



SERVICEAGENTUR

*ganztätig lernen.*

NORDRHEIN-WESTFALEN

# Jugend-Bildung-Ganzttag in NRW



Der GanztTag in NRW  
Beiträge zur Qualitätsentwicklung

## Ergebnisbericht zur Studie „Jugend-Bildung-Ganzttag in NRW“

Spannrufft, Sarah / Steinhauer, Ramona / Winkler, Nils

2021

Gefördert von:

Ministerium für Kinder, Familie,  
Flüchtlinge und Integration  
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ministerium für  
Schule und Bildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen



Inhaltsverzeichnis

1.	Einführung .....	3
1.1	Untersuchungsdesign und Rückläufe .....	4
1.2	Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Studie .....	6
1.3	Jugendbedarfe in Forschung und Fachdiskurs .....	6
2.	Ergebnisse der Studie .....	8
2.1	Die Kernherausforderung des Jugendalters aus der Jugendperspektive .....	11
2.2	Schulkultur und Ganztagsbildung .....	13
2.2.1	Freiräume: Selbstbestimmte Zeiten in der Ganztagschule .....	11
2.2.2	Sicherheitempfinden: Die Ganztagschule als sicherer, angstfreier Ort .....	12
2.2.3	Kultur des Miteinanders: Respektvoller Umgang in der Ganztagschule .....	12
2.2.4	Beteiligung von Jugendlichen an der Gestaltung der Ganztagschule .....	14
2.3	Zur Bedeutung und Rolle von Erwachsenen .....	17
2.3.1	Zur Bedeutung Erwachsener allgemein .....	17
2.3.2	Die Rolle der Lehrer*innen .....	19
2.3.3	Vertrauenspersonen und Vorbilder .....	23
2.4	Ganztagsbildung aus Sicht der Jugendlichen .....	24
2.4.1	Zur Attraktivität und zu den subjektiven Lerneffekten von Ganztagsangeboten ....	25
2.4.2	Lernbedürfnisse und Lernbedingungen aus Sicht der Jugendlichen .....	27
3.	Resümee und Handlungsempfehlungen für die Praxis .....	29
4.	Literaturverzeichnis .....	34

## 1. Einführung

Die UN-Kinderrechtskonvention fordert seit 1989 die Meinung von jungen Menschen anzuhören und diese in allen Angelegenheiten zu berücksichtigen, die Kinder und Jugendliche berühren (vgl. Artikel 12; BMFSFJ 2018: 15). In diesem Zusammenhang markieren Studien wie Children´s Worlds+, dass junge Menschen eine genaue Vorstellung und eine konkrete Meinung darüber haben, was sie für ein gutes Leben und ein gelingendes Aufwachsen brauchen und dass sie fähig sind, ihre Meinung zu äußern und ihre Bedarfe zu beschreiben. Kinder und Jugendliche wollen darüber hinaus ernst genommen und an für sie relevanten Entscheidungen beteiligt werden (vgl. Andresen/Möller 2019).

Insgesamt liegt jedoch im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Kindheits- und Jugendforschung (z. B. LBS-Kinderbarometer, AID:A, World Vision Kinderstudien, Shell-Jugendstudien) noch wenig Wissen über die Bedarfe von jungen Menschen in sämtlichen Lebensbereichen vor. Dieses Wissen ist zentral, um beispielsweise Bildungseinrichtungen und Infrastrukturangebote kind- und jugendorientiert zu gestalten und damit die Nutzung, Akzeptanz und Wirkung dieser Angebote zu befördern. Dies lässt sich auch an der Ganztagschule nachvollziehen: So bilanzieren bundes- und landesweite Studien sowie Gutachten zur Ganztagschule, dass eine Chancengerechtigkeit in Bezug auf Bildung noch nicht nachhaltig erreicht werden konnte und speziell in der Sekundarstufe I die Teilnahmeintensität von Jugendlichen mit steigendem Alter abnimmt (vgl. BMFSFJ 2017: 350; StEG-Konsortium 2016). Im 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung heißt es entsprechend, dass die Ganztagschule ein Profil bzw. Konzept braucht, das Jugendliche anspricht und ihre Bedürfnisse mit den schulischen Belangen in einen konstruktiven Zusammenhang bringt (vgl. BMFSFJ 2017: 476). Vor diesem Hintergrund ist es nötig, Jugendliche nach ihrer Meinung und ihren Bedürfnissen zu fragen, um klären zu können, wie eine den Belangen Jugendlicher entsprechende Ganztagschule aussehen kann (vgl. ebd.: 355). Dabei sollte sich die pädagogische Konzeption nicht nur an den subjektiven Vorstellungen

und Interessen der Jugendlichen, sondern auch an den Kernherausforderungen des Jugendalters: Qualifizierung – Verselbstständigung – Selbstpositionierung orientieren (vgl. ebd.: 476f.). Aufbauend auf diese Empfehlungen fordern die Jugend- und Familienministerkonferenz und die Kultusministerkonferenz die Entwicklung und den Ausbau einer kooperativen Ganztagsbildung in der Sekundarstufe I (vgl. Beschluss der JFMK/KMK vom 27.05.2020: 8). „Jugendorientierte Ganztagsbildung“ bedeutet in diesem Kontext, dass Ganztagschulen und außerschulische Bildungspartner die Herausforderungen der Jugendphase als Ausgangspunkt nehmen und unter Beteiligung der jungen Menschen Angebote auf Basis eines gemeinsamen Bildungsverständnisses machen (vgl. ebd.).

Bei der Verankerung der kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung unterstützt in Nordrhein-Westfalen die Serviceagentur „Ganztägig lernen“ in Trägerschaft des Instituts für soziale Arbeit e.V. (ISA e.V.). Mit der vorliegenden Studie „Jugend-Bildung-Ganztag in NRW“ möchte das Forscher\*innenteam der Serviceagentur einen wissenschaftlichen Beitrag zu der Frage leisten, was Jugendliche von der Ganztagschule zur Bewältigung der Kernherausforderungen des Jugendalters brauchen. Die Ergebnisse dienen unter anderem als Orientierung und Grundlage für die partizipative Entwicklung eines Konzeptes für eine jugendorientierte Ganztagsbildung, die von der Serviceagentur im Zeitraum 2022-2023 durchgeführt wird.

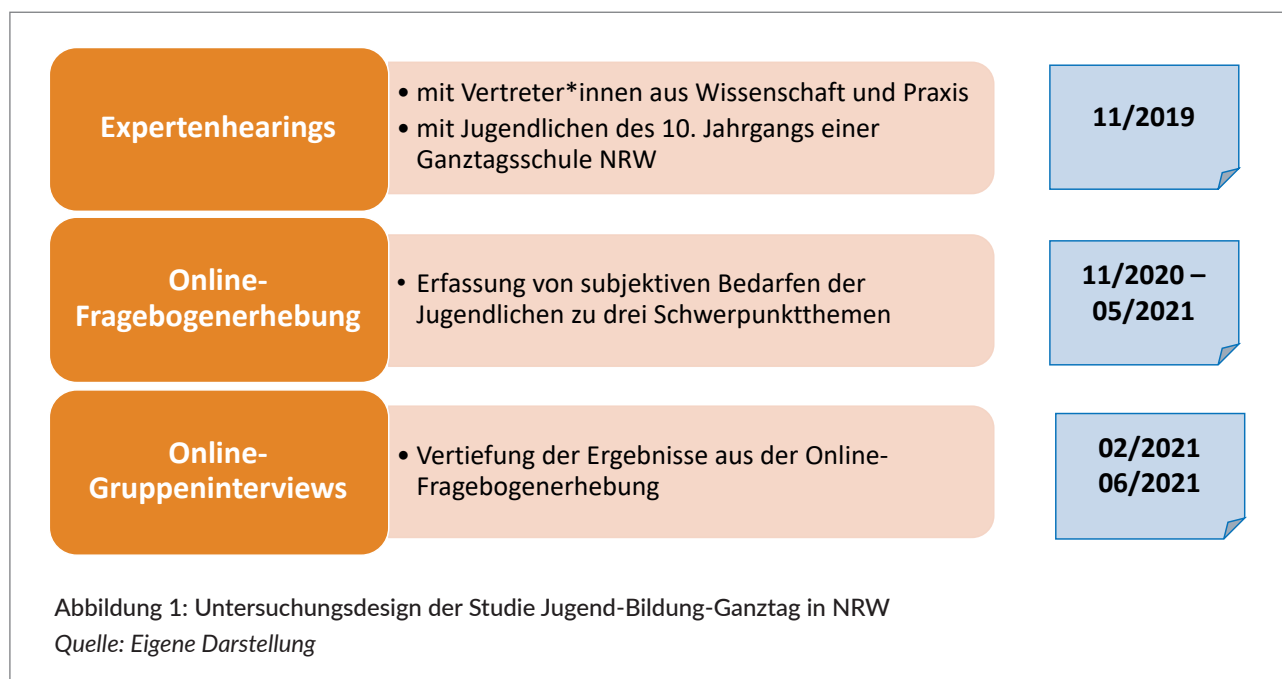
Wir möchten uns an dieser Stelle bei allen Beteiligten für ihr Engagement an unserer Studie in diesen besonderen Zeiten der Corona-Pandemie herzlich bedanken!

## 1.1 Untersuchungsdesign und Rückläufe

Die Studie „Jugend-Bildung-Ganztag in NRW“ fand in den Jahren 2019-2021 statt und wurde gezielt als partizipativer Forschungsprozess gestaltet, um Jugendliche selbst als Expert\*innen für ihre eigene Lebenswelt zu beteiligen und mit ihnen gemeinsam Forschungsfragen zu generieren sowie die entstandenen Ergebnisse zu interpretieren. Das Potential des partizipativen Forschungsansatzes besteht auch darin, Lücken zwischen akademischen und (schul-)praktischen sowie zielgruppenspezifischen Anliegen und Interessen zu vermeiden (vgl. Eßer u.a. 2020: 8). Weiterhin wollte das Forscher\*innenteam mit dem gewählten partizipativen Ansatz auch die Akteure in Ganztagschulen motivieren, die Meinungen der jungen Menschen anzuhören, ernst zu nehmen und sie stärker an der Weiterentwicklung ihrer Ganztagschule zu beteiligen. Die theoretische Grundlage für das Vorhaben bilden die Annahmen des 15. Kinder- und Jugendberichts sowie Befunde aus bisherigen Studien zur Ganztagsschul- und Jugendforschung. Die Forschungsleitfrage lautet: „Was brauchen Jugendliche von der Ganztagschule zur Bewältigung der Kernherausforderungen des Jugendalters?“

Zur Schärfung der Fragestellungen und zur Beratung der Erhebungsmethoden wurde ein Expert\*innenworkshop mit Vertreter\*innen des Landesjugendrings NRW, der Landesschüler\*innenvertretung NRW sowie mit Akteuren aus gebundenen Ganztagschulen und weiteren Wissenschaftler\*innen durchgeführt (s. Abb. 1). In einem zweiten Expert\*innenworkshop wurde gemeinsam mit Jugendlichen aus dem 10. Jahrgang einer gebundenen Ganztagschule in NRW diskutiert, wie die Kernherausforderungen des Jugendalters aus ihrer Sicht eingeschätzt werden und was mit Blick auf eine jugendorientierte Ganztagschule wichtige Aspekte und Fragestellungen innerhalb der Erhebung sind. In der Summe führten die genannten Prozesse zu drei Themenschwerpunkten, die im Rahmen der Studie fokussiert wurden:

- (1) **Schulkultur und Ganztagsbildung**
- (2) **Zur Bedeutung und Rolle von Erwachsenen**
- (3) **Ganztagsbildung aus Sicht der Jugendlichen**



Für die Erhebung wurde ein triangulatives methodisches Vorgehen gewählt. Die ursprünglich geplanten eher partizipativ gelagerten Methoden wie Schulspaziergang mit Foto (vgl. Wöhrer 2016) und Gruppendiskussion vor Ort (vgl. Vogl 2019; Wintersteller 2016) mussten aufgrund der Corona-Pandemie digital-basierten Erhebungsmethoden weichen. Entsprechend wurde mit Jugendlichen des 9. Jahrgangs in verschiedenen gebundenen Ganztagschulen in NRW im Zeitraum 11/2020 bis 06/2021 eine Online-Fragebogenerhebung sowie leitfadengestützte Online-Interviews durchgeführt. Die Stichprobenziehung erfolgt nach einer kriteriengeleiteten bewussten Auswahlstrategie (vgl. Akremi 2019). Es wurden möglichst kontrastive Ganztagschulen ausgewählt, an denen Bedarfsunterschiede bei den Jugendlichen anzunehmen sind. Relevante Kriterien waren das Vorhandensein der Sekundarstufe II (Möglichkeit des (Fach-)Abiturs), der Anteil an Familien in sogenannten Risikolagen (z. B. geringes Erwerbseinkommen, niedriger Schulabschluss, Armutsgefährdung) sowie der Anteil von Familien mit nicht-deutscher Muttersprache. Für die Stichprobenziehung wurden Strukturdaten aus der Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW (Schuljahr 2017/2018) verwendet. Von den für die Stichprobe ursprünglich vorgesehenen acht gebundenen Ganztagschulen konnten sich bedingt durch die Belastungen der Corona-Pandemie nur insgesamt fünf Ganztagschulen an der Studie beteiligen. Auf dieser Grundlage konnte im Rahmen der Online-Fragebogenerhebung ein Rücklauf von 25,6 % (n=136) erreicht werden. Im vorliegenden Datensatz sind Geschlecht, Leistungsniveau und Migrationshintergrund in ihren Ausprägungen gut verteilt, so dass keine nennenswerte einseitige Verzerrung zu verzeichnen ist (s. Abb. 2).

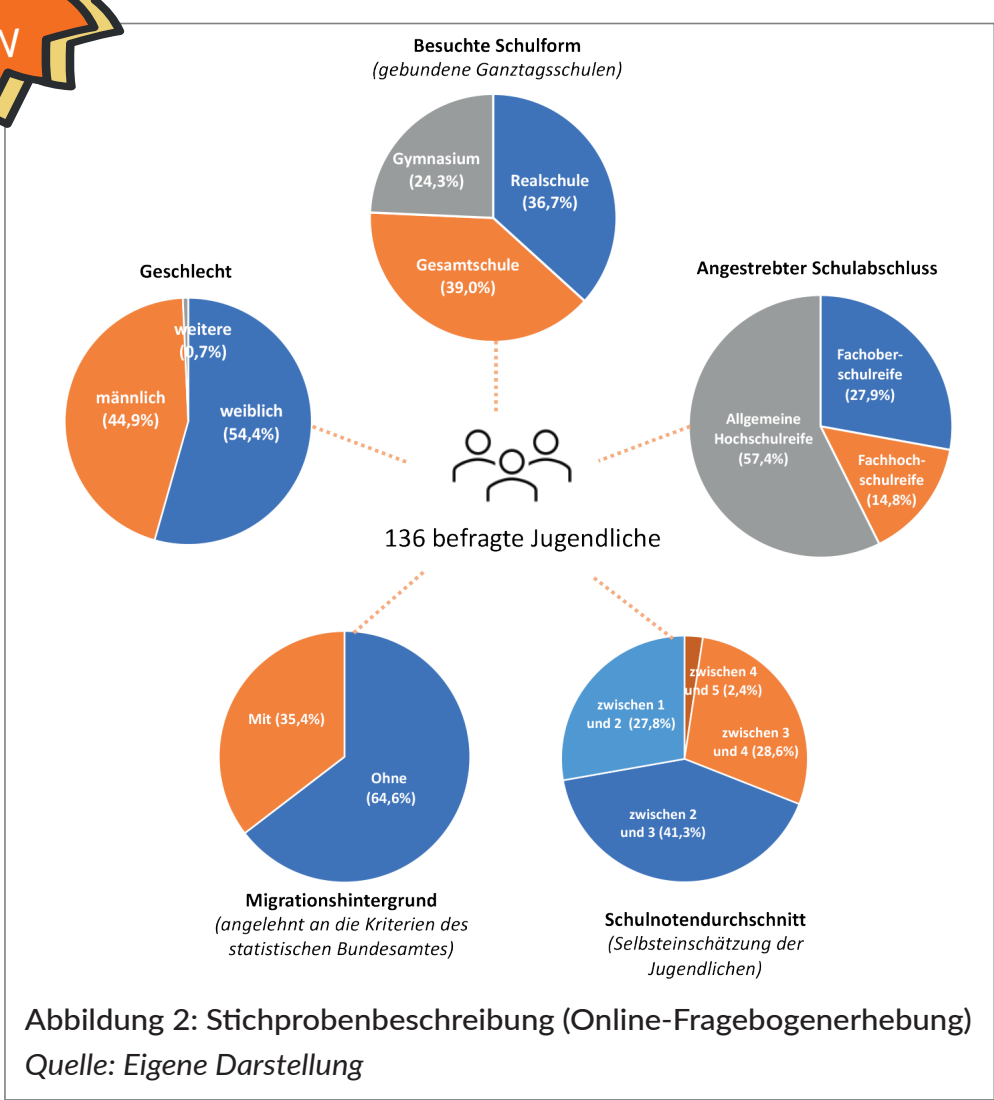


Abbildung 2: Stichprobenbeschreibung (Online-Fragebogenerhebung)  
Quelle: Eigene Darstellung

Die Online-Interviews (Zeitraum 02/2021 bis 07/2021) wurden im Sinne des partizipativen Forschungsansatzes genutzt, um mit den Jugendlichen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zu interpretieren und zu ergänzen. Die Beteiligung an den Online-Interviews fiel coronabedingt ebenfalls geringer aus als geplant. Insgesamt wurden drei leitfadengestützte Einzelinterviews mit Schüler\*innen der 9. Klasse aus drei verschiedenen Ganztagschulen durchgeführt. Das Forscher\*innenteam hat sich trotz der geringen Teilnahme (n=136) bewusst dafür entschieden, die Ergebnisse zu veröffentlichen. Die Gründe liegen zum einen in der beschriebenen guten Stichprobenverteilung, der hohen Datenqualität und zum anderen in der Wertschätzung gegenüber den 136 Jugendlichen, die sich trotz der Belastungen durch die Corona-Pandemie und dem ohnehin schon stark digitalisierten Alltag die Mühe gemacht haben, an der Online-Fragebogenerhebung und den Online-Interviews teilzunehmen. Aufgrund der geringen Datenlage sind dennoch alle aufgeführten Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren und keine repräsentativen Rückschlüsse auf NRW möglich.

Die Online-Interviews (Zeitraum 02/2021 bis 07/2021) wurden im Sinne des partizipativen Forschungsansatzes genutzt, um mit den Jugendlichen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zu interpretieren und zu ergänzen. Die Beteiligung an den Online-Interviews fiel coronabedingt ebenfalls geringer aus als geplant. Insgesamt wurden drei leitfadengestützte Einzelinterviews mit Schüler\*innen der 9. Klasse aus drei verschiedenen Ganztagschulen durchgeführt. Das Forscher\*innenteam hat sich trotz der geringen Teilnahme (n=136) bewusst dafür entschieden, die Ergebnisse zu veröffentlichen. Die Gründe liegen zum einen in der beschriebenen guten Stichprobenverteilung, der hohen Datenqualität und zum anderen in der Wertschätzung gegenüber den 136 Jugendlichen, die sich trotz der Belastungen durch die Corona-Pandemie und dem ohnehin schon stark digitalisierten Alltag die Mühe gemacht haben, an der Online-Fragebogenerhebung und den Online-Interviews teilzunehmen. Aufgrund der geringen Datenlage sind dennoch alle aufgeführten Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren und keine repräsentativen Rückschlüsse auf NRW möglich.

## 1.2 Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Studie

Die Corona-Pandemie hat den Forschungsprozess organisatorisch und inhaltlich beeinflusst. Die wechselnden Rahmenbedingungen (Corona-Schutzmaßnahmen: Maskenpflicht, Abstandsregelungen, Schulschließungen, Distanzlernen, Wechselunterricht etc.) führten zu einem ungewohnten Schultag und zu neuen Herausforderungen bei den Jugendlichen, ihren Eltern, den Lehr- und Fachkräften und den Schulleitungen, was die Schulakquise, die Rekrutierung der Jugendlichen und die Möglichkeiten der Erhebungsmethoden einschränkte. Darüber hinaus spiegeln sich die veränderten schulischen Rahmenbedingungen im gesamten Antwortverhalten der befragten Jugendlichen wider, was bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden muss. Innerhalb der Befragungen wurde die Situation der Corona-Pandemie teilweise thematisiert, jedoch nur wenn es inhaltlich im Rahmen der Themenkomplexe relevant erschien. Die Befunde im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie werden in diesem Bericht gesondert in hervorgehobenen Schaukästen aufgeführt.

