

Abschlussbericht der Evaluation „Pakt für den Nachmittag“ (PfdN)

Autorinnen und Autoren:

Projektleitung:

Prof. Dr. Natalie Fischer

Fachgebiet: Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Soziale Beziehungen in der Schule“

Prof. Dr. Hans Peter Kuhn

Fachgebiet: Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Empirische Bildungsforschung“

Projektmitarbeit:

Uwe Dezhgahi

Yannik Himstedt

Annika Majewski

Selina Mütze

Ute Ochtendung

Mirjam Papenfuß

Lea Stahl

Carina Tillack

Kontakt:

Projekt: Evaluation „Pakt für den Nachmittag“

Universität Kassel

FB 01 – Institut für Erziehungswissenschaft

Nora-Platiel-Str. 1

34127 Kassel

E-Mail: pakt@uni-kassel.de

Inhalt

Inhalt	1
Die Ergebnisse im Überblick.....	5
Bildungs- und Betreuungsangebot.....	5
Kooperation und Kommunikation.....	7
Ressourcen und Rahmenbedingungen	7
Individuelle Förderung	9
Bildungsgerechtigkeit.....	9
Vereinbarkeit Familie und Beruf	10
1 Eckdaten zum Pakt für den Nachmittag.....	11
2 Evaluationsstudie	12
2.1 Ziele	12
2.2 Methode	12
2.2.1 Ablauf.....	12
2.2.2 Daten der Online-Befragungen	14
2.2.3 Daten der Fragebogenbefragungen der Schülerinnen und Schüler.....	14
2.2.4 Auswertungsmethoden.....	15
2.2.5 Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern	16
2.3 Rücklauf	17
Telefoninterviews mit Schulträgern und Staatlichen Schulämtern.....	17
Befragung der Schulleitungen der dritten Phase 2017	17
Fragebogenstudie 2018/2019	17
2.4 Stichprobe der Fragebogenbefragung	19
Schulleitungen.....	19
Lehrpersonen	19
Pädagogisches Personal	20
Eltern.....	22
Schülerinnen und Schüler	23
Angebotsträger	24
3 Ergebnisse der Evaluation der Schulen der ersten und zweiten Phase.....	25
3.1 Ressourcen und Rahmenbedingungen im PfdN.....	26
3.1.1 Öffnungszeiten	26
Welche Module und Öffnungszeiten bieten die Schulen des PfdN?	26
Wie sehen die Zeitstrukturen in den Schulen des PfdN aus?	27
Welches Angebot gibt es hinsichtlich der Ferienbetreuung?	27
Wie schätzen Eltern die Öffnungszeiten ein?.....	28
3.1.2 Elternentgelt	29
Welche Kosten fallen für die Teilnahme am PfdN an und werden Kosten als Hinderungsgründe in Bezug auf die Teilnahme gesehen?	29
Gibt es Möglichkeiten der Kostenübernahme?.....	30

3.1.3	Koordination und Organisation.....	31
	Wer organisiert und koordiniert das Bildungs- und Betreuungsangebot im PfdN?	31
	Welche Arten von Angebotsträgern sind in den PfdN eingebunden?	34
	Wie hat sich die Koordination und Organisation zwischen 2018 und 2019 entwickelt?.....	34
3.1.4	Teilnahmekapazitäten.....	35
	Wie sehen die Teilnahmekapazitäten für den PfdN in den Schulen aus?	35
3.1.5	Verbindlichkeit und Flexibilität	36
	Wie verbindlich müssen Kinder an einem einmal gewählten Modul/Angebot teilnehmen?	36
	Wie flexibel erfolgt die Öffnung einzelner Angebote?	37
3.1.6	Pädagogische Konzepte	38
	Wie wurde der Prozess der Erarbeitung eines gemeinsamen Konzepts aus Sicht der Schulleitungen und der Angebotsträger erlebt?	38
	Welche Informationen enthalten die pädagogischen Konzepte der Schulen?	39
	Wie beurteilen die Akteure die Arbeit nach einem gemeinsamen pädagogischen Konzept?	39
	Ist die Ausstattung zur Umsetzung der pädagogischen Konzepte an den Schulen vorhanden?	40
3.1.7	Personelle Ressourcen	41
	Welche Aufgaben übernehmen Lehrpersonen und das Pädagogische Personal im PfdN?	41
	Welche Qualifikationen hat das Personal im PfdN?.....	42
	Welche Anstellungsverhältnisse hat das Pädagogische Personal im PfdN?.....	44
	Wie schätzen die Akteure die Ausstattung mit personellen Ressourcen und die Gewinnbarkeit von Personal ein?	45
	Wie sieht die Fortbildungspraxis im PfdN aus?	46
	Welche zusätzlichen Belastungen und welche Entlastungen ergeben sich für die Beteiligten im PfdN?.....	47
	Gibt es Unterschiede bei den personellen Ressourcen hinsichtlich der Lage und Größe der Schulen?	48
3.1.8	Finanzielle und materielle Ressourcen.....	49
	Wie werden die Landesmittel im Rahmen des PfdN genutzt?	49
	Welche (zusätzlichen) finanziellen Ressourcen werden für den PfdN genutzt?	49
	Wie schätzen die Akteure die Ausstattung mit finanziellen und materiellen Ressourcen ein?	49
	Gibt es Unterschiede bei den finanziellen Ressourcen zwischen Schulen unterschiedlicher Lage bzw. Größe?	50
3.1.9	Räumliche Ressourcen	51
	Wie schätzen die Beteiligten die Ausstattung mit räumlichen Ressourcen ein?.....	51
	Welche räumlichen Ressourcen werden für den PfdN genutzt und benötigt?.....	54
	Gibt es Unterschiede bei den räumlichen Ressourcen hinsichtlich der Lage und Größe der Schulen?	55
3.2	Kooperation im PfdN.....	56
3.2.1	Kultusministerium, Schulträger, staatliche Schulämter	56
3.2.2	Externe Kooperationspartner	57
	Wie viele und welche Kooperationspartner haben die Schulen im PfdN?.....	57
	Gibt es Unterschiede bei den Kooperationspartnern in Schulen unterschiedlicher Lage bzw. Größe?	58
	Wie zufrieden sind Schulleitungen und Angebotsträger mit der Zusammenarbeit?	58
	Wie sind die Angebotsträger ins Schulleben eingebunden?	59
3.2.3	Pädagogisches Personal und Lehrpersonen.....	60
	Wie zufrieden sind die Akteure mit der Zusammenarbeit?	60
	Wie ist die Kooperation in den Schulalltag eingebunden?.....	62
3.2.4	Eltern und Betreuungspersonal	64
	Wie nehmen die Eltern und das Pädagogische Personal im PfdN das Verhältnis zueinander wahr?	64

