

## Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Elena Leussidis

### Aufgaben und Veränderungsbedarf des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Ganztagschulen

Eine Analyse anhand des empirischen Materials der  
Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)

Heft Nr. 11, Januar 2016



# Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Elena Leussidis

## Aufgaben und Veränderungsbedarf des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Ganztagschulen

Eine Analyse anhand des empirischen Materials der  
Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)

Heft Nr. 11, Januar 2016

Der Autor trägt die Verantwortung für den Inhalt.

**Impressum:**

Herausgeber:

Prof. Dr. Claudia von Aufschnaiter, Prof. Dr. Thomas Brüsemeister, Dr. Sebastian Dippelhofer, Prof. Dr. Marianne Friese, Prof. Dr. Sabine Maschke, Prof. Dr. Ingrid Miethe, Prof. Dr. Vadim Oswald, Prof. Dr. Ludwig Stecher

Geschäftsführender Herausgeber:

Dr. Sebastian Dippelhofer

Institut für Erziehungswissenschaft  
Empirische Bildungsforschung  
Karl-Glöckner-Straße 21B  
35394 Gießen  
E-Mail: Sebastian.Dippelhofer@erziehung.uni-giessen.de

Sämtliche Rechte verbleiben bei den Autoren.

Auflage: 50

ISSN: 2194-3729 (Internet)

Online verfügbar in der Giessener Elektronischen Bibliothek:

URN: urn:nbn:de:hebis:26-opus-118755

URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/11875/>



Dieses Werk bzw. Inhalt steht unter einer [Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell-KeineBearbeitung 3.0 Deutschland Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/).

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
2	Konzeptioneller Rahmen	10
2.1	Das weitere pädagogisch tätige Personal	10
2.2	Die Rahmung der Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals	11
2.3	Das Aufgabentableau des weiteren pädagogisch tätigen Personals	18
2.4	Forschungsstand zu den des weiteren pädagogisch tätigen Personals	22
2.5	Herleitung der Fragestellung und Hypothesenformulierung	26
3	Untersuchungsdesign	27
3.1	Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)	27
3.2	Repräsentativität der Daten	29
3.3	Verwendete Erhebungsinstrumente	31
4	Empirische Befunde	36
4.1	Univariate Befunde	36
4.2	Bivariate Befunde	39
4.3	Auswertung des offen geäußerten Veränderungsbedarfs	42
5	Diskussion	44
6	Reflexion und Ausblick	49
	Literatur	54



## 1 Einleitung

Über zehn Jahre ist es her, dass die Bundesregierung mit dem vier Milliarden Euro umfassenden Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) den flächendeckenden Auf- und Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland vorangetrieben hat; mehr als 8200 Ganztagschulen wurden mit den bereitgestellten Mitteln im Zeitraum 2003 bis 2009 gefördert, und die Länder haben daran anschließend „weitere umfangreiche Anstrengungen zum Auf- und Ausbau sowie zur qualitativen Weiterentwicklung schulischer Ganztagsangebote unternommen“ (BMBF 2014a, o.S.).

Wissenschaftlich begleitet wurde der Auf- und Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland durch eine Vielzahl empirischer Untersuchungen, in deren Zentrum die „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) steht. Im Rahmen von StEG wurden im Zuge der ersten Förderphase zwischen 2005 und 2009 in drei Erhebungswellen und 14 Bundesländern quer- und längsschnittliche Befragungen von SchülerInnen, ihren Eltern, Schulleitungen, LehrerInnen, außerschulischen Kooperationspartnern und weiterem an Ganztagschulen pädagogisch tätigen Personal durchgeführt (vgl. Züchner/Fischer 2011).

Ab 2005 wurden dann erste, die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen „ergänzende und vertiefende länderübergreifende Forschungsvorhaben zu wichtigen Aspekten der Ganztagschulentwicklung gefördert“ (BMBF 2014b, o.S.). In einer entsprechenden vom BMBF 2012 publizierten Forschungsbilanz werden neben 20 weitere Projekte vorgestellt, die Themen wie die ganztagsschulbezogene Entwicklung der Lernkultur und des Unterrichts, die Kooperation und das Beanspruchungserleben von LehrerInnen an ganztätig arbeitenden Schulen, die Verbindung von Familie, Peers und Ganztagschule, Ganztagschule im regionalen und lokalen Kontext sowie die Professionsentwicklung und Kooperation verschiedener an und mit Ganztagschulen tätiger Professionen und Institutionen umfassen (vgl. BMBF 2012). Im letztgenannten Themenfeld wird nun ein wesentliches Spezifikum von Ganztagschulen angesprochen: Anders als in Halbtagsschulen ist hier nicht nur die Gruppe der Lehrkräfte, sondern darüber hinaus eine weitere Personengruppe beschäftigt, die im Rahmen von StEG erstmals mit dem Begriff des „weiteren pädagogisch tätigen Personals“ bezeichnet wurde. Mit dieser Gruppe beschäftigt sich die vorliegende Arbeit.

Das der gewählte Fokus auf das weitere pädagogisch tätige Personal durchaus Relevanz hat, ergibt sich zum einen aus der Bedeutung dieser Personengruppe für die Realisierung des Ganztags: So hat beispielsweise die im Rahmen der zweiten StEG-Förderphase durchgeführte Schulleitungsbefragung 2012/2013 gezeigt, dass rund 90% der Schulen ihren Schulalltag auf der Basis eines erweiterten Kreises an MitarbeiterIn-

nen gestalten (vgl. StEG-Konsortium 2013). Zum anderen resultiert dieser Fokus aber auch durch die vergleichsweise marginale Stellung dieser Klientel im Kontext der Ganztagschulforschung. Denn wenngleich, wie dem Befund der StEG-Schulleitungsbefragung nach zu urteilen, dem weiteren pädagogisch tätigen Personal an Ganztagschulen eine besondere Bedeutung zukommt, fassen Coelen/Rother (2014) treffend zusammen, dass „diese schwer zu beschreibende Personengruppe bei Schulbetrachtungen oft außen vor gelassen wird“ (S. 111).

Wie sich in den aufgeführten Themenfeldern widerspiegelt und im Verlauf der vorliegenden Arbeit auch herausgestellt wird, lag das Augenmerk der bisherigen Forschungsarbeiten zum weiteren pädagogisch tätigen Personal auf der Kooperation mit Lehrkräften an Ganztagschulen und damit auf einer äußeren Differenzierung dieser Personengruppe. Steiner (2013) hebt entsprechend hervor, dass sich die „die Fachdiskussion in starkem Maß auf das Verhältnis von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften konzentriert“ (S. 66).

Die Wichtigkeit der Erforschung der Kooperation unterschiedlicher Personen- und Berufsgruppen an Ganztagschulen soll nicht in Frage gestellt werden; die Kooperation von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal wird in der vorliegenden Arbeit sogar als Aufgabe des weiteren pädagogisch tätigen Personals besonders hervorgehoben. Sie wird aber eben nur als Teil eines Aufgabenspektrums verstanden, dem das weitere pädagogisch tätige Personal im Rahmen seiner Tätigkeit an Ganztagschulen nachkommt. Die Fragen, welche Aufgabenbereiche das Spektrum dieser Personengruppe im Ganztagschulbetrieb umfasst, wie sie in die verschiedenen Aufgabenbereiche eingebunden sind und welchen Veränderungsbedarf sie diesbezüglich schildern, stehen im Zentrum der vorliegenden Arbeit. Da kein Vergleich mit einer weiteren Personengruppe wie den Lehrkräften vorgenommen und damit auf eine äußere Differenzierung verzichtet wird, stellt sich zudem die Frage, ob sich das weitere pädagogisch tätige Personal abhängig von bestimmten Merkmalen im Hinblick auf die Einbindung in verschiedene Aufgabenfelder und im Hinblick auf den Veränderungsbedarf unterscheidet, d.h. ob hier eine Binnendifferenzierung vorgenommen werden kann und wenn ja, nach welchen Kriterien diese erfolgen kann. Die Datengrundlage für die Beantwortung der Fragen bietet der StEG-Datensatz des weiteren pädagogisch tätigen Personals von 2009.

Ausgehend von der Einleitung wird daher in *Kapitel 2* ein für die Beantwortung der Fragen notwendiger konzeptioneller Rahmen aufgespannt, in dem abschließend die zentrale Fragestellung und die daraus abgeleiteten Hypothesen verortet werden. Um festzulegen, was in der vorliegenden Arbeit unter dem weiteren pädagogisch tätigen



Personal zu verstehen ist, wird in 2.1 eine grundlegende Begriffsbestimmung vorgenommen. Davon ausgehend wird in 2.2 das IZBB des Bundes vorgestellt, weil es die Tätigkeit des weiteren pädagogisch tätigen Personals und damit ihre Aufgaben auf Bundesebene rahmt. Daran schließt sich eine länderspezifische Rahmung der Aufgaben an, die exemplarisch durch die Sichtung ganztagschulspezifischer Gesetze, Runderlasse und Informationsschreiben für die Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Thüringen erfolgt. Die dort gefundenen Informationen werden in 2.3 zu einem Tableau zusammengetragen, das die Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Ganztagschulen umfasst. In Kapitel 2.4 wird daran anknüpfend der gegenwärtige Forschungsstand zu den Aufgaben und zur Einbindung in die Aufgabenbereiche vorgestellt. Einen besonderen Fokus nimmt daran anknüpfend der Veränderungsbedarf des weiteren pädagogisch tätigen Personals ein, weil dieser nach einer Studie zu ganztätig arbeitenden Primarstufenschulen in dem Bundesland Nordrhein-Westfalen von Beher/Rauschenbach (2006) mit der Einbindung in die Aufgabenbereiche in Zusammenhang steht. Das Kapitel schließt wie oben aufgeführt in 2.5 mit der Herleitung der zentralen Fragestellung ab, wonach sich, in Anlehnung an ein von Beher (2006) im Kontext der oben genannten Studie gefundenes Modell des Personaleinsatzes das weitere pädagogisch tätige Personal in einen Kernbereich und einen Randbereich unterteilen lässt und wonach die MitarbeiterInnen im Kernbereich stärker in die verschiedenen Aufgabenbereiche eingebunden sind und einen stärkeren Veränderungsbedarf äußern als jene im Randbereich. Überprüft wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit, ob sich dieses Modell des Personaleinsatzes auch in den bundesweiten StEG-Daten des weiteren pädagogisch tätigen Personals von 2009 wiederfinden lässt.

Daher wird im *Kapitel 3* das Untersuchungsdesign vorgestellt, wobei 3.1, einer detaillierten Schilderung von der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG und darin verortet dem StEG-Datensatz des weiteren pädagogisch tätigen Personals von 2009 gewidmet ist. Da für die Analysen der Datensatz aus allen 14 an StEG beteiligten Bundesländern verwendet wird, soll in 3.2 auf die Repräsentativität der Daten sowie den Interpretationsspielraum der Befunde eingegangen werden. Das Kapitel abschließend werden in 3.3 die für die empirischen Analysen verwendeten Erhebungsinstrumente vorgestellt, die für die Auswertung vorgenommene Datenaufbereitung erläutert sowie die Auswertungsverfahren, mit denen die Hypothesenüberprüfung erfolgte, eingeführt.

*Kapitel 4* ist den empirischen Befunden gewidmet, wobei eine Untergliederung in univariate Befunde und bivariate Befunde vorgenommen wird. Zudem umfasst dieses Kapitel eine Analyse der offenen Antworten zum Veränderungsbedarf, um ein diesbezüglich differenzierteres Bild zu erhalten. Die in 4.1 vorgestellten univariaten Befunde um-

fassen deskriptivstatistische Analysen zum Stundenumfang, mit dem das weitere pädagogisch tätige Personal an den Ganztagschulen tätig ist, zur Einbindung in die verschiedenen Aufgabenfelder und zum Veränderungsbedarf. Die in 4.2 vorgestellten bivariaten Befunde umfassen deskriptiv- und inferenzstatistische Analysen zu den oben genannten Variablen, für die eine vorher statistisch überprüfte Binnendifferenzierung der hauptberuflich tätigen in einen Kern- und der neben- und ehrenamtlich tätigen MitarbeiterInnen in einen Randbereich vorgenommen wurde. In 4.3 werden die offenen Antworten zum Veränderungsbedarf zur Bildung übergeordneter Kategorien verwendet, denen sich die offen geäußerten Veränderungswünsche zuordnen lassen.

An die empirischen Analysen knüpft in *Kapitel 5* die ausführliche Diskussion der Befunde an. Diese konzentriert sich auf die deskriptiv- und inferenzstatistischen Analysen, reflektiert diese vor dem Hintergrund des konzeptionellen Rahmens und reflektiert das Vorgehen in der vorliegenden Arbeit kritisch. Abschließend werden in *Kapitel 6* offene Fragen formuliert, die in der vorliegenden Arbeit nicht beantwortet werden können und entsprechende Implikationen für zukünftige Forschungsarbeiten liefern.

## 2 Konzeptioneller Rahmen

### 2.1 Das weitere pädagogisch tätige Personal

Wie in Kapitel 1 bereits aufgeführt, benötigen Ganztagschulen allein aufgrund des erweiterten Zeitkontingents ein größeres Personalkontingent. Die Deckung dieses Mehrbedarfs hängt unter anderem von den spezifischen Bestimmungen in den einzelnen Bundesländern und den Möglichkeiten der Einzelschule ab:

„Zahlreiche Bundesländer setzen auf eine multiprofessionelle Mischung aus sozial-, jugend- und freizeitpädagogischen Fachkräften und zusätzlichen LehrerInnenstunden zur Abdeckung des zusätzlichen Personalbedarfs und zur Realisierung der pädagogischen Anforderungen. Darüber hinaus werden oft auch engagierte Personen aus Vereinen, Ehrenamtliche und Eltern miteinbezogen“ (Höhm/Bergmann/Gebauer 2008, S. 77).

Über die einzelnen Bestimmungen in den Bundesländern hinaus ist damit an Ganztagschulen also „zusammenfassend eine große Vielzahl und Vielfalt von Personen“ (Coelen/Rother 2014, S. 111) beschäftigt.

Die Bestimmung des Begriffs *weiteres* pädagogisch tätiges Personal ist dabei auf (StEG zurückzuführen. Die Studie betont, „dass neben den Lehrer/innen auch anderes Personal an Schulen tätig ist und diese erst dadurch ganztätig werden“ (ebd., S. 112). Mit der Bezeichnung *pädagogisch* tätiges Personal wird die Tätigkeit statt dem „beruflichen Status der im Ganztagsbereich tätigen Mitarbeiter/-innen in den Vordergrund“

(Coelen/Rother 2014, S. 112) gerückt. Im Fokus dieser Tätigkeit liegen die außerunterrichtlichen Angebote, die Schulen im Rahmen des Ganztagsbetriebs durchführen. Diese werden zwar auch von Lehrkräften übernommen; an der Durchführung von Unterricht ist das weitere pädagogisch tätige Personal aber umgekehrt nur „in Einzelfällen“ (Höhmann/Bergmann/Gebauer 2008, S. 77) beteiligt.

Wie das weitere pädagogisch tätige Personal an Ganztagschulen im Rahmen der außerunterrichtlichen Angebote pädagogisch tätig wird soll der in 2.4 referierte Forschungsstand zu den Aufgaben zeigen. Dass dieses neben der Durchführung von außerunterrichtlichen Angeboten aber auch noch in eine ganze Reihe weiterer Aufgabengebiete eingebunden sein kann, die auf Bundes- und auf Länderebene durch politisch-administrative Vorgaben gerahmt werden, wird im Folgenden herausgearbeitet.

## 2.2 Rahmung der Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals

### *Die Rahmung auf Bundesebene*

Wie bereits aufgeführt, wurde der Auf- und Ausbau der Ganztagschulen in Deutschland wesentlich durch das vom Bund initiierte, vier Milliarden Euro umfassende „Investitionsprogramm Bildung und Betreuung“ (IZBB) vorangetrieben, durch das im Zeitraum 2003 bis 2009 deutschlandweit über 8.200 Ganztagschulen auf- und ausgebaut wurden (vgl. BMBF 2014a). Grundsätzlich fällt das Schul- und damit auch das Ganztagschulwesen nicht in den Verantwortungsbereich des Bundes, sondern aufgrund der föderalistischen Staatsstruktur Deutschlands und der damit verbundenen Kulturhoheit der Länder unter die Verantwortung ebendieser (vgl. Füssel/Leschinsky 2008; Leschinsky/Cortina 2008). Entsprechend darf der Bund grundsätzlich auch keine Kosten übernehmen, die in die Zuständigkeitsbereiche der Länder fallen. Das die Förderung durch das IZBB dennoch möglich war, ist einer bis 2006 im Artikel 104a Abs. 4 im Grundgesetz festgehaltenen Regelung geschuldet, die es dem Bund erlaubte, die Länder finanziell beim Neubau, Ausbau und Umbau von Schulgebäuden sowie den damit verbundenen Dienstleistungen zu unterstützen (vgl. Wolf 2008).

Was eine Ganztagschule und damit im Rahmen des IZBB förderbar ist, wird durch eine *Definition der Kultusministerkonferenz* gerahmt, wonach Ganztagschulen Schulen im Primar- und Sekundarbereich I sind, die

- an mindestens drei Tagen in der Woche ein mindestens siebenstündiges Ganztagsangebot bereitstellen.
- den SchülerInnen an allen Tagen des Ganztagsbetriebes ein Mittagessen bereitstellen.

- die außerunterrichtlichen Angebote unter die Verantwortung und in Kooperation mit der Schulleitung und in konzeptionellem Zusammenhang mit dem Regelunterricht organisieren und durchführen.

Die KMK differenzierte darüber hinaus *drei Organisationsformen* mit einem unterschiedlichen Verbindlichkeitsgrad der Teilnahme und Nutzung;

- die voll gebundene Form, in der alle SchülerInnen einer Schule an mindestens drei Wochentagen dazu verpflichtet sind, am Ganztagsangebot teilzunehmen.
- die teilweise gebundene Form, bei der ein Teil der Schülerschaft – konkret Jahrgänge oder einzelne Klassen – dazu verpflichtet ist, an mindestens drei Wochentagen an Ganztagsangeboten teilzunehmen.
- die offene Form, die den SchülerInnen die Teilnahme ermöglicht, aber nicht verpflichtend macht, wobei die Entscheidung zur Teilnahme aber für mindestens ein Schulhalbjahr verbindlich ist (vgl. KMK 2006)

Die *Verteilung der IZBB-Finanzhilfen* auf die Länder erfolgte entsprechend dem Anteil der jeweiligen Schülerzahl im Land an der Gesamtheit der Schülerzahl im Bundesgebiet im Schuljahr 2000/2001, weswegen beispielsweise dem Bundesland Nordrhein-Westfalen mit rund 914 Millionen Euro die höchste und dem Stadtstaat Bremen mit ca. 28 Millionen Euro die niedrigste Fördersumme zustand (vgl. BMBF 2003). In der Verwaltungsvereinbarung ist des Weiteren der *Übergang zwischen Bund und Ländern* definiert:

„Die Förderanträge [der Schulen, Anm. d. Verf.] sind an die Länder zu richten. Den Ländern obliegt die Auswahl der Vorhaben sowie die Regelung und Durchführung des Verfahrens“ (ebd., S. 5).

Ausgehend von der Bereitstellung der finanziellen Mittel durch das IZBB wurde in einem weiteren Schritt also von den Ländern entschieden, welchen Schulformen und Schulen eine Förderung gewährt und wie sie umgesetzt wurde (vgl. auch Kesberg/Rolle 2011).