## 1.3 Jugendbedarfe in Forschung und Fachdiskurs

Mit Blick auf die Frage, was junge Menschen für ein „gutes Aufwachsen“ brauchen, lassen sich verschiedene theoretische Konstrukte und wissenschaftliche Grundlagen heranziehen. Eine erste Orientierung bieten dabei die im Teilhabekonzept der Bertelsmann Stiftung aufgeführten Bedarfsdimensionen von Kindern und Jugendlichen, die als Voraussetzung für gutes Aufwachsen gelten (s. Abb. 3; vgl. Bertelsmann Stiftung 2017: 13ff; Bertelsmann Stiftung 2021: 3). Die dort beschriebenen Bedarfsdimensionen stützen sich auf Ansätze z. B. aus der Wellbeing- sowie der Deprivationsforschung und auf Konzepte wie z. B. des „Sozialen Raums und Kapitals“ von Bourdieu (1983) oder den von Sen begründeten „Capability“-Ansatz (Sen 2010) (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017: 15).

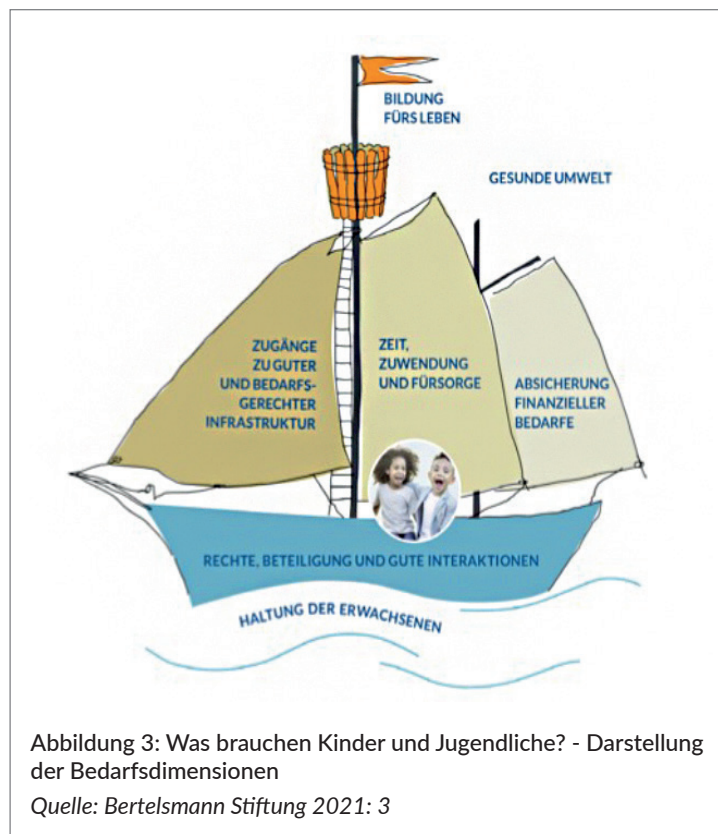


Abbildung 3: Was brauchen Kinder und Jugendliche? - Darstellung der Bedarfsdimensionen

Quelle: Bertelsmann Stiftung 2021: 3

Eine weitere theoretische und für die vorliegende Studie zentrale Basis zur Lebensphase Jugend bildet der 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, in dem sich die Autor\*innen mit der Lebenssituation von jungen Menschen auseinandersetzen und dabei die Ganztagschule bzw. Ganztagsbildungsprozesse in den Blick nehmen. Grundsätzlich wird in diesem Kontext betont, dass Jugend als eine eigenständige Lebensphase wahrzunehmen ist, in welcher es um die gesellschaftliche Integration von jungen Menschen geht (vgl. BMFSFJ 2017: 70). Dieser Prozess ist von Kernherausforderungen gekennzeichnet, die sich aus gesellschaftlich-funktionalen Zuschreibungen an das Jugendalter ergeben:

- Mit der Kernherausforderung **Qualifizierung** wird verknüpft, dass junge Menschen allgemeinbildende, soziale und berufliche Handlungsfähigkeit erlangen sollen. Vor allem in Bildungseinrichtungen erlernen Jugendliche Wissen und Fähigkeiten, um perspektivisch eine qualifizierte berufliche Tätigkeit zu übernehmen und damit den gesellschaftlichen Erwartungen gerecht zu werden.
- **Verselbstständigung** steht für die soziokulturelle, ökonomische und politische Verantwortungsübernahme. Es wird erwartet, sich aus der Kindheit herauszulösen und schrittweise einen individuellen Lebensentwurf zu entwickeln. Dies bedeutet biografische und soziale Entscheidungen zu treffen

und damit eigenverantwortlich den Übergang in das Erwachsenenalter zu gestalten.

- **Selbstpositionierung** meint das Finden einer Balance zwischen subjektiver Freiheit und sozialer Zugehörigkeit. Jugendliche werden in ihrer Persönlichkeit, in ihren Werten und ihrer sozialen und körperlichen Entwicklung herausgefordert und müssen sich selbst in ein Verhältnis zu Anderen und zu allgemeinen Wertvorstellungen setzen. Es geht um das Positionieren z. B. in Bezug auf die sexuelle Orientierung, persönliche Beziehungen oder politische Teilhabe, was sich auch über jugendkulturelle Ausdrucksformen äußern kann. (vgl. BMFSFJ 2017: 49, 96.ff.)

Der 15. Kinder- und Jugendbericht macht deutlich, dass Jugendliche je nach Lebenslage unterschiedliche Handlungsspielräume haben, um die drei genannten Kernherausforderungen erfolgreich zu bewältigen. Dabei wird der Ganztagschule eine tragende Rolle zugeschrieben, denn das Jugendalter ist stark durch den Besuch von Bildungseinrichtungen geprägt: „Es stellt sich daher die Frage, inwieweit Jugendliche dem Besuch der Ganztagschule eine andere, weitergehende Bedeutung für sich selbst und ihren Entwicklungsmöglichkeiten zu messen. Dazu gehören Fragen der eigenen individuellen Anerkennung und ihrer Suche nach Selbstbehauptung und Qualifizierung ebenso wie die Akzeptanz des Bedürfnisses nach Verselbstständigung.“ (BMFSFJ 2017: 350). Insgesamt kommen die Autor\*innen im 15. Kinder- und Jugendbericht jedoch zu dem Schluss, dass noch wenig Erkenntnisse darüber vorliegen, welche individuellen Haltungen und Einschätzungen Jugendliche zur Ganztagschule haben (vgl. BMFSFJ 2017: 350). Entsprechend lässt sich bislang nur ein unvollständiges Bild einer jugendorientierten Perspektive auf Schule bzw. Ganztagsbildung zeichnen.

Bisherige Studien aus der Kindheits- und Jugendforschung liefern dennoch eine Reihe an Informationen und Anknüpfungspunkten zu den Lebensbedingungen von Jugendlichen sowie zu einzelnen Aspekten in Institutionen wie etwa Schulen (z. B. Children´s Worlds+, Sinus-Milieustudien, Shell-Jugendstudien), wengleich hier

stärker Aspekte von Zufriedenheit und Wohlbefinden als die Bedarfe der Jugendlichen im Fokus stehen. So zeigt sich in der SINUS-Studie 2020, dass mit Blick auf ihr schulisches Wohlbefinden mehr als die Hälfte der Jugendlichen eine positive subjektive Einschätzung abgibt (vgl. Calmbach u.a. 2020: 256). Aus Sicht der befragten jungen Menschen haben vor allem vier Faktoren einen erheblichen Einfluss darauf, dass sie sich in der Schule wohlfühlen: das Verhältnis und die Beziehung zu Mitschüler\*innen, zu Lehrkräften, eine konstruktive Fehlerkultur sowie die Möglichkeit der Beteiligung am Unterricht (vgl. ebd.: 257). Zusammenfassend wird beschrieben, dass ein „harmonisches soziales Netzwerk“ (ebd.:258) und die aktive Unterrichtsbeteiligung zentrale Stell-schrauben beim subjektiven schulischen Wohlbefinden sind. Die wichtige Rolle der erwachsenen Personen und der Mitschüler\*innen in der Schule wird auch in der Studie Children´s Worlds+ betont. Zudem spielt das Vorhandensein von Beratungs- und Unterstützungsangeboten eine große Rolle, um Vertrauen in eine Infrastruktur wie die Schule zu haben (vgl. Bertelsmann Stiftung 2019: 102). Generell zeigt die Shell-Jugendstudie 2019, dass eine gesteigerte Bildungsmotivation und damit verbunden hochgesteckte Bildungsziele bei jungen Menschen beobachtet werden können, jedoch hängt der Bildungserfolg immer noch in hohem Maße von der sozialen Herkunft ab (vgl. Leven u.a. 2019: 166, 168).

Die Bedeutung der sozialen Kontakte mit Gleichaltrigen und Erwachsenen aber auch die Bedeutung von Beteiligungsmöglichkeiten und bildungsbezogener Unterstützung für Jugendliche in den höheren Jahrgängen lässt sich auch in verschiedenen Studien zur Ganztagschulforschung wiederfinden. So zeigt sich beispielsweise, dass

- mit zunehmendem Alter der Wunsch nach mehr Selbstbestimmung sowie stärkeren Partizipationsmöglichkeiten im unterrichtlichen als auch im außerunterrichtlichen Bereich steigt (vgl. Börner u.a. 2014: 49f.).
- sich die Interessen und Erwartungen älterer Schüler\*innen mit Blick auf ihre Ganztagschule verändern und beispielsweise Angebote zur Berufsorientierung oder zu sozialem

Engagement wichtiger für sie werden (vgl. StEG Konsortium 2016).

- außerunterrichtliche Ganztagsangebote von Jugendlichen als wichtige Gelegenheit für soziale Begegnungen aber auch als Ort des Lernens gesehen werden (vgl. Arnoldt u.a. 2013: 39).

Die Corona-Pandemie hat zusätzlich noch Einfluss auf die Situation von Jugendlichen im Kontext (Ganztags-)Schule in den genannten Themenbereichen genommen. Deutlich wurde beispielsweise, dass die Beteiligungsmöglichkeiten von Jugendlichen im Zuge der Corona-Pandemie noch mehr gesunken sind (vgl. Andresen u.a. 2020: 14). Es zeigte sich auch, dass junge Menschen vor enormen Herausforderungen bei der Ausbildungsplatzsuche stehen (vgl. Barlovic u.a. 2020: 17), da Informationsmöglichkeiten wie Berufsmessen fehlten, Bewerbungsgespräche abgesagt wurden und deutlich weniger Unterstützung durch Begleitung in der Schule vorhanden war (vgl. ebd.: 18). Weiterhin muss berücksichtigt werden, dass sich viele junge Menschen seit der Corona-Pandemie zunehmend psychisch belastet fühlen und unter anderem Zukunftsängste verspüren (vgl. Andresen u.a. 2020: 33). Auch diese Befunde gilt es nun aktuell bei der Betrachtung der Lebensphase Jugend im Kontext Schule zu berücksichtigen.

Insgesamt liefern die geschilderten Befunde wichtige Anknüpfungspunkte für die Frage, was Jugendliche brauchen, um in ihrer Entwicklung bzw. in der Bewältigung ihrer Kernherausforderungen unterstützt zu werden. Die subjektive Sicht der Jugendlichen speziell auf die Frage, was die Ganztagschule dabei leisten kann, blieb jedoch bisher weitestgehend unbeantwortet. Dabei gilt es zu beachten, dass sich die Interessen und Bedürfnisse älterer Schüler\*innen deutlich von denen der unteren Jahrgänge in der Sekundarstufe I unterscheiden (vgl. Arnoldt u.a. 2013: 17).

Entsprechend sind weitere Untersuchungen mit Jugendlichen zu ihrer Sicht und ihren Bedarfen in der Ganztagschule nötig, nicht nur um perspektivisch die Attraktivität der Ganztagschule in der Sekundarstufe I zu erhöhen, sondern vor

allem dem Ziel näher zu kommen, Jugendliche im Rahmen der Ganztagsbildung bedarfs- und jugendgerecht unterstützen zu können. Das Forschungsvorhaben Jugend-Bildung-Ganztag in NRW möchte einen Beitrag zu dieser Frage leisten. Dabei werden die o. a. Befunde in drei Themenschwerpunkten aufgegriffen und mit Blick auf die Ganztagschule untersucht.

## 2. Ergebnisse der Studie

Die Ergebnisdarstellung beginnt mit einer subjektiven Einschätzung der Jugendlichen zu den drei Kernherausforderungen des Jugendalters, wie sie im 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung formuliert werden und mit ihren Einschätzungen zu dem bisherigen Einfluss der Ganztagschule (Kapitel 2.1). Dieser Beitrag gibt nicht nur einen unmittelbaren ersten Eindruck aus Sicht der Jugendlichen auf die Thematik wieder, sondern bestätigt auch die Relevanz und Aktualität der zugrunde gelegten Annahmen aus dem 15. Kinder- und Jugendbericht. Anschließend folgt die vertiefende Darstellung der Hauptbefunde aus den drei Themenschwerpunkten (2.2) Schulkultur und Ganztagsbildung, (2.3) zur Bedeutung und Rolle von Erwachsenen, (2.4) Ganztagsbildung aus Sicht der Jugendlichen. Der Bericht schließt mit dem Resümee und den Handlungsempfehlungen für die Ganztagschulpraxis (Kapitel 3).

### 2.1 Die Kernherausforderung des Jugendalters aus der Jugendperspektive

Im Rahmen des Expert\*innenworkshops mit Jugendlichen aus dem 10. Jahrgang einer gebundenen Ganztags Hauptschule wurden die Jugendlichen aufgefordert, ihre subjektive Einschätzung zu den Kernherausforderungen abzugeben und deren Relevanz für ihre aktuelle Lebensphase und den gegenwärtigen Unterstützungsbeitrag der Ganztagschule zu bewerten (s. Abb. 4). Insgesamt zeigt sich, dass die Kernherausforderungen grundsätzlich von den Jugendlichen als realistisch und für ihre Lebensphase zutreffend eingestuft



werden. Dabei werden alle drei Kernherausforderungen als relativ gleichwertig und miteinander verwoben betrachtet: „Wenn man nicht selbstständig ist, bringt einem die Qualifizierung ja auch nichts.“ (E, S10). Jedoch sehen die Jugendlichen auch Unterschiede bei den Unterstützungsbeiträgen durch ihre Ganztagschule. Im weiteren Verlauf des Workshops wurden die Jugendlichen zudem mit verschiedenen Methoden (u.a. soziometrische Aufstellung, Schreibgesprächen) zu einer Einschätzung zu ausgewählten Themenschwerpunkten gebeten. Ziel war es, relevante Themenfelder und Fragestellungen für Jugendliche im Ganztagschulkontext herauszuarbeiten und Hinweise zu Unterstützungsbedarfen und -erwartungen seitens der Jugendlichen zu erhalten. Am wichtigsten bewerteten die Jugendlichen Themen und Fragedimensionen im Bereich der Mitgestaltungsmöglichkeiten an ihrer Ganztagschule sowie im Bereich Unterricht bzw. Lernangebote. Die Ergebnisse des Expert\*innenworkshops wurden im Fragebogen und im Interview aufgegriffen und vertieft. Entsprechend lautete die zentrale Fragestellung im Fragebogen: Wenn du an deine bisherige Schullaufbahn denkst: Was konnte dir die Schule bisher beibringen bzw. worin hat sie dich unterstützt? Auf einer vierstufigen Skala (1=gar nicht bis 4=sehr viel;  $n \approx 123$ ) gaben die Jugendlichen ihre Bewertung für verschiedene Bereiche ab (s. Abb. 5). Die Items wurden anschließend mittels statistischer Verfahren zu drei Faktoren im Sinne der drei Kernherausforderungen zusammengeführt.

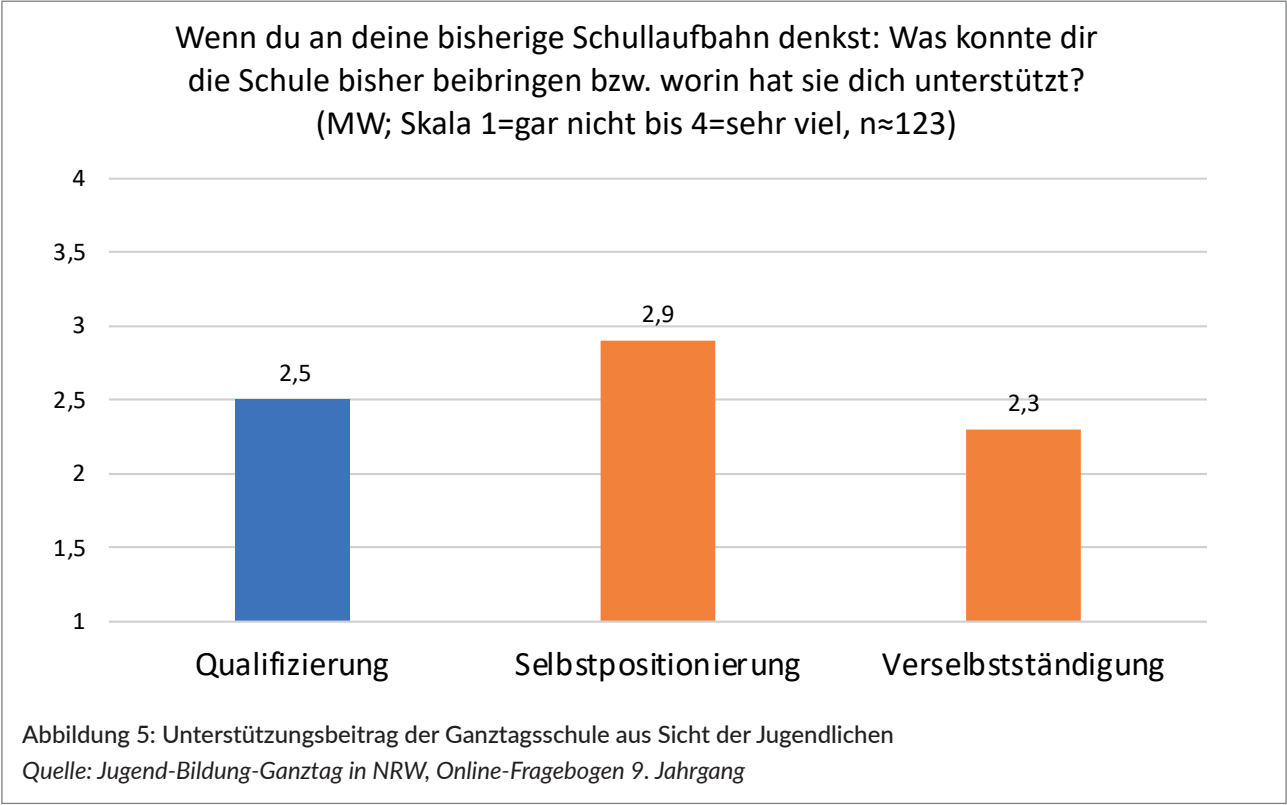
Im Rahmen der Fragebogenerhebung wird deutlich, dass die Ganztagschule aus Sicht der Jugendlichen bisher eher viel ( $MW=2,9$ ) bei der Bewältigung der Kernherausforderung „Selbstpositionierung“<sup>1</sup> unterstützen konnte. Ihr Unterstützungsbeitrag bei der Kernherausforderung „Qualifizierung“<sup>2</sup> liegt dagegen aus Sicht der Jugendlichen direkt im Mittelfeld zwischen eher viel



und eher wenig ( $MW=2,5$ ). Bei der Bewältigung der „Verselbstständigung“<sup>3</sup> können die Jugendlichen der Ganztagschule insgesamt nur noch wenig ( $MW=2,3$ ) Unterstützungsbeiträge bescheinigen. Werden die Angaben der Jugendlichen nach Gruppen verglichen, zeigen sich signifikante Unterschiede, die das unterschiedliche Meinungsbild erklären können:

So fühlen sich Schüler\*innen im unteren Leistungsbereich (Schulnotendurchschnitt  $<3,5$ ) von der Ganztagschule vor allem im Bereich der Qualifizierung signifikant weniger unterstützt ( $MW=2,4$ ) als Jugendliche im oberen Leistungsbereich (Schulnotendurchschnitt  $>3,4$ ;  $MW=2,6$ ). Dabei ist es naheliegend, dass gerade die Schüler\*innen, die sich im unteren Leistungsbereich bewegen, mehr Unterstützung seitens ihrer

1 Faktor „Selbstpositionierung“ gebildet aus 3 Items: Wie ich mit anderen Schüler\*innen klar komme / Wie ich meine Meinung vertreten kann / Wie ich mit anderen Erwachsenen klar komme ( $\alpha=0,789$ ,  $n=129$ )  
 2 Faktor „Qualifizierung“ gebildet aus 5 Items: Inhalte für meinen Schulabschluss / Wie man sich allgemein Informationen beschafft / Wie man grundsätzlich lernt (Lernstrategien) / Inhalte für mein Studium oder meine Ausbildung / Inhalte für meinen Wunschberuf ( $\alpha=0,761$ ,  $n=126$ )  
 3 Faktor „Verselbstständigung“ gebildet aus 4 Items: Wie ich Probleme in meinem Alltag löse / Wie ich den richtigen Beruf für mich finde / Wie ich selbstständig werde / Wie ich mit Geld umgehen kann ( $\alpha=0,809$ ,  $n=126$ )



Ganztagschule erwarten bzw. benötigen. Auch könnte ein Zusammenhang zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie bestehen: Die Möglichkeiten, insbesondere Schüler\*innen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf zu fördern, waren in Zeiten von Homeschooling begrenzter.