3.3	Bildungs- und Betreuungsangebot sowie Angebotsqualität im PfdN	65
3.3.1	Veränderungen der Attraktivität und Qualität der Schule durch den PfdN	65
	Wie äußern sich die Beschäftigten in der Schule und die Eltern in Bezug auf die Veränderung von Qualitätsaspekten durch den PfdN?	65
3.3.2	Verbindung von Angebot und Unterricht	66
	Inwiefern sind Angebot und Unterricht im PfdN verbunden?	66
	Wie schätzen die LP das Potenzial ihrer Mitarbeit in Bildungs- und Betreuungsangeboten für den Unterricht ein?	69
	Wie schätzen die Schülerinnen und Schüler den Lernnutzen der Angebote ein (nur Regionen Da, DaDi, KSS, HR)?	70
3.3.3	Angebotsvielfalt	71
	Welche Angebote machen die Schulen im PfdN?	71
3.3.4	Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten.....	72
	Wie sieht die Praxis von Hausaufgabenvergabe, Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten in den Schulen aus?	72
	Wie ist die Einschätzung der Eltern zu den Hausaufgaben und der Hausaufgabenbetreuung?	73
3.3.5	Mittagsverpflegung.....	74
	Wie wird die Mittagsverpflegung in den Schulen organisiert?	74
	Wie schätzen die Beteiligten die Qualität des Mittagessens ein?	75
	Wie schätzen die Beteiligten die pädagogische Situation beim Mittagessen ein?.....	75
3.4	Teilnahmemotive aus Sicht der Eltern und Kinder.....	76
	Welche Gründe geben Eltern für die Teilnahme ihrer Kinder am PfdN an?	76
	Inwiefern fördert der PfdN die Vereinbarkeit von Familie und Beruf?	77
	Welche Gründe geben Kinder für ihre Teilnahme am PfdN an?	78
3.5	Bildungsgerechtigkeit im PfdN	79
	Welche Bildungsabschlüsse und Migrationserfahrungen haben die mit der Befragung erreichten Eltern?	79
	Gibt es Unterschiede bezüglich der Teilnahmequote an den Angeboten in Abhängigkeit vom familialen Bildungsstand bzw. Migrationshintergrund?	80
	Hat der familiale Bildungs- bzw. Migrationshintergrund einen Einfluss auf die Beurteilung der Nachmittagsbetreuung?	82
	Hat der familiale Bildungs- bzw. Migrationshintergrund einen Einfluss auf die Beziehung zu den Betreuer/innen und die Zufriedenheit mit dem PfdN?	83
	Hat der PfdN einen vom familialen Bildungs- bzw. Migrationshintergrund abhängigen Einfluss auf die berufliche und familiale Situation?	84
	Hat der familiale Bildungs- bzw. Migrationshintergrund einen Einfluss auf die Gründe zur Nicht-Teilnahme am PfdN?	84
3.6	Individuelle Förderung im PfdN	85
3.6.1	Bedingungen für Inklusion und individuelle Förderung	85
	Wie sehen die Potenziale für Inklusion im PfdN aus?	85
3.6.2	Potenziale für individuelle Förderung	85
	Wie schätzen die Befragten das Potenzial des PfdN für individuelle Förderung ein?	85

3.7 Die Sicht der Schülerinnen und Schüler auf den PfdN	88
3.7.1 Aktivitäten der Kinder in der Schule und außerhalb der Schule	89
Welchen organisierten und unorganisierten Aktivitäten gehen die Kinder am Nachmittag in der Schule nach?	89
Welchen organisierten und unorganisierten Aktivitäten gehen die Kinder am Nachmittag zu Hause nach?	92
3.7.2 Wohlbefinden und Beziehungen im PfdN	92
Wie schätzen die Kinder die sozialen Beziehungen in der Betreuung ein?	92
Wie wohl fühlen sich die Kinder in der Schule und in der Nachmittagsbetreuung?	94
3.7.3 Lernmotivation, Leistung und Sozialverhalten	97
Welche Zusammenhänge gibt es zwischen der Teilnahme am PfdN und der Unterrichtsmotivation?	97
Gibt es Zusammenhänge zwischen der Teilnahme am PfdN und Schulnoten?	99
Wirkt sich die Teilnahme am PfdN auf das Sozialverhalten aus?	99
3.7.4 Ergebnisse der Gruppendiskussionen mittels der Methode „Participatory Mapping“	100
Welche Aussagen machen die Kinder zum Zeitmanagement?	101
Wie bewerten die Kinder die räumlichen Ressourcen?	101
Was erzählen Kinder über die Mittagspause im PfdN?	102
Wie erleben die Kinder freies Spiel und außerunterrichtliche Angebote?	102
Welche Aussagen machen die Kinder zur Lernkultur?	103
Wie thematisieren die Kinder Partizipation?	103
Welche Wünsche haben die Kinder an den PfdN?	103
4 Ergebnisse der Befragung der Schulleitungen der Schulen aus der dritten Phase.....	105
5 Fazit und Empfehlungen	106
Ressourcen	106
Kooperation und Geteilte Verantwortung	107
Vereinbarkeit von Familie und Beruf	109
Individuelle Förderung	109
Bildungsgerechtigkeit.....	110
Anhang	112
Glossar: Statistische Kennwerte.....	112
Abkürzungsverzeichnis.....	113
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	114
Ergebnisse der Befragung der Schulleitungen der Schulen der dritten Phase des PfdN	119

Die Ergebnisse im Überblick

Durch den Pakt für den Nachmittag (PfdN), in dem Land und Schulträger gemeinsam ein verlässliches Bildungs- und Betreuungsangebot von 7.30 bis insgesamt 17.00 Uhr und in den Schulferien verantworten, sollen – neben der Vereinbarkeit von Familie und Beruf – insbesondere Bildungsgerechtigkeit und individuelle Förderung unterstützt werden. Voraussetzung ist die Entwicklung eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts der Schulen mit den externen Trägern des Bildungs- und Betreuungsangebots (im Folgenden Angebotsträger). So soll an den teilnehmenden Grundschulen ein Bildungs- und Betreuungsangebot aus einem Guss realisiert werden. Auch die Finanzierung wird von Land und Schulträgern gemeinsam gestaltet. Das Land übernimmt die Finanzierung des sogenannten „frühen Moduls“ bis 14.30 Uhr, die Schulträger sind für die Ressourcen zwischen 14.30 und 17.00 Uhr sowie für die Angebote in den Schulferien verantwortlich. Die Steuerung erfolgt auf den drei Ebenen Schule, Bildungsregion und Land, die eng kooperieren. Im Schuljahr 2019/20 nehmen 26 von 33 Schulträgern und insgesamt 253 Schulen am PfdN teil. Die Evaluation bezieht sich auf die Pilotierung des PfdN: Die Schulträger des Landes Hessen hatten 2015/16 zum ersten Mal die Möglichkeit, sich mit ihren Schulen für eine Teilnahme am PfdN zu bewerben. In den ersten beiden Phasen (2015/16 und 2016/17) traten insgesamt 122 Schulen (davon zwei Grundstufen einer Förderschule) aus 16 Regionen dem PfdN bei, welche die Grundgesamtheit der vorliegenden Evaluationsstudie stellen, die in den Schuljahren 2017/18 und 2018/19 umgesetzt wurde. Die Ergebnisse wurden im Prozess an das Land zurückgemeldet und so erfolgten bereits während der Evaluation Nachsteuerungen seitens des Landes in relevanten Bereichen. Für die im Rahmen dieses Berichts betrachteten Dimensionen lassen sich zusammenfassend folgende zentrale Kernaussagen formulieren.¹

