern zusammen.

Nach wie vor sind es vor allem die Kinder- und Jugendhilfe und Sportvereine, die vorrangig Ganztagsangebote durchführen. Zusammengefasst bedeutet das, dass die Erhöhung der Kooperationen nicht zu Lasten einer bestimmten Gruppe von außerschulischen Akteuren geht. Die Ganztagschulen setzen also nicht auf ein Mehr an einer bestimmten Kooperation, beispielsweise aus dem Bereich der Prävention, sondern bleiben bei der bereits 2005 vorhandenen Zusammensetzung.

Externe Partner profitieren von der Arbeit an Schulen

Ganztagschulen kooperieren zwar mit einer großen Anzahl von Sportvereinen, der einzelne Sportverein ist jedoch in einer Schule durchschnittlich nur mit einem geringen Stundenumfang vertreten. Dies ändert sich auch nicht im Verlauf der Zeit. Die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt betrachtet hat dagegen einen hohen Stundenumfang pro Schule, wobei aber große Unterschiede zwischen den einzelnen Handlungsfeldern bestehen: Jugendämter und die Jugendsozialarbeit decken einen großen Anteil des Ganztagsangebots ab, die offene Jugendarbeit bietet hingegen kaum mehr Angebote in den Schulen an als die Sportvereine. Auch hier sind keine signifikanten Veränderungen über die Zeit festzustellen. Das bedeutet, dass die außerschulischen Akteure, die bisher eher negative Erfahrungen durch den Ausbau von Ganztagschule gemacht haben, randständige Kooperationspartner in Bezug auf den Angebotsumfang sind und bleiben.

Dennoch brachte die Kooperation mit Ganztagschulen für externe Partner Vorteile: Die Sportvereine berichten zum ersten Befragungszeitpunkt, dass sie durch die Kooperation mehr Kinder und Jugendliche für ihre Angebote außerhalb der Schule gewinnen konnten. Vier Jahre später, bei der dritten Erhebung, hat sich dieser Effekt zwar gelegt. Das lässt sich jedoch

mit dem generell zu beobachtenden Zusammenhang erklären, dass mit steigender Dauer der Kooperationsbeziehung die wahrgenommenen Veränderungen abnehmen. Für die offene Jugendarbeit lässt sich festhalten, dass diese durch ihr Engagement an Ganztagschulen vor allem *neue* Zielgruppen für ihre außerschulischen Angebote gewinnt, nicht jedoch *mehr* Kinder und Jugendliche. Dies ist insofern ein Erfolg für die offene Jugendarbeit, da das Erreichen neuer Zielgruppen einer ihrer wichtigsten Beweggründe für das Eingehen einer Kooperation mit der Ganztagschule ist.

Schule und Partner stimmen sich zu wenig ab

Dass die externen Partner Gewinn aus der Zusammenarbeit mit der Schule ziehen, ist nur ein Aspekt der Erwartungen an die Kooperation. Mindestens genauso wichtig ist es, dass das Angebot gewissen Qualitätskriterien entspricht, wie etwa der Durchführung des Angebots durch qualifiziertes Personal (Steiner 2010), der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler (Arnoldt 2009) und der Verbindung von Ganztagsangebot und Unterricht. Auf den letzten Aspekt wird im Folgenden beispielhaft eingegangen, da hier deutlich wird, dass die Intensität, mit der ein Partner sich am Ganztagsprogramm einer Schule beteiligt, einen Einfluss auf die Möglichkeiten der Ausgestaltung der Kooperation hat. Insgesamt zeigen nach wie vor etwa 60 Prozent der Angebote von Kooperationspartnern keinerlei Verbindung zum Unterricht auf. Die anderen 40 Prozent können Bestandteil des Unterrichts sein, im Unterricht vor- und nachbereitet oder thematisch auf ihn abgestimmt sein. Dieses Verhältnis hat sich bislang nicht verbessert.

Analysiert man, welche Bedingungen überhaupt zu einer Verbindung von Angebot und Unterricht führen, ist das Formulieren einer gemeinsamen pädagogischen Konzeption stärkstes Merkmal. Dieses Vorgehen lohnt sich offenbar nur, wenn der Partner eine gewisse Bedeutung für das Ganztagsprogramm hat. Denn es zeigt sich, dass durchschnittlich erst ab einem Engagement von zehn Wochenstunden irgendeine Form der Verbindung von Angebot und Unterricht realisiert wird. Beobachtet man diesen Qualitätsaspekt im Verlauf der Zeit, so wird auch deutlich, dass es sich nicht um einen stabilen Zustand einer Kooperation handelt: Nur bei einem Fünftel der Kooperationen, die über den gesamten Befragungszeitraum vorhanden waren, lag dauerhaft eine Verbindung ihrer Angebote mit dem Unterricht vor. Bei gut einem Drittel standen Unterricht und Angebot dauerhaft in keinem Zusammenhang, und bei 40 Prozent gab es im Laufe der Zeit Wechsel zwischen den Formen der Kooperation.

Für qualitative Verbesserungen fehlen Ressourcen

Die Verbindung von Angebot und Unterricht ist ein Qualitätskriterium von Kooperation, das aufgrund seines hohen Aufwands an Absprache nicht leicht zu realisieren ist. Um pädago-

gisch tätiges Personal an der Planung, Gestaltung und Entwicklung des Ganztags stärker zu beteiligen, benötigen Schulen und Kooperationspartner personelle Ressourcen und zeitliche Perspektiven. Dies sollte in Zukunft stärker berücksichtigt werden. Aus demselben Grund ist dieser Aspekt aber auch nicht für jede Kooperation sinnvoll. So wünschenswert und notwendig die Abstimmung bei vielen Angeboten (etwa bei Förderangeboten, fachnahen Angeboten) auch sein mag, andere Angebote funktionieren gut als in sich geschlossene Projekte, die sich bewusst vom Unterricht abgrenzen. Es sollte nicht vergessen werden, dass im Alltag der Schülerinnen und Schüler ebenso Aktivitäten eine Rolle spielen sollten, die einen Gegenpol zum Unterricht darstellen und die ihnen freien Raum zur Entfaltung lassen.

Bettina Arnoldt ist seit 2004 wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut und dort Mitarbeiterin in StEG (Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen). Ihre Auswertungsschwerpunkte bei der Studie liegen auf den Themenbereichen Kooperation von Schule mit außerschulischen Partnern und Partizipation. Zuvor war die Diplom-Pädagogin an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München Projektmitarbeiterin der Studie »QuaSSU« (Qualitätssicherung in Schule und Unterricht) und am Bildungsbericht beteiligt.
Kontakt: arnoldt@dji.de

Literatur

- Arnoldt, Bettina (2009): Der Beitrag von Kooperationspartnern zur individuellen Förderung an Ganztagschulen. In: 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 63–80
- Steiner, Christine (2010): Multiprofessionell arbeiten im Ganztag: Ideal, Illusion oder Realität? In: Der pädagogische Blick, Heft 1/2010, S. 22–36



Verplante Freizeit: Manche Jugendliche klagen nach dem Wechsel in eine Ganztagschule über Zeitmangel.

Schüler im Stress

Ganztagschulen sollen Eltern und Kinder entlasten, können aber neue Zeitprobleme schaffen. Wie es Jugendlichen gelingt, Freizeit- und Schulalltag zu vereinbaren.

Regina Soremski

Die Ganztagschule gilt aus bildungs- und familienpolitischer Perspektive als Antwort auf veränderte gesellschaftliche Anforderungen: Sie soll Kinder und Jugendliche intensiver fördern und den Eltern erleichtern, Beruf und Familie zu vereinbaren. Mit der Ganztagschulorganisation gehen jedoch auch verlängerte Schulzeiten einher, ohne dass bislang vertiefend nach den Folgen für die Kinder und Jugendlichen gefragt wurde. Diese Frage ist vor allem im Kontext der neueren Jugend- und Bildungsforschung interessant. Sie folgt der Annahme, dass sich Schule und Freizeit beziehungsweise formelle und informelle Bildungsorte in räumlicher, zeitlicher und sachlicher Hinsicht verschränken (Schröer/Böhnisch 2006). In der Mittelschicht tritt dieses Phänomen besonders markant hervor: Die Freizeit der Kinder ist terminlich und institutionell stark reglementiert, da sie in zusätzlichen Musik-, Sport- und Nachhilfestunden bestmöglich gefördert werden sollen (Büchner/Koch 2001; Lareau 2003).

Die qualitative Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) mit dem Titel »Bildungsprozesse zwischen Familie und Ganztagschule« widmete sich dem Thema der Ganztagschule so-

wohl aus der Perspektive der Familien als auch aus der der Jugendlichen, die ein offenes oder gebundenes Ganztagsangebot der Realschule oder des Gymnasiums besuchten. Um deren Alltag zu erfassen, wurden episodische Interviews mit 16 Ganztagschülerinnen und -schülern im Alter zwischen 12 und 16 Jahren sowie mit deren Familien geführt, eine teilnehmende Beobachtung an drei Schulen im großstädtischen Raum Bayerns organisiert und Online-Tagebücher ausgewertet. Die Daten geben erste Hinweise darauf, inwieweit es Ganztagschülerinnen und -schülern gelingt, Freizeit und Schulalltag zu vereinbaren.

Institutionalisierte Freizeit

Der Ansatz der Ganztagsbildung verfolgt das zentrale Ziel, Kinder und Jugendliche zu einer eigenständigen Lebensführung zu befähigen (Coelen/Otto 2008). Dabei geht es auch darum, die verschiedenen Alltagsanforderungen und -bedürfnisse in Familie, Schule und Peergroup miteinander zu koordinieren, wie es das Konzept der alltäglichen Lebensführung beschreibt (Voß 1991). Im Kontext der Ganztagschule kann dies insbesondere für Jugendliche zu einem Handlungsdilemma führen: Während die Ganztagschule ihnen große Selbststän-

digkeit zugesteht, indem sie nach Bedarf und Neigung die Freizeitangebote nutzen können, werden sie gleichzeitig mit einem Angebot konfrontiert, das institutionellen (Bildungs-) Interessen folgt. Dieses Dilemma zwischen Autonomie und Selektion stimmt bedenklich hinsichtlich einer jugendspezifischen Identitätsentwicklung, die Gefahr läuft, an emanzipatorischen Spielräumen zu verlieren und tendenziell stärker mit dem Leistungsprimat der Schule konfrontiert zu werden (Scherr 2004), was mit einem zunehmend institutionalisierten Freizeitalltag einhergeht (Hunner-Kreisel 2008).

Vor diesem Hintergrund zeigen die Befunde der DJI-Studie, dass die Freizeitangebote der Ganztagschule von den Jugendlichen der Mittelschicht nicht als gleichberechtigte Freizeitaktivitäten neben den außerschulischen Hobbys anerkannt werden. Die erstaunliche Folge ist jedoch keine »Flucht« in informelle Freizeitkontexte, sondern eine Verdopplung von institutionellen Freizeitangeboten im Wochenalltag. Am Beispiel des Freizeitsports stellt sich dies folgendermaßen dar: Jugendliche Ganztags Schülerinnen und -schüler treiben offenbar trotz ihres verlängerten Schultags mit Freizeitangeboten etwa genauso viel Sport außerhalb der Schule wie ihre Altersgenossen an der Halbtagschule. Zumindest zeigt die Online-Tagebuchehebung im Rahmen der DJI-Studie, dass die wöchentlichen Sportaktivitäten der untersuchten Jungen etwa zehn Stunden und die der Mädchen sechs bis sieben Stunden umfassen. Damit liegt der Umfang ihrer Freizeitsportaktivitäten im bundesweiten Durchschnitt (Wahler u. a. 2004). Das wirft die Frage auf, wie es jugendlichen Ganztags Schülerinnen und -schülern gelingt, das Freizeitprogramm neben dem Ganztags schulbesuch zu bewältigen.

Schulsport, Squash und Spaß vereinen

Im Rahmen gelingender Vereinbarkeitsstrategien erfahren die Jugendlichen die schulische Freizeit als Fortsetzung außerschulischer Peer-Aktivitäten. Dabei kommt es zu einer Verschränkung schulischer und außerschulischer Freizeitaktivitäten, die im Alltag von Sebastian S. beispielweise folgendermaßen aussieht: Zunächst besucht der 16-Jährige am Montag zwei Stunden Sportunterricht, nach der Schule trainiert er dann im Verein Hockey. Mittwochs trifft er sich mit Freunden im Fitnessstudio der Schule. Am Freitag trainiert er abermals Hockey und spielt anschließend am Abend Basketball. »Das heißt, ich mach' eigentlich ziemlich viel«, sagt er selbst über sein umfangreiches Sportprogramm und fügt hinzu, dass er sich auch manchmal mit Schulfreunden zum Squash-Spielen außerhalb der Schule trifft. Indem Sebastian Freizeitsport mit Schulsport gleichsetzt, gelingt es ihm nicht nur, das Angebot der Ganztagschule wie etwa den Sportunterricht zeitlich in seine Freizeitpraxis zu integrieren: »Ich verbind' das halt dann gleich mit viel Freizeit«. Darüber hinaus vereinbart er es auch räumlich und sozial mit den eigenen Interessen und Peer-Aktivitäten. Letzteres zeigt sich vor allem daran, dass er sich mit seinen Schulfreunden sowohl im Fitnessstudio der Schule als auch außerhalb der Schule zum Squash-Spielen trifft.

Im starken Kontrast zu dieser positiven Verbindung von Schul- und Freizeitsport steht die Wahrnehmung des 13-jährigen Richard H., der streng zwischen den Sphären Schule und Freizeit trennt. Seine Freunde leben in seinem Heimatort, nur einzelne besuchen dieselbe Schule wie er. Demnach beklagt er,

dass er seit dem Besuch der Ganztagschule »nicht mehr so viel Freizeit« hat, da er sich mit seinen Freunden aus der Nachbarschaft nur noch abends für »eine Stunde oder eineinhalb treffen« kann. Die Organisation seiner Freizeit erlebt Richard somit als »viel stressiger«, weil er seine Zeit zwischen den Freunden in der Schule, im Verein und in der Nachbarschaft aufteilen muss. Mit diesem engen Konzept von Freizeiterleben, das auf sozialer und (wohn-)räumlicher Nähe basiert, scheint die Verschränkung schulischer und außerschulischer Freizeitaktivitäten nur im Ausnahmefall zu gelingen.