#### *Die Rahmung auf Länderebene*

Die Kulturhoheit der Länder spiegelt sich entsprechend im durch das IZBB vorangetriebenen, länderspezifischen Auf- und Ausbau der Ganztagschulen, in länderspezifischen Ganztagsschulformen und darin eingebetteten Rahmenbedingungen für das weitere pädagogisch tätige Personal wider. Eine eingehendere, länderspezifische Perspektive lohnt dabei durchaus, denn der quantitative Auf- und Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland hat „eine ganze Palette von Ganztagsschulmodellen hervorgehoben, die nicht alle miteinander vergleichbar sind und die ganz unterschiedlich dem

entsprechen, was in der Öffentlichkeit als Ganztagschule verstanden wird“ (Schwarz 2011, S. 5).

Die zwei folgenden Länderportraits von Nordrhein-Westfalen und Thüringen können dies zumindest partiell aufzeigen. Sie umfassen Informationen zu den *Ganztagschulspezifika* des Landes, zum *Personaleinsatz* und zu den *Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals*. Die Portraits sind exemplarisch, aber sie erweisen sich als länderspezifischen Einblicke mit einem neuen und einem alten Bundesland als kontrastreich und fächern damit das Panorama an länderspezifischen Ganztagschulformen partiell auf.

Sie sind zudem durch die Wahl des Bundeslandes Thüringen, dass sich mit dem schon vor der Wiedervereinigung Deutschlands etablierten Modell der in die Grundschule integrierten Horte und den detaillierten gesetzlichen Vorgaben zum Personaleinsatz und zu den Aufgaben des Personals hervorhebt, genau in dieser Hinsicht erschöpfend und damit relevant für die Erstellung des Aufgabentableaus des weiteren pädagogisch tätigen Personals in 2.4, für die Formulierung der Fragestellung und der abgeleiteten Hypothesen in Kapitel 2.5, sowie für die Diskussion der Befunde in Kapitel 5.

#### *Nordrhein-Westfalen*

##### *Ganztagschulspezifika*

Für die Primarstufe und die Sekundarstufe I bestimmt der Runderlass „Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I“ (MSW 2010, S.1) zwei Ganztagschulmodelle. Da im Primarbereich deutlich der Anteil offener Ganztagschulen überwiegt und es im Sekundarbereich I nur gebundene Ganztagschulen gibt, beziehen sich die folgenden Informationen zur offenen Ganztagschule nur auf die Schulen im Primarbereich.

Tabelle 1: Spezifika der Ganztagschulformen in Nordrhein-Westfalen

	Offene Ganztagschule im Primarbereich	Gebundene Ganztagschule
Bereitstellung eines Angebots	Der Zeitrahmen des Ganztagsangebotes erstreckt sich unter Einschluss der allgemeinen Unterrichtszeit in der Regel <i>an allen Unterrichtstagen von spätestens 8 bis mindestens 15 Uhr, bei Bedarf aber auch länger.</i>	Der Zeitrahmen des Ganztags erstreckt sich unter Einschluss der Unterrichtszeit auf <i>mindestens drei Unterrichtstage und mindestens sieben Zeitstunden, in der Regel auf die Zeit von 8 bis 15 Uhr. In erweiterten gebundenen Ganztagschulen erhöht er sich in der Regel auf mindestens vier Unterrichtstage mit jeweils mindestens sieben Zeitstunden.</i>
Verpflichtungsgrad	<i>Ein Teil der SchülerInnen nimmt an den Ganztagsangeboten teil. Die Anmeldung verpflichtet i.d.R. für die Dauer eines Schuljahres zur regelmäßigen Teilnahme.</i>	<i>Alle SchülerInnen einer Schule nehmen an den Ganztagsangeboten teil. Die Teilnahme ist für den in „Bereitstellung eines Angebots“ aufgeführten Zeitraum verpflichtend.</i>

Quelle: MSW 2010

### *Personaleinsatz an Ganztagschulen*

Im Hinblick auf den *Personaleinsatz* finden sich im Runderlass von 2010 Angaben, die sich auf die formale Qualifikation des weiteren pädagogisch Personals in Ganztagschulen der Primarstufe und in Schulen der Sekundarstufe I beziehen. Die Anforderungen an die formale Qualifikation werden aber nicht im Sinne einer Bedingung formuliert, sondern richten sich „nach den Förder- und Betreuungsbedarfen der Kinder und Jugendlichen“ (MSW 2010, S.2), wobei neben Lehrkräften

„möglichst pädagogische und sozialpädagogische Fachkräfte, Musikschullehrer und -Lehrerinnen, Künstlerinnen und Künstler, Übungsleiterinnen und Übungsleiter im Sport sowie geeignete Fachkräfte weiterer gemeinwohlorientierter Einrichtungen eingesetzt werden“ (ebd., S. 2).

Des Weiteren können nach dem Runderlass

„pädagogisch geeignete ehrenamtlich tätige Personen, Seniorinnen und Senioren, Handwerkerinnen und Handwerker, Eltern, ältere Schülerinnen und Schüler, Praktikantinnen und Praktikanten, Studierende, Bundesfreiwilligendienstleistende und Teilnehmende am freiwilligen sozialen und ökologischen Jahr und von Freiwilligendiensten tätig werden“ (ebd., S. 2).

### *Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals*

Die Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Ganztagschulen sind in Nordrhein-Westfalen direkt weder in einem Gesetz, noch in einer Richtlinie oder einem Erlass festgehalten. Sie können nur indirekt aus dem Runderlass „Offene Ganztagschule im Primarbereich“ (MSJK 2003a), dem Runderlass „Zuwendungen für die Durchführung außerunterrichtlicher Angebote offener Ganztagschulen im Primarbereich“ 2003 (MSJK 2003b), dem Runderlass „Geld oder Stelle – Sekundarstufe I; Zuwendung zur pädagogischen Übermittagsbetreuung/Ganztagsangebote“ (MSW, 2008) und dem bereits zitierten Runderlass von 2010 abgeleitet werden.

In der offenen Ganztagschule im Primarbereich „soll durch die Zusammenarbeit von Schule, Kinder- und Jugendhilfe und weiteren außerschulischen Trägern ein neues Verständnis von Schule“ (MSJK 2003a, S.1) entwickelt werden. In Zusammenarbeit mit vielfältigen Partnern soll die offene Ganztagsgrundschule „Angebote außerhalb der Unterrichtszeit (außerunterrichtliche Angebote)“ (ebd., S. 1) anbieten. Dabei arbeiten die

„Lehrkräfte, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den außerschulischen Angeboten, die Eltern, der Schulträger und die Kooperationspartner der Schule [...] bei der Durchführung der außerunterrichtlichen Angebote zusammen“ (ebd., S. 1).

Für die Primarstufe und die Sekundarstufe I wird zudem hervorgehoben, dass die „Zusammenarbeit von Schule, Kinder- und Jugendhilfe, gemeinwohlorientierten Institutionen und Organisationen aus Kultur und Sport, Wirtschaft und Handwerk sowie weiteren außerschulischen Partnern“ (MSW 2010, S. 1) eine zentrale Grundlage darstellt. Betont wird dabei die Verpflichtung der öffentlichen Jugendhilfe zur Bereitstellung von Plätzen in Kindertageseinrichtungen, in der Kindertagespflege und an Schulen, wobei diese „Bildungs-, Erziehungs-, und Betreuungsangebote nach den Grundsätzen des SGB VIII gestaltet werden“ (ebd., S.1) müssen.

Die hier aufgeführten Aufgaben sind wie bereits erwähnt nicht direkt im Schulgesetz oder in Runderlassen festgehalten. Entsprechend deutet sich damit nur ein Aufgabentableau an; festgeschrieben ist es nicht. Das dies für das weitere pädagogisch tätige Personal durchaus mit Nachteilen verbunden sein kann, wird in den 2011 formulierten Empfehlungen der Bildungskonferenz NRW, die als Vertretung von Verbänden, Institutionen und im Landtag vertretenen Parteien Empfehlungen für die Landesregierung und den Landtag zur Weiterentwicklung des Schulsystems erarbeitet, deutlich. Hier werden

„fachliche und strukturelle Standards im Hinblick auf Personalausstattung, die Gruppengrößen, die Einbeziehung von Zeiten für Vorbereitung und Nachbereitung, Leitung, Koordination und Kooperation sowie die verbindliche Beteiligung der verschiedenen Berufsgruppen in den Gremien der jeweiligen anderen Seite sowie die infrastrukturellen Voraussetzungen im Rahmen der äußeren Schulangelegenheiten“ (Bildungskonferenz NRW, 2011, S. 6).

als Minimalstandards angesprochen, die sich auf die Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals beziehen, in Schulgesetzen und Erlassen aber nicht festgehalten sind. Diese Minimalstandards sind nicht nur hervorzuheben, weil sie auf potentielle Problemlagen des weiteren pädagogisch tätigen Personals aufmerksam machen, sondern zugleich Aufgabenbereiche dieser Personengruppe definieren, für die gesetzlich festgeschriebene Standards als notwendig erachtet werden.

### *Thüringen*

#### *Ganztagsschulspezifika in der Primarstufe*

Thüringer Horte waren schon vor der Wiedervereinigung Deutschlands „integraler Bestandteil der Grundschule“ (Metz 2013, S. 1), was sich darin widerspiegelt, dass in der KMK-Statistik für das Jahr 2002/03 in Thüringen *fast alle* Grundschulen als Ganztagschulen aufgeführt werden (vgl. KMK 2006). Entsprechend dieser tradierten Form der Verknüpfung von Schule und Hort sind im Thüringer Schulgesetz der Anspruch, der

*Zeitraumen* und der *Verpflichtungsgrad* in §10 „Horte und Internate an Schulen“ folgendermaßen geregelt:

„Für Grundschul Kinder besteht ein Anspruch auf Förderung in einem Hort an einer Grundschule von montags bis freitags mit einer täglichen Betreuungszeit von zehn Stunden unter Anrechnung der Unterrichtszeit“ (TMBWK 2013, S. 18).

Bei den Ganztagschulen in der Grundschule Thüringens handelt es sich nach der KMK-Definition also um offene Ganztagsgrundschulen.

#### *Personaleinsatz an Ganztagschulen der Primarstufe*

Weitere Regelungen finden sich im Thüringer Kindertageseinrichtungsgesetz (ThürKitaG), das 2005 in Kraft trat. Unter § 14 finden sich in Absatz 1 detaillierte Angaben zum Personaleinsatz im Hinblick auf die *formale Qualifikation* sowie den *Betreuungsschlüssel*: Kindertageseinrichtungen müssen demnach „über die notwendige Zahl geeigneter pädagogischer Fachkräfte verfügen“ (TMBWK 2006, S. 7). Ob Personal mit weiteren staatlichen oder nichtstaatlichen Qualifikationsnachweisen als fachlich geeignet anerkannt wird, kann das „für Kindertageseinrichtungen zuständige Ministerium [...] generell oder im Einzelfall prüfen“ (ebd., S. 7).

Die im Folgenden aufgeführten Angaben spezifizieren entsprechend als Minimalanforderung „0,6 Stellen einer pädagogischen Fachkraft für jeweils 20 Kinder im Grundschulalter“, sowie daran angelehnt „ausgehend von einer Betreuung im Umfang von vier Stunden einen Personalschlüssel von 0,03 Vollzeitbeschäftigten je Kind“ (ebd., S. 7). Je Kind werden des Weiteren Stellenanteile für die „Leitungstätigkeit [...] sowie für Vor- und Nachbereitung“ (ebd., S. 7) gewährt.

#### *Angaben zu den Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals in der Primarstufe*

Auch im Hinblick auf die *Aufgaben des Personals* findet man im ThürKitaG vergleichsweise detaillierte Angaben: Im mit „Ziele und Aufgaben der Kindertageseinrichtungen“ betitelten § 10 ist entsprechend formuliert:

„In Anerkennung der vorrangigen Verantwortung der Eltern für die Bildung, Erziehung und Betreuung ihrer Kinder haben die Kindertageseinrichtungen einen familienergänzenden Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag und ermöglichen den Kindern Erfahrungen über den Familienrahmen hinaus. Durch Bildungs- und Erziehungsangebote wird die Gesamtentwicklung der Kinder altersgerecht und entwicklungsspezifisch gefördert“ (ebd., S. 7).



Die Kindertageseinrichtungen sind dazu angehalten, ihren Auftrag „im ständigen engen Austausch mit den Eltern“ (TMBWK 2006, S. 7) wahrzunehmen. Auch soll jede Einrichtung eine „verbindliche pädagogische Konzeption“ (ebd., S. 7) entwickeln.

Eine weitere Aufgabe ist die kontinuierliche Selbstevaluation bei der die Eltern ebenso wie die internen Zielvereinbarungen sowie die enge Zusammenarbeit zwischen dem pädagogischen Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen und Schule. Die Fachkräfte sind des Weiteren zur „Fortbildung[en] entsprechend den pädagogischen Konzepten der Einrichtungen verpflichtet“ (ebd., S. 7), wobei der Träger die Fortbildung zu ermöglichen und die Kosten zu tragen hat.“

#### *Ganztagsschulspezifika in der Sekundarstufe I*

Anders als in der Primarstufe gibt es für die Sekundarstufe I kein Gesetz, das den Anspruch auf eine ganztägige Betreuung sichert. Regelschulen und Gymnasien haben aber die Möglichkeit das Landesförderprogramm ‚Schuljugendarbeit‘ zu nutzen „um in der Sekundarstufe I unterschiedliche schulische Ganztagsangebote“ (Metz 2013, S. 174.) zu realisieren und sich zur offenen Ganztagsschulen nach der KMK-Definition zu entwickeln.

#### *Personaleinsatz an Ganztagsschulen der Sekundarstufe I*

Im Dokument finden sich keine Anhaltspunkte dafür, dass die Angebote von weiterem pädagogisch tätigem Personal durchgeführt werden müssen. Allerdings regt „Schuljugendarbeit [...] ausdrücklich zur Kooperation zwischen Schulen, Trägern der Jugendhilfe, Sportvereinen, Verbänden, Kirchen u.a. Partnern an“ (TMBWK 2003, S. 1).

#### *Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals in der Sekundarstufe I*

Indirekt deuten sich die Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals in den Zielen der Schuljugendarbeit und in den Anforderungen an, die mit einer Förderung bzw. Bezuschussung der Anträge verbunden sind. Schuljugendarbeit ist darauf ausgerichtet, die „Angebote von Schule mit denen der Jugendhilfe und anderen Partnern der Region“ (ebd., S. 3) zu vernetzen. Projekte werden gefördert, wenn sie

„einen konzeptionellen Zusammenhang zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten nachweisen und [...] bedarfsorientiert, d.h. mit Schüler- und Elternvertretung sowie Maßnahmeträger geplant und gegebenenfalls mit anderen Angeboten im regionalen Umfeld abgestimmt sind“ (ebd., S. 4).

Über diese Informationen hinaus lassen sich aus der Handreichung keine zusätzlichen Informationen zu den Aufgaben dieses Personals gewinnen.

## 2.3 Das Aufgabentableau des weiteren pädagogisch tätigen Personals

Die zusammengetragenen Ganztagsschulspezifika und die in den Gesetzen, Runderlassen und Informationsschreiben gefundenen Angaben zum Personaleinsatz und zu den Aufgaben zeigen zum, dass die *Ganztagsschulspezifika und der Auf- und Ausbau der Ganztagsschulen in den Ländern unterschiedlich* detailliert sind und dies zum Teil auch schon vor der Förderung durch das IZBB waren. Des Weiteren variieren diese nicht nur zwischen den Ländern, sondern auch zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I variieren wobei die Informationen für das weitere pädagogisch tätige Personal, das in Ganztagsgrundschulen in Thüringen arbeitet, am detailliertesten sind.

Stellt man die Vorgaben und Angaben zu den Aufgaben nach Bundesland und Schulstufe zusammen, so zeigt sich folgendes Bild:

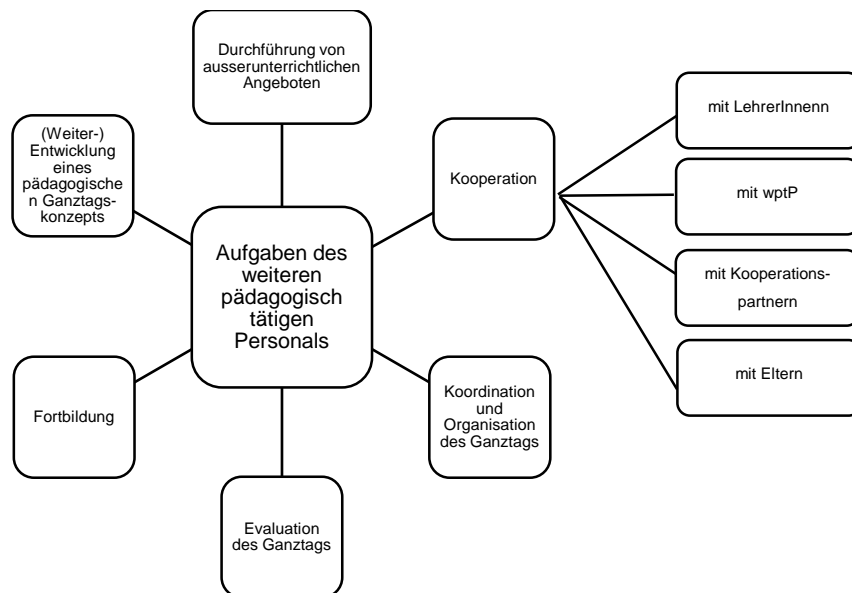
Tabelle 2: Personaleinsatz und Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals in Ganztagschulen von Nordrhein-Westfalen und Thüringen

Nordrhein-Westfalen		Thüringen	
Primarstufe	Sekundarstufe	Primarstufe	Sekundarstufe
Formale Qualifikationsanforderungen <i>nicht vorhanden</i>	Formale Qualifikationsanforderungen <i>nicht vorhanden</i>	Formale Qualifikationsanforderungen <i>vorhanden</i>	Formale Qualifikationsanforderungen <i>nicht vorhanden</i>
Vorgaben zum Personalschlüssel <i>nicht vorhanden</i>	Vorgaben zum Personalschlüssel <i>nicht vorhanden</i>	Vorgaben zum Personalschlüssel <i>vorhanden</i>	Vorgaben zum Personalschlüssel <i>nicht vorhanden</i>
Durchführung von außerunterrichtlichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangeboten	Durchführung von außerunterrichtlichen Bildungs-Erziehungs- und Betreuungsangeboten	Durchführung von außerunterrichtlichen Angeboten im Rahmen des familienergänzenden Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags	Bereitstellung eines bedarfsorientierten außerunterrichtlichen Betreuungs- und Förderangebots
Koordination der Angebote in Zusammenarbeit mit der Schulleitung	Koordination der Angebote in Zusammenarbeit mit der Schulleitung	Leitungsaufgaben sowie Vor- und Nachbereitung	
Austausch mit weiterem pädagogisch tätigen Personal und Lehrkräften	Austausch mit weiterem pädagogisch tätigen Personal und Lehrkräften	Zusammenarbeit mit weiterem pädagogisch tätigen Personal und Lehrkräften Zusammenarbeit mit Eltern	
Entwicklung und Fortschreibung eines Ganztagschulkonzeptes	Entwicklung und Fortschreibung eines Ganztagschulkonzeptes	Entwicklung und Fortschreibung einer pädagogischen Konzeption	Herstellung eines konzeptionellen Zusammenhangs zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten
		Kontinuierliche Selbstevaluation Fachlich qualifizierte Fortbildung	

Quelle: Bildungskonferenz 2011; MSW 2010; MSW 2008; MJSK 2003a,b; TMBWK 2006; TMBWK 2003

Auf der Grundlage der zusammengeführten Rahmenbedingungen kann abstrahiert entsprechend folgendes Aufgabentableau für das weitere pädagogisch tätige Personal an Ganztagschulen erstellt werden:

Abbildung 1: Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Ganztagschulen



Eigene Darstellung

Die bisherigen Ausführungen dürften deutlich gemacht haben, dass diese Aufgaben zueinander in Beziehung stehen können. Wenngleich zuvorderst die Identifikation und begriffliche Bestimmung der Aufgaben im Vordergrund steht, werden diese Beziehungen in den folgenden Ausführungen ebenfalls expliziert. Die für das Tableau gewählten Begriffe entstammen den gesichteten Gesetzestexten, Runderlassen und Informationsschreiben, sie sollen an dieser Stelle allerdings noch einmal genauer begrifflich bestimmt werden. Ihre Bestimmung erfolgt dabei im Kontext der Ganztagschulforschung, da sie hier vor dem Hintergrund von theoretischen Modellen und empirischen Befunden zur Schulqualitäts- und Schuleffektivitätsforschung sowie darin eingebettet der Unterrichtsforschung und erweitert um Ganztagschulspezifika als Qualitätsmerkmale aufgeführt und diskutiert werden. Sie wurden nur bisher noch nicht im Sinne einer Zusammenschau als Aufgabentableau des weiteren pädagogisch tätigen Personals expliziert.