Weiterhin ist festzustellen, dass Mädchen die Unterstützung in der Ganztagschule im Bereich Verselbstständigung signifikant etwas schlechter bewerten (MW=2,2) als Jungen (MW=2,5). Ob dies bedeutet, dass die Ganztagschule in diesem Kontext Mädchen bzw. jungen Frauen tatsächlich weniger Unterstützung bietet als den Jungen bzw. jungen Männern, oder ob junge Frauen in der befragten Altersgruppe selbstständiger sind und entsprechend weniger Bedarf sehen, bleibt an dieser Stelle unbeantwortet.

Nicht zuletzt zeigen sich auch leichte signifikante Unterschiede zwischen den Schultypen: So bescheinigen die Jugendlichen, die eine Ganztagschule mit Sekundarstufe II besuchen (Gymnasien, Gesamtschule), ihrer Schule mehr Unterstützungsleistungen im Bereich der Selbstpositionierung als Jugendliche, die eine Ganztagschule ohne Sekundarstufe II (in diesem Fall Realschulen) besuchen. Ob den Jugendlichen in der Realschule tatsächlich weniger Möglichkeiten

zum Erlernen der „Selbstpositionierung“ ermöglicht werden ( z. B. weniger Aushandlungsprozesse, Entscheidungsspielräume o.ä.) müsste auf Grundlage einer breiteren Stichprobe genauer untersucht werden.

**Zusammenfassung:**

Die Ergebnisse können zeigen, dass die im 15. Kinder- und Jugendbericht aufgeführten drei Kernherausforderungen des Jugendalters von den Jugendlichen selbst als nachvollziehbar und für ihre Lebenswelt passend bezeichnet werden. Dies ist eine wichtige Grundlage, um die Forschungsfrage zu vertiefen und sicher zu gehen, dass die Studie an realen Herausforderungen und damit verbundenen Bedarfen der Jugendlichen ansetzt. Bei der Frage, was die Ganztagschule bisher dazu beigetragen hat, um Jugendliche bei der Bewältigung der Kernherausforderungen zu unterstützen, werden von den Jugendlichen die Defizite bestätigt, die ebenfalls im 15. Kinder- und Jugendbericht beschrieben wurden – jedoch je nach individueller Voraussetzung oder Schultyp in je unterschiedlichen Bereichen. Daraus ableitend werden nachfolgend die Hauptbefunde der drei Themenschwerpunkte vorgestellt.

**2.2 Schulkultur und Ganztagsbildung**

Eine theoretische Annäherung an den Begriff Schulkultur bietet Hagedorn (2017): „Schulkultur ist definiert als eine symbolische Ordnung der Einzelschule, und sie ist das Ergebnis handelnder Auseinandersetzungsprozesse der schulischen Akteure mit übergreifenden bildungspolitischen Vorgaben und Strukturierungen.“ (ebd.: 23).

Unter dem Begriff können demnach viele Aspekte subsumiert werden, jedoch soll in diesem Kontext die Perspektive von Jugendlichen auf die Schulkultur erörtert und damit greifbare Elemente wie das soziale Miteinander und Partizipationsmöglichkeiten in den Fokus gerückt werden. Schulkultur kann als ein sozialer und kultureller Lebensraum beschrieben werden und stellt für Jugendliche ein wichtiges Erfahrungs- und Handlungsfeld dar (vgl. MSB 2020: 51). Eine entsprechend gestaltete Schulkultur bietet das Potential, den individuellen Bedürfnissen von Jugendlichen zu begegnen. In diesem Zusammenhang ist in der vorliegenden Studie von Interesse, wie Freiräume, die Kultur des sozialen Miteinanders und die Beteiligungsmöglichkeiten in der Ganztagschule aus Sicht der Jugendlichen wahrgenommen werden und welche Herausforderungen sowie Wünsche bestehen. Weiterhin wurde untersucht, wie sicher sich Jugendliche an ihrer Ganztagschule fühlen und von welchen Einflüssen das Schulklima geprägt ist. Wie in der Ganztagschule eine Schulkultur jugendorientiert gestaltet werden kann und was für die jungen Menschen bei der Bewältigung der Kernherausforderungen des Jugendalters hilfreich ist, darüber soll anhand der Erkenntnisse aus diesen Fragestellungen Wissen generiert werden.

## 2.2.1 Freiräume: Selbstbestimmte Zeiten in der Ganztagschule

Bereits im Titel des 15. Kinder- und Jugendberichtes wird das Stichwort „Freiräume“ aufgegriffen und spielt auch bei Forschungsarbeiten zur Ganztagschule eine große Rolle. Fachpolitische Akteure wie zum Beispiel die AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe) oder der Landesjugendring NRW betonen die Relevanz von Freiräumen für junge Menschen (vgl. AGJ

2019; LJR NRW 2018) und empirische Erhebungen wie die Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW (BiGa NRW) unterstreichen diesen jugendspezifischen Bedarf (vgl. Börner u.a. 2014: 50). Freiräume, die keine „explizit festgelegte bildende Funktion“ (Sauerwein 2021: 100) haben, sind gerade in der Jugendphase von großer Bedeutung, wenn es um die Abgrenzung zur Erwachsenenwelt geht. Jugendliche äußern auch konkret den Wunsch nach unbeaufsichtigten Orten und Zeiten, in denen sie selbstbestimmt ihre Zeit gestalten können (vgl. Börner u.a. 2014: 49).

Im vorliegenden Forschungsvorhaben sind die befragten Jugendlichen zwiespalten bei der Frage, ob sie während eines Schultages genügend freie Zeit (ohne Verpflichtungen) haben, um mit ihren Freund\*innen zusammen zu sein (n=128; Skala 1=stimmt gar nicht bis 4=stimmt ganz genau; MW=2,6). Dies kann dahingehend gedeutet werden, dass die jungen Menschen unterschiedliche Bedürfnisse mit Blick auf verpflichtungsfreie Zeiten haben und vor allem auch verschiedene Vorstellungen, wie sie diese verbringen möchten. Vertiefende Analysen haben signifikante Unterschiede aufgedeckt. Die Jugendlichen mit eher guten Schulnoten (Schulnotendurchschnitt <3,4; MW=2,4) nehmen mehr freie Zeit für sich wahr als diejenigen, die sich im unteren Leistungsbe- reich einordnen (Schulnotendurchschnitt >3,5; MW=2,8). Es kann vermutet werden, dass Jugendliche mit besseren Schulnoten weniger zeitliche Ressourcen für das Lernen aufbringen müssen und daher mehr Freizeit mit Peerkontakten im Ganztagschulalltag erleben. Freiräume und Gelegenheiten für Selbstbildungsprozesse und selbstbestimmte Aktivitäten (vgl. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 23.12.2010) sollten jedoch gleichermaßen allen jungen Menschen an der Ganztagschule ermöglicht werden. Folglich sollte für ein jugendorientiertes Konzept von Ganztagschule darauf geachtet werden, ob bzw. wie für alle und insbesondere auch leistungsschwächere Schüler\*innen verpflichtungsfreie soziale Gelegenheiten und Freiräume geschaffen werden können und wie Lehr- und Fachkräfte durch ihr pädagogisches Handeln die individuelle Förderung von jungen Menschen gestalten können.

## 2.2.2 Sicherheitsempfinden: Die Ganzttagsschule als sicherer, angstfreier Ort

Die Studie Children´s Worlds+ macht aktuell deutlich, dass das Sicherheitsempfinden mit steigendem Alter und vor allem in den Schulformen Hauptschule und Gesamt-/Sekundarschule abnimmt (vgl. Andresen u.a. 2019: 84). Weiterhin wird herausgestellt, dass die Erfahrung von Ausgrenzung und Gewalt unter Schüler\*innen verbreitet ist (vgl. ebd.: 160). Auch im Forschungsvorhaben Jugend-Bildung-Ganzttag in NRW ist von Interesse, wie sicher sich die Jugendlichen an ihren Ganzttagsschulen fühlen.

Die deskriptive Auswertung der Studie zeigt, dass rund ein Drittel (n=130; 34,6 %) der befragten Jugendlichen angibt, sich sehr sicher in der Schule zu fühlen, jedoch sagt fast die Hälfte (47,7 %), dies sei nur zum Teil der Fall. Rund 18 % haben angegeben, dass sie sich gar nicht sicher fühlen. Ergänzend wurde gefragt, was die Jugendlichen brauchen, um sich sicher zu fühlen: Hier werden vor allem die Aspekte „Freund\*innen“ und „Respekt“ wiederholt angegeben. Allerdings muss beachtet werden, dass unterschiedliche Interpretationen von Sicherheit vorliegen können, zum Beispiel mit Blick auf körperliche Unversehrtheit, Räume/Infrastruktur aber auch psychische Verfassung. Auch ein Einfluss der Corona-Pandemie und der damit einhergehenden Situation ist nicht auszuschließen. Insgesamt ist dieses Ergebnis in der Hinsicht auffällig, dass sich über zwei Drittel gegen die Antwort „sehr sicher“ entschieden haben. Es ist also erforderlich, hier differenzierter zu erkunden, was aus Sicht von Jugendlichen dazu beiträgt, dass sie sich an ihrer Schule sicher fühlen. Vertiefende Analysen zeigen, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Sicherheitsempfinden und der wahrgenommenen Stimmung und Atmosphäre besteht: Je sicherer sich die Jugendlichen fühlen, desto besser wird auch die Stimmung in der Ganzttagsschule empfunden (sehr unsicher/teils-teils/sehr sicher; MW=1,8/2,6/2,9). Es geht also darum, einen sicheren, angstfreien Ort Ganzttagsschule zu schaffen. Dabei spielt auch die Kultur des Miteinanders eine große Rolle.

## 2.2.3 Kultur des Miteinanders: Respektvoller Umgang in der Ganzttagsschule

Die Studie Children´s Worlds+ thematisiert als eine Bedarfsdimension „Zugänge zu guter und bedarfsgerechter Infrastruktur“ für Kinder und Jugendliche (s. Kap. 1.3) und verdeutlicht, dass vertrauensvolle Verhältnisse eine große Rolle in der Schule spielen. Eine der Schlussfolgerungen besagt, dass es für Kinder und Jugendliche mit Blick auf ihr Wohlbefinden wichtig ist, wie sich Mitschüler\*innen in Konfliktsituationen verhalten (vgl. Andresen u.a. 2019: 102). Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das Verständnis von einem respektvollen Umgang unter den Schüler\*innen in der Ganzttagsschule bei den Jugendlichen erfragt. Den Befragten standen sechs Merkmale für einen respektvollen Umgang zur Auswahl, welche in eine Wertigkeitsreihenfolge (1=trifft am wenigsten zu, 6= trifft am meisten zu) gebracht werden sollten.

- *Ich höre meinen Mitschüler\*innen zu.*
- *Ich bin offen für andere Meinungen.*
- *Ich halte mich an die Regeln, die in der Schule gelten.*
- *Ich nehme meine Mitschüler\*innen so an, wie sie sind.*
- *Ich kann mich in die Lage von meinen Mitschüler\*innen versetzen.*
- *Ich biete meine Unterstützung an, wenn sie gebraucht wird.*

Die Jugendlichen haben dabei sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber, was sie unter einem respektvollen Miteinander in der Schule verstehen: Mit Abstand die höchste Zustimmung erhält die Beschreibung: „Ich nehme meine Mitschüler\*innen so an, wie sie sind.“ (MW=4,6; n=124). An diesem Ergebnis ist auffällig, dass sich die Jugendlichen für ein von Toleranz geprägtes Verständnis von einem respektvollen Miteinander entschieden haben. Mit Blick auf allgemeine Wertvorstellungen von Jugendlichen kommt die SINUS-Jugendstudie zu ähnlichen Ergebnissen: Jugendliche halten humanistische Werte wie Toleranz und Empathie für sehr wichtig (vgl. Calmbach u.a. 2020: 33). Die Erhebung zeigt,

dass diese Werte auch im Kontext von Ganztagschule für das Miteinander junger Menschen ihre Gültigkeit behalten. Dies ist ein Anknüpfungspunkt für Akteure in der Ganztagsbildung, um die Kultur des Miteinanders jugendorientiert zu gestalten. Die Frage, ob die Jugendlichen finden, dass sie und ihre Mitschüler\*innen respektvoll miteinander umgehen, verneint über die Hälfte (n=117; 53,8 % Nein).<sup>4</sup> Hierbei besteht ein hoch signifikanter Zusammenhang zur empfundenen Atmosphäre und Stimmung in der Ganztagschule: Wenn die jungen Menschen zustimmten, dass sie und ihre Mitschüler\*innen in der Schule respektvoll miteinander umgehen, wird auch die Atmosphäre als positiver empfunden (Ja: MW=2,9/Nein: MW=2,3). Folglich kann festgehalten werden, dass der Umgang und das Miteinander unter den Schüler\*innen einen erheblichen Einfluss auf eine positive Wahrnehmung des Schulklimas haben.

Weiterhin wurden die Jugendlichen danach gefragt, ob in der Schule gelernt wird, was es bedeutet, fair und respektvoll mit Mitmenschen umzugehen. Der Mittelwert von 2,6 (Skala 1=stimmt gar nicht bis 4=stimmt ganz genau; n=125) bewegt sich demnach genau im Mittelfeld zwischen „stimmt eher“ und „stimmt eher nicht“. Entsprechend ist danach zu fragen, wie ein respektvoller Umgang in der Ganztagschule gefördert, mit Konfliktsituationen konstruktiv umgegangen und die Vermittlung von Werten wie Respekt und Fairness durch die Ganztagschule gestaltet werden kann.

Diesen Fragen wurden im Rahmen der Interviews nachgegangen. Es wurde gefragt, was die Ganztagschule aus Sicht der Jugendlichen dazu beitragen kann, eine gute Kultur des Miteinanders zu fördern. Auf der einen Seite werden Defizite mit Blick auf die Streitkultur und den Umgang zwischen Lehrkräften und Jugendlichen benannt. Hier kommt das Thema respektvoller Umgang nicht nur unter den Jugendlichen, sondern auch mit den Lehrkräften auf, es wird eine wertschät-

zende Behandlung von den erwachsenen Personen erwartet. *„Ich denke, dass die Lehrer vielleicht mehr Verständnis haben könnten, falls man seine Aufgaben vergessen hat, oder so. Weil-, man wird halt meistens dann direkt angeschrien oder so. Und das ist halt nicht so schön.“* (I1, Z. 188-190, S9).

Seitens der Jugendlichen wird zudem kritisiert, dass im Falle eines Konfliktes erst zu spät mit ihnen gesprochen wird. *„[...] Mit uns wird eigentlich nie darüber gesprochen, was wir so machen könnten oder so. Und mit uns wird halt erst gesprochen, wenn etwas passiert ist.“* (I1, Z.102-103, S9). Entsprechend sind aus ihrer Sicht auch Art und Zeitpunkt der Kommunikation bei Konflikten ausschlaggebend. Von den Erwachsenen wird erwartet, bereits vorab präventiv den Dialog zu suchen (s. Kapitel 2.3.3).

Auf der anderen Seite werden von den Jugendlichen auch Lösungsmöglichkeiten und Potentiale in der Ganztagschule genannt, um einen respektvollen Umgang und ein Miteinander zu fördern bzw. den richtigen Umgang mit Konflikten zu erlernen. *„Also bei uns hat das früher immer geholfen, wir haben so Methodentage gehabt. Da hatten wir einfach gelernt, mit Klasse und so halt respektvoll umzugehen und auch mal andere Leute mit zu arbeiten und so. Und da hatten wir immer Gruppenarbeiten gemacht, wirklich sodass wir die Tische zusammengeschoben haben und da miteinander gearbeitet haben. Und so hat das bei uns dann angefangen, dass wir dann immer mehr respektvoll miteinander umgegangen sind und uns auch fast gar nicht mehr gestritten haben mit anderen Schülern. (...) Das ist meist so ein Tag, ich glaube nicht, dass das jede Schule hat oder so. Da suchen sich die Lehrer halt irgendwelche guten Themen aus, die wir in der Klasse so bearbeiten. Irgendwas, um halt die Klasse aufzubauen im Prinzip. Halt wirklich wie man lernt Teamarbeit und so. Halt so was halt im Team zu arbeiten und nicht alleine.“* (I2, Z. 77-90, S9).

Es werden die Streitschlichter hervorgehoben, ein peer to peer-Ansatz, welcher zur Konfliktklärung

4 Hier ist anzumerken, dass die Befragten in der vorhergehenden Frage für das Thema respektvoller Umgang und seine Deutungsinhalte sensibilisiert wurden. Entsprechend besteht die Möglichkeit, dass dadurch das Antwortverhalten beeinflusst wurde.

beitragen kann. Zudem wird die Durchführung von Methodentagen als gewinnbringend für das Erlernen und Einüben eines respektvollen Umgangs beschrieben. Jugendliche haben also Ideen dazu, wodurch das Miteinander und ein respektvoller Umgang in der Ganztagschule gefördert werden können. Sie sind auf engagierte pädagogische Fach- und Lehrkräfte angewiesen, die dafür die Rahmenbedingungen schaffen.

Auch verdeutlichen die Ergebnisse der Children's Worlds+ Studie, dass das Verhalten der Mitschüler\*innen bei Mobbing Erfahrungen eine bedeutende Rolle spielt. Die Verfasser\*innen der Studie empfehlen in diesem Kontext, die Selbstwirksamkeit beteiligter Mitschüler\*innen zu stärken, um so Handlungsbereitschaft in Konfliktsituationen zu fördern (vgl. Andresen u.a. 2019: 101). Hier ist eine Chance zu sehen, Jugendliche in der Bewältigung der Kernherausforderung Selbstpositionierung zu unterstützen. Durch die Auseinandersetzung mit dem Gegenüber oder einer Gruppe, also die Selbstpositionierung in sozialen Beziehungen, wird die Herausbildung einer Identität unterstützt (vgl. BMFSFJ 2017: 98). Klassisch hat die Schulsozialarbeit den Auftrag, Kinder und Jugendliche zur Selbstbestimmung zu befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung anzuregen (§11, SGB VII). Möglich wären in diesem Rahmen zum Beispiel sozialpädagogische Gruppenangebote oder Projektarbeit im Klassenverband, die ein gemeinschaftliches Miteinander unterstützen.

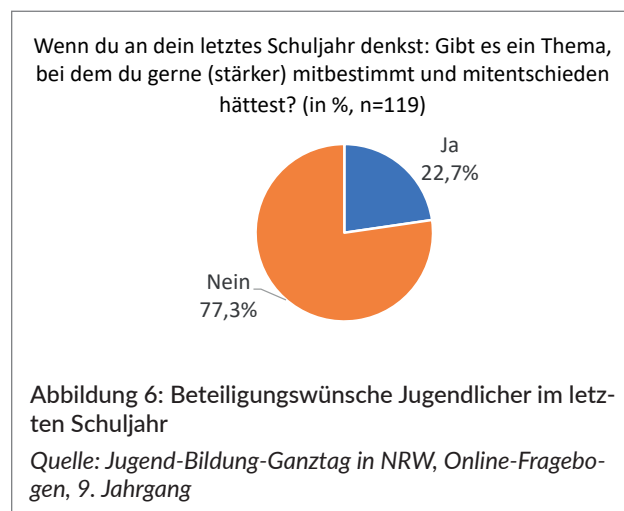
Im Bereich Kultur des Miteinanders an der Ganztagschule spielt die Jugendhilfe, z. B. die pädagogischen Mitarbeiter\*innen, die Schulsozialarbeit und außerschulische Bildungspartner\*innen als Gestaltende und Initiierende von pädagogischen Angeboten, eine zentrale Rolle.