Bildungs- und Betreuungsangebot

Durch den PfdN nehmen alle Befragten eine Steigerung der Qualität der Schule im Allgemeinen und der außerunterrichtlichen Angebote wahr. Viele Schulen stellen vielfältige Fach- und Förder- sowie Freizeitangebote bereit. Diese werden häufig auch für Kinder geöffnet, die nicht am PfdN angemeldet sind, was Hinweise darauf gibt, dass die Lernkultur an Schulen durch den PfdN für alle Kinder verändert wird. Angebote im Bereich Sport und Musik bieten fast alle Schulen an.

¹ Angaben über Methode, Ergebnisse und Grenzen der Untersuchung finden sich in den folgenden Kapiteln des Ergebnisberichts.

Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung werden außer vom Pädagogischen Personal häufig auch von Lehrpersonen übernommen. Mehr als 60 Prozent der Schulen bieten Lernzeiten, 42 Prozent eine Hausaufgabenbetreuung an. Letztere ist meist nur für die am PfdN angemeldeten Kinder geöffnet. Die Möglichkeit, in diesen Angeboten individuelle Förderung zu leisten, wird unterschiedlich eingeschätzt; für die Lernzeiten bejahen ca. 62 Prozent des eingesetzten Personals, dass nach individuellen Förderplänen gearbeitet wird. In Bezug auf die Hausaufgabenbetreuung geben 46 Prozent der befragten Beschäftigten an, individuelle Förderpläne der Kinder zu kennen. Gleichzeitig werden von allen Befragten in Bezug auf die Hausaufgabenbetreuung räumliche Probleme, zu große Gruppen und der hohe Lärmpegel beklagt. Eltern geben allerdings in hohem Ausmaß an, sich durch die Hausaufgabenbetreuung entlastet zu fühlen.

In der Nachmittagsbetreuung werden von den befragten Kindern neben dem Bildungs- und Betreuungsangebot vielfältige weitere Aktivitäten wahrgenommen. Hier interessiert u. a., was die Kinder in der frei gestaltbaren Zeit in der Schule tun. Es zeigt sich, dass das gemeinsame Spiel sowie Sport und Bewegung die häufigsten Aktivitäten sind. In den Gruppendiskussionen mit insgesamt 25 Kindern in drei Schulen ergab sich, dass sie diese Zeit zum Selbstgestalten sehr wertschätzen, sich jedoch Möglichkeiten für Bewegung und Rückzug wünschen und sich gerne im Freien aufhalten möchten. Die Beziehung zum Betreuungspersonal wird von Kindern und Eltern meist positiv bewertet. Insgesamt sprechen die Analysen für ein eher hohes Wohlbefinden der Kinder in der Nachmittagsbetreuung bei gleichzeitigem Wunsch nach mehr Mitbestimmung.

Auch das Mittagessen wird von den Kindern in der Mehrheit eher positiv bewertet. Die meisten geben an, gerne mit den anderen Kindern zu Mittag zu essen. Allerdings bejahen sie im Mittel auch, dass es ihnen beim Mittagessen zu laut ist und das Verhalten anderer Kinder sie stört. Einem Drittel der Kinder schmecken die angebotenen Gerichte nicht. Rund die Hälfte der Kinder gibt an, dass es lange Schlangen bei der Essensausgabe gibt. Räumliche Probleme bzw. Veränderungsbedarf mit Blick auf die Mensa äußern auch ein Drittel der Schulleitungen.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich eine Verbindung von Angeboten und Unterricht durchaus lohnt. Eine Möglichkeit der Verbindung ist die personelle Verknüpfung durch Mitarbeit von Lehrpersonen im Bildungs- und Betreuungsangebot des PfdN. Fast 80 Prozent der Schulleitungen geben an, dass Lehrpersonen in ihrer Schule freizeitbezogene Arbeitsgemeinschaften anbieten, und jeweils fast die Hälfte, dass Lehrpersonen in Hausaufgabenbetreuung, Lernzeiten und Fach- und Förderangeboten mitarbeiten. Die Mitarbeit in der Nachmittags- und Ferienbetreuung ist dagegen meist dem Pädagogischen Personal vorbehalten. Wenn Lehrpersonen An-

gebote übernehmen, schätzen sie das Potenzial dieser Mitarbeit als hoch ein und geben (unabhängig von der Art des Angebots) an, die Kinder und ihre spezifischen Bedürfnisse besser einschätzen zu können. Sowohl die Mitarbeit in Fach- und Förderangeboten und der Betreuung als auch die Übernahme von Freizeitangeboten erleben sie direkt als hilfreich für die Förderung der Kinder im Unterricht. Allerdings ist mit Blick auf die Verbindung von Angeboten und Unterricht auch noch Veränderungsbedarf vorhanden. Hier wird insbesondere eine stärker professionsübergreifende Arbeit in Angebot und Unterricht gewünscht. Häufig erfolgt zwar multiprofessionell ein Austausch über soziale Probleme der Kinder in beiden Settings, aber nur sehr wenige Lehrpersonen geben an, die Angebote und den Unterricht thematisch oder über Aufgaben zu verknüpfen oder den PfdN gezielt für die individuelle Förderung der Kinder zu nutzen.

Kooperation und Kommunikation

Neben dem Angebotsträger arbeiten in den meisten Schulen mindestens ein bis drei weitere Kooperationspartner mit. Dies sind vor allem Sportvereine, Kunst- und Musikschulen und Einrichtungen der Jugendhilfe. Die Anzahl der Kooperationspartner ist dabei unabhängig von der Lage der Schulen (städtisch oder ländlich).

Hinsichtlich der Kommunikation und Kooperation mit der Leitungsperson des Angebotsträgers äußern sich die meisten Schulleitungen zufrieden. Auch die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Pädagogischem Personal wird von den erreichten Beteiligten positiv erlebt. Dabei deuten die Daten darauf hin, dass häufig Anfangsschwierigkeiten hinsichtlich der multiprofessionellen Kooperation bestehen, welche aber mit längerer Laufzeit des PfdN in den Schulen überwunden werden.