Wie in Kapitel 2.1 erläutert lehnt sich ja schon die Gegenüberstellung von weiterem pädagogisch tätigen Personal und außerunterrichtlichen Angeboten einerseits sowie Lehrkräften und Unterricht andererseits an die Modelle und Befunde der Ganztagschulforschung an. Entsprechend dieser Gegenüberstellung und angelehnt an die Überlegungen Helmkes (2006), der Unterricht als das „Kerngeschäft“ der Schule“ (S.

42) bezeichnet hat, lässt sich die *Durchführung der außerunterrichtlichen Angebote* als „Kerngeschäft“ des weiteren pädagogisch tätigen Personals bestimmen. Die Angebote selbst umfassen dabei „alle zusätzlichen und über das Kerncurriculum hinausgehenden Lernformate – bzw. weiter gefasst: pädagogisch intentionalen Vermittlungs- und Interaktionsformate“ (Hopf/Stecher, 2014, S. 65).

Ein weiteres Aufgabenfeld ist die *Kooperation* mit LehrerInnen, weiterem pädagogisch tätigen Personal und Kooperationspartnern, weil sie in vielen Fällen dazu dienen dürfte, die Bearbeitung der Aufgaben in den anderen Feldern wie die Bereitstellung und Durchführung der außerunterrichtlichen Angebote, die (Weiter-)Entwicklung des pädagogischen Konzepts, die Evaluation des Ganztags oder Fortbildungen zu ermöglichen. In der Schuleffektivitätsforschung hat sich gezeigt, „dass die Kooperation der schulischen Akteure insgesamt positive Effekte“ (Tillmann 2011, S. 139) beispielsweise auf die Entwicklung einer differenzierten Lernkultur, die Umsetzung von Innovationen und die Schülerleistungen hat.

Kooperation lässt sich dabei als ein Verfahren definieren,

„bei dem im Hinblick auf geteilte oder sich überschneidende Zielsetzungen durch Abstimmung der Beteiligten eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösekompetenz angestrebt wird“ (v. Santen/Seckinger 2003, S. 29).

Kooperation gibt es dabei in Abstufungen

„vom Informieren bis hin zum Zusammenwirken [...]. Die Zusammenarbeit von Pädagog/innen unterschiedlicher Lernorte ist dann eine Kooperation, wenn nicht nur Personen interagieren, sondern darüber hinaus – zumindest implizit und hintergründig – auch die dazugehörigen Organisationen“ (Coelen 2014, S. 39).

Coelen unterscheidet entsprechend zwei Formen, wonach „zum einen innerhalb der Schulen zwischen den Pädagog/innen (den Lehrer/innen und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal), zum anderen nach außen mit außerschulischen Institutionen, den so genannten Kooperationspartnern“ (ebd.) kooperiert wird. Genau diese Kooperationsakteure waren in den recherchierten Länderinformationen zu finden; sie werden im Tableau allerdings um die Eltern erweitert, da das weitere pädagogisch tätige Personal entsprechend den recherchierten Informationen auch zur Zusammenarbeit mit ihnen angehalten ist.

Ein Aufgabenfeld, das mit der Kooperation in enger Verbindung steht, ist die *Koordination und Organisation des Ganztags*, wobei Koordination eine besondere Form von Kooperation ist, „bei der eine Optimierung von Organisationsabläufen im Vordergrund

steht“ (Coelen 2014, S. 39). Wenn man noch einmal bedenkt, dass das „Kerngeschäft“ des weiteren pädagogisch tätigen Personals die Durchführung der außerunterrichtlichen Angebote ist, dann fokussieren Koordination und Organisation die Optimierung der um dieses Kerngeschäft gruppierten Abläufe.

Die *Evaluation* stellt ein weiteres Aufgabenfeld dar und bezeichnet zuvorderst

„die systematische Bewertung eines Produkts oder einer Leistung. [...] Wertungen, welche die Grundlage für Entscheidungen liefern, erfolgen im Alltag freilich in aller Regel wenig systematisch und beruhen auf unsicherer und unvollständiger Wissensgrundlage. Evaluation hingegen erfolgt systematisch und beansprucht, Entscheidungswissen zu liefern“ (Böttcher 2008, S. 889).

Übertragen auf das weitere pädagogisch tätige Personal kann Evaluation entsprechend die systematische Bewertung der außerunterrichtlichen Angebote durch die Beteiligten, also SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen, weiteres pädagogisch tätiges Personal und außerschulische Kooperationspartner, fokussieren. Denkbar ist des Weiteren aber auch die Evaluation der Kooperation zwischen weiterem pädagogisch tätigen Personal und Lehrkräften oder die Evaluation des Ganztagschulkonzepts (vgl. ebd.).

Die *Weiter(-Entwicklung) des Ganztagschulkonzepts* stellt ebenfalls ein Aufgabenfeld des weiteren pädagogisch tätigen Personals dar. Grundsätzlich beschreibt eine Schule im Schulkonzept ihre „pädagogischen Prinzipien, die eine gemeinsame verbindliche Grundlage für die Arbeit der Lehrkräfte miteinander sowie für die Arbeit mit Schülern und Eltern darstellen“ (Becker 2011, S. 29). Es reicht „über die schulischen Belange im engeren Sinne hinaus und ermöglicht [...] eine Einbettung weiterer Aspekte“ (ebd., S. 29). Ergänzt um den Ganztags umfasst die (Weiter-) Entwicklung des Konzepts als Aufgabe des weiteren pädagogisch tätigen Personals entsprechend

„die Zielorientierung der Schulen in ihrer pädagogischen Arbeit im Ganztags, Gründungsmotive für die Einrichtung des Ganztags, konzeptionelle Festlegungen im Schul- bzw. Ganztagschulkonzept sowie die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztagsselementen“ (Fischer u.a. 2011, S. 28).

Als letzte Aufgabe des weiteren pädagogisch tätigen Personals konnte in den Gesetzen, Runderlassen und Informationsschreiben die *Fortbildung* identifiziert werden. Sie wird aus der Perspektive der Schulentwicklungsforschung als Personalentwicklung aufgefasst (vgl. ebd.) und kann bezogen auf Ganztagschule als Kooperationsmedium verstanden werden, wenn beispielsweise Lehrkräfte mit weiterem pädagogisch tätigem Personal im Tandem an Fortbildungen teilnehmen (vgl. z.B. Thimm 2008).

Die vorausgegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass das weitere pädagogisch tätige Personal an Ganztagschulen neben der Durchführung von außerunterrichtlichen Angeboten eine Vielzahl weiterer Aufgaben übernimmt. Dabei deutete sich zumindest teilweise auch an, dass nicht alle Aufgaben von allen Mitgliedern dieser Personengruppe übernommen werden, sondern dass das weitere pädagogisch tätige Personal in dieser Hinsicht differenziert betrachtet werden kann. Um dieser Andeutung nachzugehen, wird im Folgenden der Forschungsstand zu den Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals referiert. Zuvor wird jedoch das weitere pädagogisch tätige Personal grundlegend im Hinblick auf die personelle Ausstattung sowie im Hinblick auf verschiedene organisationsbezogene Merkmale genauer bestimmt, damit der auf die Aufgaben bezogene Forschungsstand angemessen verortet werden kann.

#### 2.4 Forschungsstand zu den Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals

##### *Grundlegende Verortung*

Wie im Kapitel 2.1 bereits aufgeführt, umfasst das weitere pädagogisch tätige Personal an Ganztagschulen eine im Hinblick auf verschiedene Merkmale heterogene Gruppe (vgl. Coelen/Rother 2014). Diese Personengruppe ist für Ganztagschulen „von enormer Wichtigkeit, denn sie umfasst diejenigen Personen, welche die jeweilige Schule in den meisten Fällen überhaupt erst ganztägig werden lässt“ (ebd., S. 111). Diese Wichtigkeit spiegelt sich auch in der *personellen Ausstattung* der Ganztagschulen wider. So hat die StEG-Schulleitungsbefragung 2012/2013 gezeigt, dass rund 90% der Schulen ihren Schulalltag auf der Basis eines erweiterten MitarbeiterInnenkreises gestalten (vgl. StEG-Konsortium 2013). Rollett/Tillmann (2009) heben auf der Grundlage der StEG-Schulleitungsbefragung 2005 hervor, dass der Ganztag im Primarbereich stärker von der Gruppe des weiteren pädagogisch tätigen Personals gestaltet wird.

Im Hinblick auf den *Beschäftigungsstatus* berichten die AutorInnen auf der Grundlage der StEG-Befragung des weiteren pädagogisch tätigen Personals 2005 zudem, dass dieses an Grundschulen vorwiegend hauptberuflich tätig ist, während der Anteil neben- und ehrenamtlich Tätiger deutlich geringer ist. In Schulen der Sekundarstufe I ist hingegen der Anteil haupt- und nebenberuflich Tätiger annähernd gleich groß und der Anteil ehrenamtlich Tätiger entsprechend geringer. Das weitere pädagogisch tätige Personal ist also auch im Hinblick auf den Beschäftigungsstatus im Primarbereich stärker involviert als im Bereich der Sekundarstufe I. Bezogen auf den *Beschäftigungsumfang* hingegen beträgt der Stundenumfang hauptberuflich Tätiger an Grundschulen und an Schulen der Sekundarstufe I etwa das Vier- bis Fünffache der nebenberuflich und ehrenamtlich Tätigen.

Die *formale Qualifikation* betreffend heben Coelen/Rother (2014) für die StEG-Daten von 2007 hervor, dass das weitere pädagogisch tätige Personal mit „unterschiedlich einschlägigen Qualifikationen an Ganztagschulen arbeitet und sehr heterogen ist“ (S. 113). Sie führen aus dass der Anteil des Personals, der über einen pädagogischen Berufsabschluss verfügt, gestiegen ist, dass aber „nach wie vor [...] fast zwei Fünftel des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Ganztagschulen keine pädagogische Ausbildung“ (ebd., S. 113) haben. Auch Steiner (2013) hat sich mit der formalen Qualifikation des weiteren pädagogisch tätigen Personals auseinandergesetzt und davon abhängig eine Differenzierung in Laien, professionalisierte Laien und pädagogische Fachkräfte vorgeschlagen: wobei allein letzte eine formale pädagogische Qualifikation haben.

Auch für die offene Grundschule in Nordrhein-Westfalen ist diese Vielfalt der formalen Qualifikationen – der „Personalmix“ – charakteristisch, wobei quantitativ die ErzieherInnen dominieren, „die auch vom Beschäftigungsvolumen her am stärksten in den Ganztage involviert sind und in sämtlichen Handlungsfeldern anzutreffen waren“ (Behr 2006, S. 19). Laut dem Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2013, in dem seit 2011 empirisch fundierte Daten zur Ganztagschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen zur Verfügung gestellt werden, hat im Primarbereich allerdings eine Ausweitung der Interdisziplinarität stattgefunden. Die AutorInnen berichten, dass zwar die „Erzieher/-innen unter den einschlägig pädagogisch qualifizierten Mitarbeiter(inne)n nach wie vor die größte Berufsgruppe“ darstellen, dass aber gleichzeitig „die Bedeutung von (Sozial-) Pädagog(inne)n bzw. Sozialarbeiter(inne)n zugenommen“ (Börner u.a. 2013, S.10) hat.

### *Aufgaben*

Im Folgenden wird der Forschungsstand zu den Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals referiert, der sich am 2.3 vorgestellten Aufgabentableau orientiert. Wenngleich es sich wie dort aufgezeigt bei der *Durchführung der außerunterrichtlichen Angebote* um die zentrale Aufgabe des weiteren pädagogisch tätigen Personals handelt, liegen diesbezüglich gegenwärtig noch vergleichsweise wenige empirische Befunde vor. Den Vergleich von weiterem pädagogisch tätigen Personal und Lehrkräften und damit eine äußere Differenzierung fokussierend berichten Rollett/Tillmann (2009) auf der Grundlage der Schulleitungsbefragung 2005, dass Hausaufgabenbetreuung, gebundene Freizeitangebote und ungebundene Freizeit vorwiegend vom weiteren pädagogisch tätigen Personal übernommen werden, während Fördermaßnahmen vorwiegend von Lehrkräften übernommen werden. In den Sekundarstufenschulen hingegen wird am häufigsten die ungebundene Freizeit vom weiteren pädagogisch tätigen Personal übernommen (vgl. Rollett/Tillmann 2009). Steiner (2013) identifiziert auf der

Grundlage der StEG-Befragung des weiteren pädagogisch tätigen Personals 2009 und damit im Rahmen einer inneren Differenzierung dieser Personengruppe vier Tätigkeitsgruppen, die sich im Hinblick auf die Durchführung bestimmter Angebotstypen und die Breite der durchgeführten Angebote voneinander unterscheiden.

Anders als die Durchführung von Angeboten betreffend bezieht sich ein relativ großer Bereich der Ganztagschulforschung auf die *Kooperation*, wobei der Fokus auf der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Lehrkräften sowie Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal liegt. Diesbezüglich konnte Arnold (2011) auf der Grundlage der StEG-Schulleitungsbefragungen 2005 bis 2009 zeigen, dass die Kooperation zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Partnern im Zeitverlauf zunehmen und ein Ausmaß erreichen, das Arnold „als Ausdruck einer Regelmäßigkeit interpretiert“ (S. 328). In Richtung einer kooperationsorientierten Eigenständigkeit weisen die Befunde von Böttcher u.a. (2011), die auf der Grundlage von leitfadenorientierte Interviews an neun Ganztagschulen in Bremen und Nordrhein-Westfalen die Kooperationsvorstellungen von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal untersuchten. Im Ergebnis konnten sie „eine *komplementäre* und *harmonische* Kooperationspraxis“ (ebd., S. 109; Hervorheb. i.O.) identifizieren.

Für die weiteren Aufgabenbereiche des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Ganztagschulen finden sich vergleichsweise wenige bzw. keine empirischen Befunde. Im Hinblick auf *Koordination und Organisation* konnten Steiner/Tillmann (2011) auf der Grundlage der StEG-Befragung 2005 zeigen, dass informelle und personalisierte Koordinationsformen einen positiven Effekt auf die Kooperation von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal haben. Bezogen auf die *Fortbildung* zeigte Steiner (2013) auf der Grundlage der StEG-Befragung des weiteren pädagogisch tätigen Personals 2009, dass über zwei Drittel der Befragten eine oder mehrere Fortbildungen absolviert haben, wobei der Anteil bei den pädagogischen Fachkräften mit über 80% am größten ist.

### *Einbindung*

Die Heterogenität des weiteren pädagogisch tätigen Personals, die im Hinblick auf das je betrachtete Merkmal eine Binnendifferenzierung dieser Personengruppe ermöglicht, kann sich indes nicht nur auf die formale Qualifikation, den Beschäftigungsstatus und -umfang sowie die Angebotsdurchführung, sondern auch auf die *Einbindung in die verschiedenen Aufgabenfelder* beziehen. Einen diesbezüglich interessanten Befund lieferte Beher (2006), die für das weitere pädagogisch tätige Personal an offenen Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen auf der Grundlage von Gruppendiskussionen ein spezifisches Organisationsmodell des Personaleinsatzes identifizierte:



„Es bestand aus einer Kerngruppe von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit größeren Beschäftigungsanteilen, höherer Verantwortlichkeit und/oder stärkerer konzeptioneller Bindung an den Ganzttag. Dieser Mitarbeiterstamm wurde durch zusätzliche Kräfte ergänzt, die auf der Basis geringerer Stundenanteile für bestimmte Angebote in die Schule kommen und in den verschiedenen Handlungsfeldern, darunter insbesondere in den Angeboten zur Freizeitgestaltung, eingesetzt wurden“ (Beher 2006, S. 20).

Nach Beher (2006) war

„insbesondere für diejenigen Kräfte, die mit höheren Stundenanteilen im Ganzttag beschäftigt sind, eine große Aufgabenvielfalt kennzeichnend. Bei dieser Gruppe wurde im Tagesverlauf ein breites Tätigkeitsspektrum deutlich“ (S. 20).

In eine ähnliche Richtung verweisen nach Rollett/Tillmann (2009) die Befunde der StEG-Befragung des weiteren pädagogisch tätigen Personals im Jahr 2005, wonach hauptberuflich Tätige im Vergleich zu nebenberuflich und ehrenamtlich Tätigen berichten, dass sie häufiger mit Lehrkräften zusammenarbeiten. Sie sind zudem häufiger Mitglied von Steuergruppen für den Ganztagsbetrieb und von Gremien zur Kooperationsförderung mit außerschulischen Partnern.

#### *Veränderungsbedarf*

Im Hinblick auf den Veränderungsbedarf der MitarbeiterInnen im Kern- und im Randbereich in der Offenen Ganzttagsschule in Nordrhein-Westfalen stellen Beher (2006) sowie Beher/Rauschenbach (2006) heraus, dass die Einbindung mit dem auf den Ganzttag bezogenen Veränderungsbedarf zusammenhängt, denn es sind vor allem die MitarbeiterInnen im Kernbereich, welche die „Allzuständigkeit und Parallelität der Aufgaben sowie einen hohen Zeitdruck“ beklagen, der

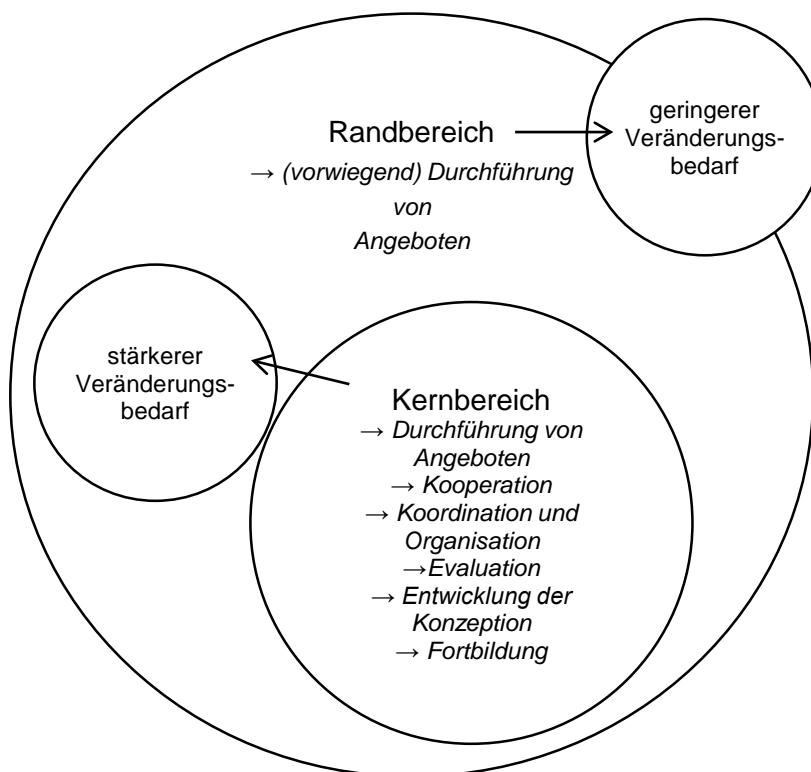
„kaum Spielräume für konzeptionelles Arbeiten lässt. Hierzu tragen allerdings auch die in den Arbeitsverträgen nur unzureichend fixierten Verfügungszeiten bei. Ressourcen für Planung und Reflexion der Arbeit, für Teambesprechungen und Kooperationen mit Lehrkräften, für Kontakte mit Eltern und Hospitationen im Unterricht standen nach Aussage der Befragten damit nicht zur Verfügung“ (S. 61).