## 2.2.4 Beteiligung von Jugendlichen an der Gestaltung der Ganztagschule

Mit Blick auf strukturelle Aspekte der Mitbestimmung von Jugendlichen bescheinigt die Children's Worlds+ Studie der Schule Defizite: Je älter Schüler\*innen sind, desto weniger fühlen sie

sich mit ihrer Meinung gehört und einbezogen (vgl. Andresen u.a. 2019: 69). Wenn die Bedarfe von jungen Menschen im Kontext von Ganztagschule beleuchtet werden, sollten auch ihre Partizipationsmöglichkeiten in den Blick genommen werden.

Anknüpfend an die im 15. Kinder- und Jugendbericht skizzierte Notwendigkeit, die Interessen der Jugendlichen stärker in die Ganztagschulgestaltung einzubeziehen (vgl. BMFSFJ 2017: 355) und Ganztagschule als Ort gelebter Mitbestimmung zu verstehen (vgl. ebd.: 478), wurden die Jugendlichen auch in der vorliegenden Studie zu Teilaspekten in der Ganztagschule befragt (s. Abb.6).



Auf die Frage, ob es ein Thema gibt, bei dem die Jugendlichen im vergangenen Schuljahr gerne mitbestimmt und -entschieden hätten, antwortet fast ein Viertel der Jugendlichen mit Ja (n=119; 22,7 %). Bei der offenen Frage, um welches Thema es sich gehandelt hat, werden z. B. Aspekte genannt, welche sich auf (Verhaltens-)Regeln sowie unterrichtliche Inhalte beziehen. Auf der anderen Seite sagen 77,3 % der Jugendlichen, dass es kein Thema gibt, bei dem sie gerne mitbestimmt und mitentschieden hätten. Hier gilt es kritisch zu hinterfragen, worin dieses vergleichsweise geringe Beteiligungsinteresse begründet ist. Die Fachbeiträge und Studien zum Thema Partizipation im Jugendalter bescheinigen jungen Menschen ein hohes Interesse an Mitbestimmung (vgl. Bertelsmann Stiftung 2019a). Es ist daher die Frage zu

stellen, warum dies gerade in der Ganztagschule anders zu sein scheint, wo doch die konzeptionellen Möglichkeiten von Ganztagschulen mit Blick auf Partizipation immer wieder herausgestellt werden. Ein Erklärungsansatz könnte sein, dass die Jugendlichen nicht ausreichend über ihre Rechte sowie Mitbestimmungsmöglichkeiten und wo sie sich einbringen können informiert sind. Sie erleben Schule oftmals auch als ein nicht gestaltbares System (vgl. Calmbach u.a. 2020: 277). Weitere Erklärungsansätze zum Thema werden in Kapitel 2.3 mit Blick auf die Bedeutung und Rolle von Erwachsenen bei Partizipationsprozessen aufgeführt.

Im Rahmen einer strukturellen Verankerung von Beteiligungsmöglichkeiten in der Ganztagschule ist es unter anderem ausschlaggebend, ob es Ansprechpersonen gibt, an die sich Schüler\*innen wenden können, wenn sie Veränderungsvorschläge haben. Daher wurde gefragt, ob die Jugendlichen wissen, wen sie ansprechen können, wenn sie etwas verändern möchten (Skala 1=stimmt gar nicht bis 4=stimmt ganz genau; n=123). Wie der Mittelwert von 2,5 zeigt, geht die Meinung der Jugendlichen stark auseinander. Vertiefende Analysen zeigen bei diesem Thema einen signifikanten Zusammenhang mit der Größe der Schule: In einer großen Schule (>500 Schüler\*innen) wissen weniger Jugendliche, welche Person für Veränderungsvorschläge ansprechbar ist. Es ist zu vermuten, dass die größere Anzahl von erwachsenen Personen zu mehr Anonymität führt. Daher ist darauf zu achten, dass Transparenz bzgl. der Zuständigkeiten vorhanden ist und eine jugendorientierte Kommunikationsstruktur in der Ganztagschule etabliert ist. Dies bedeutet, dass verschiedene Informationskanäle genutzt werden, wie zum Beispiel die Homepage der Schule, Aushänge, digitale Plattformen oder Elternbriefe.

Das Ergebnis zum Thema Beteiligung aus dem Online-Fragebogen wurde im Interview mit Schüler\*innen diskutiert. Hier wird deutlich, dass einzelne Schüler\*innen ihre Mitwirkungsmöglichkeit als sehr gering einschätzen. Dennoch werden sehr konkrete Beteiligungsvorstellungen und -wünsche geäußert. „Bei uns gibt es eher wenig, was wir so mitbestimmen dürfen. Ich würde zum Beispiel

*mega gerne mitbestimmen, was für AG-Angebote zum Beispiel vorgeschlagen werden. Und dann halt auch bisschen mitbestimmen, was wir in so Fächern wie Kunst, Technik oder Textil machen. Weil das sind ja eher so freie Fächer, würde ich sagen. Und wir halt nicht unbedingt vorgeschrieben bekommen, macht jetzt das und das bis dann und dann. Ja. [...]“ (I3, Z. 258-273, S9).*

Aus den Ergebnissen kann unter anderem gefolgert werden, dass es wichtig ist, vorhandene Beteiligungsstrukturen in Ganztagschule transparent zu machen. Das heißt zum Beispiel, alle Jugendlichen zu informieren, wie sie sich beteiligen können und zur Teilnahme an Schüler\*innenvertretungen, Klassenräten oder ähnlichen Beteiligungsstrukturen zu motivieren. Eine demokratisch gestaltete Schulkultur ist auch von besonderer Bedeutung für die Identitätsentwicklung von jungen Menschen. Durch die Übernahme von Verantwortung wird das Selbstwertgefühl gestärkt und Selbstwirksamkeit erfahren (vgl. KMK 2018: 10). Die Ermöglichung von Mitbestimmung und Beteiligung im Kontext Ganztagschule kann demnach auch dazu beitragen, junge Menschen in ihrer Verselbstständigung zu unterstützen, indem sie befähigt werden, Verantwortung für die Gestaltung des Miteinanders im Schulleben zu übernehmen. Abgesehen von den pädagogischen und entwicklungspsychologischen Gründen, existieren auch rein rechtlich und fachpolitisch gesehen diverse Begründungsleitlinien für Partizipation im Kontext (Ganztags-)Schule (z. B. Schulgesetz NRW, Referenzrahmen Schulqualität NRW, Bildungsgrundsätze NRW, etc.). Diese geben viele Impulse und Hinweise, wie eine Schulkultur gestaltet werden kann, in der Mitbestimmung und Beteiligung ermöglicht werden.

## Ergebnisse zur Corona-Pandemie

Erhebungen wie die JuCo-Studien zeigen, dass die Corona-Pandemie erhebliche Auswirkungen auf die Situation von jungen Menschen in sämtlichen Lebensbereichen hat. Vor allem das Homeschooling, aber auch die Abstandsregelungen und Hygienemaßnahmen stellten die Schüler\*innen vor große Herausforderungen und wirkten sich auf das Wohlbefinden aus (vgl. Andresen u.a. 2020). Das spiegelt sich auch in der Beantwortung der Frage der vorliegenden Untersuchung wider, ob sich das Miteinander an der Ganztagschule während der Corona-Krise verändert habe: 69% (n=116) der befragten Jugendlichen beantworten diese Frage mit Ja. In den offenen Eingaben konnte beschrieben werden, was sich konkret aus Sicht der Jugendlichen verändert hat. Es werden überwiegend Auswirkungen auf das soziale Miteinander beschrieben und die zunehmende Distanzierung innerhalb der Schulgemeinschaft wird beklagt:

- *„Ich kann nur, wenn überhaupt, die Hälfte der Klasse sehen und habe halt viel Distanzunterricht. Die sozialen Kontakte werden halt im echten Leben weniger.“*
- *„Die Möglichkeit zur Gruppenarbeit besteht gar nicht mehr und in den Pausen wird man ebenfalls eingeschränkt.“*
- *„Ich finde die Klassen sind jetzt immer mehr für sich.“*

Neben den negativen Auswirkungen äußern einige aber auch, dass sie Solidarität und Zusammenhalt wahrnehmen:

- *„Man hält sich alle an die Corona Vorschriften und wenn einer Hilfe braucht hilft man diesem und nimmt Rücksicht auf alle.“*
- *„Man hilft sich mehr gegenseitig mit den Aufgaben.“*
- *„Man hält Abstand voneinander und die Konflikte haben abgenommen.“*

Es ist festzustellen, dass die Jugendlichen sehr reflektiert und verantwortungsvoll mit den Maßnahmen und Veränderungen in der Ganztagschule im Kontext der Corona-Krise umgehen. Empirische Erhebungen machen deutlich, dass die Bedarfe von jungen Menschen während der Corona-Krise zu wenig beachtet und ihre Meinungen im politischen Diskurs nicht gehört wurden (vgl. Andresen u.a. 2020: 16).

Bilanzierend lässt sich feststellen, dass mit Blick auf die Schulkultur in der Ganztagschule nicht nur im Kontext der Corona-Pandemie die Bedarfe und Einschätzungen von jungen Menschen anzuhören und ernst zu nehmen sind. Perspektivisch sollte es im Rahmen von institutioneller Bildung nun nicht nur darum gehen, mögliche Lernrückstände aufzuholen, wie es aktuell politische Pro-

gramme forcieren. Vielmehr sollte der Fokus auch auf der Förderung der Schulkultur liegen, indem gemeinschaftliche Aktivitäten und ein vielfältiges, anregendes Schulleben gestaltet werden. Zur Umsetzung kann zum Beispiel mit außerschulischen Bildungspartner\*innen aus den Bereichen Sport, Kunst und Kultur kooperiert werden.



## 2.3 Zur Bedeutung und Rolle von Erwachsenen

Wie können Erwachsene Jugendliche speziell in der Ganztagschule unterstützen, damit sie die für sie alterstypischen Herausforderungen eigenständig und erfolgreich meistern können? Aus unterschiedlichen Forschungsdisziplinen ist belegt, dass gute pädagogische Beziehungen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen auch im schulischen Kontext wichtig sind, damit Leben, Lernen und demokratische Sozialisation gelingen können (vgl. Reckahner Reflexionen 2017: 5). In dem Zusammenhang haben die Lehrpersonen einen zentralen Einfluss auf die Zufriedenheit und den Lernprozess der Jugendlichen in der Schule (vgl. BMFSFJ 2017: 63; Zierer 2015: 6). Jedoch ist nicht nur die einzelne Lehrperson entscheidend, sondern die Interaktion mit allen Beteiligten einschließlich der Lernenden, des weiteren Personals und der Eltern (vgl. Zierer 2015: 25). Dabei muss beachtet werden, dass sich die Jugendlichen die sozialen Interaktionen, die sie mit den Erwachsenen in der Schule eingehen, nicht aussuchen können (vgl. Andresen/Möller 2019: 82) und diese häufig von einem grundlegenden Abhängigkeitsverhältnis geprägt sind. Gleichzeitig können diese Beziehungen auch als Ressource erlebt werden und Lehrkräfte und andere Erwachsene als Vertrauensperson wirken (vgl. ebd.). Jugendliche selbst haben wenig Möglichkeiten ihre Situation zu verändern. Vor diesem Hintergrund müssen die Berührungspunkte zwischen Erwachsenen und Jugendlichen im schulischen Kontext sensibel betrachtet und gestaltet werden, nicht nur mit Blick auf das Verhältnis zwischen den einzelnen Akteuren mit ihren jeweiligen Haltungen und Erwartungen, sondern auch insbesondere unter dem Gesichtspunkt bestehender (Macht-)Asymmetrien. Es ist auch darauf zu achten, ob und wie es im Rahmen der alltäglichen Interaktionen der Akteure mit Blick auf Jugendliche zur (Re-)Produktion von Ungleichheit kommen kann (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017: 17; Betz u. a. 2017). Im Themenschwerpunkt „Zur Rolle und Bedeutung von Erwachsenen“ wird der Fokus auf alltägliche Interaktionen zwischen Jugendlichen und verschiedenen erwachsenen Personen in der Ganztagschule gerichtet. Ziel ist es herauszufinden,

welche Rolle die Erwachsenen spielen, um den Bedarfen der Jugendlichen (im Sinne des guten, chancengerechten Aufwachsens bzw. der Bewältigung der Kernherausforderungen) gerecht zu werden.

### 2.3.1 Zur Bedeutung Erwachsener allgemein

Familie und Freunde sind unverändert von konkurrenzloser hoher Bedeutung für die Jugendlichen (vgl. Calmbach u.a. 2020: 30f.) und spielen mit Blick auf schulische Angelegenheiten die wichtigste Rolle. Dies spiegelt sich auch in den Ergebnissen der vorliegenden Studie wider: So fühlen sich die Jugendlichen von ihrer Familie (MW=3,4; Skala 1=gar nicht bis 4=sehr viel; n=126) und ihren Freunden (MW=3,3; n=128) in der Schule etwas stärker unterstützt als von Klassen- oder Fachlehrer\*innen (MW=3,2 bzw. 2,7; n≈126). Der Stellenwert der Familie im Kontext Schule war zum Befragungszeitpunkt für viele Jugendliche besonders relevant, da sie durch die Corona-Pandemie bedingten Schulschließungen im Homeschooling vermehrt von ihren Eltern oder Geschwistern unterstützt wurden (vgl. BMFSFJ 2020; Langmeyer u.a. 2020: 16ff).

Wird der Fokus auf den Radius von Erwachsenen innerhalb der Ganztagschule gerichtet, zeigen die Ergebnisse, dass die Jugendlichen mit ihren Klassenlehrer\*innen am besten auskommen (MW=3,4; Skala 1=sehr schlecht bis 4=sehr gut; n=124). Auch der Kontakt mit den Erwachsenen, die in der Schule Projekte und AGs anbieten, wird gut bewertet (MW=3,2 bzw. 3,1; n≈100). Dies übernehmen in den gebundenen Ganztagschulen in der Sekundarstufe I häufig die Lehrer\*innen selbst (vgl. Altermann u.a. 2018: 16). Hierdurch entstehen für die Jugendlichen und ihre Lehrpersonen neue Interaktions- und Kommunikationsrahmen jenseits des Unterrichtsgeschehens: Die Jugendlichen erleben ihre Lehrer\*innen in einem neuen Setting ohne Leistungsdruck und -beurteilung, was einen positiven Einfluss auf die Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung nehmen und verfestigte Rollenmuster aufbrechen kann: „*Unsere Klassenlehrerin ist auch entspannter, wenn wir draußen sind. Die unterhält sich mit uns dann ganz*

anders. Das macht halt schon Spaß.“ (I1, 257-259, S9).

Gleichermaßen gut nehmen die Jugendlichen den Kontakt mit den Erwachsenen aus der Schulumensa (MW=3,2; n=112) wahr. Aus Sicht der Jugendlichen prägen diese Personen das Schulklima in der Ganztagschule bedeutsam mit: „Also ohne die wäre es auf jeden Fall, ich glaube sogar langweilig.“ (I2, 152-153, S9) oder „Manche Leute sind sogar mit dem Mensa-Personal ein bisschen befreundet, sage ich jetzt mal.“ (I1, 212-214, S9). Ebenso positiv gestaltet sich der Kontakt zu den Erwachsenen im Sekretariat (MW=3,2), was vielen Jugendlichen mit Blick auf die Kontaktpunkte auch erforderlich erscheint: „Die aus dem Sekretariat müssen halt nett sein! Weil-, man geht halt dort hin, wenn man krank ist und zum Beispiel zu Hause anrufen will, oder so.“ (I1, 211-212, S9).

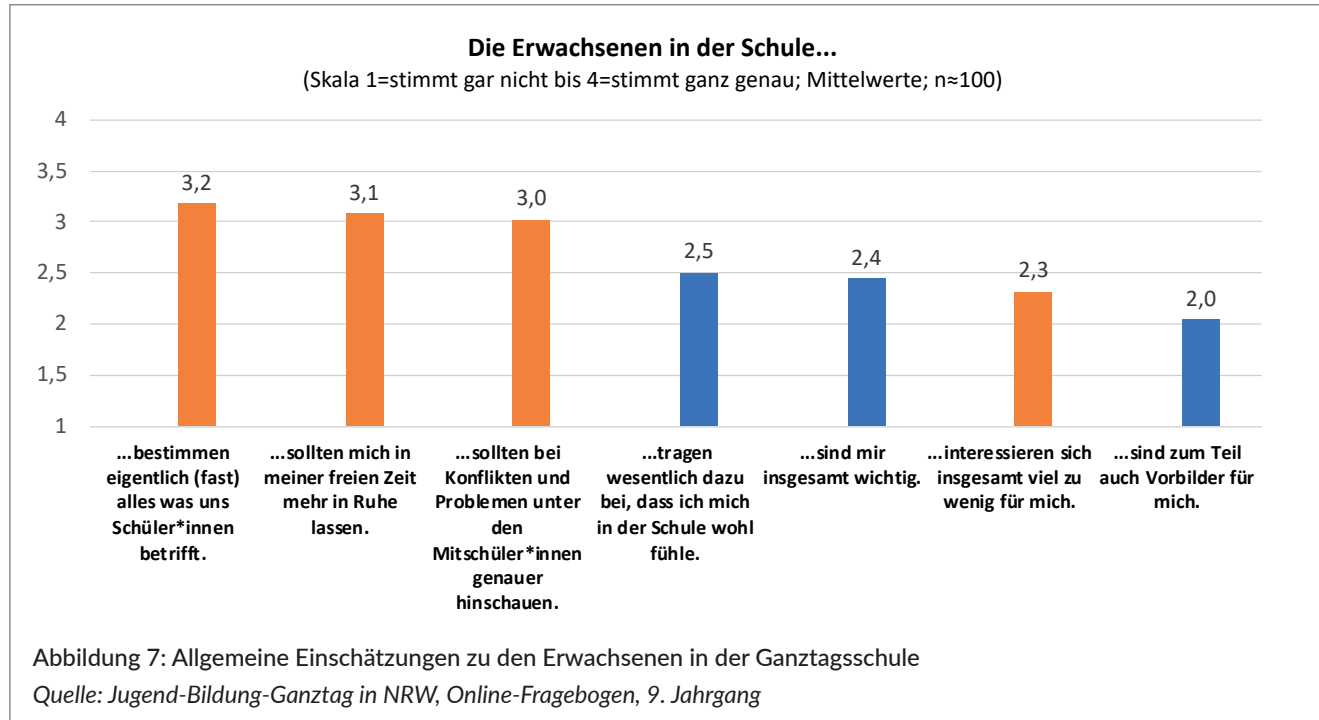
Dass die Bedeutung der Erwachsenen für Jugendliche jedoch auch ihre Grenzen hat, zeigen vor allem die nachfolgenden Ergebnisse (s. Abb. 7). Die Jugendlichen wurden gebeten eine Einschätzung zu verschiedenen Aspekten abzugeben, welche die Erwachsenen in der Ganztagschule betreffen. Hier stimmen die Jugendlichen den Aussagen

nur knapp bzw. eher nicht zu (s. Abb. 7: blaue Balken), dass die Erwachsenen...

- ...ihnen wichtig wären (MW= 2,4; Skala 1=stimmt gar nicht bis 4=stimmt ganz genau; n=100),
- ...zum Wohlbefinden in der Schule beitragen können (MW=2,5; n=108) bzw.
- ...eine Vorbildfunktion hätten (MW=2,0; n=106).

Die Ansichten der Jugendlichen zu den Aspekten unterscheiden sich jedoch je nach besuchter Schulgröße: Werden die Antworten statistisch zusammengefasst<sup>5</sup>, stimmen vor allem Jugendliche signifikant stärker zu, wenn sie eine kleinere Ganztagschule mit weniger als 500 Schüler\*innen besuchen (MW= 2,6 bzw. >500 Schüler\*innen: MW=2,2). Kleine Schulen können räumliche Distanzen verringern, die Kontaktdichte erhöhen und mehr Begegnungsmöglichkeiten schaffen, wodurch z. B. mehr persönliche und auch kurzfristige Interaktionen möglich werden (z. B. Flurgespräche, Interaktion bei Konfliktsituationen in den Pausen u.ä.) (s. Kap. 2.2.4).

Weiterhin wurden die Jugendlichen auch zu ne-



5 Faktor aus 3 Items gebildet: Die Erwachsenen in der Schule...sind mir insgesamt wichtig./ ...tragen wesentlich dazu bei, dass ich mich in der Schule wohl fühle./...sind zum Teil auch Vorbilder für mich. (α=0,817, n=114)

gativen Aspekten mit Blick auf die Erwachsenen gefragt. Hier fallen die Zustimmungswerte (im negativen Sinne) recht hoch aus (s. Abb. 7: orange Balken). Dazu zählt beispielsweise, dass die Erwachsenen...