Hoher Anspruch an Schulen

Beide Fälle, die jeweils exemplarisch einen Typus der Vereinbarkeit zwischen Freizeit und Ganztagschule dokumentieren, veranschaulichen, dass der Freizeitalltag Jugendlichen Kompetenzen selbstständiger Lebensführung abverlangt. Die Untersuchungsergebnisse deuten an, dass weniger die verlängerten Schulzeiten als belastend erlebt werden, sondern mehr noch die Koordination der außerschulischen Freizeitaktivitäten, die im Vereinsbereich nicht selten von den Eltern angeregt und unterstützt werden. Damit Freizeit nicht zum Stress wird, entwickeln die Ganztags Schülerinnen und -schüler Strategien, den Schul- und Freizeitkontext zu verknüpfen. Das Ganztagsangebot kann diese Verknüpfung erleichtern, allerdings nur, wenn es der Schule gelingt, sich auch als attraktiver Ort im Freizeitalltag der Jugendlichen zu etablieren. Dazu gehört insbesondere die Öffnung der Schule für Freunde und für die Freizeitpraxis ihrer Schülerinnen und Schüler.

Die Autorin **Regina Soremski** ist Soziologin und wissenschaftliche Referentin in der Abteilung »Familie und Familienpolitik« am Deutschen Jugendinstitut (DJI). Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Familien- und Jugendforschung sowie Bildungs- und Migrationsforschung. Sie führte das Forschungsprojekt »**Bildungsprozesse zwischen Familie und Ganztagschule**«, das zwischen April 2008 und Juni 2010 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde, gemeinsam mit dem Grundsatzreferenten der Abteilung, Prof. Dr. Andreas Lange, durch.
Kontakt: Soremski@dji.de

Literatur

- Büchner, Peter/Koch, Katja (2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 1. Opladen
- Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (2008): Zur Grundlegung eines neuen Bildungsverständnisses. In: Dies. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 17–25
- Hunner-Kreisel, Christine (2008): Jugendliche. In: Thomas Coelen/Hans-Uwe Otto (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 40–48
- Lareau, Annette (2003): Unequal childhoods. Class, race and family life. Berkley/Los Angeles
- Scherr, Albert (2004): Jugendsoziologische und jugendpädagogische Aspekte schulischer Ganztagsangebote. Folgen und Nebenwirkungen einer veränderten Bildungslandschaft. In: Neue Praxis, Heft 6, S. 550–557
- Schröer, Wolfgang/Böhnisch, Lothar (2006): Die Entgrenzung der Jugend und die sozialbiografische Bedeutung des Junge-Erwachsenenalters. In: Tully, Claus J. (Hrsg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. Weinheim/München, S. 41–57
- Voß, G. Günther (1991): Lebensführung als Arbeit. Über die Autonomie der Person im Alltag der Gesellschaft. Stuttgart
- Wahler, Peter u. a. (2004): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden

Lernwerkstatt statt Hausaufgaben

Viele Familien erleben die tägliche Hausaufgaben-situation als belastend. Ganztags-schulen können insbesondere bildungsbenachteiligte Kinder unterstützen, allerdings wirft die oft fehlende Kontinuität der pädagogischen Angebote nach dem Schulübertritt neue Probleme auf.



Der Schulwechsel nach der Grundschule löst in Familien häufig Stress aus. Allzu viel Hilfe bei den Hausaufgaben kann Kinder allerdings demotivieren.

Elke Kaufmann und Katharina Wach

Mit dem Eintritt in die Schule kommt auf die Schulanfänger und deren Eltern, neben der neuen Situation des Schulalltags und des Unterrichts, auch die Anforderung zu, die täglichen Hausaufgaben zu bewältigen. Die meisten Kinder werden

hierbei, unabhängig von der sozialen Herkunft der Familie, zumindest von einem Elternteil zu Hause unterstützt (Gerber/Wild 2009). Ergebnisse aus der Hausaufgabenforschung zeigen jedoch, dass der pädagogische Nutzen dieser Unterstützung stark von den häuslichen Bildungsressourcen und von der Form der elterlichen Unterstützung abhängt. Insbesondere kontrollierendes Verhalten, Leistungsdruck und Strafen beeinträchtigen die Motivation der Kinder und deren Leistungsentwicklung. Kinder kann zudem auch eine allzu intensive Elternhilfe demotivieren, da diese die eigenständige Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Hausaufgaben behindert (Wild/Gerber 2007; Wild/Rammert/Siegmund 2006).

Steigender Leistungsdruck in der Grundschule

Der Schulwechsel nach der Grundschule und die damit verbundenen schulischen Anforderungen sind häufig Anlass für die Verstärkung des Leistungsdrucks durch die Eltern, da sie ihren Kindern in der Regel die bestmögliche Bildung in einer weiterführenden Schule ermöglichen wollen. Es gelingt in den Familien nicht immer, eine das Kind wahrnehmende und in seiner Autonomie emotional unterstützende Hilfestellung zu gewährleisten, wie sie von Seiten der Forschung empfohlen wird (Schneider 2010; Wild/Rammert/Siegmund 2006). Für die Kinder besteht allerdings eine große Abhängigkeit von den Unterstützungsbedingungen im Elternhaus, und nicht selten führt die Hausaufgaben-situation in Familien zu vielfältigen Konflikten.

In der Diskussion um Ganztags-schulangebote wird mit der Hausaufgabenbetreuung unter anderem die Erwartung verbunden, die Familien zu entlasten. Quantitativ steht sie an der Spitze der im Ganztage realisierten Angebotsformen (Holt-appels 2007), und für einen Großteil der Eltern stellt sie einen wichtigen Aspekt für die Anmeldung ihrer Kinder in der Ganztags-schule dar (Behr u. a. 2007). Der Bildungsbericht 2010 verweist auf einen rasanten Ausbau der Ganztags-schulen in den letzten Jahren. Inzwischen wird an mehr als jedem dritten Schulstandort in Deutschland Ganztagsbetrieb angeboten – etwa an 42 Prozent aller schulischen Einheiten des Primar- und Sekundarbereichs I. Ein besonders starker Ausbau ist im Grundschulbereich zu verzeichnen (Autorengruppe Bildungs-berichterstattung 2010).

Das Handicap der Herkunft verringern

Eine Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) mit dem Titel »Die soziale Konstruktion der Hausaufgaben-situation« ist der Frage nachgegangen, inwieweit die pädagogische Gestaltung der Hausaufgabenbetreuung im Ganztage einen Beitrag zu ei-

Ganztags lernen

Veränderte Lebensbedingungen schaffen neue Herausforderungen für Ganztagschulen und die Gestaltung von Bildungsprozessen. Eine Übersicht über wichtige politische und strukturelle Aspekte sowie pädagogische Konzepte.

Regina Soremski, Christine Steiner, Bettina Arnoldt, Heinz-Jürgen Stolz, Katharina Wach, Elke Kaufmann und Dagmar Neumann

Die Diskussion um einen verstärkten Ausbau von Ganztagschulen begleitet die deutsche Bildungspolitik seit geraumer Zeit, lange jedoch ohne einen substanziellen Aufschwung der Zahl von Ganztagschulen. Dies änderte sich erst Ende der 1990er Jahre, nicht zuletzt aufgrund der Unterstützung durch das → Bundesinvestitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« (IZBB). Sinkende Geburtenraten, fehlende Betreuungsmöglichkeiten und damit einhergehende Schwierigkeiten insbesondere der Mütter, Beruf und Familie zu vereinbaren, sowie das als unzureichend wahrgenommene Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler bei der PISA-Studie (2000) führten zur »Wiederentdeckung« der Ganztagschule als Reformprojekt, das verspricht, sowohl bildungs- als auch arbeitsmarkt- und sozialpolitische Forderungen zu erfüllen. Vorrangiges Ziel ist natürlich eine möglichst → individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen. Die neuen Ganztagschulen greifen dabei einerseits ältere, größtenteils reformpädagogische Konzepte auf, schließen andererseits aber auch an neuere Entwicklungen der (über-)regionalen Gestaltung von Bildung und Betreuung an. Im Folgenden werden wichtige Strukturaspekte, pädagogische Konzepte und (regional-)politische Rahmenbedingungen erläutert.

Strukturaspekte

Ganztagschulen sind laut Definition (KMK 2010): Schulen, an denen an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot bereitgestellt wird, das mindestens sieben Stunden umfasst und an allen Tagen ein Mitttagsangebot bereithält. Zudem soll das Ganztagsangebot in konzeptionellem Zusammenhang mit dem Unterricht stehen. Neben dem Begriff Ganztagschule sind Bezeichnungen wie Ganztagsangebot, Ganztagsbetreuung oder Schule mit offener Nachmittagsbetreuung und Hausaufgabenbetreuung gebräuchlich. Diese begriffliche Vielfalt spiegelt die historische Entwicklung in der deutschen Schullandschaft wider, die nicht wie beispielsweise

in Frankreich vom Staat zentral geregelt wurde, sondern von unterschiedlichen pädagogischen oder privaten Initiativen geprägt und durch den → Bildungsföderalismus länderspezifisch organisiert ist. Obwohl der Ausbau der Ganztagschule im bundesdeutschen Durchschnitt voranschreitet, beteiligen sich innerhalb einer Ganztagschule lediglich weniger als 40 Prozent der Schülerschaft am Ganztagsangebot. Das trifft sowohl auf den Grundschulbereich als auch auf den Sekundarschulbereich zu (Klieme/Holtappels/Rauschenbach/Stecker 2007). Zudem sinkt der Anteil derjenigen Ganztagschülerinnen und -schüler, die dauerhaft für mindestens drei Tage pro Woche das Ganztagsangebot besuchen (12 Prozent im Sekundarschulbereich) (Fischer/Brümmer/Kuhn/Züchner 2010).

Gebundene Ganztagschulen schreiben im Gegensatz zu den → offenen Ganztagschulen die Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler einer Schule, einer Klasse oder eines Ganztagszuges als verpflichtend vor. Demnach lassen sich nach Definition der Kultusministerkonferenz (KMK 2010) vollgebundene Formen und teilgebundene Formen unterscheiden. In teilgebundenen Ganztagschulen besucht nur ein Teil der Schülerschaft das verpflichtende Ganztagsangebot. Das geschieht entweder in der Form, dass bei mehrzügigen Schulen zusätzlich zum Halbtagsangebot ein oder mehrere Ganztagszüge angeboten werden oder nur ein Teil der Jahrgänge (beispielsweise die unteren Stufen) ganztägig unterrichtet wird. Der Anteil der gebundenen Ganztagschulen in Deutschland, die mit → IZBB-Mitteln gefördert wurden, beträgt etwa 19 Prozent. Es sind vor allem Haupt- und Förderschulen. Damit liegt Deutschland im Vergleich zum europäischen Durchschnitt noch weit zurück. In Frankreich beispielsweise sind gebundene Ganztagschulen flächendeckend vorhanden. Die gebundene Form bleibt jedoch umstritten: Einerseits kritisieren Eltern, dass ihre Kinder Zeit für außerschulische Freizeitaktivitäten verlieren und nach der Schule völlig erschöpft sind, andererseits loben sie die individuelle Förderung (Jäger-Flor/Arbinger/Jäger 2009). Befürworter betonen zudem eine bessere Anpassung an individuelle Lern- und Biorhythmen im Sinne der → Rhythmisierung (Hildebrandt-Stramann 2007) und die Stärkung der Selbst-

wirksamkeit und der sozialen Kompetenzen (Bittlingmayer/Bauer 2005). Erste Ergebnisse der StEG-Studie weisen darauf hin, dass entsprechende Effekte auf die Ganztagssschülerinnen und -schüler von der Teilnahmehäufigkeit und der Qualität der Angebote abhängig sind (Radisch u. a. 2008).

Offene Ganztagschulen ermöglichen – im Gegensatz zu → gebundenen Ganztagschulen – eine freiwillige und tageweise Teilnahme der einzelnen Schülerinnen und Schüler am Nachmittagsangebot der Schule. Sie stellen mit einem Anteil von etwa 68 Prozent die Mehrheit der mit → IZBB-Mitteln geförderten Ganztagschulen dar. Das Angebot umfasst in der Regel ein warmes Mittagessen, eine betreute Hausaufgabenzeit und im Anschluss daran kreativ-künstlerische und/oder sportliche Freizeitaktivitäten, die häufig in Kooperation mit lokalen Einrichtungen der Jugendhilfe realisiert werden (→ Kooperationspartner). Alternativ wird auch von Schulen mit Ganztagsangebot gesprochen, da es sich bei der offenen Form um ein additives Konzept handelt. Das heißt, an den Unterricht am Vormittag sind Betreuungs- und Freizeitangebote am Nachmittag angeschlossen. Das macht eine → Rhythmisierung nur bedingt möglich. Die freiwillige und tageweise Teilnahme trägt dagegen zu einem flexiblen, an die Bedürfnisse der Kinder und Familien anschlussfähigen Freizeitalltag bei. Um insbesondere Kinder aus bildungsfernen Familien besser zu erreichen, wird das offene Ganztagsschulangebot in einigen Bundesländern bereits kostenfrei zur Verfügung gestellt.

Multiprofessionelle Teams gestalten an Ganztagschulen diverse außerunterrichtliche Bildungs- und Betreuungsangebote. Neben den Lehrkräften zählen zu den Teams vor allem sozial-, jugend- und freizeitpädagogische Fachkräfte, aber auch nebenberuflich oder ehrenamtlich tätige Eltern oder → Kooperationspartner beispielsweise aus Sportvereinen, Musikschulen oder Unternehmen (Höhmman/Bergmann/Gebauer 2007). Multiprofessionelle Teams gelten inzwischen als konstitutives Moment der neuen Ganztagschule (Coelen 2007). In den meisten Bundesländern wird auf eine solche Mischung gesetzt, wenngleich das tatsächliche Mischungsverhältnis in den Bundesländern, Schulstufen und in den einzelnen Schulen unterschiedlich sein kann (Steiner 2010). Der Einsatz von Personen verschiedener pädagogischer Expertisen und beruflicher Erfahrungen dient nicht nur der Sicherung erhöhten Personalbedarfs, den Ganztagschulen aufgrund ihres erweiterten Zeitrahmens haben; von ihrer Mitarbeit erhofft man sich auch einen Beitrag für die programmatische → Öffnung der Schulen in den Sozialraum. Auf mittel- und langfristige Sicht wird zudem erwartet, dass durch multiprofessionelle Teams alternative Lernformen, wie beispielsweise die eher partizipativ und prozessual ausgerichteten Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, an den Schulen stärker verankert und zu einer Veränderung der klassischen schulischen Lehr-Lern-Arrangements beitragen werden (Oelerich 2007).