Für verbesserte Kommunikation scheinen hier insbesondere strukturell verankerte Begegnungsanlässe (z. B. feste Zeitfenster zur Kooperation) hilfreich zu sein und die Zufriedenheit mit der Kooperation zu erhöhen. Solche Strukturen sind allerdings an weniger als der Hälfte aller Schulen etabliert. Kooperationshindernisse liegen seitens der Lehrpersonen vor allem darin begründet, dass Kooperationsstunden mit dem Pädagogischen Personal nicht zu ihrer festen Arbeitszeit zählen, dies gaben ca. zwei Drittel der Lehrpersonen an.

Ressourcen und Rahmenbedingungen

Der PfdN wird in der Regel gemäß den Vorgaben des vom Land Hessen angestrebten Modells kooperativ von Schulleitungen und Angebotsträgern organisiert. Dabei sind in mehr als der Hälfte der Schulen Angebotsträger beteiligt, die bereits vor dem PfdN an der Schule tätig waren. Der Hort spielt als Angebotsträger oder Kooperationspartner in rund einem Viertel der

Schulen eine Rolle. Die Entwicklung eines gemeinsamen Konzepts wurde in den meisten Fällen positiv erlebt und die Daten zu den vom PfdN bewirkten Veränderungen geben Hinweise darauf, dass Anfangsschwierigkeiten überwunden wurden. Eine gemeinsame inhaltlich-programmatische Gestaltung des PfdN wird in den meisten Schulen realisiert (65 Prozent). In ca. einem Drittel der Schulen erfolgt laut Angaben der Schulleitungen und der Angebotsträger keine gemeinsame inhaltlich-programmatische Gestaltung des PfdN durch die beiden Partner.

Ressourcenprobleme zeichnen sich vor allem mit Blick auf personelle Ressourcen ab. So werden von Schul- und Angebotsträgern Probleme bei der Suche nach qualifiziertem Personal bemängelt. Dies betrifft Probleme des Arbeitsmarktes (90 Prozent der Angebotsträger). 65 Prozent der befragten Angebotsträger geben außerdem an, dass die finanziellen Ressourcen für die Anstellung qualifizierten Personals nicht ausreichen.² Die Angebotsträger geben in der Regel an, neben pädagogischen Fachkräften eine größere Anzahl an pädagogischen Hilfskräften, also Beschäftigte ohne pädagogische Qualifikation, zu beschäftigen. Die Anstellung erfolgt häufig kurzfristig über geringfügig entlohnte Beschäftigungen (sog. „450-Euro-Jobs“). Insbesondere für dieses Personal werden Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen gefordert.

Circa ein Drittel der Schulleitungen bewertet die finanziellen Ressourcen als nicht ausreichend, um das angestrebte pädagogische Konzept umzusetzen. In Bezug auf die räumlichen Ressourcen ist dies bei ca. zwei Dritteln der Schulleitungen der Fall. In rund einem Drittel der Fälle wird Veränderungsbedarf in Bezug auf die Mensa geäußert, des Weiteren fehlen vielen Schulen ausreichend große Bewegungs- und Ruheräume für die Kinder sowie Arbeitsplätze für Lehrpersonen und Pädagogisches Personal.

Hinsichtlich der Öffnungszeiten finden sich in Abhängigkeit vom Schulträger Unterschiede. In ländlichen Gebieten wird das späte Modul des PfdN weniger nachgefragt als in anderen Gebieten. Die Ferienbetreuungszeiten reichen in der Regel noch nicht zur Abdeckung der Arbeitszeiten von Eltern aus. 36 Prozent der Eltern äußern – trotz Teilnahme ihres Kindes am PfdN – Schwierigkeiten, eine Betreuung für die Ferienzeiten zu finden.

Mit Blick auf Angebot und Nachfrage reagieren die Schulen in der Regel flexibel und lediglich 11 Prozent der Schulen geben Kapazitätsengpässe an. Allerdings stellt, nach Angaben der Eltern und Schulleitungen, das oft noch anfallende Elternentgelt für das Bildungs- und Betreuungsangebot und das Mittagessen im PfdN einen Hinderungsgrund für die Anmeldung der Kinder am PfdN dar; dies gilt trotz vorhandener Möglichkeiten zur Kostenübernahme.

² Dabei wurde nicht zwischen Mitteln des Landes und der Schulträger differenziert.

Individuelle Förderung

Insgesamt gibt etwa die Hälfte der Eltern die individuelle fachliche Förderung im PfdN als Grund für eine Anmeldung ihrer Kinder an. Die Förderung der Selbstständigkeit des Kindes wird noch häufiger genannt. Eltern sehen den PfdN nicht nur als Mittel zur intellektuellen Förderung, sondern nehmen auch an, dass hier soziale sowie körperliche Fähigkeiten gefördert werden.

Nach Veränderungen bezüglich der individuellen Förderung in der Schule durch den PfdN befragt, sieht jeweils mehr als die Hälfte aller in der Schule beschäftigten Befragten Verbesserungen der individuellen Förderung durch die Einführung des PfdN. Fachleistungen und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler werden von fast allen Beschäftigten als gleichgeblieben oder (mit geringeren Anteilen) verbessert wahrgenommen. Verschlechterungen durch den PfdN werden mit Blick auf die individuelle Förderung und die Entwicklung der Kinder kaum wahrgenommen. Allerdings zeigt sich in den Antworten der in den Bildungs- und Betreuungsangeboten tätigen Beschäftigten, dass sich die Nutzung der Angebote des PfdN für individuelle Förderung noch kaum etabliert hat.

Die Analysen zur individuellen Entwicklung derselben Schülerinnen und Schüler³ über ein Jahr von der dritten zur vierten Klasse ergaben hinsichtlich des schulischen Wohlbefindens, des Sozialverhaltens, der Motivation im Unterricht und der Schulnoten keine signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit von einer Teilnahme am PfdN. Insgesamt fühlen sich alle befragten Kinder in der Schule sehr wohl und geben eine hohe Lernmotivation an.

Bildungsgerechtigkeit

Betrachtet man die Ergebnisse nach Bildungsabschluss sowie Migrationshintergrund der Eltern, so ergeben sich Hinweise mit Bezug auf das mit dem PfdN intendierte Ziel, die Bildungsgerechtigkeit zu verbessern.⁴ So ist die Teilnahme am PfdN abhängig vom familialen Hintergrund. Ähnlich wie in anderen Studien zeigt sich, dass Kinder von Eltern mit höherem Bildungsabschluss die Angebote des PfdN häufiger in Anspruch nehmen als Kinder aus Familien mit niedrigeren Bildungsabschlüssen. Dabei nennen Nicht-Akademiker-Eltern häufiger als andere Eltern die Kosten für die Teilnahme am PfdN und/oder am Mittagessen als Hinderungsgründe für die Anmeldung. Nehmen ihre Kinder aber am PfdN teil, so berichten Eltern ohne Abitur

³ Hinweise zur Stichprobe siehe Kap. 2.