- in der Schule eigentlich alles bestimmen, was die Schüler\*innen betrifft (MW=3,2; n=109).

Diese Einschätzung ist wenig überraschend, denn die mangelnden Mitbestimmungsmöglichkeiten sind in einer Vielzahl von Studien insbesondere im Schulkontext belegt (s. Kap. 2.2.4) und machen nicht nur deutlich, dass der Beteiligungsgrad generell schwach ausfällt, sondern auch nur bestenfalls dort als befriedigend empfunden wird, wo er grundlegende Aspekte der Schule nicht berührt (vgl. Altermann u.a. 2016; Bettmer 2008; Betz u.a. 2011; BJK 2009). Die Bereitschaft, Macht zu teilen und Entscheidungs- und Handlungsspielräume für Kinder und Jugendliche strukturell und individuell zu gewähren, ist jedoch eine Basis für gute Interaktion (vgl. Andresen/Möller 2019: 40), die aus Sicht der Jugendlichen nicht ausreichend gewährleistet ist. Aus der Studie *Children's Worlds+* kann zudem ergänzt werden, dass vor allem ältere Jugendliche ihre Mitwirkungsmöglichkeiten geringer einstufen als jüngere (vgl. ebd.: 45) und sich Jugendliche in der Konsequenz zurückziehen, wenn die Möglichkeiten der Mitbestimmung in der Schule eingeschränkt sind (vgl. ebd.: 60). Es fehlt dann das Vertrauen in die Aufrichtigkeit der Intention und die Reichweite schulischer Beteiligungsprozesse (vgl. ebd.). Entsprechend ist es auch nachvollziehbar, dass viele Jugendliche gar nicht mehr bestimmen möchten bzw. nicht mehr einschätzen können, wo eine Beteiligung ihrerseits überhaupt möglich und sinnvoll wäre (s. Kap. 2.2.4).

Neben dem Aspekt der (Mit-)Bestimmung kritisieren die Jugendlichen, dass die Erwachsenen...

- die Jugendlichen in ihrer freien Zeit mehr in Ruhe lassen sollten (MW=3,1; n=104) aber auch gleichzeitig
- bei Konflikten und Problemen unter den Mitschüler\*innen mehr hinschauen und unterstützen sollten (MW=3,1; n=105).

Diese Bewertungen stützen zum einen das Autonomiebestreben der Jugendlichen und ihr Bedürfnis, sich von der Erwachsenenwelt abzugrenzen (vgl. Kanevski/Salisch 2011), machen jedoch zum anderen auch darauf aufmerksam, dass sie in gezielten Situationen durchaus noch Unterstützung von Erwachsenen erwarten und benötigen. In den Interviews wird hierzu erklärt, dass Erwachsene bei sozialen Konflikten mehr Professionalität und sachliche Distanz mitbringen, als wenn die Schüler\*innen die Angelegenheiten unter sich regeln würden: „(...) erwachsene Personen finde ich, die wissen mehr über so was, die kennen das eventuell sogar schon und können dann besser helfen, als wenn du jetzt noch irgendwelche anderen Schüler dazu holst, weil die stellen sich dann wieder auf die eine Seite gegen den anderen oder so.“ (I2, 241-245, S9).

Gleichzeitig bedeutet dies nicht, dass bei Konflikten unter den Jugendlichen eine permanente Gegenwart oder unmittelbare Interventionen seitens der Erwachsenen erwünscht, sondern situationsangemessene und bedarfssensible Unterstützung benötigt wird: „Also ich würde sagen, wenn es private Konflikte sind, sage ich jetzt mal, sollten die Lehrer sich eher weniger einmischen. Außer es geht halt schon zu weit, sage ich jetzt mal. Und wenn es halt um Personen geht, die ständig miteinander Ärger haben, finde ich, dass die Lehrer schauen sollten, was der Hintergrund dafür ist. Und wie man das lösen kann.“ (I3, 429-432, S9). Konflikte unter den Mitschüler\*innen und noch stärker „Mobbing“ sind Themen, welche die Jugendlichen im Kontext der Schule stark beschäftigen. Dies wurde auch in den Interviews von *Children's Worlds+* stark thematisiert (vgl. Andresen/Möller 2019: 93) und gefordert, dass die Lehrkräfte adäquat handeln sollen (vgl. ebd.: 98). Die Befähigung der Pädagogen ist zentral, etwa aus Konflikten keine Eskalation entstehen zu lassen und alle Beteiligten in einer Klasse in die Verantwortung für ein gewaltfreies Klassenklima zu ziehen (vgl. ebd.: 97). Auch Hascher und Hagenauer (vgl. 2011: 43) stellten bereits heraus, dass das Klassenklima für das Wohlbefinden der Schüler\*innen bedeutsam ist und Lehrkräfte in diesem Zusammenhang ihre Mitgestaltungsmöglichkeiten (z. B. beim Umgang mit Konflikten) professionell einsetzen müssen.

Nur so kann dem Wunsch der Jugendlichen entsprochen werden, dass ein respektvoller Umgang und ein positives Klassen- bzw. Schulklima entstehen (s. Kap. 2.2.3).

### Zusammenfassung:

Die bisher aufgeführten Ergebnisse zur Bedeutung von Erwachsenen in der Ganztagschule für Jugendliche zeigen, dass auch Personal, das nicht primär pädagogisch oder auch nur im geringem Stundenumfang in der Ganztagschule arbeitet, für die Jugendlichen mehr als nur eine „randständige“ Bedeutung hat: So wird der Kontakt zu Erwachsenen beispielsweise aus der Mensa oder dem Sekretariat positiv erlebt, prägt aus ihrer Sicht das Schulklima mit und kann zu einer positiven Atmosphäre in der Ganztagschule beitragen.

Viele Jugendliche empfinden es zudem als positiv, wenn sie ihre Lehrer\*innen im Rahmen von außerunterrichtlichen AGs und Kursen jenseits von Unterricht erleben und die Beziehung neu und außerhalb verfestigter Rollenklischeés gestalten können. Die Jugendlichen wünschen sich in dem Zusammenhang auch, dass sich die Erwachsenen ihrer Verantwortung für die Gestaltung eines positiven und partizipativen Schulklimas bewusst sind. Die Erwachsenen brauchen dafür die Bereitschaft und auch entsprechende Kompetenzen und Ressourcen, um gute, soziale Interaktionen mit und unter den Jugendlichen zu fördern und bei sozialen Schwierigkeiten angemessen zu intervenieren.

### 2.3.2 Die Rolle der Lehrer\*innen

Die Frage danach, was aus Sicht der Jugendlichen eine gute Lehrperson ausmacht, war bereits Gegenstand zahlreicher Forschungsarbeiten: So lässt sich z. B. den Kernbotschaften nach John

Hattie entnehmen, dass die Haltung der Lehrpersonen entscheidend ist und die Expertise der Lehrkraft dadurch sichtbar wird, dass ihr Handeln durch Fürsorge, Kontrolle, Klarheit gekennzeichnet ist, dass der Unterricht Herausforderungen bietet, Faszination auslöst, dabei den Schüler\*innen Gehör verleiht und zu solidem Wissen führt (vgl. Zierer 2015: 23). Die Lehrkraft braucht hierfür nicht nur ausgeprägtes Fachwissen, sondern muss auch in der Lage sein, mit den Lernenden in einen Dialog zu treten und eine Beziehung aufzubauen (vgl. ebd.: 22). In der vorliegenden Studie wurden die Jugendlichen um Einschätzungen zu den Beziehungen zu Lehrkräften in der Ganztagschule gebeten. Die Ergebnisse lassen sich zu drei zentralen Befunden zusammenfassen:

Als Erstes geben die befragten Jugendlichen allgemein ein positives Bild über ihre Lehrer\*innen im Schulalltag wieder: So stimmen sie den Aussagen „eher zu“, dass sie die Lehrer\*innen im Unterricht als unterstützend, respektvoll und zugewandt empfinden<sup>6</sup> (MW=2,7; Skala 1=stimme gar nicht zu bis 4=stimme voll und ganz zu; n≈110).

In einem zweiten Befund sehen die Jugendlichen jedoch über den Unterricht hinaus kaum die Möglichkeit, sich bei privaten oder sozialen Problemen in der Schule (z. B. Mobbing) an die Lehrer\*innen wenden zu können<sup>7</sup> (MW=2,6; n≈108). Wenn gleich sich nicht alle Jugendlichen mit ihren Problemen an diese wenden möchten, wie im Expert\*innenworkshop klargestellt wurde „*Ich frage eher meine Eltern oder Freunde.*“ (E, S10), gibt es dennoch auch Jugendliche, die manche Dinge nicht zu Hause erzählen möchten, wodurch die Bedeutung von Erwachsenen in anderen Kontexten (wie z. B. in der Schule) steigt (vgl. Andresen/Möller 2019: 76). In den Interviews machten die befragten Jugendlichen deutlich, dass diesbezüglich die Einschätzungen zu den Lehrkräften sehr abhängig von Einzelpersonen zu sehen sind: „*Und dann kommt es immer*

6 Faktor gebildet aus 5 Items: Die meisten Lehrer\*innen wollen meine eigene Meinung hören / Wenn ich zusätzliche Hilfe beim Lernen im Unterricht brauche, bekomme ich sie von den meisten Lehrer\*innen./ Ich werde von den meisten Lehrer\*innen respektvoll behandelt./ Die meisten Lehrer\*innen interessieren sich für meine Stimmung. / Ich fühle mich von den meisten Lehrer\*innen ernst genommen und nicht mehr wie ein Kind behandelt. ( $\alpha=0,885$ ,  $n=122$ )

7 Faktor gebildet aus 2 Items: An die meisten Lehrer\*innen könnte ich mich bei sozialen Problemen in der Schule wenden (z. B. Mobbing). / An die meisten Lehrer\*innen könnte ich mich bei privaten Problemen wenden (z. B. Streit in der Familie). ( $\alpha=0,874$ ,  $n=116$ )

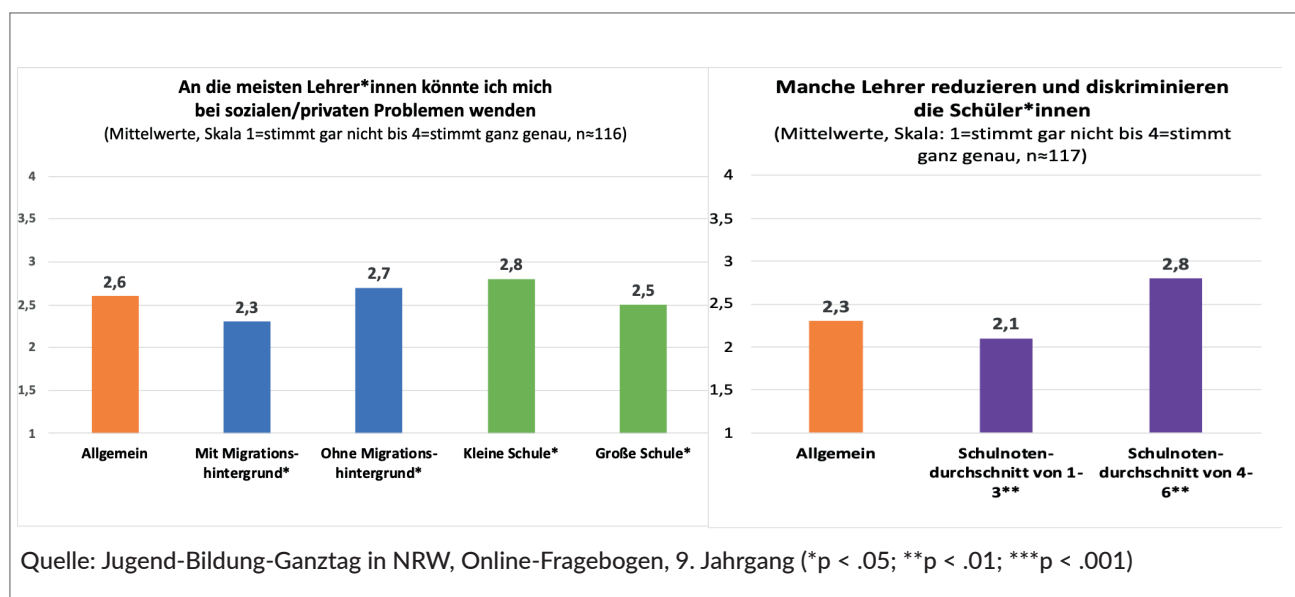
auf manche Lehrer an. Manche Lehrer sind dann so richtig interessiert und reden dann wirklich gerne einfach so zwischendurch.“ (I2, 288-289, S9) oder dass auch bei diesen Angelegenheiten der Schulbezug vorhanden sein muss: „Es gibt ein paar Lehrer, die man sowas fragen könnte, aber eigentlich mehr, wenn es schulspezifisch ist“ (E, S10).

Bei der Wahrnehmung der Lehrer\*innen als Ansprechpartner\*innen für soziale oder private Angelegenheiten kommt es jedoch nicht nur auf die einzelnen Lehrpersonen an, sondern es zeigen sich auch signifikante Unterschiede zwischen den Jugendlichen (s. Abb. 8): So sehen Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Lehrpersonen noch seltener Ansprechpartner\*innen in sozialen und privaten Angelegenheiten (MW=2,3) als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (MW=2,7).

Jenseits davon scheint auch die Schulgröße einen Einfluss auf die Einschätzung der Jugendlichen zu nehmen: Der Zustimmungsgrad, dass Lehrkräfte bei Problemen als Ansprechpartner\*innen zur Verfügung stehen, fällt an großen Schulen (>500 Schüler\*innen) signifikant geringer aus (MW=2,5) als an kleinen Schulen (MW=2,8) und unterstreicht ein weiteres Mal den Befund (s. Kap. 2.3.1), dass kleine Schulen für die Beziehungsqualität zwischen Erwachsenen und Jugendlichen vorteilhaft sein können.

Ein dritter und letzter Befund ist mit Blick auf die Lehrkräfte, dass die Jugendlichen mehrheitlich nicht den Eindruck haben, von Lehrer\*innen reduziert oder diskriminiert zu werden<sup>8</sup> (MW=2,3; n≈105). Trotz dieser augenscheinlich positiven Einschätzung finden sich jedoch auch deutliche Kritikpunkte im Rahmen der Interviews: „Das sind so ja typische Eigenschaften, sage ich jetzt mal, von so von Lehrern. Die dann so ohne Grund dann irgendwie auch den Tag einem von jetzt auf gleich irgendwie vermiesen können durch einen Kommentar, sage ich jetzt mal.“ (I3, 141-143, S9).

Auch hier bestehen signifikante Unterschiede (s. Abb. 8): So zeigt sich, dass Jugendliche mit weniger guten Schulleistungen (Schulnotendurchschnitt >3,5) häufiger von Diskriminierungen und Reduzierungen durch die Lehrer\*innen betroffen sind (MW=2,8) als Jugendliche im oberen Leistungsniveau (Schulnotendurchschnitt <3,5; MW=2,1). In diesem Kontext hat auch ein hoher Anteil an Schüler\*innen in vergangenen Studien geäußert, dass sie von den Lehrer\*innen Anerkennung nur bei guter Schulleistung erfahren würden und nicht selten Herabsetzungs- und Beschämungssituationen erleben (vgl. Hagedorn 2017: 19). Auch im Rahmen von Children’s Worlds+ berichteten die Jugendlichen von negativen Erfahrungen, die gute Interaktionen zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen erschweren (vgl. Andresen/Möller 2019: 60). Ethisch



8 Faktor gebildet aus 2 Items: Manche Lehrer\*innen diskriminieren mich oder behandeln mich schlecht./Manche Lehrer\*innen sehen mich nur als Schüler\*in und nicht meine gesamte Person. (α=0,600, n=117)

ist es grundsätzlich völlig unzulässig, dass Lehrpersonen ihre Schüler\*innen diskriminierend und respektlos behandeln (vgl. Reckahner Reflexionen 2017: 4). Dazu gehört ebenfalls, die Leistungen von Kindern und Jugendlichen zu entwerten oder entmutigend zu kommentieren (vgl. ebd.). Für Jugendliche bedeutet „jugendorientierter Unterricht“, dass

die Lehrer\*innen ihre individuellen Problemlagen erfragen, sehen und verstehen und dass sie nicht als Objekt des Unterrichtsgeschehens angesehen werden, sondern als Subjekt ihres Bildungs- und Entwicklungsprozesses (vgl. Hagedorn 2017: 27).

## Ergebnisse zur Corona-Pandemie

Während der Corona-Pandemie in den Jahren 2020/21 haben die Jugendlichen viel Zeit im Home-schooling verbracht und ihre Lehrer\*innen aufgrund von Schulschließungen insgesamt weniger und wenn dann vermehrt über digitale Settings erlebt (vgl. Langmeyer u.a. 2020: 24ff.). Um zu erfahren, ob bzw. welchen Einfluss diese Situation auf die Beziehung zu den Lehrkräften genommen hat, wurden die Jugendlichen hier zu einer Einschätzung zu möglichen Veränderungen gebeten. Rund drei Viertel der Jugendlichen (73,5%; n=113) geben an, dass die Beziehung unverändert sei. Weitere 15,9% sehen eine Verbesserung und 10,6% eine Verschlechterung der Beziehung. Im Rahmen des Interviews wurde diesbzgl. erklärt: *"Nein, also bei mir gab es keine Veränderung. Aber ich habe das bei sehr vielen mitbekommen, die konnten mit meiner Klassenlehrerin vorher gar nichts anfangen und jetzt verstehen die sich halt viel, viel besser. Halt, weil auch meine Lehrerin sich ein bisschen geändert hat, da sie jetzt halt mehr auch guckt und nicht so nur noch so ein- nicht so einzeln, sondern allgemein."* (I3, 453-459, S9). Die Corona-Pandemie hat demnach aus Sicht der Befragten keine nennenswerten Veränderungen in der Lehrer-Schüler-Beziehung hervorgebracht. Mit Blick auf die Antworten ist zu vermuten, dass die Situation gewohnte Rollen- und Verhaltensmuster auflockern konnte, die wenn dann eher zu positiven als zu den negativen Veränderungen führten.

## Zusammenfassung:

Kielblock u.a. (2014) haben bereits bilanziert, dass es verschiedene Aspekte in der Schule sind, die bei den Jugendlichen einen positiven Effekt ( z. B. mit Blick auf Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung) hervorrufen: Neben einem gut strukturierten Unterricht und einem guten Klassen- und Schulklima gehören auch Gesprächs- und Beziehungskulturen dazu, die von Zuwendung, Vertrauen und Empathie geprägt sind und in denen Jugendliche nicht auf ihre Schüler\*innen-Rolle reduziert werden (vgl. ebd.: 156). Die vorliegende Studie konnte aktuell zeigen, dass sich Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehungen im Alltag nicht für alle Jugendliche in dieser idealtypischen Form gestalten: Es sind Jugendliche mit Migrationshintergrund, die weniger Vertrauen zu den Lehrpersonen haben und sich bei sozialen und privaten Problemen nicht an sie wenden. Es sind auch Jugendliche mit schlechteren Noten, die sich von Lehrer\*innen stärker diskriminiert und reduziert fühlen. Insgesamt sind dies Befunde, die zum Nachdenken und Handeln anregen soll-

ten, denn Jugendliche benötigen Unterstützung und Aufmerksamkeit und sind auf haltgebende Beziehungen zu ihren Lehrpersonen angewiesen (vgl. Reckahner Reflexionen 2017: 5). Jugendliche brauchen die Schule und die Lehrpersonen grundsätzlich als soziales Stützsystem und dies gilt insbesondere für Jugendliche aus benachteiligtem Elternhaus (vgl. Hagedorn 2017: 27). Eine Rolle spielt dabei auch, ob sich die Schüler\*innen und Lehrkräfte gegenseitig anerkennen und dieselbe Sprache sprechen bzw. sich verstehen (vgl. Andersen/Möller 2019: 65).

Die Ergebnisse machen außerdem deutlich, wie wichtig es für die Schüler\*innen ist, eine vertrauensvolle Ansprechperson oder -stelle zu haben, an die sie sich wenden können, wenn Lehrpersonen (und auch weitere Erwachsene) sich fehlverhalten.