In eine ähnliche Richtung verweisend konnten Steiner/Tillmann (2011) auf der Grundlage der StEG-Befragung des weiteren pädagogisch tätigen Personals von 2005 aufzeigen, dass vor allem die hauptberuflich Tätigen und damit vor allem die pädagogischen Fachkräfte den größten Veränderungsbedarf an ihren Schulen sahen, während der Veränderungsbedarf bei den ehrenamtlich und nebenberuflich Tätigen geringer war. Die Autoren schlussfolgern, dass „von der Art der beruflichen Vorqualifikation und dem Beschäftigungsstatus jeweils eigenständige Effekte im Hinblick auf die Einschätzung der Arbeitssituation ausgehen“ (ebd., S. 55).

## 2.5 Herleitung der Fragestellung und Hypothesenformulierung

Im Rahmen der nun folgenden Hypothesenformulierung finden die aus den Gesetzen, Runderlassen und Informationsschreiben zusammengetragenen Angaben zu den Aufgaben sowie die zusammengetragenen empirischen Befunde Berücksichtigung. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem Befund von Beher (2006) sowie Beher/Rauschenbach (2006), wonach sich das weitere pädagogisch tätige Personal in eine Kern- und eine Randgruppe unterteilen lässt und wonach die MitarbeiterInnen im Kernbereich stärker in die verschiedenen Aufgabenbereiche eingebunden sind und einen stärkeren Veränderungsbedarf äußern als die MitarbeiterInnen im Randbereich. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll untersucht werden, ob sich dieses Organisationsmodell des Personaleinsatzes auch in der deutschlandweit repräsentativen Stichprobe des StEG-Datensatzes 2009 wiederfinden lässt.

Abbildung 2: Aufgaben und Veränderungsbedarf des weiteren pädagogisch tätigen Personals im Kern- und im Randbereich



Eigene Darstellung

Im Rahmen der ersten Hypothese soll im Sinne einer Voraussetzung überprüft werden, ob sich der Beschäftigungsstatus dazu eignet, die MitarbeiterInnen einem Kern- und einem Randbereich zuzuordnen. Angelehnt an die Befunde von Beher (2006) müssten demnach die hauptberuflich tätigen MitarbeiterInnen im Hinblick auf den Stundenumfang stärker eingebunden sein als die nebenberuflich und die ehrenamtlich tätigen MitarbeiterInnen. Die erste zu überprüfende Hypothese lautet demnach:

*H1: Die Gruppe der hauptberuflich Tätigen ist mit einem größeren Stundenumfang beschäftigt als die Gruppe der nebenberuflich und ehrenamtlich Tätigen.*

Angelehnt an die Befunde von Beher (2006) und Beher/Rauschenbach (2006) sowie Steiner/Tillmann (2011) und verknüpft mit dem in 2.3 erstellten Aufgabentableau müssten die Personen des Kernbereichs bzw. die hauptberuflich Tätigen in den genannten Aufgabenbereichen und damit auch in der Summe stärker eingebunden sein als die Personen des Randbereichs bzw. die nebenberuflich und ehrenamtlich Tätigen. Die zweite zu überprüfende Hypothese lautet entsprechend:

*H2: Die Gruppe der hauptberuflich Tätigen ist in die Aufgabenbereiche des weiteren pädagogisch tätigen Personals stärker eingebunden als die Gruppe der nebenberuflich und ehrenamtlich Tätigen.*

In Anlehnung an Beher/Rauschenbach (2006) sowie Steiner/Tillmann (2011) soll zudem überprüft werden, ob die Tätigkeit im Kernbereich auch 2009 mit einem größeren Veränderungsbedarf einhergeht als die Tätigkeit im Randbereich. Zur Überprüfung dieser Hypothese wird wie bei Steiner/Tillmann (2011) der Beschäftigungsstatus herangezogen. Die dritte zu überprüfende Hypothese lautet entsprechend:

*H3: Die Gruppe der hauptberuflich Tätigen äußert einen größeren Veränderungsbedarf als die Gruppe der nebenberuflich und ehrenamtlich Tätigen.*

Vor dem Hintergrund der Befunde, die im Kapitel 2.4 zusammengetragen wurden, liegt es nah, auf die schulstufenspezifische Relevanz des weiteren pädagogisch tätigen Personals Rücksicht zu nehmen. In der vorliegenden Arbeit wird allerdings schulstufenübergreifend untersucht, ob sich ein nach Kern- und Randbereich untergliedertes Organisationsmodell des Personaleinsatzes wiederfinden lässt.

### 3 Untersuchungsdesign

#### 3.1 Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)

Wie bereits aufgeführt, wurde der mit dem „Investitionsprogramm Bildung und Betreuung“ vorangetriebene Auf- und Ausbau der Ganztagschulen wissenschaftlich durch die „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) begleitet. Bei StEG handelt es sich um eine durch das BMBF, den europäischen Sozialfonds (ESF) und die beteiligten Bundesländer finanzierte und vom Deutschen Institut für Internationale pädagogische Forschung (DIPF), vom Deutschen Jugendinstitut (DJI), vom Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) sowie der Universität Gießen durchgeführte, umfassende quantitative Längsschnittstudie, bei dem in drei Erhebungswellen 2005, 2007 und 2009

Lehrkräfte, weiteres pädagogisch tätiges Personal, Schulleitungen, SchülerInnen, Eltern und außerschulische Kooperationspartner befragt wurden (vgl. Züchner/Fischer 2011). Das *Forschungsdesign* zeichnet sich dabei durch „die Mehrperspektivität auf den Gegenstand [sowie] durch die Erhebung von Paneldaten“ (Fürthmüller u.a. 2011, S. 31) aus. Mehrperspektivität meint dabei, dass wie aufgeführt alle „am Ganztags-schulbetrieb beteiligten Personen“ (ebd., S. 32) einbezogen werden, „aus deren Perspektive sich Ganztagschule in den Blick nehmen lässt“ (ebd., S. 31). Um des Weiteren Entwicklungen zu analysieren, wurde ein Teil der Befragten über insgesamt fünf Jahre und drei Erhebungswellen begleitet.

Als *Erhebungsinstrumente* wurden für die oben aufgeführten Personengruppen sieben Fragebögen entwickelt, wobei die befragten Gruppen zum Teil zu den gleichen und zum Teil zu gruppenspezifischen Inhalten befragt wurden. Die Formulierung gleicher Fragen bot dabei den Vorteil, „eine mehrperspektivische Analyse der Aussagen zu ermöglichen“ (ebd., S. 34). Nach Möglichkeit wurde auf „bewährte Fragen und Skalen einschlägiger Untersuchungen zurückgegriffen“ (ebd., S. 34). Neu entwickelte Skalen wurden „durch explorative Faktorenanalysen ermittelt, vor der Verwendung durch konfirmatorische Faktorenanalysen bzw. Skaleninvarianzanalysen geprüft und in einem Skalenhandbuch dokumentiert“ (ebd. S. 34).

Im Hinblick auf die *Stichprobenziehung* lassen sich für den dritten Erhebungszeitpunkt von StEG bestimmte Spezifika identifizieren, auf die im Folgenden noch eingegangen werden soll. Die „Zielpopulation, über die StEG primär Aussagen treffen sollte, waren die deutschen Ganztagschulen des Jahres 2005“ (ebd., S. 37). Die Eingrenzung der Zielpopulation erfolgte über die bereits in 2.1 aufgeführte KMK-Definition, an die ja auch die entsprechende Förderung durch das IZBB gebunden war. Für StEG wurde dabei eine Kombination aus einer geschichteten Zufallsstichprobe und einer Klumpenstichprobe gewählt: Pro Bundesland sollten ursprünglich 20 Schulen und pro Schule bei Schulleitungen, Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal Vollerhebungen und bei SchülerInnen und Eltern Teilerhebungen durchgeführt werden.

Entsprechend dem Plan zur Stichprobenziehung bildeten 371 Schulen die Ausgangsstichprobe, wobei sich von diesen 326 Schulen zum dritten Befragungszeitpunkt an StEG beteiligten (vgl. Fürthmüller u.a. 2011). Die jeweiligen *Rücklaufquoten* betreffend beteiligten sich zum dritten Befragungszeitpunkt von den Schulleitungen 300 Personen, von den SchülerInnen 5803 Personen, von den Eltern 1.721 Personen, von den Lehrkräften 12.903 Personen, und von den MitarbeiterInnen des weiteren pädagogisch tätigen Personals 1.659 Personen. Alle Gruppen umfassen dabei zum dritten Erhe-

bungszeitpunkt Panel- und Trenddaten. Das Stichprobenprofil des weiteren pädagogisch tätigen Personals weist dabei folgende Spezifika auf:

Tabelle 3: Stichprobenprofil des weiteren pädagogisch tätigen Personals

Weiteres pädagogisch tätiges Personal	2005	2007	2009
Bruttostichprobe	3112	3067	3736
Nettostichprobe	1750	1690	1584
Ständige StEG-TeilnehmerInnen	1750	748	415

Quelle: StEG-Daten 2005-2009

Wie der Tabelle 3 zu entnehmen ist, ist der Anteil der Personen, die zu allen drei Befragungszeitpunkten teilgenommen haben, mit 415 Personen „recht gering“ (Fürthmüller u.a. 2011, S. 52). Des Weiteren kann der Tabelle bei den Angaben zur Brutto- und Nettostichprobe entnommen werden, dass 2009 mit 1584 Befragten über die Hälfte der 3736 in den Listenverzeichnissen der Schulen geführten MitarbeiterInnen des weiteren pädagogisch tätigen Personals nicht an der StEG-Befragung teilgenommen hat.

### 3.2 Repräsentativität der Daten

Da für die empirischen Analysen der gesamte Datensatz des weiteren pädagogisch tätigen Personals von 2009 und damit Daten aus mehreren Bundesländern herangezogen werden, zeigen die nun folgenden Ausführungen, wie sich die Stichprobe dieser Personengruppe auf die Bundesländer verteilt und warum trotz disproportionaler Stichproben in den Analysen auf eine Gewichtung verzichtet werden kann.

Tabelle 4: Verteilung des 2009 befragten weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die Bundesländer (N=1584)

Bundesland	Häufigkeit	Prozent
Rheinland-Pfalz (RP)	114	7
Nordrhein-Westfalen (NW)	185	12
Niedersachsen (NI)	75	5
Hansestadt Bremen (HB)	145	9
Schleswig-Holstein (SH)	108	7
Hansestadt Hamburg (HH)	61	4
Mecklenburg-Vorpommern (MV)	54	3
Brandenburg (BB)	156	10
Berlin (BE)	170	11
Sachsen (SN)	60	4
Bayern (BY)	43	3
Hessen (HE)	241	15
Thüringen (TH)	119	8
Sachsen-Anhalt (ST)	53	3

Quelle: StEG-Daten 2009

Tabelle 4 zeigt die bundeslandspezifische Anteilswerte des weiteren pädagogisch tätigen Personals, die von 3% in Bayern bis 15% in Hessen reichen. Die aufgeführten Werte stellen keine repräsentativen Anteilswerte des weiteren pädagogisch tätigen

Personals in den einzelnen beteiligten Bundesländern dar. Um „trotz disproportionaler Schichtung die Merkmalsverteilung für ganz Deutschland wiedergeben zu können“ (Furthmüller u.a. 2011, S. 41), werden üblicherweise gewichtete Analysen durchgeführt. Diese sind allerdings nur so lange sinnvoll interpretierbar, wie sich das interessierende Merkmal in den Schichten relativ ähnlich entwickelt. Übertragen auf StEG gilt dies nur für die Erhebungswelle 2005, nicht aber für die darauf folgenden Erhebungswellen.

Das auch in der vorliegenden Thesis auf die Gewichtung nach Bundesländern verzichtet wird, lässt sich indes mit der durch den Untersuchungsfokus bedingten fehlenden Notwendigkeit plausibel begründen: Dieser liegt auf der mit dem Berufsstatus potentiell verknüpften Einbindung in die Aufgabenbereiche und dem potentiell damit verknüpften Veränderungsbedarf. Im Zentrum steht dabei nicht, wie groß die Anteile haupt- und nebenberuflich sowie ehrenamtlich Tätiger in den deutschen Ganztagschulen sind, sondern ob zwischen diesen Gruppen im Hinblick auf die Einbindung und den Veränderungsbedarf inferenzstatistisch nachweisbare Unterschiede bestehen. Ob die Daten im Hinblick auf ihre Anteilswerte deutschlandweit repräsentativ sind, spielt für diesen Fokus keine Rolle.

Abschließend sei noch eine Anmerkung zum Interpretationsrahmen der Befunde vor dem Hintergrund der in Kapitel 2.2 exemplarisch anhand von Nordrhein-Westfalen und Thüringen aufgeführten Länderspezifika gemacht. Wie die bisherigen Ausführungen deutlich gemacht haben sollten, dürfen die in den empirischen Analysen aufgeführten *bundesweiten* Anteilswerte an hauptberuflich, nebenberuflich und ehrenamtlich Tätigen des weiteren pädagogisch tätigen Personals nicht als repräsentative Anteilswerte der Grundgesamtheit dieser Personengruppe an Ganztagschulen in Deutschland interpretiert werden. Sie sind aber, wie die folgend aufgeführte Tabelle 5 zeigt, relevant für die *länderspezifischen* Aussagen, die die empirischen Befunde erlauben.

Wie die Tabelle 5 widerspiegelt, entsprechen nicht alle Bundesländer im Hinblick auf den Beschäftigungsstatus der über alle Bundesländer aufsummierten Verteilung, bei der die hauptberuflich Tätigen vor den nebenberuflich und ehrenamtlich Tätigen den größten Anteil einnehmen. Vergleicht man beispielsweise die Anteilswerte der differenziert betrachteten Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Thüringen, so zeigt sich, dass der Anteil hauptberuflich Tätiger in Thüringen im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen relativ groß ist. Bedenkt man, dass in Thüringen die an die Grundschulen angegliederten Horte eine Betreuungszeit von mindestens zehn Stunden pro Tag gewährleisten, während diese in den Ganztagschulen Nordrhein-Westfalens nur mindestens sieben Stunden umfasst, und dass in Nordrhein-Westfalen weniger Kinder Ganz-

tagsschulen besuchen als in Thüringen, dann liegt der Schluss nah, dass die jeweilige Form der Personalzusammensetzung in den einzelnen Bundesländern die jeweiligen rechtlich-administrativen Rahmenbedingungen sowie die jeweilige Nutzung der Ganztagsangebote durch die SchülerInnen widerspiegeln.

Tabelle 5: Verteilung des weiteren pädagogisch tätigen Personals nach Beschäftigungsstatus und Bundesland (N=1513)

Bundesland	Anteil hauptberuflich Tätiger in %	Anteil nebenberuflich und ehrenamtlich Tätiger in %
Rheinland-Pfalz (RP)	33	67
Nordrhein-Westfalen (NW)	51	49
Niedersachsen (NI)	46	54
Hansestadt Bremen (HB)	65	35
Schleswig-Holstein (SH)	53	47
Hansestadt Hamburg (HH)	25	75
Mecklenburg-Vorpommern (MV)	73	27
Brandenburg (BB)	45	55
Berlin (BE)	95	6
Sachsen (SN)	52	48
Bayern (BY)	55	54
Hessen (HE)	38	62
Thüringen (TH)	83	45
Sachsen-Anhalt (ST)	86	14
Gesamtsumme	57	44

Quelle: StEG-Daten 2009

Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass sich die in den empirischen Analysen in Kapitel 4 aufgeführten Ergebnisse der bundesweiten Stichprobe zu den hauptberuflich, nebenberuflich und ehrenamtlich Tätigen im Hinblick auf die jeweiligen Anteilswerte aufgrund der nicht vorgenommenen Gewichtung nicht als deutschlandweit repräsentative Befunde deuten lassen. Sie sind vielmehr vor dem Hintergrund zu betrachten, dass sich ein möglicher Kern- und ein Randbereich des Personaleinsatzes nicht in jedem Bundesland in gleichen Anteilen nachweisen lässt, sondern in seinen Anteilen von Bundesland zu Bundesland variiert.

### 3.3 Verwendete Erhebungsinstrumente

Im Folgenden soll auf die im Rahmen der empirischen Analysen verwendeten und zum Teil dafür aufbereiteten Erhebungsinstrumente eingegangen werden. Dies sind die Variable zur Erfassung des Beschäftigungsumfangs, die Variable zur Erfassung des Beschäftigungsstatus sowie die Variablen zur Einbindung in die verschiedenen Aufgabenbereiche des weiteren pädagogisch tätigen Personals und die Variable zur Erfassung des Veränderungsbedarfs.

### *Beschäftigungsumfang*

Um den Beschäftigungsumfang des weiteren pädagogisch tätigen Personals zu erfassen, wurden die Befragten gebeten, in Zeitstunden und Minuten anzugeben, wie viele Stunden sie „im Ganztagsbetrieb an dieser Schule arbeiten“ (Furthmüller 2014, S. 94). Eine Aufbereitung der Variable zum Zweck der Analyse fand insofern statt, als dass die in Zeitstunden und Minuten angegebene durchschnittliche Wochenarbeitszeit gerundet wurde, wobei die Minutenangaben von 1 bis 29 zur vollen Stunde ab- und die Minutenangabe von 30 bis 59 zur vollen Stunde aufgerundet wurden.

### *Beschäftigungsstatus*

Mit der Frage nach der Stellung bzw. Position, in der die Befragten ihre Tätigkeit „an dieser Schule“ (ebd., S. 89) ausüben, wurde der Beschäftigungsstatus des weiteren pädagogisch tätigen Personals erfasst. Als Antwort konnten die Befragten hier „Hauptberuflich“, „Nebenberuflich“ oder „Ehrenamtlich“ angeben.

### *Einbindung in die verschiedenen Aufgabenfelder*

Die im Rahmen der Analysen verwendeten Items zur Erfassung der Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals in die verschiedenen Aufgabenfelder wurden wie die vorausgegangenen Variablen eigens für StEG entwickelt. Die Befragten konnten hier im Rahmen einer Frage angeben, wie stark [...] Sie in den laufenden Ganztagsbetrieb eingebunden“ (ebd., S. 99) sind, wobei 5 Items genannt wurden:

- „In die Organisation und das Management des laufenden Ganztagsbetriebs
- In die Durchführung außerunterrichtlicher Angebote
- In die konkrete Kooperation mit den Lehrkräften
- In die Auswertung und Reflexion
- In Phasen des Unterrichts oder Ganztagelemente in Verbindung mit Unterricht“ (ebd., S. 99)

Das vierstufige Antwortformat erstreckte sich dabei von „gar nicht“ über „kaum“ zu „teilweise“ und „sehr“.