⁴ Zu Einschränkungen bzgl. der Elternstichprobe siehe Kap. 2.

sowie Eltern mit Migrationshintergrund eine höhere Entlastung durch den PfdN. Dies ist bedingt durch die Hausaufgabenbetreuung und eine damit zusammenhängende Abnahme häuslicher Konflikte. Zugleich stimmen sie eher der Aussage zu, dass der PfdN die Aufnahme oder Fortsetzung einer beruflichen Tätigkeit oder Ausbildung ermöglicht. Sind ihre Kinder am PfdN angemeldet, so beurteilen Eltern mit Migrationshintergrund die individuelle Förderung positiv. Eltern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen bewerten die individuelle Förderung im PfdN positiver als Akademiker-Eltern. Letztere geben dagegen häufiger mangelnde Eignung des pädagogischen Personals im PfdN oder unzureichende individuelle Förderung als Anmeldehindernis an.

Vereinbarkeit Familie und Beruf

Die Angaben der Eltern weisen darauf hin, dass der PfdN die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtert. So ist die verlässliche Betreuung der Kinder das wichtigste Anmelde-motiv und fast alle (ca. 94 Prozent) der erreichten Eltern geben an, dass die Aufnahme oder Ausweitung ihrer beruflichen Tätigkeit einen Grund für die Anmeldung des Kindes am PfdN darstellt. Allerdings reichen insbesondere die Ferienbetreuungszeiten nicht aus, um den gesamten benötigten Zeitraum abzudecken (dies betrifft rund 35 Prozent der Eltern). Zudem gibt es Eltern, die eine Nichtteilnahme ihrer Kinder am PfdN damit begründen, dass die Betreuungszeiten für ihre Bedürfnisse nicht ausreichen (30 Prozent der erreichten Eltern, deren Kinder nicht am PfdN teilnehmen).

1 Eckdaten zum Pakt für den Nachmittag

Durch den Pakt für den Nachmittag (PfdN), in dem Land und Schulträger gemeinsam ein verlässliches Bildungs- und Betreuungsangebot von 7.30 bis insgesamt 17.00 Uhr und in den Schulferien verantworten, sollen – neben der Vereinbarkeit von Familie und Beruf – insbesondere Bildungsgerechtigkeit und individuelle Förderung unterstützt werden. Voraussetzung ist die Entwicklung eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts der Schulen mit den externen Trägern des Bildungs- und Betreuungsangebots (im Folgenden Angebotsträger). So soll an den teilnehmenden Grundschulen ein Bildungs- und Betreuungsangebot aus einem Guss realisiert werden. Auch die Finanzierung wird von Land und Schulträgern gemeinsam gestaltet. Das Land übernimmt die Finanzierung des sogenannten „frühen Moduls“ bis 14.30 Uhr, die Schulträger sind für die Ressourcen zwischen 14.30 und 17.00 Uhr sowie für die Angebote in den Schulferien verantwortlich. Die Steuerung erfolgt auf den drei Ebenen Schule, Bildungsregion und Land, die eng kooperieren. Im Schuljahr 2019/20 nehmen 26 von 33 Schulträgern und insgesamt 253 Schulen am PfdN teil. Die Evaluation bezieht sich auf die Pilotierung des PfdN: Die Schulträger des Landes Hessen hatten 2015/16 zum ersten Mal die Möglichkeit, sich mit ihren Schulen für eine Teilnahme am PfdN zu bewerben. In den ersten beiden Phasen (2015/16 und 2016/17) traten insgesamt 122 Schulen (davon zwei Grundstufen einer Förderschule) aus 16 Regionen dem PfdN bei, welche die Grundgesamtheit der vorliegenden Evaluationsstudie stellen, die in den Schuljahren 2017/18 und 2018/19 umgesetzt wurde. Die Ergebnisse wurden im Prozess an das Land zurückgemeldet und so erfolgten bereits während der Evaluation Nachsteuerungen seitens des Landes in relevanten Bereichen.

In den folgenden Kapiteln werden zunächst die Stichproben und die verwendeten Methoden der Evaluationsstudie (Kap. 2) und dann die Ergebnisse (Kap. 3) dargestellt. In Kapitel 4 werden die Ergebnisse einer offenen Befragung der Schulen, die in der dritten Phase des PfdN dazukamen, zu Themen der Anfangsschwierigkeiten und Chancen durch den PfdN dargestellt. Der Bericht endet mit einem Fazit und Empfehlungen in Kapitel 5.

2 Evaluationsstudie

2.1 Ziele

Als Qualitätsmerkmale gelten auch für die Schulen des PfdN die Kriterien des Hessischen Qualitätsrahmens für die Profile ganztägig arbeitender Schulen. Gleichzeitig wird ein besonderes Augenmerk auf die Zusammenarbeit verschiedener Ebenen, von der Bildungsadministration über Schulträger (ST) und Angebotsträger (AT), zu den Schulleitungen (SL) bis hin zum Personal der Schulen, gelegt. Nach einem kompetitiven Ausschreibungsverfahren wurde die Universität Kassel vom Hessischen Kultusministerium beauftragt, eine externe Evaluation „*Evaluation – Pakt für den Nachmittag*“ unter der Leitung von Prof. Dr. Natalie Fischer und Prof. Dr. Hans Peter Kuhn durchzuführen. Der Fokus der Evaluation liegt insbesondere auf den seit dem Schuljahr 2015/16 bzw. 2016/17 am PfdN teilnehmenden Schulen und dort auf der Bestandsaufnahme der aktuellen Praxis, der Zufriedenheit aller Beteiligten mit dem PfdN, den Gelingensbedingungen und Optimierungsoptionen sowie den Veränderungen, die sich durch den PfdN aus Sicht der verschiedenen Akteure ergeben haben.

2.2 Methode

2.2.1 Ablauf

Die Evaluation besteht aus verschiedenen Erhebungsphasen (Abb. 1). In einem ersten Schritt wurden im Herbst 2017 nach ausführlichen Dokumentenanalysen telefonische Interviews mit den teilnehmenden ST und ausgewählten Staatlichen Schulämtern (SSÄ) der ersten und zweiten Förderphase des PfdN (Schuljahr 2015/16 und 2016/17) durchgeführt, um einen ersten Einblick in die Situation in den verschiedenen Regionen Hessens zu erlangen. Die ST machten Angaben zu verschiedenen Themen wie Schülerzahlen, Modulzeiten, finanzielle Mittel, Elternbeiträge, Ferienbetreuung, Personal, Besonderheiten bei der Umsetzung des PfdN an den einzelnen Schulen, positiven Entwicklungen und Problemen sowie Wünschen der ST. Diese Angaben wurden durch Informationen aus den Monitoringdatenblättern der Serviceagentur „Ganztägig lernen“ in Hessen (SAG) und durch Internetquellen ergänzt.