Kooperationspartner sind zahlreiche im Gemeinwesen tätige Institutionen oder Organisationen, die mit Schulen zusammenarbeiten. Potenzielle Partner können beispielsweise Kirchen, Sportvereine, Musikschulen, Betriebe, aber auch kompetente Einzelpersonen wie Kunstschaffende, ältere Schülerin-

nen und Schüler, Seniorinnen und Senioren oder auch Eltern sein. Die Beteiligung von Menschen mit anderen Wissens- und Erfahrungsbereichen bietet den Schulen die Möglichkeit, Angebote zu unterbreiten, die im traditionellen Halbtagsmodell kaum aus eigener Kraft zu leisten sind. Eine besondere Rolle bei der Bereitstellung zusätzlicher Angebote kommt den Einrichtungen der Jugendhilfe zu, die die Schule in unterschiedlichen Handlungsfeldern unterstützen können. Diese Schulkooperationen lassen sich nicht allein mit Engpässen von Ressourcen begründen. Gerade die Ganztagschule bietet einen geeigneten Rahmen, die Kompetenzen außerschulischer Partner für die Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte im Sinne einer breiteren Förderung der Schülerinnen und Schüler zu nutzen. Für die Gestaltung und Umsetzung konkreter Kooperationsprojekte haben sich in der Praxis vertragliche Regelungen mit klaren Vereinbarungen über die Ziele, personellen Zuständigkeiten, Verfahrensregeln, Überprüfungskriterien etc. als sinnvoll und nützlich erwiesen. Rahmenvereinbarungen, die einzelne Bundesländer mit einschlägigen Institutionen oder Trägern für unterschiedliche Schwerpunkte abgeschlossen haben, bieten eine hilfreiche Orientierung zur Fundierung schulischer Kooperationspraxis.

Pädagogische Konzepte

Ganztagsbildung ist vor dem Hintergrund des bildungstheoretischen und -politischen Perspektivenwechsels im Zuge der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie 2001 zu betrachten. Der Ansatz der Ganztagsbildung soll weder ein Theorierahmen zur Organisationsform der Ganztagschule sein noch ein Sammelbegriff für Lernerfahrungen im Ganztagsunterricht. Vielmehr geht es darin um die Bereitstellung vielfältiger Lernkonstellationen und sozialräumlich vernetzter Bildungsangebote der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe, die je nach Bedarf und Neigung genutzt werden können und dabei zur Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen beziehungsweise zu dessen subjektiver Handlungsbefähigung beitragen sollen (Coelen/Otto 2008). Die Ganztagsbildung bietet demnach Anschlüsse an einen relationalen Bildungsbegriff, der einem bildungstheoretischen und -politischen Perspektivenwechsel insofern entspricht, als neben formellen Bildungsprozessen in der Institution Schule auch informelle, außerschulische Bildungsprozesse Anerkennung finden (Harring/Rohlf/Palentin 2007). Betont wird dabei zum einen die Bedeutsamkeit informeller Lerninhalte sowohl in ihrer Komplementarität mit formellen Lerninhalten als auch in ihrer Transferierbarkeit auf eine Vielzahl von Handlungskontexten der sozialen Umwelt. Zum anderen zielt die Ganztagsbildung auf eine institutionalisierte Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe unter Einbeziehung von Eltern und Familien als → Kooperationspartner ab. Ferner gilt es, neben der Förderung der Selbstverwirklichung des Einzelnen das zivilgesellschaftliche Gemeinwesen in → lokalen Bildungslandschaften zu stärken.

Mit »**Öffnung von Schule**« wird die stärkere Integration der Schule in das Gemeinwesen sowie ihre Zusammenarbeit mit externen → Kooperationspartnern beschrieben. Ziel ist es, die lebensweltlichen Bereiche der Kinder und Jugendlichen in den schulischen Alltag einzubeziehen. Dadurch ist die Verbindung

zwischen dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule besser möglich. Während im Kontext der Gemeinwesenarbeit im Wesentlichen die Umgestaltung und Öffnung des Schulgeländes, die multifunktionale Nutzung von Schulräumen und -ressourcen für stadtteilbezogene Zwecke sowie die Einbindung von Schulen in Stadtteilgremien im Mittelpunkt stehen, bezieht sich die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern überwiegend auf bildungsbezogene Kooperationen zur Umsetzung von Ganztagsangeboten.

Die **Rhythmisierung** soll helfen, den ganztägigen Schultag so zu strukturieren, damit er der Aufnahmefähigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie ihrem Lern- und Leistungsvermögen gerecht wird und das Lernen erleichtert. Da die Ganztagschule stärker als die Halbtagschule zum Lebensraum der Kinder und Jugendlichen wird, soll bei der zeitlichen und inhaltlichen Struktur des Schulbetriebs auch auf biologische und lernpsychologische Aspekte geachtet werden. Rhythmisierung meint dabei beispielsweise den zeitlich ausgewogenen Wechsel von Anstrengung und Erholung, Bewegung und Ruhe, kognitiven und praktischen Arbeitsphasen oder von individuellem Arbeiten und Gruppenarbeit. Dabei kann die Rhythmisierung innerhalb einer Unterrichtsstunde oder -einheit erreicht werden, sie kann sich aber auch auf den gesamten Unterrichtstag beziehen. Unterschieden wird auch zwischen innerer und äußerer Rhythmisierung. Äußere Rhythmisierung meint den Wechsel der Lehr- und Lernformen. Innere Rhythmisierung beschreibt den eigenen Rhythmus des Kindes oder des Jugendlichen und die Steuerung der eigenen Lernprozesse.

Individuelle Förderung hat zum Ziel, das menschliche Individuum als selbstständiges, nicht-programmierbares und nur im konkreten sozialen Kontext verstehbares, lernfähiges Wesen zu respektieren. Anstatt vermeintlich determinierende »Eigenschaften« und »Persönlichkeitsmerkmale« einzelner Schülerinnen und Schüler zu optimieren, will die individuelle Förderung eine möglichst anregende Lernumgebung schaffen und die soziale Anerkennung der Individuen in den für sie relevanten Gruppen unterstützen (zum Beispiel Familie, Cliques, Schulklassen), damit die Kinder und Jugendlichen lernen, ihr Leben selbstständig zu meistern. Empirische Studien belegen, dass gut strukturierte Angebote, welche sich am Vorwissen der Schülerinnen und Schüler orientieren und ein positives Sozialklima bieten, besonders dazu geeignet sind, die Lernmotivation aufrechtzuerhalten (Fischer/Kuhn/Klieme 2009). Mit einer Vielzahl pädagogischer Innovationen wird derzeit in Ganztagschulen versucht, den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen des Lernens sowie den individuell bevorzugten Lernstilen und Lerngeschwindigkeiten von Schülerinnen und Schülern besser gerecht zu werden. Im Einklang mit der internationalen pädagogischen Diskussion setzt man im ganztägigen Lernen im Wesentlichen auf folgende Qualitätskriterien: Es sollen bezüglich des Alters, der Herkunft und des ökonomischen Status heterogene Lerngruppen gebildet sowie Formen des peer learnings wie etwa Partner- und Gruppenarbeit angewandt werden. Die Kinder und Jugendlichen werden durch vielfältige Wege der Wissensvermittlung zu Eigenaktivität und zu selbstständigem Lernen angeregt.

Mit **Erziehungs- und Bildungspartnerschaft** wird die Bandbreite der Zusammenarbeit von Einrichtungen der Erziehung und Bildung mit den Eltern beschrieben. Ursprünglich wurde der Begriff in der Debatte über die frühkindliche Bildung entwickelt (Textor 2000). Inzwischen spricht man auch im Schulbereich von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (Korte 2008). Im Kontext der Ganztagschule sind damit vor allem bildungspolitische Ziele verbunden. Demnach gilt es, die Eltern nicht nur als Verantwortliche für die Erziehung in den Schulbetrieb einzubinden, sondern auch für die Bildung ihrer Kinder. Der wissenschaftliche Beirat für Familienfragen plädierte im Jahr 2006 für das normative Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, das einerseits einen wechselseitigen Rückkopplungsprozess zwischen schulischen und familialen Lernerfahrungen meint (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2006). Andererseits ist damit ein symmetrischer Prozess mit wechselseitiger Öffnung von Familie und Schule verbunden. Ziel ist es, Informationen über das Kind auszutauschen und daraus gemeinsame Folgerungen für Fördermaßnahmen zu ziehen. Schließlich wird eine Partnerschaft angestrebt, die grundsätzliche Fragen des Schullebens bearbeitet (etwa in Schulvereinbarungen).

(Regional-)politische Bedingungen

Lokale Bildungslandschaften sollen gewährleisten, dass die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote auf die konkreten Lebenslagen der Bevölkerung vor Ort zugeschnitten sind. Für viele Kommunen in Deutschland haben sich die Ganztagschulen als der zentrale Ansatzpunkt herauskristalliert, um lokale Bildungslandschaften zu schaffen. Die Ganztagschule wird damit zum Anliegen der sogenannten staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft und nicht mehr ausschließlich der Schulleitung. Wenn lokale Bildungslandschaften in Kooperation mit den Ganztagschulen und der Jugendhilfe gelingen sollen, müssen verschiedene Dimensionen beachtet werden: Zum einen ist eine → integrierte Fachplanung unerlässlich und es gilt, öffentlich verantwortete Bildungsnetze zu knüpfen. Zum anderen muss der gesamte lokale Raum zu einer anregenden Lern- und Lebensumgebung umgestaltet werden. Zudem müssen Strukturen vor Ort durch eine gemeinsame Fortbildung von Lehr- und Fachkräften professionalisiert werden, um ein besseres Verständnis der Arbeitsweise der → Kooperationspartner zu ermöglichen und gemeinsame Angebote aufzubauen.

Die **integrierte Fachplanung** soll die Schulentwicklungsplanung mit der Jugendhilfe-, Sozial- und Raumplanung verzahnen, um → lokale Bildungslandschaften zu entwickeln. Fernziel ist die Schaffung einer integrierten Stadtentwicklungsplanung, in der Bildungsaspekte bereichsübergreifend Beachtung finden. Um dies zu erreichen, müssen Planungsgrundlagen aufeinander abgestimmt, Planungs- und Sozialräume definiert, Planungsziele konkretisiert, Indikatoren zur Überprüfung der Zielerreichung entwickelt und entsprechende Messungen regelmäßig durchgeführt werden. Es ist Stand der Diskussion, dass all dies nur im Rahmen lokaler Bildungsnetzwerke und durch die Einbeziehung und Mitsprache aller vor Ort relevanten Akteure gelingen kann.

Als **Bildungsföderalismus** wird die primäre Zuständigkeit der deutschen Bundesländer bezüglich der Gesetzgebung und Verwaltung auf dem Gebiet des Schul- und Hochschulwesens bezeichnet. Durch die Föderalismusreform im Jahr 2006 wurden die Zuständigkeiten für den schulischen Bildungsbereich vollständig auf die Bundesländer übertragen. Mit der Änderung des Grundgesetzartikels 91b ist die Gemeinschaftsaufgabe »Bildungsplanung« von Bund und Ländern entfallen. Sie können seitdem nur noch auf Basis von Vereinbarungen in Fällen von überregionaler Bedeutung zusammenwirken, etwa bei der »Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich« (Art. 91b GG). Wesentliche Mitfinanzierungsmöglichkeiten des Bundes im Bildungsbereich, wie etwa mit dem Ganztagsschulprogramm 2003, sind nach der ersten Föderalismusreform nicht mehr möglich (Netzwerk Bildung 2009). Für den Schulbereich sichert die Kultusministerkonferenz (KMK) durch ihre Beschlüsse und Vereinbarungen die Übereinstimmung oder Vergleichbarkeit der schulischen Bildungsgänge und ihrer Abschlüsse. In der KMK sind die für Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung sowie kulturelle Angelegenheiten zuständigen Minister beziehungsweise Senatoren der Länder zusammengeschlossen. Sie wirkt auch auf die Sicherung von Qualitätsstandards in Schule, Berufsausbildung und Hochschule hin. Für die Ganztagschule legte die KMK 2003 eine Definition vor, die eine Mindestvorgabe für die Länder darstellt (→ Ganztagschule). Die einzelnen Bundesländer erstellten auf dieser Grundlage eigene Regelungen über die Ausgestaltung der ganztägigen Schulen. Daher unterscheiden sich die Länder nicht nur darin, welche Schwerpunkte sie beim Ausbau der Ganztagschulen setzen, sondern auch bei deren Finanzierung, sei es bezüglich der Höhe und Errechnung der Zuwendung, der Einbeziehung der Kommunen oder der Erhebung von Elternbeiträgen.

Mit dem **Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« (IZBB)** unterstützte die Bundesregierung die Bundesländer beim Auf- und Ausbau von Ganztagschulen. In einer Verwaltungsvereinbarung vom Mai 2003 stellte der Bund bis zum Jahr 2007 insgesamt vier Milliarden Euro zur Verfügung. Eine kostenneutrale Verlängerung des Förderzeitraums machte die Abrufung der Mittel bis Ende 2009 möglich. Insgesamt wurden mit den IZBB-Mitteln bundesweit 7.192 Schulen gefördert. Außerdem wurden Schulen einschließlich angegliederter Horte und Kooperationsmodelle zwischen Schule und Trägern der Jugendhilfe unterstützt, sofern ein einheitliches pädagogisches Konzept bestand und die Weiterentwicklung zu einem gemeinsamen Ganztagsangebot angestrebt wurde. Die Finanzierungshilfen konnten für Investitionen zum Aufbau neuer Ganztagschulen, zur Umwandlung bestehender Schulen in Ganztagschulen oder zur Schaffung zusätzlicher Plätze an Ganztagschulen sowie zur qualitativen Weiterentwicklung von Ganztagsangeboten verwendet werden. Diese Investitionen wurden für erforderliche Neubau-, Ausbau-, Umbau- und Renovierungsmaßnahmen, für Ausstattung sowie für die mit den Investitionen verbundenen Dienstleistungen eingesetzt. Darüber hinausgehende Kosten wie beispielsweise Personalkosten wurden und werden allein von den Bundesländern finanziert.