### 2.3.3 Vertrauenspersonen und Vorbilder

Jugendliche wünschen sich auch mit zunehmendem Alter erwachsene Vertrauenspersonen, die sich um sie kümmern, ihnen bei Problemen beistehen und sie vor Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen schützen (vgl. Andresen/Möller: 4f.). Die Vertrauensverhältnisse zu den Erwachsenen können zudem einen großen Einfluss auf das Gefühl von Sicherheit in der Schule nehmen (vgl. ebd.: 73). Allerdings zeigen Jugendbefragungen, dass Jugendlichen oft vertrauensvolle Ansprechpartner\*innen in der Schule fehlen (vgl. ebd.).

Zudem hat die Mehrheit der Jugendlichen erwachsene Vorbilder, wie im Rahmen der SINUS-Studie 2020 deutlich wurde, insbesondere Jugendliche mit mittlerer und niedriger Bildung (vgl. Calmbach u.a. 2020: 221ff.). Auf die Frage, wer die Vorbilder sind, entfällt der größte Teil der Nennungen auf Familienmitglieder sowie auf Personen aus dem Freundeskreis oder aus dem Bereich Entertainment, Politik und Sport (vgl. ebd.). Laut den Autor\*innen der SINUS-Studie deutet der Aspekt „Vorbilder zu haben“ darauf hin, dass die Jugendlichen Orientierung suchen (vgl. ebd.: 221). Das Umfeld Schule wurde dabei von den Jugendlichen nicht benannt bzw. auch im Rahmen der SINUS-Studie nicht explizit abgefragt. Im Rahmen der Studie Jugend-Bildung-Ganztag in NRW stimmen die Jugendlichen der Aussage eher nicht zu (MW=2,0), dass die Lehrer\*innen auch Vorbilder für sie seien (s. Kap. 2.3.1; Abb. 7). Dennoch gibt knapp ein Drittel der Jugendlichen an, dass es in ihrer Ganztagschule eine bestimmte erwachsene Person gibt, die für sie persönlich eine wichtige Rolle spielt (30,9 %; n=123). In den offenen Antworten wird ersichtlich, dass diese Personen wiederum häufig die Lehrer\*innen sind. Auf die offene Frage, warum genau diese Person wichtig ist, wurde am häufigsten erklärt, dass diese Person motivierende und empathische Eigenschaften besitze und sich gegenüber den Jugendlichen fair verhalte.

Weitere (knapp) zwei Drittel der Jugendlichen (60,2 %; n=120) geben an, dass es zudem erwachsene Vertrauenspersonen gebe, an die sie sich bei schulischen oder auch privaten Fragen wenden könnten. Im Umkehrschluss bedeutet dies jedoch

auch, dass 39,2 % der Jugendlichen keine entsprechende Vertrauensperson in der Schule haben. In dieser Gruppe würde sich jedoch mehr als jeder Dritte eine entsprechende Bezugsperson wünschen (44,4 %; n=36). Aus dem Expert\*innenworkshop ging diesbezüglich hervor, dass dies nicht alle Jugendliche brauchen: *„Das war wichtig, als ich noch kleiner war“* (E, S10). Im Rahmen der Interviews wurde dabei auch gefragt, was nötig ist, damit Vertrauen aufgebaut werden kann. Hier wurde signalisiert, dass die erwachsene Person erkennen sollte, wenn etwas nicht in Ordnung ist und das Gespräch im Zweifelsfall eigeninitiativ mit dem Jugendlichen sucht: *„Wenn die Person halt sieht, dass es einem nicht so gut geht, dann vielleicht auch mal zu der Person hingehst und fragst, was denn los sei oder so.“* (I1, 317-322, S9). Die „Offenheit“ bzw. eine „offene Haltung“ der Erwachsenen wurde dabei als wichtige Eigenschaft sehr betont, um eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen zu können: *„Also im Prinzip würde ich mich sehr sicher fühlen, wenn ich zum Beispiel offen mit Lehrern reden kann. Dass wirklich, dass du keine Angst zum Beispiel auch davor haben musst, weil irgendwie ein Lehrer strenger ist oder so. Dass man einfach komplett auch mit der Person über irgendein Thema reden kann wie keine Ahnung, dass irgendein Schüler gerade irgendwas Blödes zu dem gemacht hat oder so.“* (I2, 129-133, S9).

Neben der Sympathie zur erwachsenen Person braucht es aus Sicht der Jugendlichen auch Zeit, z. B. über mehrere Jahre, um ein Vertrauensverhältnis zu entwickeln: *„Also bei mir ist das zumindest meist so, ich muss die Person erst mal schon ein bisschen länger kennen. Das heißt, wenn ich jetzt zum Beispiel Lehrer sage. Dann muss ich diesen Lehrer schon im Prinzip seit der fünften Klasse kennen und schon jetzt in der achten sein oder so. Also dass ich wenigstens die Person schon kenne vom Verhalten her.“* (I2, 208-215, S9).

Auch in der Studie Children´s Worlds+ wurde der Frage nachgegangen, wie Vertrauen und ein vertrauensvolles Verhältnis entstehen: Hier lässt sich bilanzieren, dass eine Vertrauensperson aus Sicht der Jugendlichen zuhören und gesprächsbereit sein sollte (vgl. Andresen/Möller 2019: 74).

## Ergebnisse zur Corona-Pandemie

Die Corona-Pandemie hat bei Jugendlichen viele Zukunftsängste und Sorgen ausgelöst (vgl. Andresen u.a. 2021: 18) und zu verstärkten familiären und schulischen Belastungen beigetragen (vgl. Langmeyer u.a. 2020: 103f.). Umso wichtiger waren insbesondere während der Corona-Pandemie Ansprechpartner\*innen für Jugendliche, denen sie sich persönlich anvertrauen konnten. Von den rund 60% der Jugendlichen, die in der Schule eine erwachsene Person haben, an die sie sich bei schulischen oder auch privaten Fragen wenden könnten, gaben mehr als 9 von 10 Jugendlichen an, diese erwachsene Person auch während Quarantänemaßnahmen oder Schulschließungen zu erreichen (Ja=91,5%; n=59). Dies zeigt, dass zumindest für die Jugendlichen, die an der Studie teilgenommen haben, keine wesentlichen Einschränkungen beim Zugang oder Kontakt zu Vertrauenspersonen während der Corona-Pandemie zu verzeichnen waren.

### Zusammenfassung:

Wenngleich gerade ältere Jugendliche sich zunehmend an Gleichaltrigen orientieren und Freundschaftsbeziehungen immer wichtiger werden (vgl. Reinders 2015), spielen auch erwachsene Vertrauenspersonen für viele Jugendliche weiterhin eine zentrale Rolle. Im schulischen Kontext sind dies trotz der (macht-)asymmetrischen Verhältnisse vor allem Lehrer\*innen, die Jugendliche als Ansprechperson für schulische und private Belange benennen. Vertrauenspersonen sind insbesondere dann wichtig, wenn es zu Fehlverhalten seitens der Lehrkräfte oder anderer Erwach-

senen in der Schule kommt und die Jugendlichen nicht mehr wissen, wo sie Hilfe bekommen können (s. Kap. 2.3.2). Vertrauensvolle Beziehungen im schulischen Kontext müssen dabei aus Sicht der Jugendlichen über Jahre hinweg wachsen und neben Offenheit und Sensibilität spielt auch die Initiative der Erwachsenen eine große Rolle. Insgesamt gilt aber nicht für alle Jugendliche gleichermaßen, dass sie Vertrauenspersonen oder Vorbilder im schulischen Kontext benötigen, sondern sich im außerschulischen Umfeld Unterstützung suchen.

## 2.4 Ganztagsbildung aus Sicht der Jugendlichen

Die 17. Shell-Jugendstudie 2015 zeigte deutlich, dass Bildung als Wert generell für Jugendliche gestiegen ist und als Schlüsselrolle für das weitere Leben wahrgenommen wird (vgl. Leven u.a. 2015: 65ff.). Dieser Trend konnte 2019 in der 18. Shell-Jugendstudie weiter fortgeschrieben werden, sichtbar in den Schulformen des Gymnasiums und der Gesamtschule mit dem Wunschabschluss Abitur (vgl. Leven u.a. 2019: 165ff.). Im Rahmen von StEG (2016) wurde zusätzlich herausgestellt, dass in den höheren Jahrgangsstufen die Beteiligung an fachbezogenen Angeboten zunimmt und die Jugendlichen schullaufbahnbe-

zogene bzw. lebenslaufbezogene Anforderungen wie z. B. das Lernen für den Schulabschluss oder Berufsvorbereitung bearbeiten (vgl.: 37). Der 15. Kinder- und Jugendbericht konstatiert, dass die Ganztagschule gefordert ist auch „[...] die Kernherausforderungen des Jugendalters über die Qualifizierungsprozesse hinaus mitzugestalten“ (BMFSFJ 2017: 476). Im folgenden Abschnitt werden gezielt die Ganztagsangebote aber auch allgemeine Lernbedürfnisse und Lernbedingungen aus Sicht der Jugendlichen in den Fokus gerückt.



#### 2.4.1 Zur Attraktivität und zu den subjektiven Lerneffekten von Ganztagsangeboten

Bezüglich der Ganztagsangebote wird im Grundlagenerlass des Landes NRW ausgeführt, welche Merkmale bei der Ausgestaltung berücksichtigt werden sollten: Diese sollen sich sowohl an den Bedarfen der Jugendlichen orientieren als auch zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Beispiele für solche Merkmale sind die Öffnung zum Sozialraum, Förderung von Interessen, selbstbestimmte Freiräume oder auch Bewegungsangebote (vgl. BASS 12-63 Nr. 2). Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde durch die Jugendlichen eine Bewertung der Ganztagsangebote<sup>9</sup> vorgenommen. Auf die Frage, wie gerne die Jugendlichen Angebote an ihrer Ganztagschule besuchen, zeigt sich allerdings ein zwiespaltiges Bild: Mit einem Mittelwert von 2,5 (Skala 1=sehr ungern bis 4=sehr gern; n=91) bewegt sich die Einschätzung genau in der Mitte zwischen eher ungern und eher gern. Auf die offene Frage welche „Art“ von Angeboten besucht werden, fallen 18,5 % der Nennungen (n=103) in den Bereich der Mittagspause (vor allem die Pause an sich und das Mittagessen). Jeweils 10 % der Angaben bezogen sich auf Angebote im Bereich Sport (z. B. Fußball, Leichtathletik), im kreativen bzw. musikalischen Bereich (z. B. Band, Theater oder Orchester) sowie auf Lernangebote (z. B. Lernbüros, Sprachen oder Programmierkurse). 19,3 % gaben an, dass sie kein Angebot besuchen.<sup>10</sup>

Im Rahmen der vorliegenden Daten zeigt sich, dass die Personen, die AGs oder Projekte in der Ganztagschule anbieten, die Bewertung der Ganztagsangebote wesentlich beeinflussen können: Wenn Jugendliche mit diesen Personen gut auskommen, geben sie auch insgesamt ein positiveres Urteil über die Ganztagsangebote ab (mittlere Korrelation;  $r=0,6$ ). Zu einem vergleichbaren Ergebnis kam auch die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen im Jahr 2013 und machte ergänzend hierzu deutlich, dass sich auch die

Freiwilligkeit bei der Teilnahme positiv auswirkt (vgl. Arnold u.a. 2013: 40).

In Verbindung mit der Bewertung der Ganztagsangebote steht auch die Berücksichtigung der Interessen der Jugendlichen. Insgesamt gibt mehr als die Hälfte der Jugendlichen an (58,7 %), sich in der Ganztagschule mit Themen beschäftigen zu können, die sie interessieren. Gleichzeitig sehen dies 41,3 % der Jugendlichen eher negativ (n=114). Die Frage danach, ob die Jugendlichen in der Schule neue Themen kennenlernen konnten, die ihr Interesse geweckt haben, verneinen mit 67,6 % ein Großteil der Jugendlichen (n=102). Entsprechend antworteten nur 32,4 % der Jugendlichen, dass sie neue, für sie auch privat interessante Themen, kennenlernen konnten. Dies bestätigt die Aussage des 15. Kinder- und Jugendberichtes, dass die Interessen von Jugendlichen in der Ganztagschule unzureichend bedient werden (vgl. BMFSFJ 2017: 476). Mit den Jugendlichen in Aushandlungsprozesse zu treten, deren Lebenswelten anzuerkennen und auf ihre Interessen einzugehen, ist für (Ganztags-)Schulen demnach immer noch eine große Herausforderung (vgl. Thomas/Calmbach 2013: 205). Dabei kann der Einbezug außerschulischer Kooperationspartner ein Weg sein, die Interessen der Jugendlichen anzusprechen, wie auch in den Interviews deutlich wurde: *„Ich kann jetzt dazu nicht genau was sagen mit Lehrern, weil meine AG war halt außerhalb der Schule. Da konnte man entscheiden zwischen Kindergarten, Altenheim und Tierheim. Und ich war dann mit einem Freund von mir im Tierheim. Da haben wir dann ein halbes Jahr gearbeitet im Prinzip. Und von daher jetzt die Leute her so. Es ist auf jeden Fall sehr interessant.“* (I2, 184-188, S9). In diesem Zusammenhang wurde auch im Rahmen der BiGa NRW (2018) deutlich, dass Angebote von außerschulischen Kooperationspartnern bei den Jugendlichen auf großes Interesse stoßen. Hier gaben 41 % Prozent der Jugendlichen an, sich sogar nach der Schule weiterhin mit den Themen und Aktivitäten aus dem

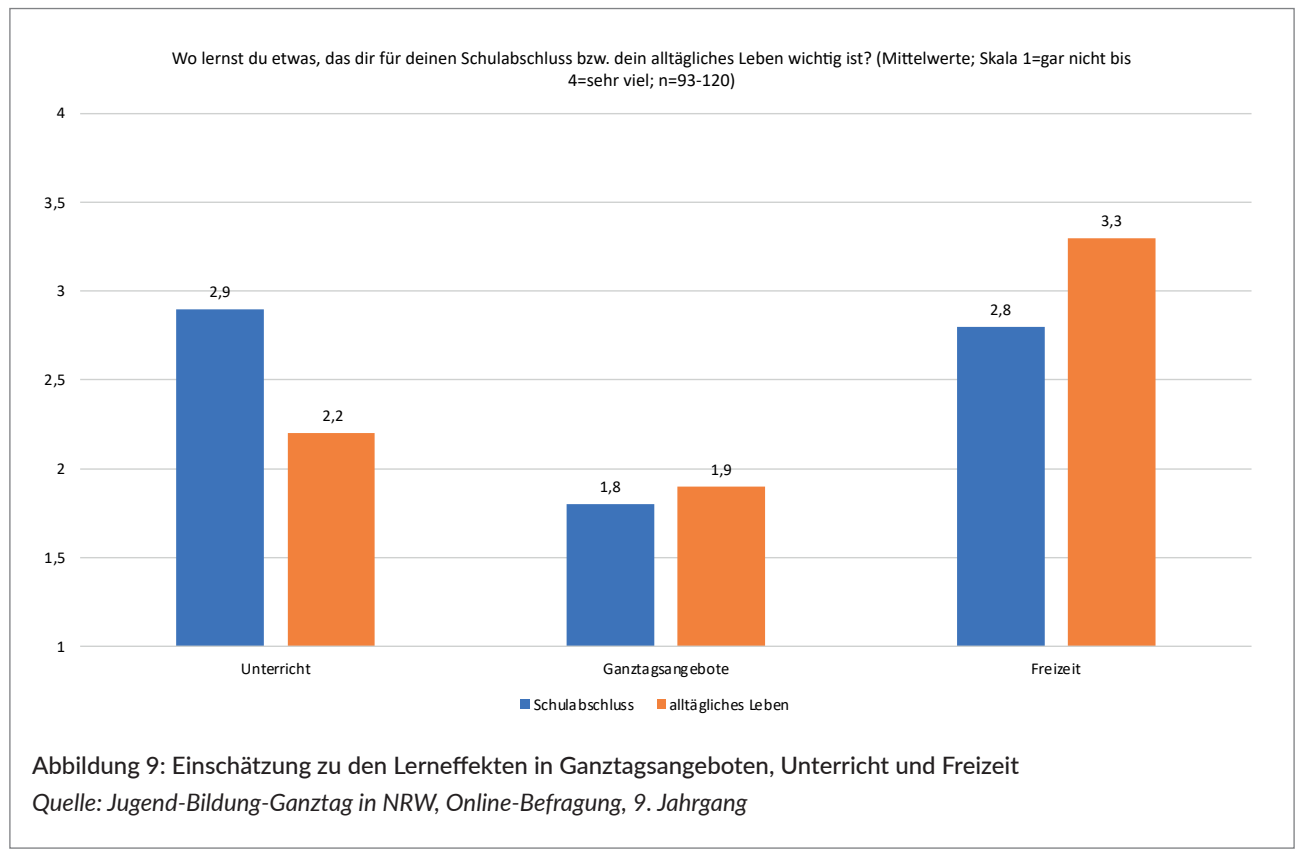
9 Ganztagsangebote wurden im Fragebogen für die Jugendlichen folgendermaßen definiert: Mit Ganztagsangeboten sind alle Angebote/Kurse/AGs deiner Schule außerhalb des Unterrichts und der Lernzeiten gemeint. Sie können auf dem Schulgelände oder außerhalb stattfinden. Die Teilnahme kann verpflichtend oder freiwillig sein. (Zum Beispiel: Sport- Kunst- und Musikangebote, Förderangebote, Angebote in der Mittagspause)

10 Die Corona-Schutzmaßnahmen haben zum Teil die Durchführung von Ganztagsangeboten erschwert.

außerschulischen Angebot zu beschäftigen (vgl. Altermann 2018: 64).

In einem nächsten Schritt wurden die Jugendlichen danach gefragt, in welchen informellen oder auch formalen Settings (Unterricht, Ganztagsangebote, Freizeit) sie aus ihrer Sicht etwas lernen würden. Dabei wurden sowohl der Lerneffekt mit Blick auf den Schulabschluss als auch für das alltägliche Leben allgemein abgefragt (Abb. 9). Im Ergebnis weisen dabei aus Sicht der Jugendlichen die Ganztagsangebote den geringsten Lerneffekt mit Blick auf den Schulabschluss (MW=1,8) als auch mit Blick auf das alltägliche Leben (MW=1,9) auf. Der geringe Lerneffekt bezieht sich ausschließlich auf die an den befragten Schulen vorhandenen Ganztagsangebote. Hier zeigt sich, dass lediglich 4,4 % der Jugendlichen Angebote zum Erlernen alltagspraktischer Kompetenzen besuchen (n=103). Entsprechend können daraus keine grundsätzlichen Rückschlüsse gezogen werden. Unabhängig davon fügt sich dieses Ergebnis gemeinsam mit dem Ergebnis bzgl. des geringen Einbezugs von Interessen zu einem Bild zusammen, das eine mögliche Erklärung für die tendenziell negative Bewertung

der Ganztagsangebote liefern kann. Im Rahmen der Interviews wurde jedoch erneut der positive Lerneffekt in Angeboten hervorgehoben, die von außerschulischen Kooperationspartnern durchgeführt wurden: „Also ich finde, es kommt drauf an halt, was für eine AG man wählt. Und ich lerne eigentlich in vielen AGs übers alltägliche Leben, wie zum Beispiel im Tierheim. Da lernt man, wie es zum Beispiel wäre, auch wenn dann beim Tierarzt zum Beispiel ist es auch so ähnlich. Das heißt, darüber lerne ich dann wieder was (...).“ Oder ich hatte (...) mal eine Bienen-AG. Da haben wir auch ganz viel draußen gearbeitet und das ist ja auch wieder was im alltäglichen Leben. Wir haben halt wirklich am Bienenstock gearbeitet und Honig selber gemacht.“ (I2, 361-367, S9). Die oben aufgeführte Frage macht weiterhin deutlich, dass Jugendliche in ihrer Freizeit eher viel für ihren Schulabschluss lernen müssen (MW=2,8). In den Interviews wurde diesbezüglich kritisiert: „Eigentlich ist das mit unseren Hausaufgaben so geregelt, dass wir eigentlich keine kriegen. Aber das machen halt die meisten Lehrer trotzdem. Ich weiß auch nicht, warum.“ (I1, 612-613, S9). Bereits in den Ergebnissen der BiGa NRW im Jahr 2014 wurde festgestellt, dass knapp 80 % der dort befragten Jugendlichen min-



destens einmal pro Woche zusätzlich zuhause Hausaufgaben erledigten und davon 25 % sogar vier- bis fünfmal in der Woche je nach Schulform (vgl. Börner u.a.: 45).