Gleichzeitig wurden die SL, deren Schulen in der dritten Phase (Schuljahr 2017/18) in den PfdN eingetreten sind, online mit offenen Fragen zu Startschwierigkeiten und deren Lösungen befragt (Kap. 5). Daran anschließend wurde in der zweiten Erhebungsphase der Fokus auf die Schulen und deren Akteure gelegt. In Online-Befragungen im Frühjahr 2018 wurden Schulleitungen (SL), Lehrpersonen (LP), Pädagogisches Personal (PP), Eltern (EL) sowie Angebotsträger (AT) zu diversen Qua-

litätsmerkmalen ihrer Ganztagschulen und spezifisch zum PfdN befragt. In vier vertieft untersuchten Regionen – Stadt Darmstadt (DA), Landkreis Darmstadt-Dieburg (DaDi), Stadt Kassel (KSS) und Landkreis Hersfeld-Rotenburg (HR) – wurden zusätzlich Daten der Schülerinnen und Schüler (SuS) der dritten und vierten Jahrgangsstufe mittels papierbasierter Fragebögen erhoben.

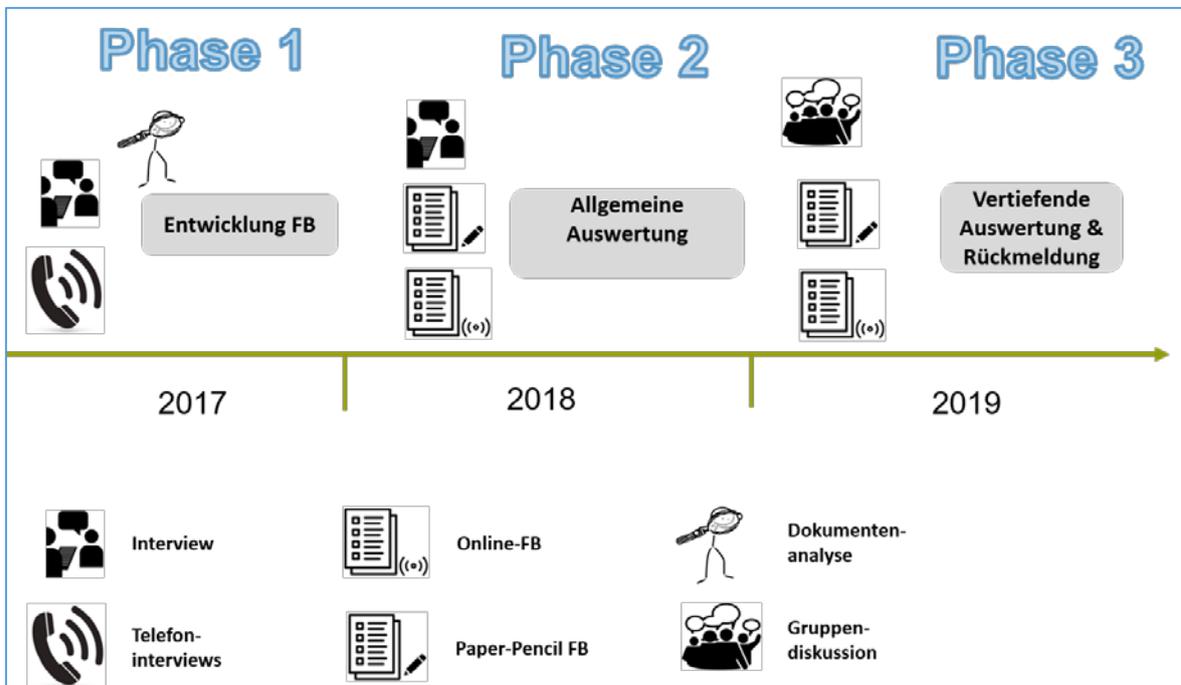


Abbildung 1: Zeitlicher Ablauf der Evaluationsstudie

Ein weiterer Befragungszeitpunkt dieser Fragebogenstudie (Online-Befragung der SL, LP, PP und EL sowie papierbasierte Befragung der SuS) folgte im Frühjahr 2019. Hier wurden die SuS, die 2018 in der Jahrgangsstufe 3 befragt wurden, nach einem Jahr in Klasse 4 wieder befragt. Dies erlaubt eine längsschnittliche Betrachtung der Daten der SuS. Zudem erfolgten 2019 zusätzlich in drei Schulen qualitative Ergänzungsstudien mit SuS. Darüber hinaus wurden SL, LP, PP und EL der bereits 2018 untersuchten Schulen noch einmal gebeten, an der Befragung teilzunehmen.⁵ So wurden 2019 einerseits Daten von Personen, die noch nicht an der Befragung teilgenommen hatten, erhoben. Die Stichprobe von 2018 wurde mit diesen Daten aufgefüllt (Abb. 2). Andererseits wurden einige Teilnehmende aus den Online-Befragungen 2018 zum zweiten Mal (und dann mit einem verkürzten Fragebogen) befragt; von diesen Personen wurden in einem offenen Antwortformat auch Informationen zu Veränderungen seit 2018 erfragt. Der vorliegende Abschlussbericht bezieht sich auf Daten aus den drei Erhebungsphasen des Projekts (Abb. 1).

⁵ Zum geringen Rücklauf der PP, LP, EL siehe Ergebnisbericht der ersten beiden Phasen der Evaluation.

2.2.2 Daten der Online-Befragungen

Abbildung 2 verdeutlicht die dem Abschlussbericht zugrundeliegende Datenlage in Bezug auf SL, LP, PP und EL. Für die quantitativen Analysen wurde die 2018 erhobene Stichprobe mit den Daten der 2019 zum ersten Mal befragten Personen aufgefüllt. Die 2019 zum zweiten Mal befragten Personen wurden in offenen Fragen zu Veränderungen im letzten Jahr befragt. Diese Angaben werden inhaltlich an den thematisch passenden Stellen im Bericht ergänzt. Dies gilt auch für die Ergebnisse der Telefonbefragungen der SSÄ, SL und AT. Somit liegt ein Mixed-Methods-Design vor, bei dem die offenen Angaben der Beteiligten in Interviews und Fragebögen herangezogen werden, um die Angaben aus den geschlossenen Anteilen der Fragebögen zu ergänzen (Vertiefungsdesign).