Literatur

- Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (2005): Erwerb sozialer Kompetenzen für das Leben und Lernen in der Ganztagschule, in außerschulischen Lebensbereichen und die Lebensperspektiven von Kindern und Jugendlichen. Expertise für das BLK-Verbundprojekt »Lernen für den Ganztag«
- Coelen, Thomas (2007): Dimensionen der empirischen Ganztagschulforschung aus sozialpädagogischer Sicht. In: Bettmer, Franz u. a. (Hrsg.): Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden, S. 43–72
- Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (2008): Zur Grundlegung eines neuen Bildungsverständnisses. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 17–25
- Fischer, Natalie/Brümmer, Felix/Kuhn, Hans-Peter/Züchner, Ivo (2010): Individuelle Wirkungen des Ganztagschulbesuchs in der Sekundarstufe. Erkenntnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschule (StEG). In: Schulverwaltung. Hessen, Rheinland-Pfalz 15, Heft 2, S. 38–39
- Fischer, Natalie/Kuhn, Hans-Peter/Klieme Eckhard (2009): Was kann die Ganztagschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe. In Stecher, Allemann-Ghionda u. a.: Ganztägige Bildung und Betreuung. Weinheim
- Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Palenti, Christian (2007): Perspektiven der Bildung – eine Einleitung in die Thematik. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Palenti, Christian (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, S. 7–14
- Hildebrandt-Stramann, Reiner (2007): Ganztage und Unterricht – durch Bewegung rhythmisiert. Vortrag im Rahmen des BMBF-Symposiums Ganztagschulforschung in Berlin am 09. Juli 2007. URL: www.unimainburg.de/fb21/ifsm/ganztagschule/vortraege/rhythmimganztage
- Höhm, Katrin/Bergmann, Katrin/Gebauer, Miriam (2007): Das Personal. In: Holtappels, Heinz Günter u. a. (Hrsg.): Ganztagschulen in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)«, Weinheim/München, S. 77–85
- Jäger-Flor, Doris/Arbinger, Roland/Jäger, Reinhold S. (2009): Newsletter des Bildungsbarometers 4/2008. Landau, S. 1–6.
- Klieme, Eckhard/Holtappels, Heinz Günter/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (2007): Ganztagschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven In: dies. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« (StEG). Weinheim/München, S. 354–381
- Korte, Jochen (2008): Erziehungspartnerschaft Eltern–Schule. Von der Elternarbeit zur Elternpädagogik. Weinheim/Basel
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.; 2010): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2004–2008. Bonn, bearbeitet im Sekretariat der KMK
- Netzwerk Bildung (2009): Bildungsföderalismus auf dem Prüfstand. Status Quo und Perspektiven. Berlin
- Oelrich, Gertrud (2007): Ganztagschulen und Ganztagsangebote in Deutschland – Schwerpunkte, Entwicklungen und Diskurse. In: Bettmer, Franz u. a. (Hrsg.): Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden, S. 13–42
- Radisch, Falk u. a. (2008): Was wissen wir über die Kompetenzentwicklung in Ganztagschulen? In: Rohlf, Carsten/Harring, Marius/Palenti, Christian (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, S. 275–288
- Steiner, Christine (2010): Multiprofessionell arbeiten im Ganztage: Ideal, Illusion oder Realität? – Der pädagogische Blick, Heft 1, S. 22–36
- Textor, Martin (2000): Kooperation mit den Eltern. Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte. München
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (Hrsg.; 2006): Ganztagschule. Eine Chance für Familien. Wiesbaden

nem Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung leisten kann, indem sich Kinder dort mit den schulischen Aufgaben auseinandersetzen können, ohne unter direktem Einfluss des Elternhauses zu stehen. Im Rahmen der qualitativen Studie wurden drei Hausaufgabensettings in Ganztagschulen ausgewählt, deren pädagogische Gestaltung in Bezug auf das Konzept der Selbstregulation unterschiedliche Ausprägungen aufweist.

Das erste Setting zeichnet sich durch eine verbindlich festgelegte Hausaufgabenstunde für alle Kinder in einem dafür vorgesehenen Schulraum aus. Flexibilität und Entscheidungsspielräume kennzeichnen im Unterschied dazu die zweite Variante: Schülerinnen und Schüler können frei wählen zwischen unterschiedlichen Hausaufgabenzeiten mit und ohne Betreuung sowie in Einzel- oder Teamarbeit. Im Vergleich zu diesen beiden Varianten arbeitet das dritte Setting nicht mit Hausaufgaben im herkömmlichen Sinn, sondern regelt das Üben des Lernstoffs über die Integration der Hausaufgabenfunktion in den rhythmisierten Ganztagsunterricht. Die selbstbestimmte Auseinandersetzung mit dem Lernstoff im Rahmen einer Lernwerkstatt ersetzt in diesem Fall die Hausaufgaben.

Neben den Lehrkräften und den in der Hausaufgabenbetreuung tätigen pädagogischen Fachkräften wurden jeweils drei Kinder mit unterschiedlicher sozialer Herkunft und der für die Hausaufgabenbetreuung zuständige Elternteil befragt. Die Untersuchungen fanden in der vierten und nochmalig nach dem Schulwechsel in der fünften Klasse statt. Die Ergebnisse sind zwar nicht repräsentativ, aber sie weisen darauf hin, dass Ganztagschulen bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler bei den Hausaufgaben unterstützen können, dabei allerdings die Kontinuität der pädagogischen Gestaltungsformen der Hausaufgabenbetreuung eine wichtige Rolle spielt.

Die Unterstützung endet in der Sackgasse

Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass insbesondere Kinder, die im Elternhaus keine Lernunterstützung bekommen, von der pädagogischen Lösung einer Integration der Hausaufgabenfunktion in den Unterricht profitieren können. Vor allem für Kinder und Eltern aus eher bildungsfernen Milieus konnte sie effektive Hilfe bieten. So scheinen besonders diese Kinder die notwendigen Anknüpfungspunkte zu finden, indem sie im Rahmen einer Lernwerkstatt Arbeitsweisen und Lerntechniken aufgreifen und entwickeln, die ihnen eine selbstregulative Lösung der Arbeitsaufträge ermöglichen. In der Lernwerkstatt liegen für die Kinder Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsstufen zur individuellen Auswahl bereit.

Wenngleich sich diese Variante einer Integration der Hausaufgabenfunktion in den Unterricht als eine grundsätzlich sehr unterstützende, im Hinblick auf herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung ausgleichende pädagogische Lösungsform erweist, so ist dennoch auf problematische Aspekte hinzuweisen. Die Untersuchungsergebnisse deuten an, dass der Wechsel von der Grundschule in die Sekundarstufe I eine entscheidende Hürde darstellt. Denn oft endet die an reformpädagogische Prinzipien angelehnte Gestaltung des Unterrichts- und Lernalltags mit dem Übertritt in eine weiterführende Schule. Damit erfahren Kinder, die während der Grundschulzeit keine Hausaufgaben im herkömmlichen Sinn zu bearbeiten hatten, eine abrupte Veränderung der Lernbedingungen. Dies kann

problematische Einbrüche in der Schullaufbahn nach sich ziehen. Eine erstmalige Konfrontation mit Hausaufgaben in der fünften Klasse kann sich insbesondere für Kinder, denen zu Hause Unterstützung fehlt, als folgenschwer erweisen. Selbst wenn die untersuchten Personen in der Grundschule selbstregulierte Arbeits- und Lerntechniken beherrschten, kann sich offenbar mit einer abrupten Veränderung der Lern- und Hausaufgaben-situation in der Sekundarstufe I das Gefühl des Alleingelassenseins sowie der Überforderung einstellen.

Schulübergreifende Lösungen sind notwendig

Resümierend lässt sich festhalten, dass die Integration der Hausaufgabenfunktion in den Unterricht zwar durchaus eine Lösung darstellt, die Familien im Umgang mit schulischen Anforderungen unterstützt und auf herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung ausgleichend wirken kann. Wenn den Familien beziehungsweise den Kindern jedoch in der Sekundarstufe keine entsprechenden Anschlussoptionen geboten werden, kann es zu problematischen Bildungsverläufen kommen. Entsprechende Gestaltungsformen der Lern- und Hausaufgaben-situation auch nach der Grundschulzeit vorzuhalten, kann deshalb ein entscheidender Aspekt nachhaltiger Unterstützungsprogramme sein.

Die beiden Autorinnen **Dr. Elke Kaufmann** und **Katharina Wach** führten gemeinsam das Forschungsprojekt »Die soziale Konstruktion der Hausaufgaben-situation« durch, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde. Die Soziologin Katharina Wach, die seit September 2010 in der Abteilung »Jugend- und Jugendhilfe« des Deutschen Jugendinstituts (DJI) tätig ist, beschäftigte sich seit 2008 mit dem Thema Bildungsungleichheit im Kontext der Hausaufgabenbetreuung an Ganztagschulen. Die Sozialpädagogin Elke Kaufmann arbeitete zwischen 2007 und August 2010 am DJI. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die individuelle Förderung an Ganztagsgrundschulen, qualitative Sozialforschung, Methoden der Kindheitsforschung und transnationale soziale Unterstützung.
Kontakt: wach@dji.de; elke.kaufmann@uni-hildesheim.de

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld
- Behr, Karin u. a. (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim/München
- Gerber, Judith/Wild, Elke (2009): Mit wem wird wie zu Hause gelernt? Die Hausaufgabenpraxis im Fach Deutsch. In: Unterrichtswissenschaft, S. 213–229
- Holtappels, Heinz-Günter (Hrsg.; 2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim/München
- Schneider, Sybille (2010 i. E.): Bildungsrelevante Unterstützungsleistungen in der Familie. In: Lange, Andreas/Xyländer, Margret (Hrsg.): Bildungswelt Familie: Disziplinäre Perspektiven, theoretische Rahmungen und Desiderate der empirischen Forschung. Weinheim
- Wild, Elke/Gerber, Judith (2007): Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Jahrgangsstufe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3, S. 356–380
- Wild, Elke/Rammert, Monika/Siegmund, Anita (2006): Die Förderung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule. In: Prenzel, Manfred/Alloio-Näcke, Lars (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. München/Berlin, S. 370–397

Eltern im Vorteil

Nordrhein-Westfalen gilt in Deutschland als ein Vorreiter beim Ausbau von ganztägigen Grundschulen. Insbesondere berufstätige Mütter profitieren von der verlängerten Schulzeit. Doch aus Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften und Eltern sind noch keine echten Erziehungs- und Bildungspartner geworden.



Gut vorbereitet in die Schule: Ganztagsangebote helfen Eltern, Beruf und Familie zu vereinbaren.

Nicole Börner

Mit der Etablierung der offenen Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2003 sind sowohl familien- als auch bildungspolitische Zielsetzungen verbunden. Es geht dabei um die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die Schaffung von mehr Bildungsqualität und Chancengleichheit. Ein weiterer Schwerpunkt besteht in der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule. So soll der

offene Ganztagsunterricht in der Grundschule, aber auch in den ersten Klassenstufen von Förderschulen und Schulen in privater Trägerschaft unter anderem dazu beitragen, die Erziehungskompetenzen in der Familie zu stärken. Inzwischen besuchen im bevölkerungsreichsten Bundesland bereits 27 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Primarbereich eine offene Ganztagschule mit Unterricht am Vormittag und Hausaufgabenbetreuung und Freizeitangeboten am Nachmittag (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen 2010). Im

bundesweiten Vergleich nimmt Nordrhein-Westfalen damit eine Sonderstellung ein, da die meisten anderen Bundesländer den Ausbauswerpunkt insbesondere bei Haupt-, Gesamt- und/oder Realschulen legten oder alle Schulstufen gleichermaßen einbezogen. Nach der anfänglichen Konzentration auf den Primarbereich treibt inzwischen auch Nordrhein-Westfalen den Ausbau von Ganztagschulen in allen Schulformen der Sekundarstufe I voran. Im Jahr 2008 nutzte insgesamt jede vierte Schülerin und jeder vierte Schüler die Angebote einer Ganztagschule. Zum Vergleich: In Bayern waren es gerade mal fünf Prozent aller Schülerinnen und Schüler (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Beruf und Familie lassen sich besser vereinbaren

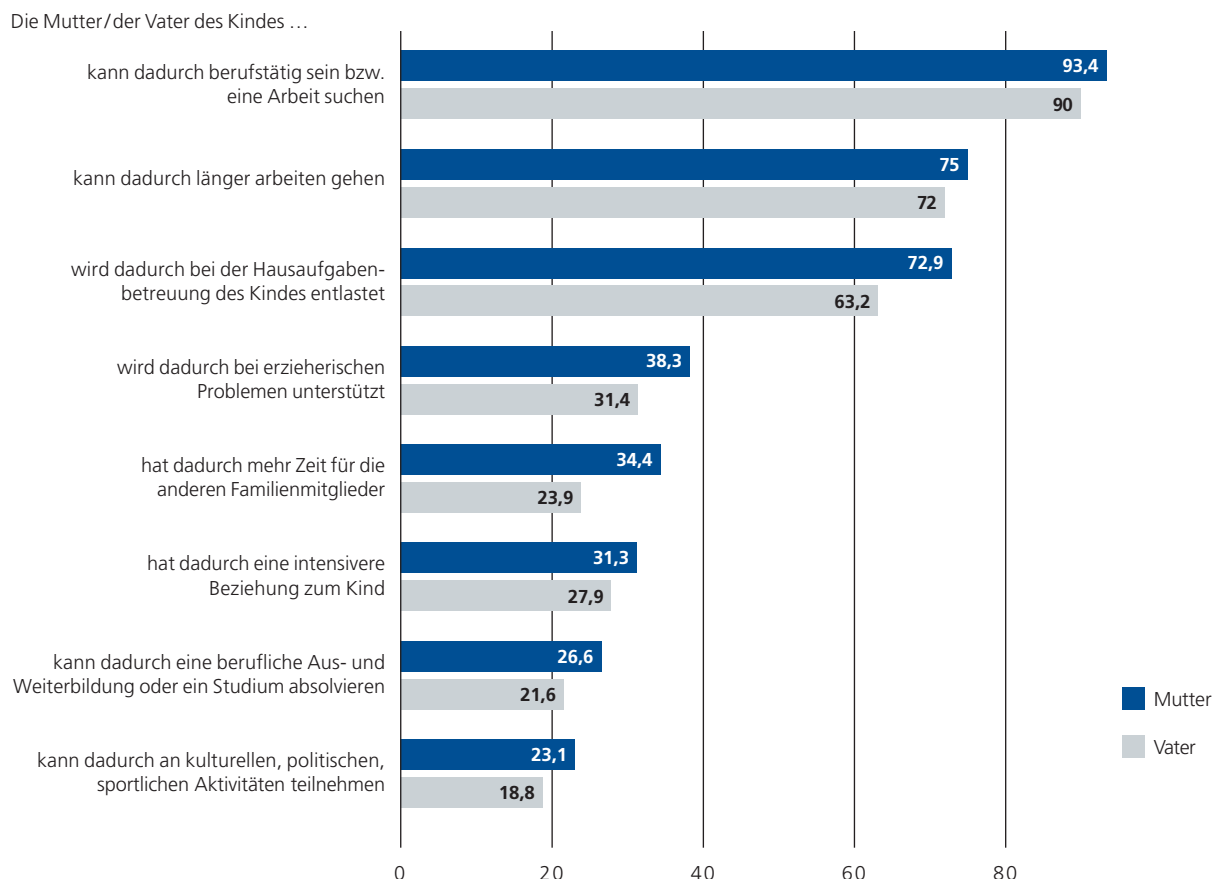
Aus familienpolitischer Perspektive werden von der Ganztagschule vor allem familienunterstützende und -fördernde Rückkopplungen erwartet (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2006). Die bundesweite Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) zeigt, dass insbesondere Entlastungen bei der Hausaufgabenbetreuung und Effekte auf die

Erwerbssituation der Familien beobachtbar sind (Züchner 2009). Für die offenen Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen konnte durch die Hauptstudie der wissenschaftlichen Begleitung zudem bestätigt werden, dass die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf der Bereich ist, in dem Eltern am stärksten profitieren (Behr u. a. 2007). Beiden Studien gemeinsam ist der Befund, dass die positiven Auswirkungen stärker Mütter als Väter betreffen.