### Zusammenfassung:

Die hier vorgestellten Ergebnisse können die Annahmen des 15. Kinder- und Jugendbericht bestätigen, dass in vielen Ganztagschulen die Passung von Ganztagsangeboten und Interessen der Jugendlichen nicht stimmt und sich negativ auf die Attraktivität bzw. Bewertung der Ganztagsangebote auswirkt (vgl. BMFSFJ 2017: 476). Jugendliche lernen nach eigenen Angaben vorrangig in ihrer Freizeit etwas für ihr alltägliches Leben und auch weiterhin für ihren Schulabschluss. Der Lerngehalt der Ganztagsangebote wird zusätzlich aus Sicht der Jugendlichen nicht besonders hoch eingeschätzt. Jugendorientierte Ganztagsbildung bedeutet jedoch, die Interessen und die Bedarfe der Jugendlichen zu berücksichtigen und diese im Unterricht und im außerunterrichtlichen Bereich gezielt einfließen zu lassen. Die Berücksichtigung der Bedürfnisse von jungen Menschen und die Mitwirkung an der Ausgestaltung der Ganztagschule sind grundlegende Qualitätsmerkmale (vgl. BMFSFJ 2017: 363).

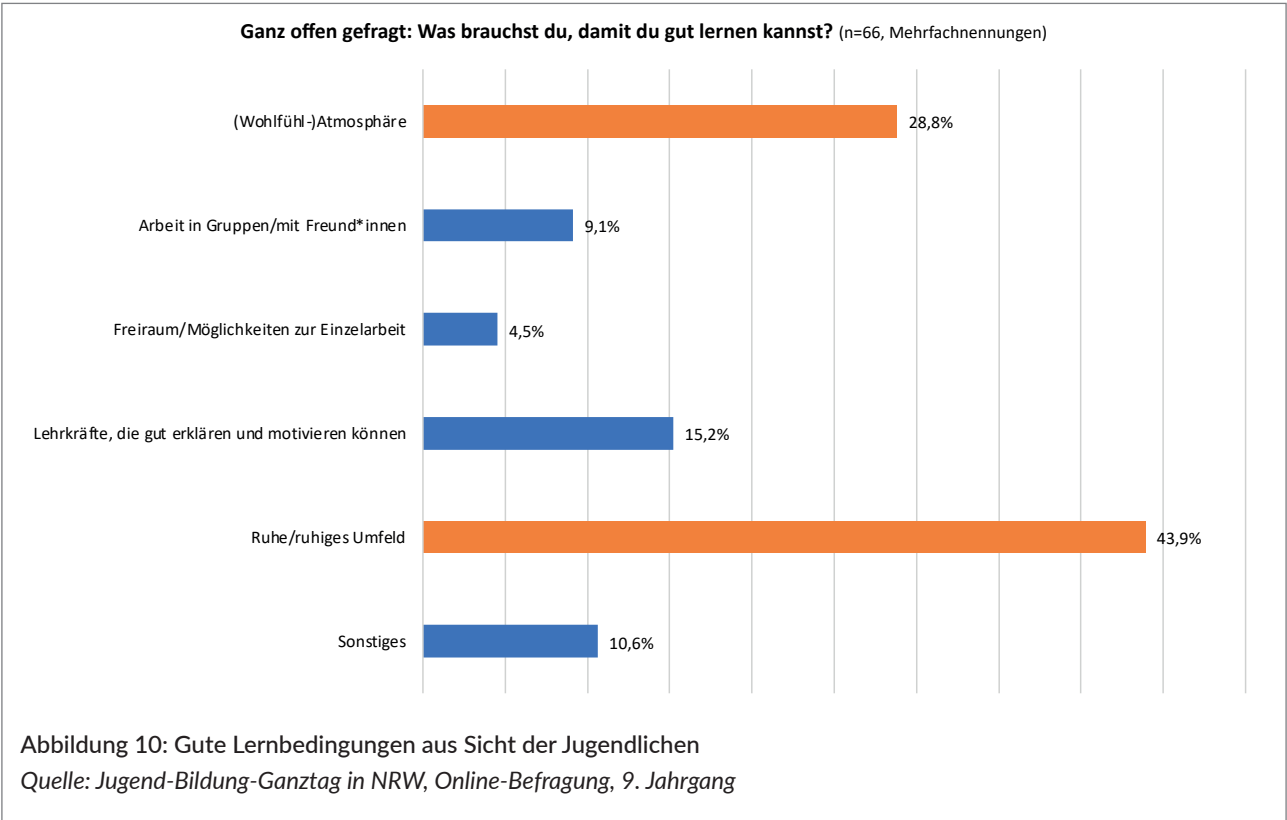
### 2.4.2 Lernbedürfnisse und Lernbedingungen aus Sicht der Jugendlichen

Die Jugendlichen wurden in einer offenen Frage darum gebeten, anzugeben, was sie in der Schule gerne lernen würden (n=103, Mehrfachnennungen möglich): Ein Großteil der Nennungen fällt dabei auf die Kategorie Finanzwissen (30,5 %; z. B. Steuern, Umgang mit Geld) sowie auf die Kategorie zum Erlernen alltagspraktischer Kompetenzen (28,2 %; z. B. Selbstständigkeit, Hauswirtschaft). Weitere 12,2 % der Nennungen fallen auf Hobbys und Freizeitthemen wie Sport und Musik, aber auch 7,6 % auf spezifische Inhalte im Bereich Technik und Naturwissenschaft, wie z. B. Programmieren, Grafikdesign oder Medizin.

Insgesamt geben 73 % (n=103) der Jugendlichen

über alle aufgeführten Kategorien übergreifend an, dass ihre Nennung bei der Frage nach gewünschten Lerninhalten ihnen dabei helfen würden, im Alltag selbstständiger zu werden, während es 51 % dabei helfen würde, sich und ihr Leben besser zu verstehen. 23 % möchten die genannten Aspekte lernen, um einen besseren Schulabschluss zu erreichen, während für 29 % der Spaß im Vordergrund steht. Seitens der Jugendlichen bestehen demnach zuvorderst der erkennbare Wunsch und Bedarf, solche Inhalte zu lernen, die der Bewältigung der Kernherausforderung „Versetzung“ dienen.

Zuletzt wurden die Jugendlichen offen nach ihren Bedürfnissen bzw. passenden Bedingungen zum Lernen befragt (vgl. Abb. 10; n=66, Mehrfachnennungen möglich). Deutlich hervor tritt das Bedürfnis nach Ruhe bzw. nach einem ruhigen Umfeld (43,9 %). Die Kategorie umfasst dabei verschiedene Ausformungen von Stille und Rückzugsmöglichkeiten bis hin zu einem ruhigen Umfeld in der Klasse. Im Vergleich dazu gaben in der BiGa NRW 2014 nur 16,5 % der befragten Schüler\*innen der 7. Jahrgangsstufe an, dass sie ein ruhiges Umfeld in den Lernzeiten benötigen, womit dieses Bedürfnis an dritter Stelle stand (vgl. Börner u.a. 2014: 47). Dies könnte ein Hinweis sein, dass die Bedeutung eines ruhigen Lernumfeldes für ältere Jugendliche steigt. Auch die Lernatmosphäre ist für die Jugendlichen entscheidend. So fallen 28,8 % der Nennungen auf das Bedürfnis nach einer (Wohlfühl-)Atmosphäre (z. B. Musik hören, Behaglichkeit, mehr Zeit beim Lernen) : *„Manche machen es aber auch extra so, dass sie nicht alles machen, weil sie es auch gerne zu Hause machen, weil es da einfach irgendwie, dass man sich da besser konzentrieren kann oder so, weil man irgendwie Musik anmachen kann oder so“* (I2, 429-434, S9).



**Ergebnisse zur Corona-Pandemie**

Während der Corona-Pandemie hat sich durch das Homeschooling das Lernen für und in der Schule verändert (vgl. Langmeyer u.a. 2020: 88f.). Auch mit dem Wiedereintritt der Schulen in Präsenzphasen wurden Schwierigkeiten lediglich verschoben und andere Anforderungen durch den Wechselunterricht geschaffen (vgl. Langmeyer u.a. 2020: 93). Die Jugendlichen wurden gefragt, inwiefern sie das Gefühl haben, dass sie in der Pandemie weniger lernen. Mit einem Mittelwert von 2,5 (Skala 1=stimmt gar nicht bis 4= stimmt ganz genau; n=114) liegt die Einschätzung der Jugendlichen genau zwischen "stimmt eher nicht" und "stimmt eher". Demnach stellt ein großer Teil der befragten Jugendlichen für sich selbst eine Beeinträchtigung im Lernen durch die Corona-Pandemie fest. Dieses Ergebnis ist nicht unbedingt überraschend, es zeigt aber, dass dies nicht nur aus der Befragung und Wahrnehmung von Eltern hervorgeht (vgl. Langmeyer u.a. 2020; Wößmann u.a. 2021), sondern auch aus Sicht der Jugendlichen selbst bestätigt wird.

**Zusammenfassung:**

In den vorliegenden Ergebnissen wird sichtbar, dass sowohl die Wünsche, was in der Ganztagschule gelernt werden sollte, aber auch die gewünschten Lernbedingungen zwar sehr vielfältig aber auch ähnlich gelagert sind. Bei der Frage nach gewünschten Inhalten in der Ganztagschule zeigt sich ein deutlicher Fokus auf das Erlernen alltagspraktischer Kompetenzen. Diese Wünsche zu berücksichtigen und auch passende Lernbedin-

gungen (Ruhe, Wohlfühlatmosphäre) zu schaffen, bergen das Potential, die Ganztagschule jugendorientierter zu gestalten und die Attraktivität der Ganztagsangebote bzw. der Ganztagschule zu erhöhen. Insgesamt zeigt sich wiederholt, dass der steigende Wert von Bildung (vgl. Leven u.a. 2018: 165ff.) nicht nur die Qualifizierung, sondern auch die Bereiche der Selbstpositionierung und Verselbstständigung umfasst.

### 3. Resümee und Handlungsempfehlungen für die Praxis

Die vorliegende Studie hat die im 15. Kinder- und Jugendbericht aufgeführten Herausforderungen der Jugendphase als Ausgangspunkt genommen und anknüpfend an bereits vorliegende Befunde aus der Jugend- und Ganztagschulforschung die subjektive Sichtweise von älteren Jugendlichen (9. Jahrgang) zu den drei Schwerpunktthemen: Schulkultur – Erwachsene – Bildungsangebote im Kontext Ganztagschule in den Mittelpunkt gerückt. Dabei lassen sich themenübergreifend Erkenntnisse ableiten, die als sogenannte „Kernbotschaften“ in gesonderten Schaukästen abgebildet werden. Insgesamt sind jedoch aufgrund des geringen Datenbestands keine pauschalen Empfehlungen oder allgemeingültigen Aussagen für „die“ Jugendlichen oder „die“ Ganztagschulen abzuleiten, sondern vielmehr Orientierungspunkte zu generieren, denn so heterogen die Jugendlichen selbst sind, sind es auch die Ganztagschulen in NRW. Es spielen stets individuelle Voraussetzungen und Ansprüche der Jugendlichen sowie die Profile und strukturellen Gegebenheiten der einzelnen Ganztagschulen eine Rolle und lassen sich auch in dieser Studie nicht vollständig abbilden.

Grundsätzlich geht jedoch aus dem intensiven Austausch mit den befragten Jugendlichen hervor, dass sie die im 15. Kinder- und Jugendbericht formulierten Kernherausforderungen: Qualifizierung – Selbstpositionierung – Verselbstständigung durchaus als realistisch und für ihre Lebensphase zutreffend einstufen. Die Ganztagschule schafft es allerdings aus ihrer Sicht bisher nicht ausreichend, sie bei der Bewältigung dieser Herausforderungen zu unterstützen. Nachfolgend sollen daher solche Merkmale herausgestellt werden, die die Ganztagschule, basierend auf den Angaben der Jugendlichen, zu einer jugendorientierten Bildungsinstitution weiterentwickeln, die genau jene Unterstützungsmöglichkeiten bieten kann.

#### Empfehlungen mit Blick auf das Schulklima bzw. die Schulkultur

(1) **Sicherheit vermitteln:** Wenn die Jugendlichen die Ganztagschule als einen Ort wahrnehmen, an dem sie sich sicher fühlen, dann wird die Atmosphäre als positiver empfunden. Die Ergebnisse zeigen, dass sich ein erheblicher Anteil von Jugendlichen in der Schule unsicher fühlt und dies durch Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen befördert wird (s. Kap. 2.2.2; vgl. Andresen 2019: 94). Nach wie vor ist mehr als jede\*r siebte Schüler\*in in Mobbing, auch im virtuellen Raum, involviert (vgl. Ficher u.a. 2020: 69; mpfs 2020: 60). Schulleitungen und alle Akteure in der Ganztagschule sind daher in der Verantwortung, für ein gewaltfreies Schulklima zu sorgen und auch im Konfliktfall bedarfsgerecht zu intervenieren. Beratung und Unterstützung bieten zum Beispiel die Zentren für Schulpsychologie und die Landespräventionsstelle gegen Gewalt und Cybergewalt an Schulen in NRW an.

(2) Auch ein **respektvoller Umgang unter den Schüler\*innen** trägt dazu bei, dass die Stimmung als besser wahrgenommen wird. Die Jugendlichen sehen in diesem Bereich

Verbesserungsbedarfe und thematisieren gleichzeitig das Potential der Ganztagschule bei der Entwicklung einer guten Streit- und Kommunikationskultur. Die Jugendlichen äußern im Rahmen der qualitativen Interviews diesbezüglich konkrete Vorschläge, wie die Durchführung von Methodentagen oder Formate wie Gruppenarbeit. Eine Möglichkeit, diesem Bedarf zu begegnen, bietet die Durchführung von Programmen, die zur Stärkung des Klassen- und Schulklimas beitragen. Als Beispiel können Programme wie „Gemeinsam

Die Ganztagschule im Jugendalter stellt nicht für alle Jugendlichen einen sicheren Ort dar. Es gilt zu ergründen, was junge Menschen benötigen, um sich sicher zu fühlen und davon ausgehend eine *angstfreie und von Wertschätzung geprägte Ganztagschule* zu gestalten.

Klasse sein<sup>11</sup> oder das peergroup-orientierte „buddY-Programm“<sup>12</sup>, welches zur Stärkung der Konflikt- und Kooperationsfähigkeit beiträgt, genannt werden. Weiterhin ist die Bedeutung der Schulsozialarbeit in diesem Kontext herauszustellen, welche mit konkreten Angeboten ein positives Schulklima befördern kann. Eine zentrale Rolle beim Schulklima spielen auch vertrauensvolle Beziehungen zu Erwachsenen, wie in Kap. 2.3 beschrieben wird.

## Welcher Beitrag wird dadurch für die Bewältigung der Kernherausforderungen geleistet?

Eine gute Schulkultur und ein sicheres Klima in der Ganztagschule beinhalten das Potential, Jugendliche in der Kernherausforderung Selbstpositionierung zu unterstützen. Diese Kernherausforderung bedeutet, dass junge Menschen lernen müssen, sich in ein Verhältnis zu anderen (Peers) und zu gesellschaftlichen Strukturen zu setzen. Jugendliche sind im sozialen Miteinander gefordert, sich mit allgemeinen Wertvorstellungen auseinanderzusetzen und ihre eigene Haltung innerhalb des gesellschaftlichen Gefüges zu entwickeln. Ein respektvolles Miteinander sowie das Erlernen einer Streit- und Kommunikationskultur im Rahmen der Ganztagschule könnten dementsprechend zur Entfaltung der Persönlichkeit im Jugendalter beitragen. Voraussetzung ist dabei ein angstfreies und geschütztes schulisches Umfeld mit einer konstruktiven Fehlerkultur, in dem Diskriminierung und Gewalterfahrungen keinen Raum haben.

## Empfehlungen mit Blick auf die Erwachsenen in der Ganztagschule

(3) **Partizipation ermöglichen:** Aus Sicht der Jugendlichen sind es nach wie vor die Erwachsenen, die in ihrer Ganztagschule eigentlich (fast

alles bestimmen, was sie als Schüler\*innen betrifft (s. Kap. 2.3.1). Dass diese Einschätzung nicht nur von den Jugendlichen kommt, die sich an der Studie Jugend-Bildung-Ganztag in

NRW beteiligt haben, sondern die Sichtweise von vielen jungen Menschen aus Ganztagschulen im gesamten Bundesgebiet wiedergibt, konnten repräsentative landes- und bundesweite Studien (z. B. StEG, BiGa NRW) belegen. Somit muss weiterhin gefordert werden, dass Jugendliche deutlich stärker in die Gestaltung ihrer Ganztagschule einbezogen werden – nicht nur zur Verwirklichung ihres Rechts auf Mitwirkung (UN-Kinderrechtskonvention, schulgesetzliche Verankerungen), sondern mit Blick auf das gesamte Spektrum an Vorteilen und Potentialen, die eine uneingeschränkte Partizipation von Jugendlichen in der Ganztagschule beinhaltet. Partizipation hat seinen Anfang dabei in den Köpfen von Erwachsenen und dies ist somit ein zentraler Appell an alle erwachsene Personen, die in der Ganztagschule beschäftigt sind. Beteiligung bedeutet für die Erwachsenen, Entscheidungsmacht und Verantwortung abzugeben und zu teilen, in Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen und Wünschen von Jugendlichen zu gehen und auch Kompromisse und vermeintliche Fehlentscheidungen mittragen zu können. Dabei ist die pädagogische Haltung genauso wichtig wie das methodische Werkzeug<sup>13</sup> bzw. das Wissen darüber, wie sich Partizipationsstrukturen in der Schulpraxis implementieren lassen. Erwachsene müssen qualifiziert und über Mitwirkungsmöglichkeiten informiert sein. Dabei haben die Fachkräfte aus der Jugendhilfe den Vorteil, dass Partizipation eine der Leitprinzipien der Jugendhilfe ist, wie sie auch

Bei der Gestaltung einer Streit- und Kommunikationskultur spielen die erwachsenen Personen an der Ganztagschule eine relevante Rolle. Jugendliche erwarten von der Ganztagschule Unterstützung beim Erproben und Erlernen eines respektvollen und fairen Miteinanders.

11 Weitere Informationen: <https://www.gemeinsam-klasse-sein.de/anti-mobbing?tkcm=ab>

12 Weitere Informationen: <https://education-y.de/handlungsfelder/schule/buddy-programm-grundlagen>

13 Beispiele Methodendatenbanken:

- <https://www.kinderrechte.de/praxis/methodendatenbank/>
- <https://www.bpb.de/lernen/formate/methoden/227/methodendatenbank>

im SGB VIII festgeschrieben ist. Die multiprofessionelle bzw. ressortübergreifende Kooperation bietet hier demnach großes Potential.

(4) **Eine positive und unterstützende Grundhaltung einnehmen:** Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen betonen zudem grundsätzlich eine pädagogisch-ethische Grundhaltung aller Erwachsenen bzw. pädagogisch tätigen Personen: Sie fordern, sich wertschätzend den Jugendlichen zuzuwenden und ihre Gefühle, Denkweisen und kognitiven Unterstützungsbedürfnisse und -bedarfe wahrzunehmen, um Entwicklungs- und Lernprozesse zu fördern (vgl. 2017: 9). Diese Grundhaltung ist nicht per se vorhanden, wie die Aussagen der Jugendlichen in der Studie deutlich machen (s. Kap. 2.3.2). Lehrkräfte stehen aus Sicht der Jugendlichen vorrangig für schulische Angelegenheiten als Ansprechpartner\*innen zur Verfügung und grenzen sich bei sozialen und privaten Problemen der Schüler\*innen häufig ab. Insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund

Das Aufgreifen und Thematisieren der (sozialen) Lebenswelt von jungen Menschen im Kontext Ganztagschule durch erwachsene Personen trägt dazu bei, dass sich Jugendliche über ihre Rolle als Schüler\*in hinaus wahrgenommen fühlen und es beeinflusst ihr Wohlbefinden positiv.

sehen in den Lehrkräften selten Ansprechpersonen für solche Belange und Jugendliche mit eher schlechtem Notendurchschnitt berichten sogar von Diskriminierungserfahrungen. Hier besteht grundsätzlich Handlungsbedarf: Wenn die Ganztagschule Jugendliche in ihren Kernherausforderungen unterstützen möchte, geht dies nur über Erwachsene, die sich interessiert, respektvoll und unterstützend gegenüber den Jugendlichen verhalten. Dazu gehört, dass Erwachsene bei Konflikten und Problemen unter den Jugendlichen genauer hinschauen und hier verantwortungsvoll und bedarfsgerecht intervenieren (s. Kap. 2.3.1). Nicht zuletzt ist dies ebenfalls elementar, um partizipative Strukturen und/oder Projekte erfolgreich umzusetzen. Das bedeutet, dass die Erwachsenen Jugendliche ernst nehmen, sie als Expert\*innen für ihre Lebenswelt sehen und ihnen zutrauen müssen, dass sie mit Freiheiten umgehen und realistische Vorschläge machen können. Damit einher geht, dass es Erwachsene braucht,

die in der Lage sind, Meinungsverschiedenheiten und Diskussionen mit Jugendlichen zuzulassen und gemeinsam eine Lösung zu finden. Das Aushalten und der konstruktive Umgang mit gegensätzlichen Positionen, Konflikten bzw. Kontroversen ist eine zentrale Aufgabe der Erwachsenen und auch ein wesentlicher Teil des Bildungsprozesses Partizipation (vgl. Züchner/Peyerl 2015: 41).