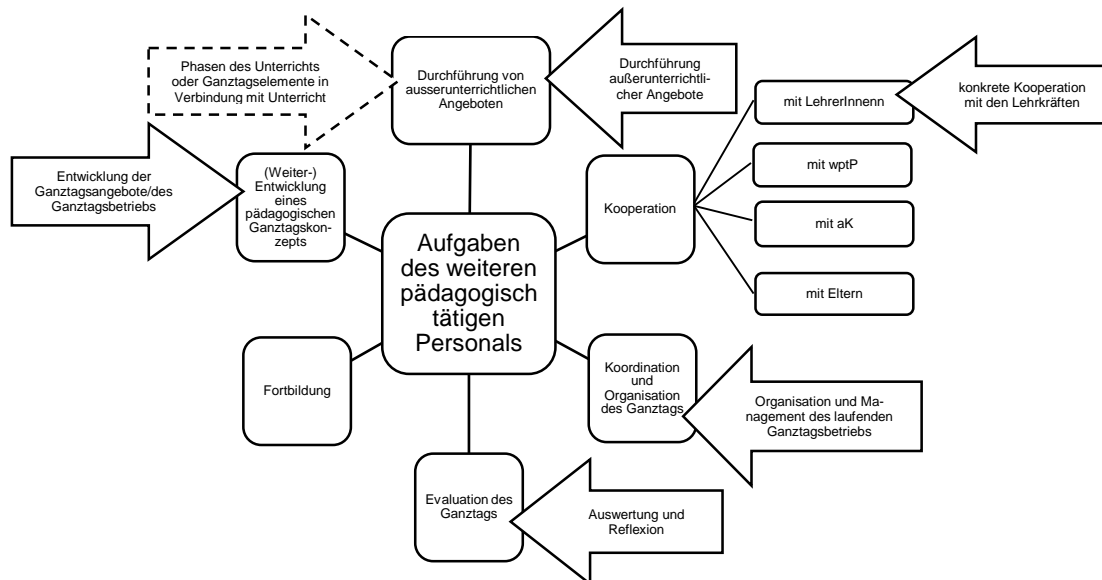
Zur möglichst vollständigen Abbildung des in 2.3 abgesteckten Aufgabentableaus wurde ein weiteres Item berücksichtigt, bei dem die Befragten angeben sollten, inwieweit „sie persönlich [...] an der Entwicklung der Ganztagsangebote/des Ganztagsbetriebs an ihrer Schule beteiligt“ (ebd., S. 102) sind, wobei das vierstufige Antwortformat analog zu den vorausgehenden Fragen „gar nicht beteiligt“, „kaum beteiligt“, „teilweise beteiligt“ und „sehr beteiligt“ (ebd.) umfasste. Um im Sinne einer Voraussetzung zu überprüfen, ob dieses sechste Item zur Einbindung in die Entwicklung des Ganztagsbetriebs bzw. der Ganztagsangebote entsprechend den Annahmen in Kapitel 2.3 zum



Aufgabentableau des weiteren pädagogisch tätigen Personals gehört, wurde eine in 4.1 vorgestellte Reliabilitäts- und Faktorenanalyse durchgeführt.

Die einzelnen Items lassen sich den Arbeitsfeldern folgendermaßen zuordnen:

Abbildung 3: Zuordnung der Items zu den Aufgabenfeldern des weiteren pädagogisch tätigen Personals



Eigene Darstellung

Wie aus Abbildung 3 ersichtlich, lassen sich die Items fünf von sechs Aufgabenbereichen zuordnen. Das Item, das sich auf die Einbindung in Phasen des Unterrichts oder Ganztags Elemente in Verbindung mit Unterricht bezieht, wurde im Tableau der Durchführung von außerunterrichtlichen Angeboten zugeordnet. Die in Kapitel 4 durchgeführten Analysen berücksichtigen entsprechend die Einbindung in die oben zugeordneten Aufgabenfelder des weiteren pädagogisch tätigen Personals. Weitere Items, die die Fortbildung und die Kooperation mit weiterem pädagogisch tätigen Personal, mit außerschulischen Kooperationspartnern und mit Eltern erfassen, konnten im Einbindungsindex nicht berücksichtigt werden, denn wenngleich die StEG-Befragung auch Items zur Einbindung in den Austausch mit den Eltern, in die Gremienarbeit zur Kooperation mit außerschulischen Partnern sowie die Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen umfasst (vgl. Furthmüller 2014), lassen die jeweils unterschiedlichen Antwortformate die Berücksichtigung in der Skala nicht zu.

### Veränderungsbedarf

Die Items, die den Veränderungsbedarf des weiteren pädagogisch tätigen Personals erfassen, wurden ebenfalls im Rahmen von und für StEG entwickelt. Erfragt wurde, welche Veränderungen nach Meinung des weiteren pädagogisch tätigen Personals nötig sind, „um den Ganztagsbetrieb zu optimieren“ (ebd., S. 126), wobei mit den Ant-

wortmöglichkeiten „Ja“, „Nein“ und „Gibt es bereits“ für folgende Items angegeben werden konnte, ob Veränderungsbedarf besteht oder nicht:

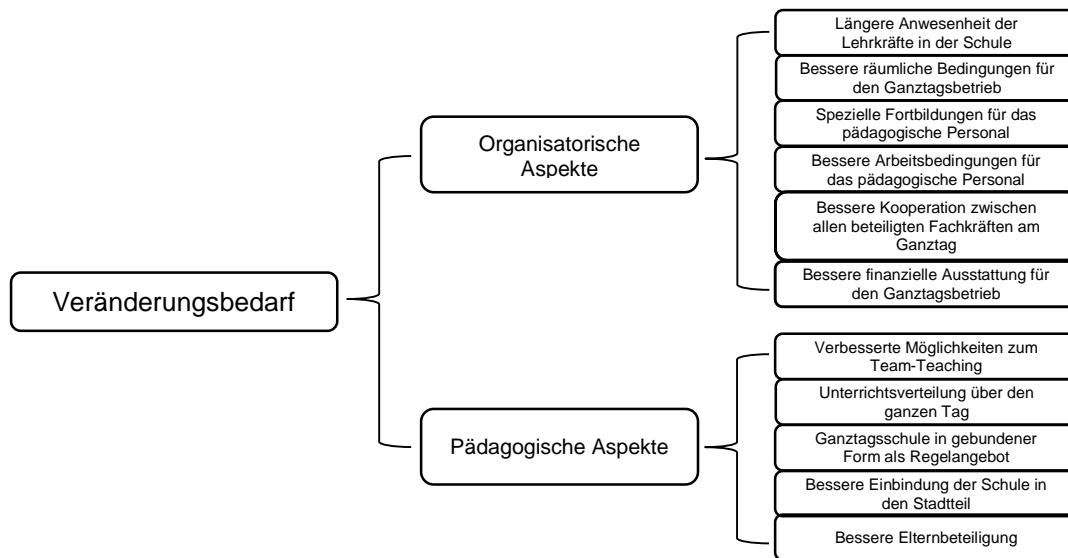
- „Längere Anwesenheit der Lehrkräfte in der Schule (entsprechend der Schulöffnungszeiten)
- Bessere Räumliche Bedingungen für den Ganztagsbetrieb
- Spezielle Fortbildungen für das pädagogische Personal
- Bessere Arbeitsbedingungen für das pädagogische Personal
- Bessere Kooperation zwischen allen beteiligten Fachkräften am Ganztag
- Bessere finanzielle Ausstattung für das Ganztagsangebot
- Verbesserte Möglichkeiten zum Team-Teaching
- Unterrichtsverteilung über den ganzen Tag (Rhythmisierung)
- Ganztagschule in gebundener Form als Regelangebot
- Bessere Einbindung der Schule in den Stadtteil/die Gemeinde
- Bessere Elternbeteiligung“ (Furthmüller 2014, S. 126)

Das dreifache Antwortformat der elf aufgeführten Items wurde zum Zweck der Analyse in ein zweifaches Antwortformat überführt. Dabei wurden die Antwortmöglichkeit „Gibt es bereits“ der Antwortmöglichkeit „Nein“ zugeordnet, weil bereits erfolgte Veränderungen in einem Bereich damit einhergehen dürften, dass in diesem Bereich kein Veränderungsbedarf mehr vorhanden ist.

Im Rahmen der Analyse wurden ausgehend von einer grundlegenden Reliabilitätsanalyse die einzelnen Items in ein Item überführt, das entsprechend der Itemzahl von 0 bis 11 reichte, wobei eine Itemausprägung von 0 keinem Veränderungsbedarf und eine Itemausprägung von 11 einen starken Veränderungsbedarf entspricht. Aus messtheoretischer Sicht können mehrere nominalskalierte Items wie die einzeln aufgeführten Items zum Veränderungsbedarf nicht in ein intervallskaliertes Item überführt werden. Da sich alle Einzelitems aber auf den Veränderungsbedarf beziehen, erscheint es plausibel, anzunehmen, dass eine häufige Zustimmung zu den einzeln aufgeführten Items einen größeren Veränderungsbedarf darstellt als eine geringere Zustimmung und dass die elf im additiven Item vorhandenen Intervalle zwischen keinem und dem größten Veränderungsbedarf gleich groß sind (vgl. Eid/Gollwitzer/Schmitt 2013).

Anders als für die Einbindung in die verschiedenen Aufgabenbereiche können für den Veränderungsbedarf aus dem konzeptionellen Rahmen in Anlehnung an Steiner/Tillmann (2011) nur zwei grobe Bereiche des Veränderungsbedarfs definiert werden: Der auf organisatorische Aspekte bezogene Veränderungsbedarf und der auf pädagogische Aspekte bezogene Veränderungsbedarf.

Abbildung 4: Veränderungsbedarf nach organisatorischen und pädagogischen Aspekten



Eigene Darstellung in Anlehnung an die Unterteilung von Steiner/Tillmann 2011, S. 54

Weil die Autoren in ihrem Beitrag nicht aufführen, wie die Zuordnung zu den beiden Bereichen erfolgte liegt die Vermutung nah, dass es sich um eine inhaltlich-konzeptionelle Zuordnung handelt, die nicht statistisch, z.B. im Rahmen einer Clusteranalyse, generiert wurde. Wenngleich dies lohnenswert erscheint, erfolgt auch in der vorliegenden Arbeit keine Clusteranalyse, weil der Fokus der quantitativen Analysen nicht auf einer Systematisierung, sondern grundlegender auf dem Ausmaß der geäußerten Veränderungsbedarfe liegt. Die empirischen Befunde der vorliegenden Arbeit werden allerdings vor dem Hintergrund des Modells in Kapitel 5 diskutiert.

#### *Angaben zur Hypothesenüberprüfung*

Da sich alle Hypothesen auf Unterschiede zwischen hauptberuflich, nebenberuflich und ehrenamtlich Tätigen beziehen und die interessierenden Merkmale nach der Datenaufbereitung intervallskaliert vorliegen, werden im Folgenden eine Varianzanalyse und zwei Mittelwertvergleiche für unabhängige Stichproben durchgeführt. Als Signifikanzniveau für den  $\alpha$ -Fehler wird ein Wert von 0,05 gewählt; die Wahrscheinlichkeit, einen Unterschied fälschlicherweise als bedeutsam anzunehmen, liegt entsprechend bei bis zu 5% (vgl. Eid/Gollwitzer/Schmitt, 2013). Alle deskriptiv- und inferenzstatistischen Analysen wurden mit dem Statistikprogramm SPSS, Version 19 durchgeführt.

Die im Folgenden vorgestellten empirischen Befunde gliedern sich in einen univariaten und einen bivariaten Teil. Während im univariaten Teil spezifische deskriptivstatistische Kennwerte der einzelnen Variablen vorgestellt werden, werden im bivariaten Teil jeweils zwei Variablen deskriptivstatistisch analysiert und zugleich die in Kapitel 2.4 formulierten Hypothesen getestet (vgl. zur vorgenommenen Untergliederung auch Weins

2010). Da die deskriptiven Kennwerte zum Beschäftigungsstatus bereits im Kapitel 3.2 aufgeführt wurden, werden sie in den univariaten Befunden nicht wiederholt thematisiert.

## 4 Empirische Befunde

### 4.1 Univariate Befunde

#### *Beschäftigungsumfang*

Zur Berechnung des Stundenumfangs konnten die Aussagen von 1418 Personen berücksichtigt werden.

Tabelle 6: Deskriptive Kennwerte des Beschäftigungsumfangs

	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum	Gesamtsumme
Beschäftigungsumfang in Stunden	14,88	13,601	1	50	1418

Quelle: StEG-Daten 2009

Im Mittel liegt der Stundenumfang, mit dem die Befragten des weiteren pädagogisch tätigen Personals an den Ganztagschulen arbeiten, bei 14:88 Stunden, wobei Spannweite mit 50 Wochenarbeitszeiten relativ groß ist.

#### *Einbindung*

Wie bereits erwähnt wurde den univariaten Analysen zur Einbindung eine Faktoren- und Reliabilitätsanalyse vorangestellt. Durch die durchgeführte Hauptkomponentenanalyse konnte ein Faktor extrahiert werden, der etwa 54% der Varianz erklärt, was die Eindimensionalität der Einbindungsskala aufzeigt. Das im Rahmen der Reliabilitätsanalyse berechnete Maß für die interne Konsistenz Cronbachs  $\alpha$  ist mit .821 akzeptabel (vgl. Schnell/Hill/Esser 2011). Es sei erwähnt, dass sich die niedrigsten Interkorrelationen für die Variable „Durchführung von Angeboten“ zeigen, wie auch als Ausnahme Cronbachs  $\alpha$  über den Wert von .821 steigt, wenn dieses Item ausgeschlossen wird. Darüber hinaus steigt Cronbachs  $\alpha$  von .783 auf .821, wenn das ursprünglich nicht in der Skala enthaltene Item „Einbindung in die Entwicklung der Ganztagsangebote/des Ganztagsbetriebs“ in die Skala aufgenommen wird.

Die Einbindung betreffend zeigt sich Tabelle 7 folgend, dass für die Berechnung der Mittelwerte der Einzelitems von N=1554 bis N=1462 Befragte berücksichtigt werden konnten. Der Vergleich der Itemmittelwerte zeigt, dass die Einbindung im Bereich Durchführung der Angebote am größten und im Bereich Organisation und Management am geringsten ist.

Tabelle 7: Deskriptive Kennwerte der Einzelitems der Einbindungsskala

Einbindung in den laufenden Ganztagsbetrieb	Mittelwert	Standardabweichung	Gesamtsumme
Organisation und Management	2,14	1,140	1482
Durchführung außerunterrichtlicher Angebote	3,14	1,047	1516
Konkrete Kooperation mit Lehrkräften	2,55	1,046	1491
Auswertung und Reflexion	2,24	1,050	1462
Phasen des Unterrichts	2,29	1,139	1491
Entwicklung der Ganztagsangebote	2,53	1,025	1554
Einbindungsskala	2,50	0,789	1572

Quelle: StEG-Daten 2009

Tabelle 8 zeigt, dass das Ausmaß der Einbindung von Item zu Item variiert; wobei mit 49% der größte Anteil „sehr“ in die Durchführung von Angeboten eingebunden ist.

Tabelle 8: Anteilswerte für die Antwortmöglichkeiten der Einzelitems der Einbindung (N=1554)

Einbindung in den laufenden Ganztagsbetrieb	Anteil „gar nicht“ in %	Anteil „kaum“ in %	Anteil „teilweise“ in %	Anteil „sehr“ in %
Organisation und Management	43	17	25	16
Durchführung außerunterrichtlicher Angebote	14	8	30	49
konkrete Kooperation mit Lehrkräften	23	19	39	20
Auswertung und Reflexion	33	23	31	13
Phasen des Unterrichts	37	16	30	18
Entwicklung der Ganztagsangebote	23	19	41	17

Quelle: StEG-Daten 2009

### *Veränderungsbedarf*

Um einen Überblick zum Veränderungsbedarf zu erhalten, wurden zuerst die Veränderungsbedarfe vor der Aufbereitung für die statistischen Analysen berechnet.

Tabelle 9: Anteilswerte der Einzelitems des Einbindungsbedarfs (N=1554)

Veränderungsbereiche	Anteil „ja“ in %	Anteil „nein“ in %	Anteil „gibt es bereits“ in %
Längere Anwesenheit der LehrerInnen	44	23	33
Bessere räumliche Bedingungen	60	12	28
Spezielle Fortbildungen	72	12	16
Bessere Arbeitsbedingungen	63	17	21
Bessere Kooperation zwischen Fachkräften	63	9	28
Bessere finanzielle Ausstattung	83	7	10
Bessere Möglichkeiten zum Team-Teaching	68	18	14
Rhythmisierung	47	24	29
Gebundene Ganztagschule als Regelangebot	46	27	28
Bessere Einbindung der Schule	45	23	32
Bessere Elternbeteiligung	68	15	17
Bessere Elternbeteiligung	68	15	17

Quelle: StEG-Daten 2009

Tabelle 9 zeigt, dass in fast allen Bereichen über die Hälfte der Befragten einen Veränderungsbedarf angegeben hat, wobei er im Hinblick auf die finanzielle Ausstattung, spezielle Fortbildungen, bessere Elternbeteiligung und bessere Möglichkeiten zum Team-Teaching besonders hoch und im Hinblick auf die Anwesenheit der LehrerInnen, die bessere Einbindung der Schule in den Stadtteil/die Gemeinde, und im Hinblick auf die Ganztagschule in gebundener Form als Regelangebot vergleichsweise gering ist. Der Veränderungsbedarf ist also nicht im Hinblick auf organisatorische oder pädagogische Aspekte besonders groß oder gering, sondern verteilt sich auf diese beiden Bereiche. Ein relativ großer Anteil entfällt zudem jeweils auf die Antwortmöglichkeit „gibt es bereits“, der nur in zwei Fällen unter dem Anteilswert der „Nein“-Antworten liegt.

In einem weiteren Schritt wurde aus den elf Einzelitems ein additives Veränderungssystem gebildet, das folgende Kennwerte zeigt:

Tabelle 10: Deskriptive Kennwerte des Veränderungsbedarfs

	Mittelwert	Standardabweichung	Spannweite	Gesamtsumme
Veränderungsbedarf	5,71	3,13	9	1561

Quelle: StEG-Daten 2009

Für die Berechnung des Veränderungsbedarfs konnten die Werte von insgesamt N = 1561 Personen berücksichtigt werden. Der Mittelwert liegt mit 5,71 annähernd genau zwischen dem geringsten Veränderungsbedarf von 0 und dem größten Veränderungsbedarf von 11. Wie bereits aufgeführt wurde für die Analyse des Veränderungsbedarfs zudem untersucht, inwiefern die Möglichkeit, diesen frei zu äußern, genutzt wird.