In der standardisierten Elternbefragung der Vertiefungsstudie wurde im Jahr 2008 wiederholt die Frage aufgegriffen, wie sich die Teilnahme des Kindes am offenen Ganztage auf Mütter und Väter auswirkt (siehe Grafik). Die befragten Eltern profitieren demnach hauptsächlich in Bezug auf ihre Berufstätigkeit, wenn ihr Kind ganztägig in die Schule geht. Für 93 Prozent der Mütter und 90 Prozent der Väter bildet der Ganztage einen wichtigen Faktor, um berufstätig zu sein oder eine Arbeit zu suchen. Zugleich schätzen viele Mütter (75 Prozent) und Väter (72 Prozent) die Nachmittagsangebote, da sie dadurch länger arbeiten gehen können. Neben der arbeitsmarktpolitischen Dimension profitieren die Eltern, insbesondere die

Entlastete Eltern

Die Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs auf die Familie aus Sicht der Väter und Mütter, Angaben in Prozent



Quelle: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund – Elternbefragung 2008

Mütter, vor allem von der Hausaufgabenbetreuung: Während 73 Prozent der Mütter eine Entlastung bemerken, trifft dies bei den Vätern nur auf 63 Prozent zu. Jenseits der drei genannten Vorteile halten Eltern die Auswirkungen des Ganztags schulbesuchs auf die Familie für geringer. Eine Unterstützung bei erzieherischen Problemen nehmen beispielsweise nur 38 Prozent der Mütter und 31 Prozent der Väter wahr. Etwa ebenso viele haben den Eindruck, durch den Ganztags schulbesuch eines Kindes mehr Zeit für andere Familienmitglieder zu haben.

Im Vergleich zu der Erhebung der Hauptstudie im Jahr 2005 lässt sich festhalten, dass die befragten Väter und Mütter im Jahr 2008 öfter positive Effekte des Ganztags beobachteten, insbesondere im Hinblick auf die Erwerbstätigkeit, die Entlastung bei den Hausaufgaben sowie die Beziehung zum Kind. Unverändert blieb in dieser Zeitspanne, dass Mütter diese Auswirkungen grundsätzlich häufiger wahrnehmen. Dennoch ist zu erkennen, dass die Ganztagsangebote offenbar auch zunehmend für Väter Entlastung schaffen.

Kinder mit Schulschwierigkeiten profitieren

Erste multivariate Analysen weisen darauf hin, dass die Erwerbssituation der befragten Eltern eine zentrale Hintergrundvariable für die Wirksamkeit der offenen Ganztags schulen auf Eltern und Familie ist. Wenn beide Elternteile beziehungsweise Alleinerziehende erwerbstätig sind, dann sehen sie positive Effekte vor allem im Hinblick auf die Möglichkeiten zur Aufnahme oder Ausweitung der Erwerbstätigkeit. Der soziale und kulturelle Hintergrund der Familien scheint in diesem Zusammenhang keine große Rolle zu spielen. Stattdessen profitieren beispielsweise Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Status insbesondere im Bereich Familie und Beziehung, Eltern mit Migrationshintergrund hingegen stärker im Bereich Ausbildung und Freizeit. Nicht zuletzt besteht auch ein Zusammenhang zwischen den Schulleistungen der Kinder und den familiären und erzieherischen Effekten. Der offene Ganztags schafft aus Sicht derjenigen Eltern, deren Kinder Schulschwierigkeiten haben, Möglichkeiten der Entlastung und Unterstützung.

Unterstützung bei Erziehungsfragen fehlt

Auf Basis der vorliegenden Ergebnisse lässt sich zusammenfassen, dass die offene Ganztags schule in Nordrhein-Westfalen den familienpolitischen Anforderungen durchaus gerecht wird. Der Ganztags ist für viele Eltern ein wichtiger Grundpfeiler geworden, wenn es darum geht, die eigene Berufstätigkeit mit der Erziehung und Betreuung der Kinder zu verbinden. Dies wird auch durch den hohen Anteil berufstätiger Eltern (75 Prozent) und die große Bedeutung des Betreuungsaspekts bei der Entscheidung für die offene Ganztags schule bestätigt (Börner u. a. 2010).

Allerdings gelingt die angestrebte umfassende Unterstützung der Eltern bei der Erziehung der Kinder bislang nur ansatzweise. Abgesehen von der Entlastung bei der Hausaufgabenbetreuung, für die vorrangig zeitliche Argumente und somit Betreuungsaspekte sprechen können, beschreibt nur ein

geringerer Anteil der Eltern, dass Ganztags schulen ihre Erziehung positiv unterstützen. Die Ergebnisse der Elternbefragung legen damit nahe, dass es eines Ausbaus entsprechender Angebote zur Beratung und Unterstützung der Eltern bedarf, um insbesondere Kinder und Eltern in schwierigen Lebenssituationen zu erreichen. Vorstellbar sind beispielweise Informationsveranstaltungen, offene Sprechstunden oder Elternkurse. Aber auch der Kontakt zu Lehr- und Fachkräften könnte intensiviert werden, etwa im Rahmen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Die Ziele solcher Partnerschaften reichen weit über jene der traditionellen Elternarbeit hinaus. Angestrebt wird, dass Eltern, Lehr- und Fachkräfte in einem dialogischen Verhältnis auf gleicher Augenhöhe zusammenarbeiten, sich zu Zielen und Methoden der Erziehung und Bildung austauschen und daraus im Interesse der Kinder gemeinsame Strategien für die weitere Entwicklungsförderung finden. Solche zusätzlichen Angebote können einen wichtigen Beitrag zur Unterstützung der Eltern in Erziehungsfragen leisten (Börner u. a. 2010).

Die Autorin **Nicole Börner** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Ihre Ausführungen basieren auf den Ergebnissen der **Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung der offenen Ganztags schule im Primarbereich** in Nordrhein-Westfalen (2007–2009), die vom dortigen Schulministerium und dem Familienministerium gefördert wurde. Der Forschungsverbund DJI/TU Dortmund führte die Studie von April 2007 bis Dezember 2009 gemeinsam mit dem Institut für soziale Arbeit (ISA), dem Sozialpädagogischen Institut der Fachhochschule Köln (SPI) und der Bergischen Universität Wuppertal durch.

Kontakt: nboerner@fk12.tu-dortmund.de

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld
- Behr, Karin u. a. (2007): Die offene Ganztags schule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim/München
- Börner, Nicole u. a. (2010): Lernen und Fördern aus Sicht der Eltern. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganztags schule. Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim/München
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2009/10. Statistische Übersicht 371. 3. Auflage. Düsseldorf
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2006): Ganztags schule. Eine Chance für Familien. Wiesbaden
- Züchner, Ivo (2009): Zusammenspiel oder Konkurrenz? Spurensuche zum Zusammenhang von schulischen Ganztagsangeboten und dem Zeitregime von Familien. In: Stecher, Ludwig u. a. (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 266–284



Neues Heim: Pflegekinder erkunden ihr Kinderzimmer, begleitet von der Pflegemutter und dem Hund des Hauses.

Pflegekind auf Zeit

In Deutschland leben immer mehr Kinder in Pflegefamilien, doch nicht immer finden sie dort langfristig ein neues Zuhause. Was die Mikrodaten der Kinder- und Jugendhilfestatistik über die Dauer der Aufenthalte verraten – und welche Lücken das Datenmaterial aufweist.

Eric van Santen

Eine wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen in Deutschland lebt in Pflegefamilien. Während das Jugendamt im Jahr 2000 insgesamt 9.970 junge Menschen in Pflegefamilien unterbrachte, waren es nach Angaben des Statistischen Bundesamts im Jahr 2008 bereits 14.500. Zum Vergleich: Im selben Jahr wurden 32.200 Neuzugänge in Einrichtungen der Heimerziehung gemeldet. Häufigster Grund für die Aufnahme in einer Pflegefamilie war die Gefährdung des Kindeswohls. Die Hälfte der Kinder war zu diesem Zeitpunkt jünger als sechs Jahre. Darüber, wie lange die Heranwachsenden an-

schließend dort bleiben, geben die Standardtabellen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik allerdings keine eindeutige Auskunft. Ein erstaunliches Defizit, da die Verweildauer der jungen Menschen in den Pflegefamilien viel darüber aussagt, welchen Stellenwert dieses Hilfsangebot in deren Lebenslauf einnimmt: Finden die Kinder in der Pflegefamilie dauerhaft ein neues Zuhause, oder kehren sie bald wieder zu den leiblichen Eltern zurück?

Wenngleich die Ziele der Vollzeitpflege unterschiedlich sind – mal handelt es sich um eine Bereitschaftspflege aufgrund einer akuten Familienkrise, mal um eine auf lange Zeit angelegte Pflegeform – gilt grundsätzlich das bereits seit lan-

ger Zeit leitende Credo der Pflegekinderhilfe: Wird ein Kind wegen Vernachlässigung, Missbrauch oder anderen Ursachen von seinen Eltern getrennt, soll die lebensgeschichtliche Kontinuität des Kindes möglichst gewährt bleiben.

Aus fachlicher Sicht ist es deshalb wichtig zu wissen, wie lange beispielsweise ein unter dreijähriges Kind bei den Pflegeeltern bleibt und wann und im welchen Alter die größten Risiken bestehen, eine Pflege zu beenden. Zentrale Fragen, auf die die amtlichen Standardtabellen keine Antwort geben, die aber mit Hilfe der Mikrodaten der Kinder- und Jugendhilfestatistik beantwortet werden können, wie die folgende Datenanalyse des Deutschen Jugendinstituts (DJI) zeigt.

Die Statistik hat Unschärfen

In der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik werden die Pflegeverhältnisse der Kinder und Jugendlichen als beendet betrachtet, sobald ein Wechsel der Zuständigkeit der Jugendämter erfolgt. Nicht berücksichtigt wird dabei, dass sich beispielsweise auch bei einem Wohnortwechsel der leiblichen Eltern die Zuständigkeit verändern kann, was aber nur in seltenen Fällen bedeutet, dass das Kind gleichzeitig zu den leiblichen Eltern zurückkehrt. Der Zeitzähler im neu zuständigen Jugendamt wird damit wieder auf Null gesetzt, obwohl die Hilfe unverändert fortgeführt wird. Im Fall der Vollzeitpflege kommt hinzu, dass sich die Zuständigkeit des Jugendamts auch dann ändert, wenn ein junger Mensch mindestens zwei Jahre bei einer Pflegeperson lebt, ein Verbleib auf Dauer zu erwarten ist und der gewöhnliche Aufenthalt der Pflegeperson von dem der Eltern abweicht (§ 86, Absatz 6 SGB VIII). In diesem Fall ist nicht mehr das Jugendamt der leiblichen Eltern zuständig, sondern jenes der Pflegeeltern.

Dauer der Fremdpflege

Die Zeitspanne, die Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Altersgruppen durchschnittlich bei ihren Pflegeeltern verbringen, Angaben in Monaten

Alter bei Beginn der Hilfe (... bis unter ... Jahre)	Verweildauer (Standardabweichung)
0–3	71,0 (86,0)
3–6	69,6 (72,8)
6–9	67,2 (58,1)
9–12	49,9 (43,9)
12–15	27,1 (26,8)
15–18	18,2 (16,2)
18 und älter	14,6 (14,1)
Insgesamt	52,9 (63,9)

Quelle: Mikrodaten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik, 2005 und 2006 beendete Hilfen; eigene Berechnungen

Angesichts dieser verwaltungstechnischen Praxis ist davon auszugehen, dass die Dauer der Fremdpflege nicht selten unterschätzt wird. Bei 11 Prozent der Pflegeverhältnisse in Deutschland, die im Jahr 2008 in der Statistik als neu begonnene Hilfen dokumentiert wurden, änderte sich lediglich die Zuständigkeit. Gleichzeitig mussten 17 Prozent der Hilfen im Sinne der Statistik für beendet erklärt werden, obwohl der Fall lediglich an ein anderes Jugendamt abgegeben wurde. Diese Handhabung verzerrt im Übrigen nicht nur die Angaben zur Verweildauer eines Kindes in der Pflegefamilie, sondern auch die in der Statistik ausgewiesene Anzahl von begonnenen und beendeten Hilfen. Mithilfe der Mikrodaten der Kinder- und Jugendhilfestatistik lassen sich diese Ungenauigkeiten jedoch bereinigen. Schließt man die genannten Fälle bei der Berechnung aus, ergibt sich für das Jahr 2006 eine durchschnittliche Verweildauer von 53 Monaten in Fremdpflege (siehe Tabelle). Zum Vergleich: Das Statistische Bundesamt nennt in den Standardtabellen als Durchschnittswert 48 Monate. Damit wird die Zeit, die Kinder und Jugendliche tatsächlich in den Pflegefamilien verbringen, immerhin um fünf Monate beziehungsweise um 10 Prozent unterschätzt.

Wie lange Kinder und Jugendliche in Pflegefamilien leben, ist sehr unterschiedlich. Deshalb gibt der Durchschnittswert nur eine erste Orientierung, die wenig über die Häufigkeit eines sehr langen oder eines sehr kurzen Aufenthalts in der Pflegefamilie verrät. Der Median ist hingegen robuster gegen Ausreißer. Es ist der Wert, bei dem je 50 Prozent der Pflegekinder darüber und darunter liegen. Demnach verließ die Hälfte der jungen Menschen die Pflegefamilie spätestens nach 22 Monaten. Die andere Hälfte, die nach 22 Monaten immer noch in Hilfe ist, verbleibt im Durchschnitt wesentlich länger.