## Welcher Beitrag wird dadurch für die Bewältigung der Kernherausforderungen geleistet?

Erwachsene, die Jugendlichen eine partizipative Gestaltung ihrer Ganztagschule ermöglichen, unterstützen diese gleichzeitig in der Bewältigung aller drei Kernherausforderungen des Jugendalters: So lernen junge Menschen durch Partizipation, dass sie als eigenständiges Individuum gehört und respektiert werden. Es erhöht den Grad an Autonomie und Selbstbestimmung (vgl. Betz u.a. 2010: 15) und ermöglicht ihnen, ihre Interessen eigenmächtig, selbstverantwortlich und selbstbestimmt zu vertreten, während sie gleichzeitig lernen, ihre Belange mit den Interessen anderer auszubalancieren bzw. in Einklang zu bringen (Selbstpositionierung). So lernen Jugendliche auch demokratisches Denken und Handeln, indem sie Verantwortung für sich und andere übernehmen (Verselbstständigung). Partizipation steigert auch nachweislich die Zufriedenheit und das Wohlbefinden von Jugendlichen (vgl. Börner u.a. 2014). Junge Menschen erleben so eine erhöhte Lernmotivation, wenn sie beteiligt werden, ihren Interessen nachgehen und diese mit dem Unterricht verknüpfen können (vgl. ebd.), was wiederum fachliche Kompetenzen (Qualifizierung) befördert (vgl. Leonhard 2014; Deci/Ryan 1993).

## Empfehlungen zu den Bildungs- bzw. Ganztagsangeboten

(5) **An alltagsrelevanten Themen und jugendorientierten Interessen anknüpfen:** Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass die befragten Jugendlichen die besuchten Ganztagsangebote nicht unbedingt positiv erleben: So fühlen sich viele Jugendliche nicht in ihren Interessen angesprochen und auch der Lerngehalt wird weder

für den schulischen noch für den privaten Hintergrund als besonders hoch eingeschätzt. Bei der

direkten Nachfrage äußern die befragten Jugendlichen konkrete Wünsche nach einem allgemein stärkeren Alltagsbezug. Es werden Wünsche nach dem Erlernen von alltagspraktischen Kompetenzen,

*Bildung bedeutet für Jugendliche nicht „nur“ Qualifizierung, sondern ebenso individuelle Positionierung und das Erlernen alltags- und lebenspraktischer Kompetenzen. Dies wird von den Jugendlichen als wichtig für ihre persönliche Zukunft wahrgenommen und als Wunsch an die Ganztagschule formuliert.*

vor allem Aspekten des selbstständigen Lebens und der Haushaltsführung, sowie spezifischem Wissen (z. B. Umgang mit Geld, Steuern, Versicherungen) formuliert. Die gewünschten Themen und Interessen der Jugendlichen zu erfahren und die Bildungsangebote in der Ganztagschule darauf auszurichten ist vor allem Aufgabe derjenigen Erwachsenen (insbesondere Lehr- und Fachkräfte), die unmittelbar mit der Ausgestaltung der Bildungsangebote (auch Unterricht) zu tun haben (s. auch Punkt (3)). Diesbezüglich lassen sich Hinweise zur Integration alltagspraktischer Kompetenzen im Unterricht sowie in außerunterrichtlichen Angeboten z. B. in der Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schulen NRW<sup>14</sup> oder dem deutschen Bildungsserver<sup>15</sup> finden. Alternativ können z. B. Projekte wie *econo=me*<sup>16</sup> in der Ganztagschule durchgeführt werden. Empfehlenswert ist es weiterhin, außerschulische Kooperationspartner einzubinden, um den Jugendlichen entsprechende Themen professionell anbieten zu können. Die Öffnung hin zum Sozialraum erweitert das Spektrum der Möglichkeiten und rückt die Bedürfnisse der Jugendlichen noch weiter in den Mittelpunkt (vgl. Spatscheck 2014: 115ff.).

### **Welcher Beitrag wird dadurch für die Bewältigung der Kernherausforderungen geleistet?**

In Ganztagschulen eignen sich Jugendliche vorrangig Fähigkeiten und Kenntnisse an, die es ihnen ermöglichen sollen, perspektivisch eine qualifizierte berufliche Tätigkeit zu übernehmen

(Qualifizierung). Dass dieses Wissen allerdings alleine nicht ausreicht, um den Übergang in das Erwachsenenalter zu meistern und den gesellschaftlichen Erwartungen gerecht zu werden, haben auch die Jugendlichen mittlerweile verinnerlicht. Sie fordern daher alltagsnahe und lebenspraktische Unterstützung, um auch z. B. ökonomisch Verantwortung übernehmen und richtige Entscheidungen treffen zu können, die auch ihre eigene Biografie betreffen. Die Ganztagschule hat die zeitlichen und personellen Möglichkeiten den Jugendlichen Bildungsangebote zu unterbreiten, die genau dieses gewünschte Wissen bieten und damit den Prozess der Verselbstständigung der Jugendlichen unterstützen.

Jugendorientierte Ganztagsbildung bedeutet, dass Ganztagschulen und außerschulische Bildungspartner die Herausforderungen der Jugendphase als Ausgangspunkt nehmen und unter Beteiligung der jungen Menschen Angebote auf Basis eines gemeinsamen Bildungsverständnisses machen (vgl. JFMK/KMK 2020: 8). Für eine jugendorientierte Ganztagschule bedeutet dies, dass die Interessen und Bedarfe der Jugendlichen regelmäßig und altersspezifisch in Erfahrung gebracht werden müssen, um darauf aufbauend Ganztagsbildung zu gestalten. Den Erwachsenen kommt dabei in den Ganztagschulen insgesamt eine zentrale Schlüsselposition zu, denn sie schaffen die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, um z.B. respektvollen Umgang oder Verantwortungsübernahme zu lernen. Sie sind entsprechend zentral dafür verantwortlich, Jugendliche bei der Bewältigung ihrer Kernherausforderungen zu unterstützen. Die hier ausgearbeiteten Empfehlungen und Merkmale werden perspektivisch von der Serviceagentur genutzt, um ein Konzept einer jugendorientierten Ganztagschule gemeinsam mit den Jugendlichen zu entwickeln.

14 [www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_gs/vb/Rahmenvorgabe\\_Verbraucherbildung\\_PS\\_SI\\_2017.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/vb/Rahmenvorgabe_Verbraucherbildung_PS_SI_2017.pdf)

15 [www.bildungsserver.de/Finanzerziehung-10610-de.html](http://www.bildungsserver.de/Finanzerziehung-10610-de.html)

16 [www.econo-me.de](http://www.econo-me.de)



## 4. Literaturverzeichnis

Akremit, L. (2019): Stichprobenziehung bei qualitativer Sozialforschung. In: Baur, N./Blasius, J. (2019): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden.

Altermann, A./Börner, N./Lange, M./Menke, S./Steinhauer, R./Tabel, A. (2016): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2016. Dortmund. [https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Jugendhilfe\\_und\\_Schule/BiGa\\_2016\\_Webversion.pdf](https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Jugendhilfe_und_Schule/BiGa_2016_Webversion.pdf) [30.09.2021].

Altermann, A./Lange, M./Menke, S./Rosen Dahl, J./Steinhauer, R./Weischenberg, J. (2018): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2018. Dortmund. [https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/user\\_upload/BiGa\\_2018\\_Webversion.pdf](https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/BiGa_2018_Webversion.pdf) [1.10.2021].

Andresen, S./Lips, A./Möller, R./Rusack, T./Schröer, W./Thomas, S./Wilmes, J. (2020): Erfahrungen und Perspektiven junger Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo. Hildesheim. [https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1078/file/Rusack\\_JuCo.pdf](https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1078/file/Rusack_JuCo.pdf) [3.10.2021].

Andresen, S./Heyer, L./Lips, A./Rusack, T./Schröer, W./Thomas, S./Wilmes, J. (2021): Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie. Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe. Frankfurt a.M. / Hildesheim: Bertelsmann-Stiftung. [https://www.uni-hildesheim.de/media/fb1/sozialpaedagogik/Forschung/JuCo\\_und\\_KiCo/Das\\_Leben\\_von\\_jungen\\_Menschen\\_in\\_der\\_Corona-Pandemie\\_2021.pdf](https://www.uni-hildesheim.de/media/fb1/sozialpaedagogik/Forschung/JuCo_und_KiCo/Das_Leben_von_jungen_Menschen_in_der_Corona-Pandemie_2021.pdf) [1.10.2021].

Andresen, S./Möller, R. (2019): Children's Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. [https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_WB\\_Children\\_s\\_Worlds\\_2019.pdf](https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Children_s_Worlds_2019.pdf) [1.10.2021].

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2019): Kind- und jugendgerechte Ganztagsbildung. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. <https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2019/Ganztagsbildung.pdf> [30.09.2021].

Arnoldt, B./Furthmüller, P./Steiner, C. (2013): Ganztagsangebote für Jugendliche. Eine Expertise zum Stellenwert von Ganztagsangeboten für Schüler/innen ab der 9. Klasse im Auftrag des Zentrum Eigenständige Jugendpolitik. München. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/StEG\\_Expertise.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/StEG_Expertise.pdf) [1.10.2021].

Barlovic, I./Ullrich, D./Wieland, C. (2020): Ausbildungsperspektiven in Zeiten von Corona. Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2017): Expertenbeirat & Projekt Familie und Bildung: Politik vom Kind aus denken. Konzept für eine Teilhabe gewährleistende Existenzsicherung für Kinder und Jugendliche. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie\\_und\\_Bildung/IN\\_WB\\_Konzept\\_Teilhabe\\_gewaehrleistende\\_Existenzsicherung\\_2017\\_Stand\\_16.11.17.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/IN_WB_Konzept_Teilhabe_gewaehrleistende_Existenzsicherung_2017_Stand_16.11.17.pdf) [12.09.2021].

Bertelsmann Stiftung (2019): „Fragt uns“ Anmerkungen von jugendlichen Expert\*innen zur Studie Children's Worlds+. Blomberg. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie\\_und\\_Bildung/IN\\_WB\\_Fragt\\_uns\\_JugendExpertenTeam\\_2019.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/IN_WB_Fragt_uns_JugendExpertenTeam_2019.pdf) [1.10.2021].

Bertelsmann Stiftung (2021): Jugend und Corona. Die Kinder- und Jugendpolitik muss handeln. Gütersloh. [https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie\\_und\\_Bildung/IN\\_WB\\_Policy-Brief\\_Jugend\\_und\\_Corona\\_03-2021.pdf](https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/IN_WB_Policy-Brief_Jugend_und_Corona_03-2021.pdf) [12.09.2021].

Bettmer, F. (2008): Partizipation. In: Coelen, T./ Otto, HU. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 213-221.

Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L. (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Diskussionsstränge, Argumentationslinien, Perspektiven. In: Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L. (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach, S. 11-34.

Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L. (Hrsg.) (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach.

Betz, T./ Bischoff, S./ Eunicke, N./ Kayser, L./ Zink, K. (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

BJK - Bundesjugendkuratorium (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen - Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. [https://bundesjugendkuratorium.de/data/pdf/press/bjk\\_2009\\_2\\_stellungnahme\\_partizipation.pdf](https://bundesjugendkuratorium.de/data/pdf/press/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf) [01.10.2021].

BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2018): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. 6. Auflage. <https://www.kinderrechte.de/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention-im-wortlaut/> [27.08.2021].

BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): Familien in der Corona-Zeit: Herausforderungen, Erfahrungen und Bedarfe. Ergebnisse einer repräsentativen

Elternbefragung im April und Mai 2020. Berlin.

Börner, N./Conraths, A./Gerken, U./Steinhauer, R./Stötzel, J./Tabel, A. (2014): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2014. Dortmund. [https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Jugendhilfe\\_und\\_Schule/BiGa\\_NRW\\_2014.pdf](https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Jugendhilfe_und_Schule/BiGa_NRW_2014.pdf) [1.10.2021].

Calmbach, M./Flaig, B./Edwards, J./Möller-Slawinski, H./Borchard, I./Schleer, C. (2020): Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Frankfurt am Main. [https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/SINUS-Jugendstudie\\_ba.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/SINUS-Jugendstudie_ba.pdf) [20.09.2021].

Coelen, T. (2002): „Ganztagsbildung“ – Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. In: Neue Praxis, H. 1/2002, S. 53–66.

Deci, E.L./Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 39. Jg. H.2, S. 223-238.

DIPF/DJI/IFS/Justus-Liebig-Universität (2019): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, StEG. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen & München, [https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagschule\\_2017\\_2018\\_StEG.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagschule_2017_2018_StEG.pdf) [1.10.2021].

Eßer, F./Schär, C./Schnurr, S./Schröer, W. (2020): Einleitung: Partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit. Teilhabe an der Wissensproduktion unter Bedingungen sozialer Ungleichheit. In: Neue Praxis, Sonderheft 16, S. 3-23.

Fischer, SM/John, N./Melzer, W./Kaman, A./Winter, K. u.a. (2020): Mobbing und Cybermobbing bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse der HBSC-Studie 2017/18 und Trends. In: Journal of Health Monitoring, 5(3), S. 56–72.

Hagedorn, J. (2017): Jugend und Schule – Konstruktionen und Bilder von Jugend in Schule und Schulforschung. Materialien zum 15. Kinder- und Jugendbericht. In: Sachverständigenkommission 15. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum 15. Kinder- und Jugendbericht. München. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs2017/15\\_KJB\\_Hagedorn\\_zu.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/15_KJB_Hagedorn_zu.pdf) [27.09.2021].

JFMK/KMK - Jugend- und Familienministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2020): Entwicklung und Ausbau einer kooperativen Ganztagsbildung in der Sekundarstufe I. (Beschluss der vom 27.05.2020/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020.) [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020\\_06\\_18-KMK-JFMK-Ganztag-Sek-I.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-KMK-JFMK-Ganztag-Sek-I.pdf) [27.08.2021].

Kanevski, R./Salisch, M. v. (2011): Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagschulen. Weinheim und Basel.

Kielblock, St./Fraij, A./Hopf, A./Dippelhofer, S./Stecher, L. (2014): Wirkungen von Ganztagschulen auf Schüler/innen. In: Coelen, Th./Stecher, L. (Hrsg.): Die Ganztagschule. Weinheim & Basel, S. 155–171.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018). [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Staerkung\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf) [3.10.2021].

Landesjugendring NRW (LJR NRW) (2018): Zukunftsplan Bildungslandschaften. Zusammenfassung. [https://www.ljr-nrw.de/wp-content/uploads/2018/12/Zukunftsplan\\_Bildungslandschaften\\_2018\\_Kurzfassung.pdf](https://www.ljr-nrw.de/wp-content/uploads/2018/12/Zukunftsplan_Bildungslandschaften_2018_Kurzfassung.pdf) [1.10.2021].

Langmeyer, A./ Guglhör-Rudan, A./ Naab, T./ Urlen, M./Winklhofer, U. (2020): Kind sein in Zeiten von Corona. Ergebnisbericht zur Situation

von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs2020/Ergebnisbericht\\_Kindsein\\_Corona\\_2020.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2020/Ergebnisbericht_Kindsein_Corona_2020.pdf) [29.09.2021].

Leonhard, J. (2014): Sich und andere motivieren durch Möglichkeiten zur Partizipation. ... selbst auswählen, Ziele setzen und reflektieren, Rückmeldung geben. In: Pädagogik, Jg. 66, H. 2, S. 28-33.

Leven, I./ Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2015): Familie, Bildung, Beruf, Zukunft: Am liebsten alles. In: Albert, M./ Hurrelmann, K./Quenzel, G. (Hrsg.): 17. Shell Jugendstudie. JUGEND 2015. Frankfurt am Main: Fischer, S. 74-110.

Leven, I./ Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2019): Bildung: Immer noch entscheidet die soziale Herkunft. In: Albert, M./ Hurrelmann, K./Quenzel, G. (Hrsg.): 18. Shell Jugendstudie. JUGEND 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim Basel: Beltz. S. 163-186.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2020): JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-19-Jähriger. Stuttgart. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020\\_Web\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf) [19.20.2021].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) (2020): Referenzrahmen Schulqualität NRW. Schule in NRW Nr. 9051. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf> [29.09.2021].

Quenzel, G./Hurrelmann, K./Albert, M./ Schneekloth, U. (2019): Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort. In: Albert, M./ Hurrelmann, K./Quenzel, G. (Hrsg.): 18. Shell Jugendstudie. JUGEND 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim Basel: Beltz. S. 313-324.

Reinders, H. (2015): Sozialisation in der Gleichaltrigengruppe. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim.

Sauerwein, M. (2021): Vom Außerschulischen zum Schulischen. Überlegungen zu einer subjektorientierten Ganztagsbildung. In: Neue Praxis, 51. Jahrgang, Heft 2, S. 89-105.

Schneider, H./Gerold, M. (2019): Demokratiebildung an Schulen - Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Downloads/Lehrerbefragung\\_Demokratiebildung\\_final.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Downloads/Lehrerbefragung_Demokratiebildung_final.pdf) [3.10.2021].

Spatscheck, C. (2014): Aneignungsprozesse gestalten und begleiten. Methodische und konzeptionelle Zugänge im sozialräumlichen Kontext. In: Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 113-125

StEG – Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (Hrsg.) (2016): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012-2015. Frankfurt am Main.

StEG – Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (Hrsg.) (2019): Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagschule. Frankfurt am Main.

Thomas, P. M./ Calmbach, M. (2013): Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft. Heidelberg.

Vogl, S. (2019): Gruppendiskussion. In: Baur, N./Blasius, J. (2019): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden.

Wintersteller, T. (2016): Gruppendiskussionen. In: Science Communications Research e.V. (Hrsg.): Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch für begleitende Erwachsene. Wien, S. 95-99.

Wöhler, V. (2016): Schulspaziergang (mit Fotos). In: Science Communications Research e.V. (Hrsg.): Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch für begleitende Erwachsene. Wien, S. 100-105.

Wößmann, L./Freundl, V./Grewenig, E./Lergetporer, P./Werner, K./Zierow, L. (2021): Bildung erneut im Lockdown. Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? In: ifo Schnelldienst, Jg. 74, Nr. 5, S. 36-52.

Züchner, I./Peyerl, K. (2015): Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Annäherung an einen vielfältigen Begriff. In: ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit 2015. Schwerpunkt Partizipation. Münster, New York, S. 27-43.

Der GanzTag in NRW  
Beiträge zur Qualitätsentwicklung  
2021 · Heft 32

## Impressum

### Herausgeber

Serviceagentur „Ganztägig lernen“ NRW  
Institut für soziale Arbeit e.V.  
Friesenring 40, 48147 Münster  
serviceagentur.nrw@ganztaegig-lernen.de

[www.ganztag-nrw.de](http://www.ganztag-nrw.de)  
[www.isa-muenster.de](http://www.isa-muenster.de)

### Redaktion

Sarah Spannruft  
Ramona Steinhauer  
Serviceagentur „Ganztägig lernen“ NRW

### Gestaltung und Herstellung

Saskia van den Berg

Bildnachweis: iStock.com/Rawpixel

2022 © by Institut für soziale Arbeit e.V.

## Serviceagentur „Ganztägig lernen“ NRW

Die Serviceagentur „Ganztägig lernen“ NRW (SAG NRW) ist Ansprechpartnerin für Schulen und ihre Partner, die ganztägige Bildungsangebote entwickeln, ausbauen und qualitativ verbessern wollen.

Bereits seit 2005 leistet die SAG NRW kontinuierlich fachliche und praktische Beiträge zur landesweiten Unterstützung der Entwicklung und Qualifizierung von Ganztagschulen, verstanden als Kooperationsprojekt von Schulen, Jugendhilfe und weiteren Partnern.

Das Land NRW fördert vielfältige Unterstützungsangebote zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern. Dazu gehören vor allem die Angebote der vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB), vom Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFI) und der vom Institut für soziale Arbeit in Münster (ISA) getragenen SAG NRW, wie sie auch auf der Website der SAG NRW [www.ganztag-nrw.de](http://www.ganztag-nrw.de) dargestellt sind.