Tabelle 11: Anteilswerte des frei geäußerten Veränderungsbedarfs (N=1584)

Frei geäußertes Veränderungsbedarf	Anteil in %
Kein Veränderungsbedarf 1	90
Veränderungsbedarf 1	10
Kein Veränderungsbedarf 2	95
Veränderungsbedarf 2	5
Kein Veränderungsbedarf 3	98
Veränderungsbedarf 3	2

Quelle: StEG-Daten 2009

Tabelle 11 zeigt, dass die Möglichkeit, einen Veränderungsbedarf zusätzlich frei zu äußern, im ersten offenen Antwortformat von 10% der Befragten genutzt wurde und dann bis zum dritten offen nennbaren Veränderungsbedarf auf 2% sank. In Anbetracht der Tatsache, dass über elf Items zuvor schon ein relativ breiter Bereich an möglichem Veränderungsbedarf abgefragt wurde, erscheint es bemerkenswert, dass 10% der Befragten einen weiteren Veränderungsbedarf äußern. Daher sollen dieser offen geäußerte Veränderungsbedarf im Kapitel 4.3 genauer analysiert werden.

## 4.2 Bivariate Befunde

### *Beschäftigungsumfang und Beschäftigungsstatus*

Entsprechend der im Kapitel 2.4 formulierten Hypothese sollte zu Beginn im Sinne einer Voraussetzung überprüft werden, ob die Gruppe der hauptberuflich tätigen MitarbeiterInnen mit einem größeren Stundenumfang beschäftigt ist als die Gruppe der nebenberuflich und ehrenamtlich tätigen MitarbeiterInnen. Da es sich beim Stundenumfang um ein verhältnisskaliertes Merkmal handelt, dessen Ausprägung in drei unabhängigen Stichproben verglichen werden sollte, die Voraussetzung für die Durchführung einer einfaktoriellen Varianzanalyse für unabhängige Stichproben aber nicht erfüllt waren, wurde der Welch-Test zur Prüfung der Nullhypothese sowie der Games-Howell-Test als Post-hoc-Test für Stichproben mit ungleichen Varianzen durchgeführt.

Tabelle 12: Mittelwertvergleich der Einbindung von MitarbeiterInnen im Kern- und im Randbereich (N=1316)

Deskriptive Statistik Stundenumfang				
	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwerts	
Hauptberuflich Tätige	22,70	13.16	0.48	
Nebenberuflich Tätige	4,97	4,75	0.22	
Ehrenamtlich Tätige	4,23	5.93	0.48	
Welch-Test Stundenumfang				
	df1	df2	Signifikanz	
	2	459,71	.000	
Games-Howell-Test Stundenumfang				
Beschäftigungsverhältnis (I)	Beschäftigungsverhältnis (J)	Mittelwertdifferenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz
Hauptberuflich	Nebenberuflich	17,730	.526	.000
	Ehrenamtlich	18,473	.673	.000
Nebenberuflich	Hauptberuflich	-17,730	.526	.000
	Ehrenamtlich	0,743	.526	.337
Ehrenamtlich	Hauptberuflich	18,473	.673	.000
	Nebenberuflich	0,743	.526	.337

Quelle: StEG-Daten 2009

Wie Tabelle 12 zeigt, liegt die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit der hauptberuflich Tätigen mit 22,70 Stunden deutlich über der durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitszeit der nebenberuflich und der ehrenamtlich Tätigen mit 4,97 und 4,23 Stunden. Der Welch-Test zeigt entsprechend, dass mindestens zwei Varianzen zwischen den Gruppen signifikante Unterschiede aufweisen, wobei nach dem Games-Howell-Test die Mittelwertdifferenz zwischen hauptberuflich und nebenberuflich Tätigen wie hauptberuflich und ehrenamtlich Tätigen signifikant ist, während sie zwischen nebenberuflich Tätigen und ehrenamtlich Tätigen nicht signifikant ist. Die Zuordnung der

hauptberuflich tätigen MitarbeiterInnen zum Kernbereich und die Zuordnung der nebenberuflich und ehrenamtlich Tätigen zum Randbereich erscheint daher plausibel.

Analog dieser Untergliederung zeigt sich folgende Verteilung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf den Kern- und den Randbereich:

Tabelle 13: Anteilswerte der MitarbeiterInnen im Kern- und im Randbereich (N=1584)

Einsatzgebiet	Anteil in %
Kernbereich	54
Randbereich	42
Gesamtsumme	96
Fehlend	9

Quelle: StEG-Daten 2009

Wie Tabelle 13 zeigt, ist über die Hälfte der Befragten dem Kernbereich zuzuordnen und unter der Hälfte der Befragten dem Randbereich.

#### *Einbindung der MitarbeiterInnen im Kern- und im Randbereich*

Im Rahmen der zweiten Hypothese sollte überprüft werden, ob die MitarbeiterInnen im Kernbereich stärker in die verschiedenen Aufgabenfelder des Ganztagsbetriebs eingebunden sind wie die jene des Randbereichs. Da es sich um einen Mittelwertvergleich eines intervallskalierten Merkmals unabhängiger Stichproben handelt, die Stichproben die Voraussetzungen für die Durchführung des entsprechenden t-Tests aber nicht erfüllt haben, wurde ein Welch-Test für zwei unabhängige Stichproben durchgeführt.

Tabelle 14: Mittelwertvergleich der Einbindung von MitarbeiterInnen im Kern- und im Randbereich (N=1508)

Kennwerte der deskriptiven Statistik	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwerts
Kernbereich	2,81	.073	.025
Randbereich	2,08	.066	.026

Kennwerte des Welch-Tests	df	Signifikanz (zweiseitig)
	1468,155	.000

Quelle: StEG-Daten 2009

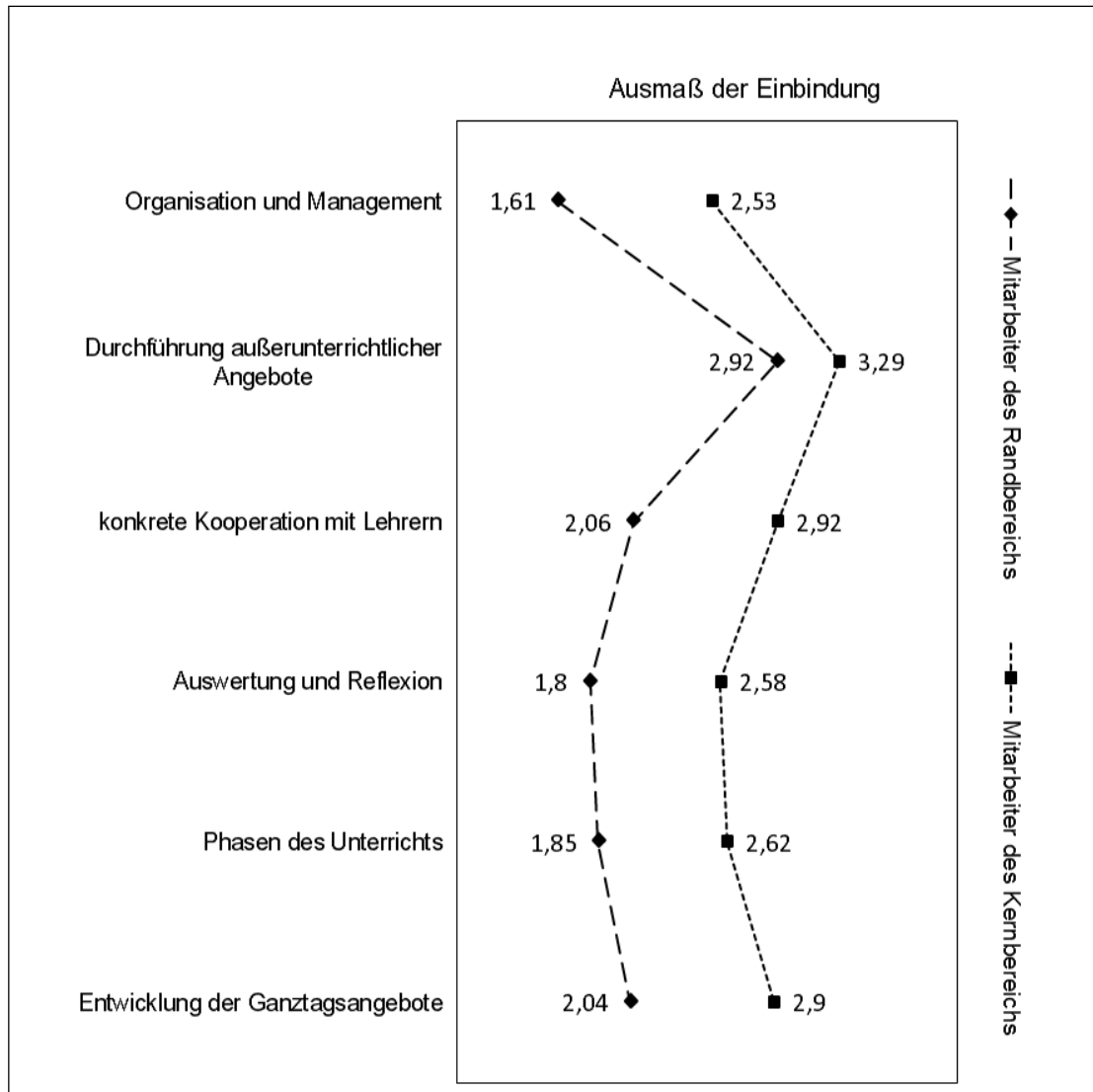
Tabelle 14 zeigt, dass die Einbindung der MitarbeiterInnen im Kernbereich mit 2,81 größer ist als die Einbindung der MitarbeiterInnen im Randbereich mit 2,08. Der Welch-Test weist diesen Mittelwertunterschied auf dem 0%-Niveau als signifikant aus, d.h. die Nullhypothese kann verworfen werden. Zwischen der Einbindung von MitarbeiterInnen im Kern- und im Randbereich gibt es also einen Unterschied, wobei die MitarbeiterInnen im Kernbereich stärker eingebunden sind als im Randbereich.

Um zu berücksichtigen, wie der auf die Einbindung bezogene Mittelwertunterschied zwischen MitarbeiterInnen im Kern- und im Randbereich zustande kommt, wurden in



einem weiteren Schritt die Mittelwerte der Einzelitems der Einbindungsskala miteinander verglichen.

Abbildung 5: Ausmaß der Einbindung in die verschiedenen Aufgabenbereiche nach MitarbeiterInnen des Kern- und des Randbereichs (Mittelwerte)



Eigene Darstellung auf der Grundlage der StEG-Daten 2009

Abbildung 5 zeigt, dass die Einbindung der MitarbeiterInnen im Kernbereich in allen Aufgabenbereichen größer ist als jene der MitarbeiterInnen im Randbereich. Am stärksten ist der Unterschied im Aufgabenbereich Organisation und Management, während er im Bereich Durchführung der außerunterrichtlichen Angebote am geringsten ist.

#### *Veränderungsbedarf der MitarbeiterInnen im Kern- und im Randbereich*

Um im Rahmen der zweiten Hypothese zu überprüfen, ob der Veränderungsbedarf der MitarbeiterInnen im Kernbereich größer ist als jener der MitarbeiterInnen im Randbereich, wurde der additiv ermittelte Veränderungsbedarf der beiden Gruppen miteinander verglichen. Da es sich beim Veränderungsbedarf ebenfalls um ein intervallskalier-

tes Merkmal unabhängiger Stichproben handelt, die Voraussetzungen für die Durchführung des t-Tests für unabhängige Stichproben aber nicht erfüllt waren, wurde wieder der Welch-Test für zwei unabhängige Stichproben durchgeführt.

Tabelle 15: Mittelwertvergleich des Veränderungsbedarfs der MitarbeiterInnen im Kern- und im Randbereich

Kennwerte der deskriptiven Statistik	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwerts
Kernbereich	6,31	2.865	.099
Randbereich	4,92	3.206	.126

Kennwerte des Welch-Tests	df	Signifikanz (zweiseitig)
	1315,971	.000

Quelle: StEG-Daten 2009

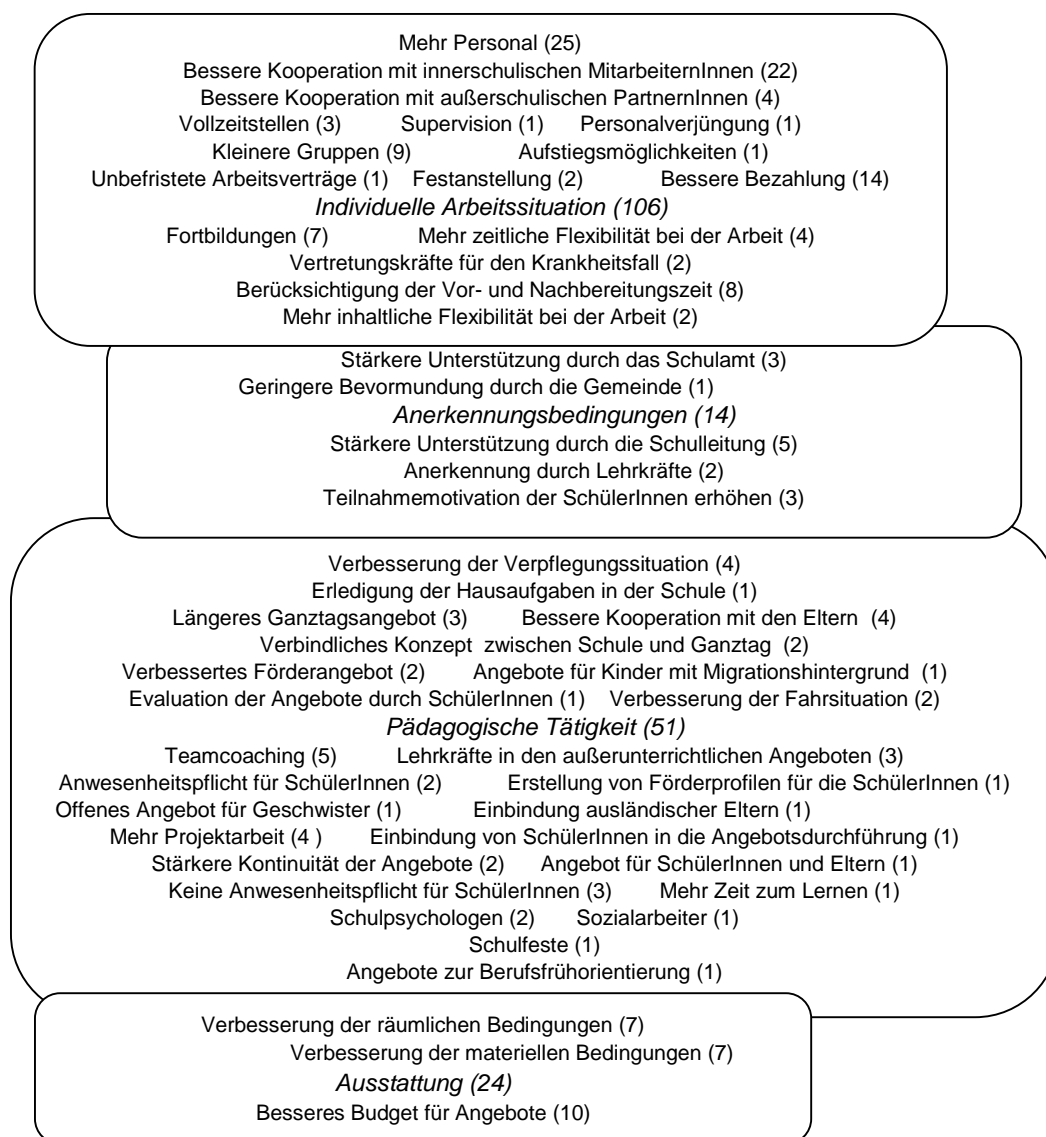
Wie Tabelle 15 zeigt, ist der Veränderungsbedarf der MitarbeiterInnen im Kernbereich größer als der Veränderungsbedarf der MitarbeiterInnen im Randbereich. Der diesbezüglich durchgeführte Welch-Test weist diesen Mittelwertunterschied auf dem 0%-Niveau als signifikant aus, d.h. die Nullhypothese kann verworfen werden. Zwischen dem Veränderungsbedarf der MitarbeiterInnen im Kern- und im Randbereich gibt es also einen Unterschied, wobei die MitarbeiterInnen im Kernbereich einen größeren Veränderungsbedarf äußern als jene im Randbereich.

#### 4.3 Auswertung des offen geäußerten Veränderungsbedarfs

Wie bereits aufgeführt, sollte abschließend der offen geäußerte Veränderungsbedarf des weiteren pädagogisch tätigen Personals analysiert und klassifiziert werden. Im Mittelpunkt stand dabei die Frage, welcher Veränderungsbedarf hier zusätzlich zum vorher standardisiert abgefragten Veränderungsbedarf geäußert wurde, weil dadurch potentielle Problemlagen des weiteren pädagogisch tätigen Personals identifiziert werden können, die im Spektrum der geschlossenen Antworten eventuell noch nicht abgefragt wurden. Die Auswertung orientierte sich an einem bei Schnell/Hill/Esser (2011) beschriebenen Vorgehen, wonach auf eine erste Durchsicht folgend eine Liste aller verschiedenen Antworten und deren Häufigkeit erstellt wurde, um daran anknüpfend vergleichbare Antworten zu übergeordneten Kategorien zusammenzufassen.

Wie Abbildung 6 zeigt, konnten aus den 261 offen geäußerten Antworten 195 Antworten einer der 51 erstellten Kategorien zugeordnet werden. Diese Antworten wurden in einem zweiten Schritt einer der vier übergeordneten Kategorien *Individuelle Arbeitssituation*, *Anerkennungsbedingungen*, *pädagogische Tätigkeit* und *Ausstattung* zugeordnet.

Abbildung 6: Klassifikation des offen geäußerten Veränderungsbedarfs



Eigene Darstellung auf der Grundlage der StEG-Daten 2009

Wie Abbildung 6 entnommen werden kann, bezieht sich ein Gros des zusätzlich geäußerten Veränderungsbedarfs auf die *individuelle Arbeitssituation* des weiteren pädagogisch tätigen Personals, d.h. auf die Bedingungen, unter denen die MitarbeiterInnen ihren Aufgaben nachgehen, wobei es sich dabei, wie in Kapitel 4.1 herausgearbeitet, hauptsächlich um die Durchführung außerunterrichtlicher Angebote handelt. Die 106 hier geäußerten Bedarfe fokussieren dabei vor allem mehr Personal, eine bessere Kooperation mit den innerschulischen MitarbeiterInnen wie LehrerInnen und weiterem pädagogisch tätigen Personal, eine bessere Bezahlung, kleinere Gruppen sowie die Berücksichtigung der Vor- und Nachbereitungszeit bei der Bezahlung.

Eine weitere große Kategorie, in dem Veränderungsbedarf geäußert werden, bezieht sich auf die *pädagogische Tätigkeit* des weiteren pädagogisch tätigen Personals; im

Fokus dieser Kategorie steht das Interesse an den SchülerInnen. Unter den hier geäußerten 51 Bedarfen findet sich am häufigsten das Teamcoaching, die Verbesserung der Kooperation mit den Eltern, die Verbesserung der Verpflegungssituation sowie ein Mehr an Projektarbeit. Die Kategorie *Ausstattung* umfasst 24 Veränderungsbedarfe, die sich auf die räumliche und die materielle Ausstattung sowie das Budget für die Angebote beziehen. Die vierte Kategorie, die identifiziert werden konnte, bezieht sich auf die *Anerkennungsbedingungen*, unter denen das weitere pädagogisch tätige Personal arbeitet. Hier werden 14 Veränderungsbedarfe geäußert, die eine mangelnde Anerkennung gegenüber dem weiteren pädagogisch tätigen Personal thematisieren. Die Personen bzw. Personengruppen, auf die sich diese 14 geäußerten Veränderungsbedarfe beziehen, umfassen Lehrkräfte, Schulleiter, das Schulumt und die Gemeinde, aber auch die SchülerInnen, für die das weitere pädagogisch tätige Personal die Angebote durchführt.