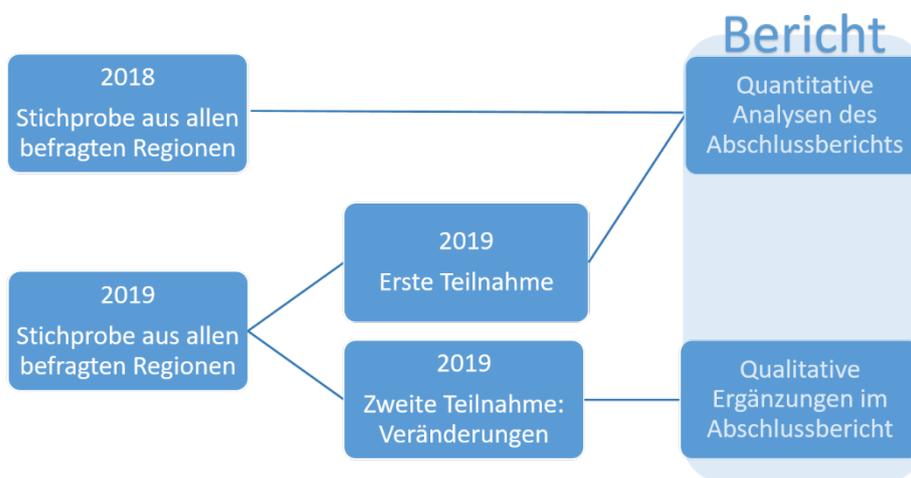


Abbildung 2: Online-Befragung der SL, LP, PP, EL: Datennutzung im Ergebnisbericht

2.2.3 Daten der Fragebogenbefragungen der Schülerinnen und Schüler

Auf Ebene der SuS ergaben sich ebenfalls verschiedene Stichproben, die im Bericht verglichen werden (Kap. 3.7). So werden über einen Vergleich der Jahrgangsstufen 4 in den Jahren 2018 und 2019 Aussagen über Veränderungen an den Schulen im Trend möglich, während die Daten derselben SuS im Jahr 2018 und 2019 Aussagen über individuelle Entwicklungen der SuS im PfdN im Längsschnitt erlauben (Abb. 3). Die Daten der qualitativen Zusatzstudie (Gruppendiskussionen) geben Informationen darüber, wie die SuS ohne Vorgaben von Fragebogenitems über den PfdN urteilen.

Für den Längsschnittvergleich wurden nur die Angaben der SuS gewertet, deren Teilnahmestatus am PfdN sich zwischen 2018 und 2019 nicht verändert hat (N=422). An dieser Schülergruppe zeigen

sich die Auswirkungen der Teilnahme am PfdN am stärksten, da sie durchgängig Angebote wahrgenommen bzw. nicht wahrgenommen haben. So ergab sich eine Gruppe von 314 SuS, die 2018 und 2019 durchgängig an Angeboten des PfdN teilnahmen, und eine Gruppe von 108 SuS, die in dem gleichen Zeitraum keine Angebote des PfdN besuchten. Bei der Auswertung der Fragebögen konnte so der Teilnahmestatus am PfdN als Einflussfaktor auf die individuelle Entwicklung miteinbezogen werden (Kap. 3.7).

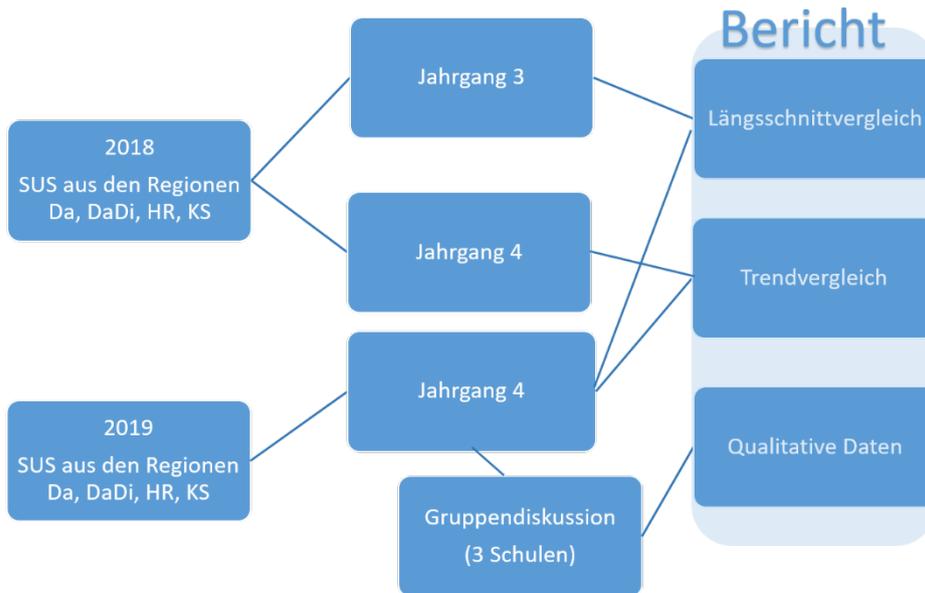


Abbildung 3: Befragung der SuS: Datennutzung im Ergebnisbericht

Für Trendvergleiche werden Aussagen der Viertklässler aus der ersten Erhebungswelle im Frühjahr 2018 mit den Aussagen der Viertklässler aus der zweiten Erhebungswelle im Frühjahr 2019 verglichen. So zeigen sich Veränderungen auf Schulebene.

2.2.4 Auswertungsmethoden

Alle im Bericht aufgeführten Ergebnisse werden in Form von Tabellen oder Abbildungen auf der deskriptiven Ebene dargestellt, d. h. es werden Zusammenhänge und Unterschiede berichtet, die sich auf die jeweils zugrundeliegenden Stichproben beziehen. Die Darstellung basiert auf Mittelwert- und Prozentangaben. Jedoch wurden alle Ergebnisse dort, wo es sinnvoll ist, mit den jeweils angemessenen statistischen Verfahren – wie T-Tests für unabhängige und abhängige Stichproben, univariate Varianzanalysen, multiple Regressionsanalysen, logistische Regressionsanalysen – auch auf statistische Signifikanz überprüft. Das Ergebnis der Signifikanzprüfung wird im Bericht angegeben. Vereinfacht gesprochen wird mit statistischen Signifikanztests überprüft, inwieweit ein in der

Stichprobe (z. B. Stichprobe der Eltern der PfdN-Schulen) gefundenes Ergebnis – auf der Basis eines vorher festgelegten Prüfkriteriums, des Signifikanzniveaus – auf die Grundgesamtheit (z. B. alle EL der PfdN-Schulen) übertragen werden kann. Die Bewertung der Ergebnisse der Signifikanzüberprüfung im Bericht sollte jedoch aus zwei Gründen mit Vorsicht erfolgen: Zum einen hängt das erreichte statistische Signifikanzniveau stark von der Stichprobengröße ab, die im vorliegenden Bericht recht unterschiedlich ausfällt (z. B. EL: N=2.385; SL: N=82; AT: N=46). Das bedeutet, dass ein Effekt oder Unterschied in der gleichen Größenordnung in einer größeren Stichprobe statistisch signifikant ist, in einer kleineren Stichprobe dagegen nicht. Zum anderen sollte berücksichtigt werden, dass die in der Evaluation erzielten und im Bericht verwendeten Stichproben zum Teil recht selektiv und daher wenig repräsentativ sind (Kap. 2.4).