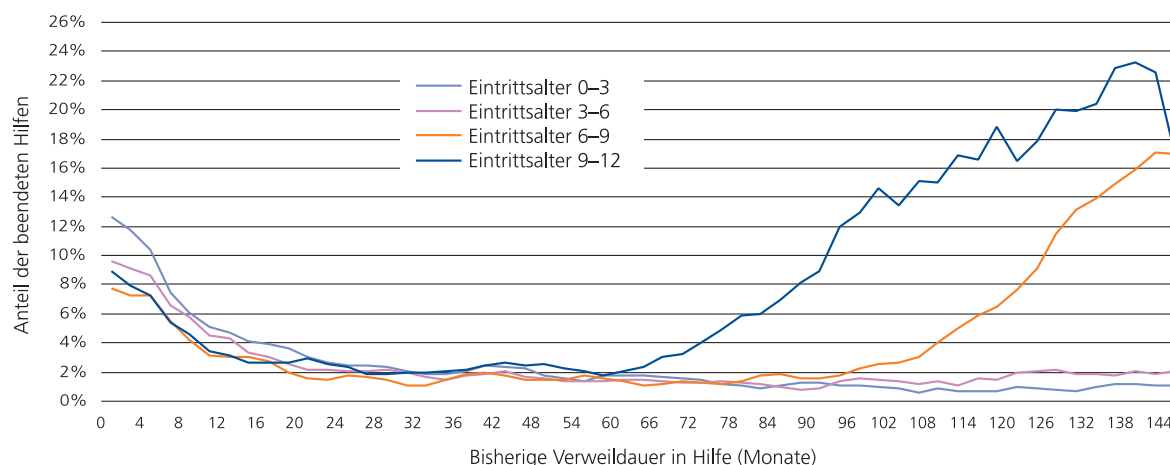
Kinder im Alter von unter drei Jahren bei Beginn der Pflege bleiben im Durchschnitt 71 Monate, also nahezu sechs Jahre (siehe Tabelle). Danach kehren etliche beispielsweise in die Herkunftsfamilie zurück, andere wechseln in ein Heim (van Santen 2010). Kommen Kinder erst im höheren Alter in die Pflegefamilie, nimmt die Verweildauer ab. Werden Jugendliche beispielweise erst mit über 14 Jahren von ihren leiblichen Eltern getrennt, bleiben sie durchschnittlich nur 14 bis 18 Monate bei den Pflegeeltern. Die sehr große Standardabweichung verdeutlicht, dass die Verweildauer in der Fremdpflege sehr stark variiert (siehe Tabelle). So gibt es nicht nur bei den unter Dreijährigen viele Pflegeverhältnisse, die deutlich kürzer oder länger andauern als der Durchschnittswert suggeriert.

Die Adoleszenz führt häufig zum Bruch

Dabei wird deutlich, dass ab dem 15. Lebensjahr die Wahrscheinlichkeit stark wächst, dass die Jugendlichen ihre Pflegefamilie verlassen (siehe Kurvendiagramm). Dies gilt für alle Pflegekinder, unabhängig davon, in welchem Alter sie von ihren leiblichen Eltern getrennt wurden. Denn mit Einsetzen der Adoleszenz steigt zum einen das Bedürfnis der jungen Menschen, sich mit der eigenen Herkunftsfamilie auseinanderzusetzen, zum anderen wachsen die erzieherischen Herausforde-

Früher oder später Abschied

Die Wahrscheinlichkeit, dass Pflegeverhältnisse beendet werden – in Abhängigkeit zur bisherigen Verweildauer



Quelle: Mikrodaten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik, Abgangskohorte 2005–2006, eigene Berechnungen

rungen für die Pflegeeltern. In vielen Studien erweist sich diese Phase als eine Bruchstelle im Hilfeverlauf (Petrat / van Santen 2010).

Bei allen vier Altersgruppen wird außerdem ein nicht unerheblicher Teil der Fremdpflegeverhältnisse bereits kurz nach Beginn wieder beendet. Dies erleben insbesondere Kinder unter drei Jahren. In den ersten zwei Jahren nach Beginn der Pflege nimmt die Wahrscheinlichkeit, dass die Fremdpflege beendet wird, für alle Altersgruppen nahezu kontinuierlich ab. Auch hier offenbart sich ein wesentliches Defizit der amtlichen Statistik, denn sie trifft keine Unterscheidung zwischen Bereitschaftspflege, Kurzzeitpflege oder langfristig angelegten Pflegeformen. Insofern kann nur bei einer Berücksichtigung der Gründe der Beendigung annäherungsweise bestimmt werden, zu welchem Anteil die vielen relativ schnell beendeten Hilfen nur für kurze Zeit geplant waren, vorzeitig abgebrochen oder eine inadäquate Hilfe ausgewählt wurde. Die Befunde zeigen, dass es sich lohnt, verstärkt die Mikrodaten der Kinder- und Jugendhilfestatistik für Auswertungen zu benutzen. Sie ermöglichen eine wesentlich detailliertere Beschreibung der Praxis als die Standardtabellen der amtlichen Statistik und verhelfen damit zu neuen Erkenntnissen. Die Mikrodaten offenbaren aber auch weitere Verbesserungsnotwendigkeiten der Statistik.

Fest steht: Obwohl etliche Pflegeverhältnisse sehr lange halten, fehlt bislang eine familienrechtliche Absicherung in Deutschland. Zwar können die Familiengerichte auf Basis des Bürgerlichen Gesetzbuchs (BGB) den Verbleib des jungen

Menschen in der Pflegefamilie anordnen (§ 1632 Absatz 4 BGB), aber dies kann auch widerrufen werden. Vor diesem Hintergrund hat das Deutsche Jugendinstitut (DJI) vorgeschlagen, die Kinderperspektive zu stärken. Konkret bedeutet dies, die Bestimmungen des BGB mit einer Regelung zu ergänzen, die besagt, dass wenn das Familiengericht das Zusammenleben von Pflegeperson und Kind zu einem auf Dauer angelegten Familienpflegeverhältnis erklärt hat, die Rückkehr zu den leiblichen Eltern nur zulässig ist, wenn sie dem Kindeswohl dient (Kindler u. a. 2010).

Die Individualdaten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik eröffnen der Forschung eine Vielzahl neuer Erkenntnismöglichkeiten. Der Autor **Dr. Eric van Santen** ist Grundsatzreferent der Abteilung »Jugend und Jugendhilfe« am Deutschen Jugendinstitut.
Kontakt: santen@dji.de

Literatur

- Kindler, Heinz / Helming, Elisabeth / Kufner, Marion / Meysen, Thomas / Sandmeir, Gunda / Thrum, Kathrin (in Druck). Handbuch Pflegekinderhilfe. München
- Petrat, Anke / van Santen, Eric (2010): Helfen Hilfen? Internationale Befunde zu Hilfekarrieren in den erzieherischen Hilfen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 2, S. 249–271
- van Santen, Eric (2010): Predictors of exit type and length of stay in non-kinship family foster care – The German experience. Children and Youth Services Review, Volume 32, pp. 1211–1222

»We have to live within our means«

The American sociologist and psychologist Glen H. Elder discusses the effects of economic crisis on families, the specifics of the recession today and the most needed skills for young people



DJI: Professor Elder, you are the first who examined the impact that a financial crisis and economic depression may have on families. Which families are being hit hardest by an economic crisis?

Elder: As I say in »Children of the Great Depression« (1974/1999), when a lower income family loses a job that event profoundly changes their level of income and circumstances. For a middle income to a high income family, the loss is more of a station in life. It is a different kind of thing. It requires middle class families to cut back, to pull back to learn how to

live on their means. For lower income families it comes closer to level of living essentials. So today, we have families who have to go to the food bank or use various means that are available to keep them going. This resembles the families in Berkeley in the 1930s who went to the Welfare Society to get something to eat.

DJI: How long does one have to follow and examine the lives of these children and their families to come up with valid results?

Ein Gespräch mit dem amerikanischen Soziologen und Psychologen Glen H. Elder

Anlässlich der Finanz- und Wirtschaftskrise plant das Deutsche Jugendinstitut (DJI) gemeinsam mit dem renommierten amerikanischen Soziologen Glen H. Elder und weiteren Kooperationspartnern Forschungsstudien, die einen Vergleich der Auswirkungen der weltweiten Wirtschaftskrise auf Familien und Jugendliche in Deutschland, den USA und Großbritannien ermöglichen. Glen H. Elder, Professor an der University of North Carolina, Chapel Hill, leitete eine der bedeutendsten großen Längsschnittstudien zur Kinderarmut in den USA. Er hat darin die Auswirkungen des Börsenkrachs am »Black Friday« im Jahr 1929 auf Mittelschichts- und Arbeiterfamilien untersucht. In seinem Buch »Children of the Great Depression« (1974) beschreibt er, wie die »Kinder der Weltwirtschaftskrise« durch die Einkommenseinbrüche ihrer Familien früh zu erwerbstätigen Erwachsenen reiften. Damit brachte er eine neue Perspektive in die Soziologie ein. Er betrachtete Kinder und Jugendliche nicht länger als passiv, sondern als kompetente Akteure. Die ökonomische Deprivation hatte seiner Studie zufolge nicht nur negative Auswirkungen auf das Familiensystem und die Lebensläufe der betroffenen Kinder, sondern viele der Befragten waren langfristig in der Lage, trotz dieser besonderen Umstände ihr Leben erfolgreich zu gestalten. Das DJI sprach mit Glen H. Elder über die Auswirkungen von Rezessionen auf Familien und deren Möglichkeiten, Wirtschaftskrisen erfolgreich zu bewältigen.

Elder: I could not have told the full story on the depression cohorts until the men and women had reached forty because many of them turned their lives around. There were experiences that gave their lives new direction.

You can think about it this way: No phase of life is a life, it is part of it. Clearly the early years are formative. Those who »lost« their fathers in this period of the 1930s had more of a struggle, but many of them were able to do so in effective ways. When teachers claim that a young person is not going to make anything of himself that teacher is saying something that can only be said much later in life. We don't know about the future and the possibilities that might be there.

In fact, if we look at what these young people were able to accomplish in life, there is not much difference at ages 40 and 50 between the younger boys (born 1928/29) and the older ones (born 1920/21), although one might recognize a hidden injury inside the younger boys. But in most cases, they have learned to manage and to make the best of life.

DJI: Comparing the Great Depression and the recession today, where do you see the main difference?

Elder: Well, one difference with the earlier Depression generations is that they did not have a level of living like we do today. And, they were not living beyond their means in

extraordinary excess like we have in recent years. When we think of the level of living in the late 20s, it was closer to hard times. Institutional protections (welfare state provisions) were not in place.

Today, if one does not have the money, it is possible to charge purchases to a credit card and live like someone at another level of income. I think institutions and banks have encouraged people to take out bigger loans and to buy houses they could not afford. Today, our challenge is to return to a point where we are living within our means. A major restructuring is needed, both of our social institutions and our own psyche.

DJI: Is the credit card system one of the reasons why the financial crisis of today does not hit as hard and as many families than it did in the 1930s because it is simply a lot more difficult to go bankrupt for an individual?

Elder: Easy access to credit for buying houses and cars dulled the senses as to what consumers could afford. Consequently, they were at risk of being far over-extended or heavily in debt. The financial crisis made it impossible to pay the debt. Bankruptcies soared.

Fortunately, we are in a process of going back to regulations and some discipline in this area. However, we have to go back a long way. In the 1980s and 1990s, when the number of bankruptcy cases increased, advertisement would often take the position: If you do not have money that is okay. You can come in and drive off in a car and put nothing down.

Credit cards have functioned as a sort of cushion, but they are by no means a good support system. Because basically they lower one into a cyclical process of becoming more and more in debt and never really being able to get out. Although it is easier now to declare bankruptcy, the pain prior generations went through is not there.

We have undergone quite a change in notions that past generations would pass down to us: You can have this if you have the money to pay for it. But before the crisis, there were few constraints on consumption because one could get it on credit and credit was so easy.

DJI: Supposedly the effects of the crisis are different in the USA, Germany and the UK – partly due to the social welfare systems and intervening political measures.

Elder: The USA learned a great deal of what it needed to do to support families during the 1930s but the contemporary support system is much less developed than we see in Germany. That is why it would be interesting to compare the effect of an economic crisis on families and youth in the three countries – Germany, Great Britain, and the United States.

As a colleague of mine put it: children don't live in society, they live in a context, they live in a community, a neighbourhood. With our research and investigations we are basically taking seriously that notion of their own family, neighbourhood and community in these differing societies. There are notable differences in countries with respect to economic and social systems. In Germany, for example, we have the East-West-difference as well as North-South. Attention to such variations enable us to place young people in a context where they are making decisions about their future.

DJI: Do we know the exact figures of families suffering from economic hardship right now in the States as a result of the recession?

Elder: What we have is typically the unemployment rate. But unemployment is an underrepresentation of the full impact because some people are – what I would call – under-employed. They either have taken a job beneath the job they had or they were placed on a halftime basis. If we looked at the Great Depression in terms of such changes probably over 60 percent of the families were affected by them. We need to think about and include all these changes.

DJI: Would you dare give us a percentage of the number of families being affected today?

Elder: Well, the worst time in the Great Depression was 1933 with about 26 percent unemployed at a point in time. From an unemployment point of view and thinking of the economic consequences of it we can identify five states in the U.S. that are going through very hard times with unemployment up to 17 percent: California, Florida, Michigan, Illinois and Arizona.

But economic conditions vary greatly by region and type of industry. Some sectors are doing much better than others. The car industry (General Motors, Ford, etc.) nearly died a couple of years ago and now it is making money again and is re-employing people. What if government had decided not to help these companies survive?

The unemployment rate of students leaving American universities is at 9 to 10 percent. I have run into many students who have had very difficult times finding a job. What happens is basically they are bumped down. They take anything that is available. What they are doing is holding their place until times improve. Some are treading water while others are going back to school if they can manage the cost of it.

DJI: If you compare these figures with Germany?

Elder: As you know, Germany is down to a rate of 7 percent unemployed right now. But again there are lots of regional and even local differences throughout Germany. If we look at the area around the airport of Munich, the figures are down to 2 or 3 percent.

DJI: An essential part of your theory is that children are more than passive or re-active members of a family. The older they are the more active they become. As biographical »agents« they can play an active role in handling even difficult family situations and support the families. Where do you see opportunities for today's youth to achieve this feeling of efficacy, that they matter at an earlier stage in life?

Elder: In hard times, we do many things ourselves that we have previously paid other people to do. In the 1930s and during the war years the household became a labour intensive environment with a lot of canning and preparation of food that would ordinarily be purchased. That was very common. And children had a role to play in this household production.

I have experienced this activity with my own children when we set aside a weekend to make applesauce. This was something I enjoyed doing when I was a child and wanted to do this with my children. Now they enjoy doing it with their

children. What happens here is that you have something like a family factory. We are all in the kitchen telling stories. One of my grandsons reportedly said the following to his father: »I like applesauce weekend even more than Christmas!«

When children are doing something that really matters, they are likely to enjoy being part of the enterprise. A lot of people in past generations grew up with this feeling of enterprise. I think that there is no question that children who are being counted on gain a sense of confidence, efficacy and thrive. One of my sons who enjoyed working with me in the vegetable garden asked me the following question: »Do you count on me, Dad?« I replied that I sure do. Then he answered by noting: »I work best when you count on me.«

DJI: Do you see any signs of a change in youth's consuming behaviour? Does the experience of a recession help to change the no-limits-mentality resulting in debts and loans into a lifestyle that is more orientated on sustainability which is kind of fashionable right now?

Elder: Surveys have been done on this with college students and on how the crisis has influenced them. It is clear that a lot of students are putting aside credit cards and are changing their purchasing habits in response to the economic situation. For those who are much more on the margin, it has changed their decisions on whether they are going to spend all year in school or take a semester off and work full time. And then come back to finish up.

We need to think about what living in a consumer-oriented society does to us as people and what it does to our children. It removes activities that typically give us a sense of fulfilment and efficacy. It is true that we can buy many things but when we make them it gives us so much more gratification. This is true for gifts, too. Making a gift for someone becomes a special treat for that person.