Vor allem der Veränderungsbedarf, der unter die individuelle Arbeitssituation fällt, macht auf zum Teil problematische Beschäftigungsverhältnisse des weiteren pädagogisch tätigen Personals aufmerksam. Vorstellbar ist, dass die pädagogische Tätigkeit hier nur unter erschwerten Bedingungen möglich ist. Umso mehr ist es hervorzuheben, dass ein großer Bereich des zusätzlich geäußerten Veränderungsbedarfs sich auf das pädagogische Interesse an den SchülerInnen und die Verbesserung des Ganztagsangebotes für diese Zielgruppe bezieht.

Wie sich diese Befunde mit den in 4.2 vorgestellten Befunden der Analysen zum Veränderungsbedarf des weiteren pädagogisch tätigen Personals und in einem größeren Kontext mit den in 2.4 referierten empirischen Befunden zu den Aufgaben, der Einbindung und den Veränderungsbedarf des weiteren pädagogisch tätigen Personal verbinden lassen, soll im Folgenden im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse wie auch der Reflexion des methodischen Vorgehens in Kapitel 5 und 6 erläutert werden.

## 5 Diskussion

### *Beschäftigungsumfang und Beschäftigungsstatus*

Den Ausgangspunkt der inferenzstatistischen Analysen bildete die Hypothese, dass hauptberuflich tätige MitarbeiterInnen des weiteren pädagogisch tätigen Personals mit einem größeren Stundenumfang in den Ganztage eingebunden sind als nebenberuflich tätige MitarbeiterInnen. Hinter dieser Hypothese stand die schlussfolgernde Verknüpfung von zwei in Kapitel 2.4 referierten empirischen Befunden: Zum einen die grundlegende Herausarbeitung des zwischen MitarbeiterInnen im Kern- und im Randbereich differenzierenden „Organisationsmodells des Personaleinsatzes“ (Beher 2006, S.20)

wonach die MitarbeiterInnen im Kernbereich unter anderem mit einem größeren Stundenumfang in den Ganztags eingebunden sind als jene im Randbereich, und zum anderen die von Steiner/Tillmann (2011) in Bezug auf Beher vorgenommene Operationalisierung der hauptberuflich Tätigen als MitarbeiterInnen im Kernbereich und der nebenberuflich und ehrenamtlich Tätigen als jene im Randbereich. Im Sinne einer Voraussetzung zur Überprüfung der Folgehypothesen und im Sinne einer Verknüpfung der beiden referierten Untersuchungen wurde daher zuerst die Hypothese formuliert, dass die hauptberuflich tätigen MitarbeiterInnen mit einem größeren Stundenumfang beschäftigt sind als die nebenberuflich und ehrenamtlich Tätigen.

Die Überprüfung der Hypothese erfolgte mit einer modifizierten Varianzanalyse nach Welch sowie einem anschließenden Games-Howell-Test zur Spezifizierung der signifikanten Unterschiede zwischen den Stichproben. Im Ergebnis konnte die Hypothese bestätigt werden: Die hauptberuflich tätigen MitarbeiterInnen arbeiteten mit einem signifikant größeren Stundenumfang als die ehrenamtlich und nebenberuflich tätigen MitarbeiterInnen, zwischen denen kein signifikanter Unterschied ermittelt werden konnte. Folgerichtig wurden die hauptberuflich Tätigen als MitarbeiterInnen des Kernbereichs definiert und die nebenberuflich und ehrenamtlich Tätigen als MitarbeiterInnen des Randbereichs. Bemerkenswert erschien dabei eine vergleichsweise große Standardabweichung der Werte, die dafür spricht, dass der Stundenumfang zwischen den einzelnen MitarbeiterInnen stark variiert. Dies spiegelt den bereits in Punkt 4.1 referierten Befund wieder, wonach der Beschäftigungsumfang von einer Stunde bis zu 50 Stunden pro Woche variiert; die Heterogenität des weiteren pädagogisch tätigen Personals, die in Kapitel 2.3. bereits für verschiedene Merkmale herausgestellt wurde, zeigt sich also auch im stark variierenden Stundenumfang, mit dem die MitarbeiterInnen an den Ganztagschulen beschäftigt sind.

#### *Einbindung der MitarbeiterInnen im Kern- und im Randbereich*

Im Rahmen der zweiten Hypothese wurde überprüft, ob die MitarbeiterInnen des Kernbereichs stärker in die Aufgabenbereiche des Ganztags eingebunden sind als die MitarbeiterInnen im Randbereich. Die Spezifikation der Hypothese stützte sich zum einen auf den in Kapitel 2.4 referierten Befund von Beher (2006), wonach der Tagesverlauf des weiteren pädagogisch tätigen Personals an ganztägigen Primarstufenschulen in Nordrhein-Westfalen „in der Tendenz durch Allzuständigkeit und die Parallelität unterschiedlicher aufgaben strukturiert“ (S.20) war. Da bei Beher die Aufgaben, die parallel absolviert wurden, allerdings nicht genauer spezifiziert wurden, stützte sich die Hypothese zudem auf das in Kapitel 2.3 vorgestellte Aufgabentableau des weiteren pädagogisch tätigen Personals, dass in Kapitel 2.2 auf der Grundlage von ganztagsschul-

bezogenen Gesetzen, Runderlassen und Informationsschreiben aus Nordrhein-Westfalen und Thüringen erarbeitet wurde. Überprüft wurde also, ob sich die MitarbeiterInnen im Kernbereich im Hinblick auf die im Tableau herausgearbeiteten Aufgaben, d.h. die Durchführung außerunterrichtlicher Angebote, die Einbindung in Organisation und Management, konkrete Kooperation mit Lehrkräften, Auswertung und Reflexion, in Phasen des Unterrichts oder Ganztags Elemente in Verbindung mit Unterricht und in die Entwicklung des Ganztagsbetriebs/der Ganztagsangebote von den MitarbeiterInnen im Randbereich unterscheiden.

Der Hypothesenüberprüfung vorausgeschaltet wurde eine Reliabilitätsanalyse und eine explorative Faktorenanalyse, bei der die Reliabilität und die Dimensionalität der für die Analysen aus dem StEG-Fragebogen zusammengeführten Skala zur Einbindung in verschiedene Aufgabenbereiche mit dem Item zur Einbindung in die Entwicklung des Ganztagsbetriebs/der Ganztagsangebote im Sinne einer ersten Exploration und Voraussetzung überprüft wurden. Das dabei die Kooperation mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal, mit außerschulischen Kooperationspartnern und mit den LehrerInnen sowie die Fortbildung als Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals nicht berücksichtigt werden konnten, ist auf die Konzeption des StEG-Fragebogens zurückzuführen, weil diesbezügliche Items mit anderen Antwortformaten abgefragt wurden.

Die Reliabilitäts- und Faktorenanalyse zeigten ein akzeptables Cronbachs  $\alpha$  sowie die Eindimensionalität der zusammengestellten Einbindungsskala. Wenngleich der Befund in Kapitel 4.1 bereits referiert wurde, sei an dieser Stelle noch einmal hervorgehoben, dass die Reliabilität der auf der Grundlage des Aufgabentableaus und für die Analysen um ein Item erweiterten Einbindungsskala höher war als die Reliabilität der ursprünglich im Rahmen von StEG abgefragten Skala zur Einbindung in die Aufgabenbereiche des Ganztags. Dieser Befund spricht für das im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf der Grundlage der ganztagsschulbezogenen Gesetze, Runderlasse und Informationsschreiben erarbeitete Aufgabentableau.

Die Überprüfung der Hypothese erfolgte mit dem modifizierten t-Test für unabhängige Stichproben nach Welch, und zeigte dann auch wie angenommen, dass die MitarbeiterInnen im Kernbereich im Mittel signifikant stärker in die unterschiedlichen Aufgabenbereiche des weiteren pädagogisch tätigen Personals eingebunden sind als jene im Randbereich. Die differenzierte Analyse der Einzelitems zeigt, dass diese stärkere Einbindung für alle Aufgabenbereiche gilt. Wenngleich wesentlich schwächer, so sind aber auch die MitarbeiterInnen im Kernbereich in alle Aufgabenbereiche eingebunden. Den Befund Behers (2006) kann man also insofern spezifizieren, als dass das Aufgabentab-

leau des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Ganztagschulen grundsätzlich durch eine Parallelität der Aufgaben gekennzeichnet ist; die Einbindung ist aber bei den MitarbeiterInnen des Kernbereichs signifikant stärker ausgeprägt als bei den jenen im Randbereich und konzentriert sich im Randbereich vorwiegend auf die Durchführung der Angebote.

Im Hinblick auf die Einbindung sind die MitarbeiterInnen in beiden Gruppen interessanterweise am stärksten in das im Kapitel 2.1 herausgearbeitete Kerngeschäft des weiteren pädagogisch tätigen Personals, nämlich in der Durchführung außerunterrichtlicher Angebote eingebunden. Hier sind aber nicht nur die jeweiligen Werte für das Ausmaß der Einbindung am größten, sondern die Differenz zwischen den beiden Einbindungswerten ist im Vergleich am geringsten. Dies erklärt auch, warum wie in Kapitel 4.1 referiert Cronbachs  $\alpha$  steigt, wenn das Item „Durchführung außerunterrichtlicher Angebote“ nicht berücksichtigt wird: Es handelt sich nicht um ein besonders trennscharfes Item, d.h. im Vergleich zu den anderen Aufgabenbereichen äußern die MitarbeiterInnen des Kern- und des Randbereichs hier keine besonders großen auf die Einbindung bezogenen Differenzen. Aufgrund seiner Relevanz im Aufgabentableau blieb es allerdings als Item in der Einbindungsskala.

Die größte auf die Einbindung bezogene Differenz zeigt sich im Bereich Organisation und Management; hier sind die MitarbeiterInnen des Randbereichs vergleichsweise schwach und die jene des Kernbereichs vergleichsweise stark eingebunden. Dieser Aufgabenbereich ist dann entsprechend am ehesten den MitarbeiterInnen des Kernbereichs zuzuordnen.

#### *Veränderungsbedarf der MitarbeiterInnen im Kern- und im Randbereich*

Den Veränderungsbedarf der MitarbeiterInnen im Kern- und im Randbereich fokussierte die dritte Hypothese in Anlehnung an die in Kapitel 2.4 vorgestellten Befunde von Beher/Rauschenbach (2006) sowie Steiner/Tillmann (2011). Beher/Rauschenbach stellen für das weitere pädagogisch tätige Personal an Ganztagschulen der Primarstufe heraus, dass vor allem die MitarbeiterInnen im Kernbereich Veränderungsbedarf äußern). Diesen Befund konnten Steiner/Tillmann (2011) auf der Grundlage der StEG-Daten 2005 bestätigen. In Anlehnung an diese Befunde wurde in der dritten Hypothese überprüft, ob der im Rahmen von StEG mit geschlossenen Items abgefragte Veränderungsbedarf der MitarbeiterInnen im Kernbereich stärker ist als bei den MitarbeiterInnen im Randbereich.

Die Überprüfung der dritten Hypothese erfolgte mit dem modifizierten t-Test nach Welch. Die Hypothese konnten im Rahmen der empirischen Analysen bestätigt wer-

den; der Veränderungsbedarf von MitarbeiterInnen im Kernbereich ist also größer als der Veränderungsbedarf der im Randbereich Tätigen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die drei auf der Grundlage des konzeptionellen Rahmens und der empirischen Befunde zu Aufgaben, Einbindung und Veränderungsbedarf der MitarbeiterInnen im Kern- und im Randbereich herausgearbeiteten Hypothesen im Rahmen der empirischen Analysen bestätigt werden konnten.

#### *Offen geäußelter Veränderungsbedarf*

Die an die hypothesenüberprüfenden Analysen anschließende explorative Auswertung des offen geäußerten Veränderungsbedarfs ergab sich im Forschungsprozess aus einer Fokussierung auf den Anteil der Befragten, die diese Möglichkeit genutzt haben. Denn die Tatsache, dass dieser mit etwa 10% relativ groß ist, ist bemerkenswert. Hier stellte sich also die Frage, welche zusätzlichen, im Spektrum der geschlossenen Antworten eventuell noch nicht abgefragten Veränderungsbedarfe das weitere pädagogisch tätige Personal äußert.

Diese Analyse wurde allerdings nicht, wie die hypothesenüberprüfenden Analysen, getrennt für die MitarbeiterInnen des Kern- und des Randbereichs durchgeführt. Sie sollte gruppenübergreifend einen differenzierteren Einblick in den Veränderungsbedarf und damit auch die Probleme des weiteren pädagogisch tätigen Personals ermöglichen.

Durch die in Kapitel 4.3 beschriebene Auswertung konnten von den 195 berücksichtigten Antworten im ersten Durchgang 51 Kategorien identifiziert werden, auf deren Grundlage im zweiten Durchgang vier übergeordnete Kategorien herausgearbeitet wurden. Die Kategorie, die dabei die meisten Antworten umfasst, bezieht sich auf einen Veränderungsbedarf der *individuellen Arbeitssituation*, auf den der Veränderungsbedarf im Hinblick auf die *pädagogische Tätigkeit*, die *Ausstattung* sowie die *Anerkennungsbedingungen*, unter denen das weitere pädagogisch tätige Personal seiner Arbeit nachgeht, folgen.

Die häufigsten Antworten zu den individuellen Arbeitsbedingungen beziehen sich auf einen Veränderungsbedarf im Hinblick auf den Personalmangel, die Kooperation mit den innerschulischen MitarbeiterInnen wie weiterem pädagogisch tätigen Personal und Lehrkräften, die Bezahlung, die Berücksichtigung der Vor- und Nachbereitungszeit sowie die Gruppengröße. Die zweite wichtige Kategorie umfasst den auf die pädagogische Tätigkeit bezogenen Veränderungsbedarf der MitarbeiterInnen. Hier wird vor allem das Teamcoaching, die Verbesserung der Kooperation mit den Eltern, mehr Projektarbeit und die Verbesserung der Verpflegungssituation der Schüler aufgeführt. Der



auf die Ausstattung bezogene Veränderungsbedarf bezieht sich auf das Budget für die außerunterrichtlichen Angebote sowie die materielle und räumliche Situation. Der Veränderungsbedarf, der sich auf die Anerkennungsbedingungen, unter denen das weitere pädagogisch tätige Personal arbeitet, bezieht, spiegelt eine mangelnde Anerkennung des weiteren pädagogisch tätigen Personals durch das LehrerInnenkollegium, die Schulleitung, das Schulamt und die Gemeinde wieder, aber auch durch die SchülerInnen, für die das weitere pädagogisch tätige Personal die außerunterrichtlichen Angebote bereitstellt.

Vor allem im Hinblick auf die individuelle Arbeitssituation nennen die MitarbeiterInnen des weiteren pädagogisch tätigen Personals der StEG-Befragung einen ähnlichen Veränderungsbedarf, wie jene, die schon Beher/Rauschenbach (2006) für das weitere pädagogisch tätige Personal an ganztägigen Primarstufenschulen in Nordrhein-Westfalen herausgearbeitet hatten. Bezieht man die gebildeten Kategorien zudem auf die vorausgegangenen geschlossenen Items, die zum Veränderungsbedarf abgefragt wurden, so zeigt sich, dass mit Ausnahme der Anerkennungsbedingungen die als Kategorien oder Oberkategorien identifizierten Veränderungsbedarfe bereits in den geschlossen abgefragten Veränderungsbedarfen aufgeführt wurden. Gerade die differenziert aufgeführten Kategorien zur individuellen Arbeitssituation, die im geschlossen abgefragten Veränderungsbedarf am ehesten dem Item „Bessere Arbeitsbedingungen für das pädagogische Personal“ zuzuordnen sind, zeigen allerdings, dass die Befragten in den offenen Antworten detaillierter schildern, was man unter „besseren Arbeitsbedingungen“ verstehen kann, d.h. in welchen konkreten Bereichen Veränderungsbedarf besteht. Gerade im Hinblick auf diese Oberkategorie erwies sich die Auswertung der offenen Fragen als lohnenswert, weil sie das, was man unter „Besseren Arbeitsbedingungen“ verstehen kann, inhaltlich füllt.

## 6 Reflexion und Ausblick

Die folgenden Ausführungen schließen an die zusammengefassten und in den Kontext des konzeptionellen Rahmens gestellten Befunde der empirischen Analysen an und unterziehen diese einer kritischen Reflexion, die vor allem dazu dienen soll, den Interpretationsspielraum der Ergebnisse herauszustellen und einen Ausblick für Folgeuntersuchungen abzuleiten.

Die wichtigsten Kritikpunkte sind dabei dem Umstand geschuldet, dass sich die vorliegende Arbeit zwar auf einen durch ganztagschulspezifische Gesetze, Runderlasse und Informationsschreiben fundierten konzeptionellen Rahmen sowie auf empirische Befunde zu den Aufgaben, der Einbindung und den Veränderungsbedarf des weiteren

pädagogisch tätigen Personals bezieht, dass ihr aber die Einbettung in einen größeren theoriegeleiteten Rahmen fehlt. Dies wird weniger anhand der Hypothese zur Einbindung in die verschiedenen Aufgabenbereiche des weiteren pädagogisch tätigen Personals als anhand der Hypothesen zum Veränderungsbedarf deutlich.

Die Erarbeitung des zu den Aufgaben erstellten Tableaus in Kapitel 2.3 muss sich den Vorwurf gefallen lassen, dass es durch die Beschränkung auf die ganztagschulspezifischen Gesetze, Runderlasse und Informationsschreiben der Länder Nordrhein-Westfalen und Thüringen dem Anspruch auf Vollständigkeit nicht zwingend gerecht wird. Wünschenswert wäre natürlich eine vollständige Sichtung aller Rahmenpläne, Informationsschreiben und Richtlinien, weil die Vollständigkeit des Aufgabentableaus durch die Fokussierung auf Nordrhein-Westfalen und Thüringen nicht durch die bundesweite und damit zugleich länderspezifische Sichtung aller ganztagschulspezifischen Rahmenbedingungen abgesichert wurde. Es sei an dieser Stelle allerdings noch einmal hervorgehoben, dass sich wie in 2.2 aufgeführt Thüringen mit dem schon vor der Wiedervereinigung Deutschlands etablierten Modell der in die Grundschule integrierten Horte und vergleichsweise genauen und breiten gesetzlichen Vorgaben zum Personaleinsatz und zu den Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals genau in dieser Hinsicht als fruchtbar und vermutlich erschöpfend für die Erstellung des Aufgabentableaus erwies. Zudem hat sich das erstellte Tableau in den empirischen Analysen als folgerichtig und weiterführend erwiesen, denn die Befunde zur Einbindung der MitarbeiterInnen im Kern- und im Randbereich an ganztägigen Primarstufenschulen in Nordrhein-Westfalen von Beher (2006) konnten damit nicht nur deutschlandweit und schulstufenübergreifend bestätigt werden, sondern die entsprechenden Aufgabenbereiche der MitarbeiterInnen konnten auch spezifiziert werden.

Anders verhält es sich mit dem Veränderungsbedarf der MitarbeiterInnen im Kern- und im Randbereich. Zwar konnten auch hier die aus den empirischen Befunden von Beher/Rauschenbach (2006) sowie Steiner/Tillmann (2011) abgeleiteten Hypothesen bestätigt werden; viel stärker als für den Einbindungsbedarf stellt sich hier aber die Frage, wie dieser Veränderungsbedarf zustande kommt. Denn während der Befund, dass hauptberuflich tätige MitarbeiterInnen in die verschiedenen Aufgabenbereiche des Ganztags stärker eingebunden sind als nebenberuflich und ehrenamtlich tätige MitarbeiterInnen, unmittelbar einleuchtet, ist der Befund, dass das Personal im Kernbereich einen stärkeren Veränderungsbedarf äußern als jenes im Randbereich nicht so leicht zu erklären - genau an dieser Stelle kommt das Problem der fehlenden theoretischen Fundierung auf, durch die die Ableitung der Hypothesen zum Veränderungsbedarf hätte begründet werden können.

Das die vorliegende Arbeit mit dem Problem der fehlenden theoretischen Fundierung im Hinblick auf den Veränderungsbedarf keine solitäre Stellung einnimmt, zeigen indes die Befunde, auf die sich die hier abgeleiteten Hypothesen beziehen: Weder bei Beher/Rauschenbach (2006) noch bei Steiner/Tillmann (2011) wird explizit formuliert, wie sich der unterschiedliche Veränderungsbedarf von MitarbeiterInnen im Kern- und im Randbereich erklären lässt. Dies scheint bei Beher/Rauschenbach (2006) dem Umstand geschuldet, dass es sich um eine explorative Erkundungsstudie handelte, in der keine theoriegeleiteten Hypothesen überprüft wurden. Erwähnt wird hier zwar, dass die MitarbeiterInnen im Kernbereich durch ihren größeren Beschäftigungsumfang und die stärkere Einbindung in die verschiedenen Aufgabenbereiche einen größeren Zeitdruck beklagen, der keinen Platz für die konstruktive Bewältigung der einzelnen Aufgaben lässt. Eine systematische Erklärung zum Zusammenhang von Einbindung und Veränderungsbedarf, der eventuell erklären würde, warum die MitarbeiterInnen im Kernbereich einen stärkeren Veränderungsbedarf äußern als jene im Randbereich, gibt es hier allerdings nicht.

Auch bei Steiner/Tillmann (2011) gehen die Erklärungsansätze für den eben genannten, anhand der StEG-Daten 2005 replizierten Befund nicht über die Vermutungen hinaus, dass der Beschäftigungsstatus und die Art der beruflichen Qualifikation jeweils eigenständige Effekte auf den Veränderungsbedarf ausüben; spezifiziert werden diese Überlegungen aber auch hier nicht.

Führt man die in der vorliegenden Arbeit überprüften Hypothesen und die ihnen zugrunde liegenden empirischen Befunde zusammen, so lassen sich verschiedene Überlegungen zum Zustandekommen des unterschiedlichen Veränderungsbedarfs von MitarbeiterInnen im Kern- und im Randbereich nennen. Zum einen könnte die Einbindung, die bei MitarbeiterInnen im Kernbereich größer ist als bei den MitarbeiterInnen im Randbereich, den unterschiedlichen Veränderungsbedarf bedingen. Plausibel erscheint die Annahme, dass weiteres pädagogisch tätiges Personal, das stark in die verschiedenen Aufgabenbereiche eingebunden ist, einen stärkeren Einblick in die verschiedenen Bereiche des Ganztags und damit auch in potentielle Veränderungsbereiche des Ganztags hat; eine Person, die beispielsweise in Organisation und Management des Ganztags nicht eingebunden ist, wird diesbezüglich vermutlich auch keinen Veränderungsbedarf äußern. Plausibel erscheint allerdings auch die von Steiner/Tillmann (2011) angebrachte Vermutung, dass die berufliche Vorqualifikation einen Einfluss auf den Veränderungsbedarf haben dürfte. Wie in Kapitel 2.3 bereits aufgeführt, hat Steiner (2013) darauf aufmerksam gemacht, dass es sich bei den im Rahmen von StEG 2009 befragten hauptberuflichen MitarbeiterInnen des weiteren pädagogisch tätigen Personals, die hier als im Kernbereich tätig klassifiziert wurden, vorwiegend um

pädagogische Fachkräfte handelt. Wenngleich diese Vermutung empirische Befunde entbehrt, erscheint es plausibel und lohnenswert, der Frage nachzugehen, ob die pädagogische Qualifikation einen Einfluss auf den geäußerten Veränderungsbedarf hat, weil Personen mit pädagogischer Qualifikation gegebenenfalls einen Veränderungsbedarf eher identifizieren und dann auch äußern. Der Veränderungsbedarf dürfte des Weiteren durch die realen Bedingungen vor Ort mitbestimmt sein; einen Einfluss dürfte also auch die Einzelschule haben, an der das Personal arbeitet.

Im Sinne einer Schlussfolgerung erscheint es also notwendig, der Frage nachzugehen, welche mit der Mitarbeit in den verschiedenen Zonen des Personaleinsatzes konfundierenden Faktoren den unterschiedlichen Veränderungsbedarf von MitarbeiterInnen im Kern- und im Randbereich bedingen. Wünschenswert wäre damit zusammenhängend die Entwicklung eines Modells unter Berücksichtigung der Einbindung, der beruflichen Qualifikation und der Merkmale der Schule, das das Zustandekommen des Veränderungsbedarfs erklären kann. Daran anknüpfend müsste in der Folge der StEG-Datensatz des weiteren pädagogisch tätigen Personals von 2009 unter der Voraussetzung modellbasierter Hypothesen mit den entsprechenden statistischen Verfahren untersucht werden.

Damit verknüpft und über die Analyse der StEG-Daten hinausreichend wäre eine genauere theoretische Fundierung des Veränderungsbedarfs notwendig, denn wenn gleich Steiner/Tillmann (2011) die diesbezüglich in StEG abgefragten Items in organisatorische und pädagogische Aspekte untergliedern, so scheinen andere, eventuell trennschärfere Einteilungen denkbar. Ob der in StEG geschlossen abgefragte Veränderungsbedarf diesen tatsächlich angemessen abbilden kann, muss zunächst offen bleiben. Die Auswertung der offenen Antworten in der vorliegenden Arbeit verweist allerdings darauf, dass vor allem im Hinblick auf die individuelle Arbeitssituation der Befragten, die vorwiegend unter das Item „bessere Arbeitsbedingungen für das pädagogische Personal“ fallen dürften, eine stärkere Differenzierung des geschlossen abgefragten Veränderungsbedarfs notwendig ist. Eine mögliche Heuristik könnte dafür unter anderem das in der vorliegenden Arbeit erstellte Aufgabentableau bieten, da hier entlang der Aufgabenbereiche potentielle Probleme und damit potentieller Veränderungsbedarf zugeordnet werden können.

Die Auswertung der offenen Antworten erwies sich insgesamt wie nach Schnell/Hill/Esser (2011) zu vermuten war, als aufwändig und war insofern mit Unsicherheiten behaftet, als dass zum einen unklar war, ob einzelne Antworten in einer Kategorie zusammengefasst werden sollten oder nicht und zum anderen, wie die Kategorienbildung erfolgen sollte. Es muss daher an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass die

Kategorien keinen Absolutheitsanspruch hegen und andere, trennschärfere Kategorien denkbar sind. Nichtsdestotrotz erwies sich die Auswertung als lohnenswert, weil sie zusammen mit dem geschlossenen abgefragten Veränderungsbedarf auf Problemlagen des weiteren pädagogisch tätigen Personals aufmerksam macht.

Eine tiefergehende Analyse des Veränderungsbedarfs dürfte darüber hinaus noch in anderer Hinsicht bedeutsam sein: Wie in Kapitel 4.1 berichtet wurde, entfällt für den geschlossenen abgefragten Veränderungsbedarf jeweils ein relativ großer Anteil auf die Antwortmöglichkeit „Gibt es bereits“. Dieser Befund verweist auf eine Frage, die in der vorliegenden Arbeit nicht beantwortet werden konnte, weil es sich nicht um eine Analyse der längsschnittlich erhobenen Daten handelt: Die Frage nach den tatsächlich im Zeitraum von StEG stattgefundenen Entwicklungen des Veränderungsbedarfs, die widerspiegeln, ob sich die Problemlagen des weiteren pädagogisch tätigen Personals verbessert oder eventuell sogar verschlechtert haben.

Dazu müssten allerdings die Paneldaten einer längsschnittlichen Analyse unterzogen und es müsste überprüft werden, ob und wenn ja wie sich der Veränderungsbedarf und damit die Problemlagen des weiteren pädagogisch tätigen Personals verändert hat und mit welchen Faktoren diese Entwicklung zusammenhängt. Dabei könnte man auch, wie in Kapitel 2.3 aufgeführt, der Frage nachgehen, ob gesetzlich festgelegte Vorgaben zum Personaleinsatz und die gesetzliche Verankerung der Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals tatsächlich mit einer Verbesserung der Problemlagen einhergehen.

Wünschenswert und sinnvoll wäre dies, weil – wie in der vorliegenden Arbeit ersichtlich werden sollte – diese Personengruppe an Ganztagschulen in eine Vielzahl bedeutender ganztagschulspezifischer Aufgaben eingebunden ist und die Bedingungen, unter denen sie ihrer Tätigkeit nachgehen, zufriedenstellend sein sollten – natürlich im Interesse des weiteren pädagogisch tätigen Personals selbst, aber auch im Interesse der Schulgemeinschaft und damit auch der SchülerInnen.

## Literatur

- Arnold, B. (2011). Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partnern. Entwicklung der Rahmenbedingungen. In Fischer, N./Holtappels, H./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklungen, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S.312-329). Weinheim.
- Becker, F. (2011). Schulprogramm? Schulprofil? Leitbild? Versuch einer Begriffsbestimmung. *Schulmanagement*, 11 (5), S.28-30.
- Behr, K. (2006). *Lage und Probleme des Personals im Ganztag: Nebenwirkungen nicht ausgeschlossen? Das Phänomen der Personalfuktuation*. Dortmund.
- Behr K./Rauschenbach, T. (2006). Die offene Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Ein gelungenes Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (1), S.51-66.
- BMBF (2012). *Ganztägig bilden. Eine Forschungsbilanz*. Berlin.
- Börner, N./Gerken, U./Stötzel, J./Tabel, A. (2013). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2013*. Dortmund.
- Böttcher, W. (2008). Evaluation. In Coelen, T./Otto, H. (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S.889-898). Wiesbaden.
- Böttcher, W./Maykus, S./Altermann, A./Liesegang, T. (2011). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.), *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung* (S.102-113). Weinheim.
- Brosius, F (2011). *SPSS 19 Heidelberg*.
- Coelen, T. (2014). Kooperation zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Organisationen. In Coelen, T./Stecher, L. (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (S.29-45). Weinheim.
- Coelen, T./Rother, P. (2014). Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen, In Coelen, T./Stecher, L. (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (S.111-123). Weinheim.
- Eid, M./Gollwitzer, M./Schmitt, M. (2013). *Statistik und Forschungsmethoden* (2. Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz.
- Fischer, N./Holtappels, H./Stecher, L./Züchner, I. (2011). Theoretisch-konzeptionelle Bezüge – Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagschulen. In Fischer, N./Holtappels, H./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklungen, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S.18-29), Weinheim.
- Furthmüller, P./Neumann, D./Quellenberg, H./Steiner, S./Züchner, I. (2011). Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Beschreibung des Designs und Entwicklung der Stichprobe. In *Ganztagschule: Entwicklungen, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S.30-56), Weinheim.
- Füssel, H./Leschinsky, A. (2008). Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. In Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommler, L. (Hrsg.), *Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland* (S. 131-203). Reinbek bei Hamburg.
- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem ‚Kerngeschäft‘ der Schule. *Pädagogik*, 2, S.42-45.
- Höhm, K./Bergmann, K./Gebauer, M. (2008). Das Personal. In Holtappels, H./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L.(Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (S.77-85). Weinheim.
- Hopf, A./Stecher, L. (2014). Außerunterrichtliche Angebote an Ganztagschulen. In T. Coelen/L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (S.65-78). Weinheim.
- Kesberg, E./Rolle, J. (2011). *Ganztagschulen. Qualitätsentwicklung im Rahmen des IZBB*. Köln.
- Leschinsky, A./Cortina, K. S. (2008). Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In K Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommler, L. (Hrsg.), *Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland* (S. 21-51). Reinbek bei Hamburg.
- Metz, P. (2013).Thüringen (TH). In Erdsiek-Rave, U./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.), *Gute Ganztagschulen* (S.174-176). Bonn.
- Rollett, W./Tillmann, K. (2009). Personaleinsatz an Ganztagschulen. In Kamski, I./Holtappels, G./Schnetzer, T. (Hrsg.) *Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S.132-143). Münster.
- Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München.

- Steiner, C. (2013). Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganztagschulen. *bildungsforschung*, 10 (1), S.64-90.
- Steiner, C./Tillmann, K. (2011). Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztagsteams. In Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.), *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung* (S.49-68). Weinheim.
- Schwarz, W. (2011). Wie kann Ganztagschule gelingen? Eine neue Richtlinie und ein Qualitätsrahmen für die Weiterentwicklung der Ganztagschulen in Hessen. In Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), *Ganztätig arbeitende Schulen. Mehr Zeit für Bildung* (S.5-9). Wiesbaden.
- Thimm, K. (2008). Personelle Kooperation und Fortbildung. In Coelen, T./Otto, H. (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S.809-818). Wiesbaden.
- Tillmann, K. (2011). Innerschulische Kooperation und Schulprogramm. Zur Bedeutung des Schulprogramms als Schulentwicklungsinstrument. In Fischer, N./Holtappels, H./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklungen, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S.139-161), Weinheim.
- TMBWK (2013). *Thüringer Schulgesetz*. Erfurt.
- van Santen, E./Seckinger, M. (2003). *Kooperation. Mythos und Realität einer Praxis*. Leverkusen.
- Weins, C. (2010). Uni- und bivariate deskriptive Statistik. In Wolf, C./Best, H. (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 65-89), Wiesbaden.
- Wolf, F. (2008). Die Schulpolitik. Kernbestand der Kulturhoheit. In A. Hildebrandt/F. Wolf (Hrsg.), *Die Politik der Bundesländer. Staatstätigkeit im Vergleich* (S.21-41). Wiesbaden.
- Züchner, I./Fischer, N. (2011). Ganztagschulentwicklung und Ganztagschulforschung. Eine Einführung. In Fischer, N./Holtappels, H./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklungen, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S.9-17), Weinheim.

#### Quellen aus dem Internet

- Bildungskonferenz (2011). *Empfehlungen der Bildungskonferenz „Zusammen Schule machen für Nordrhein-Westfalen zum Thema „Ganztage weiterentwickeln“ Stand 12.5.2011.* o. O. [http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Bildungskonferenz/Empfehlungen\\_Ganztage\\_110512.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Bildungskonferenz/Empfehlungen_Ganztage_110512.pdf); letzter Zugriff: 17.07.2014
- BMBF (2014a). *Bundesländer*. o.O. <http://www.ganztagschulen.org/de/3443.php>; letzter Zugriff: 20.07.2014
- BMBF (2014b). *Forschung zu wichtigen Aspekten der Ganztagschule*. o.O. <http://www.ganztagschulen.org/de/3851.php>; letzter Zugriff: 20.7.2014
- BMBF (2003). *Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003-2007*. Berlin. [http://www.bmbf.de/pubRD/20030512\\_verwaltungsvereinbarung\\_zukunft\\_bildung\\_und\\_betreuung.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/20030512_verwaltungsvereinbarung_zukunft_bildung_und_betreuung.pdf); letzter Zugriff: 17.7.2014
- Furthmüller, P. (2014). *Codebuch weiteres pädagogisch tätiges Personal. Dokumentation der Fragebögen 2005-2009*. o.O. [http://steg.dji.de/SUF/StEG\\_CB\\_p.pdf](http://steg.dji.de/SUF/StEG_CB_p.pdf); letzter Zugriff: 17.9.2014
- KMK (2006). *Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2004*. Bonn. [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS\\_2004.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2004.pdf); letzter Zugriff: 17.7.2014
- MSW (2010). *Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 23.12.2010*. o.O. <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Ganztage/Kontext/Grundlagenerlass.pdf>; letzter Zugriff: 17.7.2014
- MSW (2008). *Geld oder Stelle – Sekundarstufe I; Zuwendungen zur pädagogischen Übermittagsbetreuung/Ganztagsangebote. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung 31.7.2008*. o.O. [http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Ganztage/Sekundarstufe-I/11-02\\_Nr24.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Ganztage/Sekundarstufe-I/11-02_Nr24.pdf); letzter Zugriff: 17.7.2014
- MSJK (2003a). *Offene Ganztagschule im Primarbereich. Runderlass des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder vom 12.2.2003*. o.O. [http://www.rheinbach-spd.de/db/docs/doc\\_6362\\_2005215163641.pdf](http://www.rheinbach-spd.de/db/docs/doc_6362_2005215163641.pdf); letzter Zugriff: 17.7.2014
- MSJK (2003b). *Zuwendungen für die Durchführung außerunterrichtlicher Angebote offener Ganztagschulen im Primarbereich. Runderlass des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder vom 12.2.2003* o.O. <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Ganztage/Primarbereich/Foerderrichtlinie-OGS.pdf>; letzter Zugriff: 17.7.2014

- StEG-Konsortium (2013). *Ganztagsschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. [http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Bundesbericht\\_Schulleiterbefragung\\_2012\\_13.pdf](http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Bundesbericht_Schulleiterbefragung_2012_13.pdf); letzter Zugriff: 17.7.2014
- TMBWK (2006). *Thüringer Gesetz über die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in der Tagespflege als Ausführungsgesetz zum Achten Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe*. Erfurt <http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/kindergarten/kitag.pdf>; letzter Zugriff: 17.7.2014
- TMBWK (2003). *Schuljugendarbeit in Thüringer Schulen*. o.O. [http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schulwesen/schuljugendarbeit/sja\\_infos.pdf](http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schulwesen/schuljugendarbeit/sja_infos.pdf); letzter Zugriff: 10.8.2014





## **Gießener Beiträge zur Bildungsforschung**

Bisher erschienen:

- Heft 1 Sebastian Dippelhofer: Students' Political and Democratic Orientations in a Long Term View. Empirical Findings from a Cross-Sectional German Survey
- Heft 2 Sebastian Dippelhofer: Politische Orientierungen und hochschulpolitische Partizipation von Studierenden. Empirische Analysen auf Grundlage des Konstanzer Studierendensurveys
- Heft 3 Nina Preis/Frauke Niebl/Ludwig Stecher: Das Schülerbetriebspraktikum – Pädagogische Notwendigkeit oder überflüssige Maßnahme?
- Heft 4 Stephan Kielblock: Forschungsfeld „Lehrkräfte an Ganztagschulen“. Eine Übersicht aus Perspektive der Bildungsforschung
- Heft 5 Sebastian Dippelhofer: Studierende und ihre Sicht auf Lehre Eine empirische Analyse am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Gießen
- Heft 6 Bianka Kaufmann/Amina Fraij: Studienqualität vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses. Ein Vergleich der Studienqualität zwischen Diplom-, Bachelor- und Masterstudierenden der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge an der Universität Gießen. Eine querschnittliche Analyse
- Heft 7 Maike Buck: Ethnographische Analyse zum finnischen Bildungssystem
- Heft 8 Sebastian Dippelhofer: Die Bewertung von SGB-II-Maßnahmen in Gießen. Empirische Befunde aus einer standardisierten schriftlichen Befragung
- Heft 9 Sebastian Dippelhofer: Das Bibliothekssystem der Universität Gießen – Erwartungen und Wünsche ihrer Besucher/innen. Eine quantitativ-empirische Bestandsaufnahme
- Heft 10 Nadine Maihack: Blended Learning in der Weiterbildung. Explorative Analyse praxisorientierter Handlungsoptionen am Beispiel der Lahn-Dill-Akademie