DJI: The future is to some extent always unknowable. Do you see adaptability as the most needed skill today?

Elder: You are right, but one can be as prepared as possible to deal with it. It is kind of like what some rural families in the American Midwest experience: »We don't know what weather is going to bring. It is always an uncertain world out there. But we get as prepared as we can. Instead of using all our resources we save some back because we know we are going to have some difficult times in the future.« Today the pace and nature of change has accelerated exponentially. We are having to adapt in a shorter period of time to new and more challenging conditions.

Interview: Susanne John



Glen H. Elder, Jr. (born 1934) is Howard W. Odum Research Professor of Sociology und Psychology at the University of North Carolina at Chapel Hill. He did longitudinal research on the positive and negative effects of poverty and deprivation on the life course of children and became famous with his study »Children of the Great Depression« which was published in 1974 and reissued in an enlarged 25th anniversary edition in 1999.

Contact: glen_elder@unc.edu

Meldungen

IzKK feiert zehnjähriges Bestehen

Das Informationszentrum Kindesmisshandlung/ Kindesvernachlässigung (IzKK) am Deutschen Jugendinstitut (DJI) hat anlässlich seines zehnjährigen Bestehens eine Fachtagung veranstaltet. Das IzKK ist eine bundesweite, interdisziplinäre Informations-, Beratungs- und Vernetzungsstelle zur Unterstützung der Prävention von Kindesmisshandlung und Kindesvernachlässigung. Als Schnittstelle zwischen Forschung, Praxis und Politik fördert das IzKK die Transparenz und produktive Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Arbeitsfeldern. Als Gastredner sprachen bei der Fachtagung unter anderem Prof. Dr. Dr. hc Reinhard Wiesner, Ministerialrat a. D. im Bundesfamilienministerium, und Dr. Claudia Bundschuh, Fachberaterin für Kinderschutz und Gesundheit beim Kinderschutzbund in Nordrhein-Westfalen. Außerdem referierte Prof. Dr. Ronald Hofmann von der Fachhochschule Erfurt über Missbrauchsmymen und Eileen Munro von der London School of Economics and Political Science über »Multisystems approach in child protection«. Mehr Informationen zu den Themen und Vorträgen der Veranstaltung sind erhältlich im Internet unter www.dji.de/izkk.

Personelles

Prof. Dr. Andreas Lange

ist als Professor für Soziologie in den Handlungsfeldern Soziale Arbeit, Pflege und Gesundheit an die Hochschule Ravensburg-Weingarten, Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege berufen worden. Er war seit 2003 am Deutschen Jugendinstitut (DJI) tätig, zuletzt als Grundsatzreferent für soziale Lagen von Familien in der Abteilung »Familie und Familienpolitik«. Dort beschäftigte er sich mit der Entgrenzung von Erwerbsarbeit und der Lebensführung von Familien.



Prof. Dr. Franziska Wächter

hat den Ruf auf die Professur für Empirische Sozialforschung an der Evangelischen Hochschule Dresden angenommen.

Dr. habil. Barbara Keddi

hat ihre Habilitation im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Freien Universität Berlin abgeschlossen und die Venia Legendi für das Fach Erziehungswissenschaft erhalten. Ihre Habilitationsschrift hat den Titel »Wie wir dieselben bleiben. Doing continuity als biopsychosoziale Praxis«.

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach gehört Expertenrat für Bildungschancen an

Der Direktor des Deutschen Jugendinstituts (DJI), Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, ist von der Baden-Württembergischen Kultusministerin Prof. Dr. Marion Schick in den Expertenrat »Herkunft und Bildungserfolg« berufen worden. Der Expertenrat wird sich unter der Leitung von Prof. Dr. Jürgen Baumert mit den Bildungschancen von benachteiligten Kindern und Jugendlichen beschäftigen und insbesondere Vorschläge erarbeiten, wie Bildungserfolg und soziale Herkunft entkoppelt werden können. So besteht vor allem auch im Südwesten des Bundeslandes Baden-Württemberg ein sehr enger Zusammenhang zwischen den Bildungschancen von jungen Menschen und ihrer sozialen Herkunft. Bei gleicher Schulleistung ist die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, für Kinder aus Akademikerfamilien 6,6-mal so hoch wie für Kinder von Facharbeitern.

Prof. Dr. Claus J. Tully

wurde Mitglied im wissenschaftlichen Beirat für ein neu eingerichtetes Promotionskolleg der Hans-Böckler-Stiftung mit dem Titel »Nachhaltige Mobilität in der Metropolregion München« an der Technischen Universität (TU) München sowie im wissenschaftlichen Beirat des gewerkschaftlichen Mobilitäts- und Autoclubs Deutschlands (ACE) in Stuttgart. Desweiteren gehört er dem internationalen Lenkungskomitee der internationalen Konferenz »Making Sustainable Mobilities – Interdisciplinary Perspectives« an, die vom Oskar von Miller Forum und der TU München im April 2011 veranstaltet wird.

Lehraufträge im Wintersemester 2010/2011

Beate Galm

Kindesvernachlässigung / Kindesmisshandlung

Katholische Stiftungsfachhochschule (KSFH) München

Dr. Boris Geier, Dr. Nora Gaupp

Einführung in quantitative Methoden II: Grundlagen sozialwissenschaftlicher Statistik

Hochschule für angewandte Wissenschaften (FH) München

Dr. Karin Haubrich

(gemeinsam mit Prof. Dr. Gabriela Zink)

Forschungswerkstatt II – Evaluation als Herausforderung für Organisationen Sozialer Arbeit

Hochschule für angewandte Wissenschaften (FH) München

Dr. habil. Barbara Keddi

Forschung aus der Perspektive von Kindern – Konzeption und Methodologie der neueren Kindheitsforschung

Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München

Prof. Dr. Claus J. Tully

Sozialisation für und durch Arbeit

Freie Universität (FU) Bozen/Italien
Sozialstruktur moderner Gesellschaften – Eine Einführung in die Muster sozialen Alltagslebens
Freie Universität (FU) Bozen/Italien

Neu auf dji.de

Ein Fazit zu Befunden des aktuellen Bildungsberichts

Mitte Juni ist der dritte nationale Bildungsbericht »Bildung in Deutschland 2010« in Berlin der Öffentlichkeit vorgestellt worden. Er wurde von einer unabhängigen Gruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erstellt. Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) gehört von Anfang an dem Konsortium Bildungsberichterstattung an und ist damit maßgeblich an der Erstellung des Berichts beteiligt. Anlässlich dieser aktuellen Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens ging DJI Online der Frage nach, wie den zentralen Herausforderungen begegnet werden kann.

www.dji.de/thema/1007

Kinder mit Migrationshintergrund fühlen sich gut integriert

Ausgewählte Analysen des umfangreichen DJI-Surveys »Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten«, kurz AID:A, belegen: Schulkinder mit Migrationshintergrund fühlen sich in Deutschland nach eigenen Aussagen insgesamt gut integriert. Untersucht wurden die Bildungsaspirationen und die soziale Einbindung neun- bis zwölfjähriger Kinder in der ersten, zweiten und dritten Einwanderer-Generation. Eine Angleichung an die Lebensverhältnisse von Kindern in Familien ohne Migrationshintergrund zeigt sich fast durchgängig in der dritten Generation nach der Einwanderung: Diese Kinder sind sehr ehrgeizig und haben sogar minimal bessere Noten in Deutsch als Kinder ohne Migrationshintergrund.

www.dji.de/thema/1008

Die Familienarbeit aufwerten

Mit Blick auf die Verschiebungen im Altersgefüge der Gesellschaft und den damit verbundenen Fachkräftemangel in Europa ist es eine Herausforderung, vorhandene Humanressourcen zu nutzen und weiterzuentwickeln. Insbesondere für soziale Berufe kommt den Kompetenzen, die in der Familienarbeit erworben werden, eine besondere Bedeutung zu. Aufbauend auf dem am Deutschen Jugendinstitut (DJI) entwickelten Instrument der Kompetenzbilanz wurde deshalb in einem internationalen Kooperationsprojekt der sogenannte FamCompass entwickelt. Das Portfolio-Verfahren gibt Frauen und Männern einen Nachweis über ihre Fähigkeiten an die Hand, die sie in der familialen Erziehung, Pflege und/oder Betreuung erworben haben. Damit soll ihnen der Zugang zum Berufsleben erleichtert werden. Der FamCompass ist im Internet auf Deutsch und in sieben weiteren Sprachen verfügbar.

www.dji.de/thema/1010

Internationales

Internationaler Austausch über mehrfach belastete Familien

Auf der Grundlage bestehender Kooperationsbezüge zwischen dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) und dem Niederländischen Jugendinstitut hat Ende Mai in Utrecht ein fachlicher Austausch zum Thema »Multiproblem families« stattgefunden. Welche Erfahrungen bestehen in Forschung und Praxis in beiden Ländern über die Arbeit mit Familien, die mit mehreren Problemlagen wie etwa Armut, Arbeitslosigkeit oder einem niedrigen Bildungsniveau belastet sind? Im Mittelpunkt standen die Fragen, welche Daten, welche Konzepte und Programme in Deutschland und in den Niederlanden existieren. Als Fachleute des DJI nahmen Elisabeth Helming und Dr. Heinz Kindler sowie Dr. Christine Heinke, Referentin für internationale Beziehungen, teil.

Tagungen

Gender und Familie. (Un)klare Verhältnisse?

Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) lädt vom 01. bis 03. Dezember 2010 in Kooperation mit der Evangelischen Akademie Tutzing zu der Tagung »Gender und Familie. (Un)klare Verhältnisse« ein. Zentrale Themen der Veranstaltung sind die Geschlechterkonstruktionen und -praxen sowie das geschlechtsbezogene Aufwachsen in Familien. Die Familie ist heute nicht mehr durch eindeutige Hierarchien und Geschlechterbilder gekennzeichnet. Für das Aufwachsen und die Erziehung von Kindern, für Liebe und Fürsorge zwischen Generationen und Geschlechtern bleibt sie aber existenziell von Bedeutung. Die Genderforschung thematisierte Familie lange als Zwangszusammenhang, den Frau oder Mann hinter sich zu lassen haben. Die Familienforschung dagegen konzentrierte sich oft alleine auf Familie oder Haushalt als System und dessen gesellschaftliches Funktionieren. Spannungen und Ungleichheiten in den persönlichen Beziehungen der Geschlechter gerieten damit allzu oft aus dem Blick. Eine differenzierte Bestandsaufnahme zum Verhältnis von Gender und Familie ist deshalb überfällig. Leitfragen der Tagung sind: Ist die Ungleichheit und Differenz der Geschlechter konstitutiv für Familie? Welche Rolle spielt Gender in Familien und in der Familienforschung? Und welche Rolle spielt Familie für die Genderforschung?



Auf Basis von aktuellen Befunden und Forschungsperspektiven aus Soziologie, Ökonomie, Psychologie, Ethnologie, Biologie, Recht, Geschichts- und Kulturwissenschaften soll diesen Fragen nachgegangen werden. Während der gesamten Tagung wird eine Kinderbetreuung angeboten.

Veranstaltungsort: Evangelische Akademie Tutzing, Schlossstraße 2+4, 82327 Tutzing
Anmeldung: Weitere Informationen und die Möglichkeit zur Online-Anmeldung gibt es im Internet unter www.ev-akademie-tutzing.de oder per E-Mail bei niedermaier@ev-akademie-tutzing.de

Aufsätze von Autorinnen und Autoren des DJI

Call for Papers:

Konsum und Nachhaltigkeit

Das Spannungsverhältnis zwischen der Kommerzialisierung des Lebensalltags und den Prinzipien nachhaltigen Handelns ist das Thema einer Arbeitstagung, die das Deutsche Jugendinstitut (DJI) am 02. und 03. Mai 2011 gemeinsam mit der Sektion Umweltsoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie veranstaltet. Konsum erfolgt oft nebenher und unbedacht, während nachhaltigem Handeln per Definition eine Reflexion des eigenen Einflusses auf die Umwelt vorausgegangen sein muss. Der Alltag, und der Jugendlalltag insbesondere, ist durch artifizielle Bezüge und konfektionierte Konsumwelten bestimmt, was einen unmittelbaren Umweltbezug immer schwieriger erscheinen lässt. Interessierte Fachleute können für die geplante Veranstaltung Vorträge anbieten. Diese sollten sich mit einem der folgenden Themenbereiche auseinandersetzen: Familiäre Lebensstile als Anregungsmilieu für Nachhaltigkeit; Konsum als nichtnatürliche Selbstverständlichkeit; Konsum als Auslöser von Umweltverbrauch und Abfall; Jugend, Konsum und Umweltsensibilität als Gegenstand informeller Bildung; alternative Konsumpraktiken; kulturelle Grundlagen nachhaltigen Handelns; Nachhaltigkeitsbewusstsein und Labelling.

Vortragsangebote mit Abstract (etwa 5.000 Zeichen) sind bis zum **15. Januar 2011** per E-Mail zu richten an: konsum@dji.de

Veranstaltungsort: Schweisfurth-Stiftung, Südliches Schlossrondell 1, 80638 München
Kontakt: Prof. Dr. Claus Tully,
 E-Mail: tully@dji.de

■ *Iris Bednarz-Braun*

Wie bewerten Jugendliche ihre Ausbildung unter interkulturellen Aspekten?

In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, Heft 123/2010, S. 23–25

Bildung von Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund

In: Ökumenischer Vorbereitungsausschuss zur Interkulturellen Woche/Woche der ausländischen Mitbürger (Hrsg.): Interkulturelle Woche 2010. Zusammenhalten – Zukunft gewinnen, 2010, S. 19–20

■ *Kirsten Bruhns*

Mädchen als Gewalttäterinnen – Medienhype oder Herausforderung für die Jugendhilfe?

In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit: Die Kategorie »Geschlecht« in der Kinder- und Jugendhilfe, Heft 2/2010, S. 32–42

■ *Matthias Brüll, Astrid Kerl-Wienecke, Gabriel Schoyerer, Lucia Schuegger*

Vom Ehrenamt zum Profi. Der Weg der Kindertagespflege

In: Kleinstkinder in Kita und Tagespflege, Heft 3/2010, S. 18–19

■ *Regine Derr, Sabine Herzig, Heinz Kindler*
Kinderschutz und neue Medien bzw. Kommunikationstechnologien.

Forschungsüberblick, 2. Teil

In: Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Interdisziplinäre Fachzeitschrift für Prävention und Intervention, Heft 1/2010, S. 4–19

■ *Martina Gille, Wolfgang Gaiser*

Freiwilliges Engagement und Migration. Analyse des DJI-Jugendsurvey und Freiwilligensurvey

In: Jugendpolitik. Zeitschrift des Deutschen Bundesjugendrings, Heft 1/2010, S. 10–16

■ *Berit Haußmann, Annalena Yngborn*

Das »Logische Modell« als Instrument der Evaluation in der Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention

In: Forum Kriminalprävention, Heft 2/2010, S. 31–35

■ *Karin Jurczyk*

Entgrenzte Arbeit – entgrenzte Familie. Arbeitszeitpolitische Herausforderungen aus der Lebenswelt

In: Groß, Hermann/Seifert, Hartmut (Hrsg.): In: Groß, Hermann/Seifert, Hartmut (Hrsg.): Zeitkonflikte. Renaissance der Arbeitszeitpolitik. Berlin 2010, S. 239–261

■ *Karin Jurczyk, Gabriele Schmied*

Veränderungen im Verhältnis von Familie und Arbeitswelt und ihre Folgen

In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.): 5. Familienbericht 1999–2009. Die Familie an der Wende zum 21. Jahrhundert. Wien 2010, S. 771–814

■ *Renate Kränzl-Nagl, Andreas Lange*

Familie unter veränderten temporalen Bedingungen: Herausforderungen und Chancen

In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.): 5. Familienbericht 1999–2009. Die Familie an der Wende zum 21. Jahrhundert. Wien 2010, S. 167–223

Sozialer Wandel: Auswirkungen und Herausforderungen für Familie

In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.): 5. Familienbericht 1999–2009. Die Familie an der Wende zum 21. Jahrhundert. Wien 2010, S. 127–165

■ *Andreas Lange, Renate Kränzl-Nagl*

Familie im Spiegel öffentlicher und privater Diskurse – Bausteine für familienrhetorische Betrachtungen

In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.): 5. Familienbericht 1999–2009. Die Familie an der Wende zum 21. Jahrhundert. Wien 2010, S. 93–125

■ *Thomas Rauschenbach*

Ausbau der Kindertagesbetreuung – zwischen Bildung und Vereinbarkeit

In: Gemeinsames Sonderheft »20 Jahre KJHG« der beiden Zeitschriften »Das Jugendamt« (JAmt) und der »Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe« (ZKJ), 2010, S. 15–17

Wo steht die Kinder- und Jugendhilfe? Zwischen Bedeutungszuwachs und Marginalisierung

In: Neue Praxis, Heft 1/2010, S. 25–38

Gestaltung oder Rückzug? Kindliche Erziehung und Christentum. Auf dem Weg zum 2. ökumenischen Kirchentag, München 2010

In: Zentralkomitee der deutschen Katholiken (Hrsg.): Du führst uns hinaus ins Weite. 97. Deutscher Katholikentag Osnabrück 21.–25. Mai 2008. Dokumentation. Bonn 2010, S. 334–341

Gerechte Verhältnisse? Das Potenzial außerschulischer Lernwelten

In: Frank, Jürgen/Hallwirth, Uta (Hrsg.): Heterogenität bejahen. Bildungsgerechtigkeit als Auftrag und Herausforderung für evangelische Schulen. Münster/New York/München/Berlin 2010, S. 49–62

Ob Medien oder Freunde? Über oft vergessene Orte der Erziehung

In: Heinz Nixdorf Museumsforum (Hrsg.): Paderborner Podium: Familie, Staat, Medien – Wer erzieht unsere Kinder? Dokumentation. Paderborn 2010, S. 28–37

■ *Ulrike Richter*

Lernort Betrieb im Übergangsmangement

In: Perspektive Berufsabschluss. Ein Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Heft 4/2010, S. 7–9

■ *Michaela Schier*

Erwerbsarbeit und Familie wandeln sich. Neue Anforderungen an die Gestaltung von Familie und Geschlechterarrangements

In: ajs-Informationen, Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz, Heft 2/2010, S. 4–9

Multilokaler Alltag beruflich mobiler Eltern – (K)ein Handlungsfeld für die betriebliche Gestaltung?

In: Brandt, Cornelia (Hrsg.): Mobile Arbeit – Gute Arbeit? Arbeitsqualität und Gestaltungsansätze bei mobiler Arbeit. Berlin 2010, S. 101–115

Familienleben auf Distanz

In: efi. Die evangelische Frauenzeitung für Bayern, Heft 3/2010, S. 12–13

■ *Christine Steiner*

Multiprofessionell arbeiten im Ganztag: Ideal, Illusion oder Realität?

In: Der pädagogische Blick, Heft 1/2010, S. 22–36

■ *Angelika Tölke*

Verhalten sich ältere Väter anders als jüngere? Die Vaterrolle aus der Sicht von Vätern und von Müttern

In: Ette, Andreas/Ruckdeschel, Kerstin/Unger, Rainer (Hrsg.): Potenziale intergenerationaler Beziehungen: Chancen und Herausforderungen für die Gestaltung des demografischen Wandels. Würzburg 2010, S. 147–171



Neue DJI-Publikationen

■ *Thomas Rauschenbach, Stefan Borrmann, Wiebken Düx, Reinhard Liebig, Jens Pothmann, Ivo Züchner*

Lage und Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg

Eine Expertise
Dortmund/Frankfurt am Main/Landshut/
München 2010
ISBN 978-3-00-031752-1
385 Seiten, 20,- €

Die Expertise beschreibt die Situation der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Sie unterzieht sie einer empirischen Strukturanalyse und benennt ihre Potenziale und Perspektiven. Mit Blick auf die Zukunft und die sich abzeichnenden Herausforderungen durch die demografische Entwicklung sowie die Veränderungen in den Bildungslandschaften werden konzeptionelle Entwürfe für eine Kinder- und Jugendarbeit 2020 vorgestellt. Empfehlungen an die involvierten Entscheidungsträger für die künftige Gestaltung einer flächendeckenden Infrastruktur mit verlässlichen Bildungs- und Freizeitangeboten runden die Expertise ab. Erhältlich bei der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Stafflenbergstraße 38, 70184 Stuttgart (poststelle@lpb.bwl.de) oder im Internet unter www.lpb-bw.de

■ *Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.)
Katja Haibach*

Bibliographie Frühe Hilfen

Köln 2010
144 Seiten

Das Nationale Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) hat in Kooperation mit dem Informationszentrum Kindesmisshandlung/Kindesvernachlässigung (IzKK) eine Arbeitshilfe für Fachkräfte erarbeitet: Die Bibliographie »Frühe Hilfen« fasst einschlägige Literatur zum Thema zusammen. Insgesamt 46 Fachpublikationen, die verschiedene Aspekte Früher Hilfen behandeln, werden präsentiert. Eine Hilfestellung bei der Suche nach geeigneter Literatur zu spezifischen Fragestellungen ist dabei die Zuordnung von Kategorien, Zielgruppen und Schlagwörtern zu den einzelnen Publikationen. Mit dieser Bibliographie möchte das NZFH im Bereich »Wissensplattform« sein Angebotspektrum gezielt erweitern. Insbesondere Fachkräften aus der Praxis soll es auf diese Weise ermöglicht werden, sich schnell einen Überblick über relevante Literatur zu verschaffen. Die Publikation ist exklusiv über das Online-Angebot des NZFH erhältlich und kann unter www.fruehehilfen.de kostenlos heruntergeladen werden.



■ *Christian Pihl, Ulrich Pötter*
Möglichkeiten und Grenzen der partiellen Rangdatenanalyse in der sozialwissenschaftlichen Forschung – Untersuchungen zu sozialen Netzwerken und Hilfeleistungen
Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW)
SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research, Nummer 303
Berlin 2010
30 Seiten

In sozio-ökonomischen Panels werden Befragte häufig gebeten, eine Rangfolge von Unterstützungspersonen zu nennen, die sie im Falle einer hypothetischen Pflegebedürftigkeit um Hilfe bitten würden. Die besonderen Eigenschaften solcher Daten erfordern geeignete Methoden, um die erzeugten Daten korrekt zu interpretieren. Die Publikation verfolgt zwei Ziele: Einerseits wird ein Verfahren zur Visualisierung von Rangdaten dargestellt. Es handelt sich um die Darstellung mit Hilfe von Polytopen, durch die sich die Komplexität in den Präferenzäußerungen grafisch veranschaulichen lässt. Andererseits soll anhand dieses Verfahrens die inhaltliche und methodische Problematik einer Fragebogenkonstruktion diskutiert werden, in der Personen gebeten werden, Aussagen über hypothetische Zustände oder Meinungen zu leisten, um ihren Präferenzen Ausdruck zu verleihen. Im Internet erhältlich unter www.diw.de

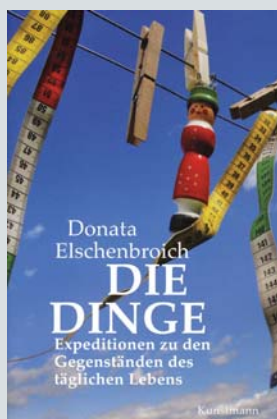


■ *Elke Kaufmann, Katharina Wach*
Die soziale Konstruktion der Hausaufgabenituation
München: Deutsches Jugendinstitut 2010
152 Seiten

Der Schulerfolg ist in Deutschland vergleichsweise stark von der sozialen Herkunft abhängig. Das häusliche Üben für die Schule gilt als konfliktträchtig und aufgrund der unterschiedlichen elterlichen Unterstützungsressourcen als Mitverursacher für mangelnde Chancengerechtigkeit. Von der Verlagerung der Hausaufgabenberlegung in die Ganztagschulen verspricht man sich daher eine herkunftsunabhängige pädagogische Unterstützung. In der DJI-Studie wurde untersucht, inwiefern aus Sicht der betroffenen Eltern und Kinder verschiedene pädagogische Gestaltungsformen diesen Erwartungen gerecht werden. Dafür wurde die für den Schulerfolg wichtige Phase des Übergangs in die weiterführende Schule in Bayern untersucht, da hier Eltern im Vorfeld der Schulformempfehlung stark unter Druck stehen und sich das Unterstützungsangebot in der weiterführenden Schule häufig verändert oder entfällt. Im Internet erhältlich unter www.dji.de



Neue Zahlen der Kinder- und Jugendhilfestatistik
Die jüngste KomDat-Ausgabe (Heft Nr. 1/10) blickt unter anderem zurück auf 20 Jahre Kinder- und Jugendhilfestatistik. Dabei nimmt sie Schwerpunkte einer unter diesem Motto durchgeführten Fachtagung auf. Neben der Rückschau bilanziert das Heft den Wissensstand über Methoden und Inhalte zum Thema Prognose, nimmt die Jugendhilfe auf dem Weg zur Inklusion in den Fokus und fragt nach dem Auftrag der Erziehungsberatung zwischen Dienstleistungsorientierung und staatlichem Wächteramt. Die kommentierten Daten werden herausgegeben vom Informationsdienst der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (AKJStat) an der Technischen Universität (TU) Dortmund, mit der das Deutsche Jugendinstitut (DJI) eine Forschungs Kooperation unterhält. Die Ausgaben von KomDat sind kostenlos. Die Hefte werden als pdf-Datei per E-Mail oder als Druckfassung auf dem Postweg verschickt. Bestellung über komdat@fb12.unidortmund.de



■ Doris Bühler-Niederberger, Johanna Mierendorff, Andreas Lange (Hrsg.)

Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe

Wiesbaden: VS Verlag 2010

276 Seiten, 34,95 €

ISBN 978-3531164571

Der vorliegende Band ist eine kritische Bestandsaufnahme aktueller familien-, jugend- und bildungspolitischer Reformen sowie der Reformdebatten. Er bewertet diese in ihren möglichen Auswirkungen auf Kinder und Kindheit. Im Mittelpunkt stehen die Fragen nach der Neujustierung der Förderung kindlicher Entwicklung und Sozialisation sowie nach der Wissensproduktion und dem Umgang mit Wissen. Über die unterschiedlichen Zugänge und gewählten Gegenstandsbereiche in den einzelnen Beiträgen soll nachvollzogen werden, auf welche Art und Weise sich die aktuellen Reformbemühungen entwickeln – inwiefern sie beispielsweise auf klassische Fürsorgemuster zurückgreifen oder neue generationale Verhältnisse entwerfen. Das Buch wendet sich an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Studierende der Soziologie, der Erziehungswissenschaft und der Entwicklungspsychologie, aber auch an Akteure in der Praxis der Familien- und Jugendarbeit sowie der Kinder- und Jugend-, Bildungs- und Sozialpolitik. Bezug nur über den Buchhandel.

■ Donata Elschenbroich

Die Dinge

Expeditionen zu den Gegenständen des täglichen Lebens

München: Verlag Antje Kunstmann GmbH

ISBN 978-3888976810

207 Seiten, 18,90 €

Nach den beiden Filmen in DJI-Produktion »In den Dingen« und »Die Dinge – daheim« (siehe Bulletin 1/2010) ist nun auch ein Buch zu diesem Thema erschienen: In den Dingen, den Alltagsgegenständen, steckt das Wissen der Welt. Die Kinder arbeiten sich in die Welt ein, indem sie dieses Wissen von Ding zu Ding erschließen. Donata Elschenbroich beobachtet sie mit beharrlichem Erkenntnisinteresse und macht deutlich, dass die Gegenstände des täglichen Lebens oft spannender sind als viele Spielzeuge: Wie funktioniert die Pipette, die Wäscheklammer, die Wasserwaage? Die Publikation beschreibt ein interessantes Bildungsprojekt: Werkzeuge, Instrumente, Fundstücke, zusammengetragen von Erzieherinnen und Eltern, werden in Kindergärten und Grundschulen ausgestellt. Die »Weltwissen-Vitrinen« laden Eltern und Kinder ein, sich Gegenstände auszuliehen und diese zu Hause gemeinsam zu erkunden. Doch auch jedes Elternhaus kann eine Wunderkammer sein. Ganz »dinglich« und sinnlich erkundet Donata Elschenbroich den Alltag als Bildungsort und das informelle Lernen mit- und voneinander. Bezug nur über den Buchhandel.

■ Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) und Informationszentrum Kindesmisshandlung/ Kindesvernachlässigung (IzKK) am Deutschen Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.)

Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht (DJIuF)

Datenschutz bei Frühen Hilfen – ein Nachschlagewerk für die Praxis

Köln / München 2010

60 Seiten

Je intensiver Gesundheitsdienste und Jugendhilfe im Kinderschutz kooperieren, desto häufiger ergeben sich Fragen des Datenschutzes. Deshalb haben das Nationale Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) und das Informationszentrum Kindesmisshandlung/Kindesvernachlässigung (IzKK) die Broschüre »Datenschutz bei Frühen Hilfen – Praxiswissen kompakt« veröffentlicht. Das Nachschlagewerk richtet sich mit gezielten Informationen zu den Themen Datenschutz und Schweigepflicht an Fachkräfte in Geburtskliniken, Arztpraxen, Schwangerschaftsberatungsstellen und Kommunen sowie an Hebammen und Fachkräfte bei freien Trägern der Jugendhilfe.

Es ist im Internet erhältlich unter www.fruehehilfen.de und kann auch als Druckfassung über order@bzga.de bestellt werden.