Die durch Interviews, Gruppendiskussion und offenen Fragen qualitativ erhobenen Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Im Bericht werden an einigen Stellen Einzelaussagen zur Illustration angeführt.

2.2.5 Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern

Die Gruppendiskussionen als offene, qualitative Befragungen dienen als Ergänzung zu den Fragebogendaten und stellen die Perspektive der Kinder und ihre Bedürfnisse in den Mittelpunkt. Interessant sind daher die Themen, die die Kinder von sich aus ansprechen, und jene, die sie gar nicht benennen. Die Erhebungsleitung hält sich aus dem Grund weitgehend zurück. Die angewandte Methode „Participatory Mapping“ sieht vor, dass Kinder in Gruppen zunächst zusammen eine Zeichnung ihrer Schule bzw. ihrer Nachmittagsbetreuung anfertigen und die gezeichneten Orte beschreiben. Anschließend werden die Kinder gebeten, besondere Orte hervorzuheben, die sie gern mögen und diese mit glücklichen Smiley-Gesichtern kennzeichnen; danach sollen sie die weniger beliebten Orte mit traurigen Smileys kennzeichnen. Während bzw. nach der Prozedur werden die Kinder danach gefragt, warum diese Orte positiv oder negativ für sie sind, und sie sollen miteinander ins Gespräch kommen. Dies ermöglicht, spielerisch wertvolle Informationen zur Qualität der Nachmittagsangebote aus Sicht der Kinder zu gewinnen.

Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und Kuckartz und dem Programm „MAXQDA“ zur computergestützten qualitativen Analyse von Texten wurden die vorliegenden Daten anschließend ausgewertet.⁶ Die Gruppendiskussionen wurden zunächst transkribiert und anschließend mittels eines sowohl deduktiv als auch induktiv gebildeten Kategoriensystems qualitativ analysiert. Die Gruppendiskussionen wurden an insgesamt drei Schulen in Hessen durchgeführt, es handelte sich dabei um eine Brennpunktschule in KSS und zwei Schulen im ländlichen Bereich des Kreises DaDi. In sechs Gruppen mit jeweils drei bis fünf Kindern wurden von jeweils drei Interviewenden die Gruppendiskussionen angeleitet und durchgeführt. Insgesamt wurden daher 24 Kinder, die im Durchschnitt zehn Jahre alt waren, qualitativ nach dem PfdN befragt.

2.3 Rücklauf

Telefoninterviews mit Schulträgern und Staatlichen Schulämtern

Im Herbst 2017 erfolgte eine Telefonbefragung. In teilstandardisierten Interviews wurden alle 21 Vertreter/innen der teilnehmenden ST der ersten und zweiten Phase des PfdN zu Strukturen, Rahmenbedingungen des PfdN und dessen Umsetzung in der jeweiligen Region befragt. Ferner wurden die Vertreter/innen (Ganztagsgeneralist/innen) der SSÄ aus den vertieft untersuchten Regionen (DA, DaDi, HR, KSS) ergänzend zu den ST zu den gleichen Aspekten (Ausnahme „Finanzierung“, „Elternbeiträge“ und „Mittagessen“) telefonisch interviewt.

Befragung der Schulleitungen der dritten Phase 2017

Im Oktober/November 2017 erfolgte eine Online-Befragung der PfdN-Schulen der dritten Phase, die zu Beginn des Schuljahres 2017/18 dem PfdN beigetreten waren. Von 46 angeschriebenen SL nahmen 30 an der Befragung teil. Somit lag die Rücklaufquote bei 65%. Die Ausfälle verteilen sich relativ gleichmäßig über die Regionen. Besonders spärlich war der Rücklauf allerdings im Landkreis Gießen (GIL), dem Vogelsbergkreis (VB; zusammengefasst 16%) sowie im Werra-Meißner-Kreis (38%). Aus der in der Evaluation vertieft begleiteten Bildungsregion Darmstadt-Dieburg nahm nur die Hälfte der angefragten SL teil. Die Ergebnisse dieser Teilstudie finden sich in Kapitel 4.

Fragebogenstudie 2018/2019

In der Fragebogenstudie wurde eine Vollerhebung der Schulen der ersten beiden Phasen des PfdN angestrebt (122 Schulen). Zehn Schulen wurden aus verschiedenen Gründen in Absprache mit dem

⁶ Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden, 4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

HKM aus der Stichprobe ausgeschlossen. Bei den verbleibenden 112 Schulen gab es drei Schulen, in denen keine der befragten Personengruppen teilnahm. Somit liegen Daten aus 109 Schulen vor, wobei der Rücklauf teilweise nur aus einer oder zwei Befragtengruppen stammte. Tabelle 1 zeigt die Anzahl der teilnehmenden Schulen pro Region.

Tabelle 1: Anzahl Schulen der ersten und zweiten Phase des PfdN (Grundgesamtheit) und Anzahl Schulen, aus denen für jeweils mind. eine Akteursgruppe Rückläufe zu verzeichnen sind; Stichprobe (Stp), pro Region

Anzahl der Schulen nach Region																	
	BS	DA	DaDi	F	GG	MTK	GIL	GIS	VB	HR	HTK	KSS	OFS	OFL	WF	WI	SUM
PfdN Phase 1&2	10	5	8	13	4	5	26	6	4	5	3	15	6	2	7	3	122
Stp. 2018 & 2019	10	4	6	12	4	4	24	4	3	4	3	15	4	2	7	3	109
SL	9	4	6	11	4	4	20	4	0	4	3	14	4	2	7	3	99
LP	8	2	5	10	4	2	17	3	3	3	2	11	3	2	4	1	80
PP	6	4	6	9	3	4	15	1	2	4	3	14	2	2	6	2	83
EL	9	4	6	12	4	4	23	4	3	4	3	13	3	2	7	3	104

Lesehilfe: In der Region Main-Taunus-Kreis (MTK) wurden 4 von 5 Schulen im PfdN erreicht. LP nahmen allerdings nur in 2 Schulen an den Befragungen teil (SUM=Summe).

Tabelle 2 zeigt den Rücklauf nach Personengruppen. Bei einigen Personengruppen sind Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit kaum möglich (Kap. 2.4). Dennoch werden im Folgenden die Daten aller Personengruppen berücksichtigt.

Tabelle 2: Teilnahmequoten der befragten Personengruppen (Erhebungen 2018 & 2019; 2019 nur erste Teilnahme)

Personen- gruppe	Mögliche Teilneh- mer/innenzahl	Teilnahme an den Erhebungen	
		N	Prozent
EL	27.774	2.385	8,59 %
LP	2.452	560	22,84 %
SL	112	82	73,21 %
PP *	-	369	-
AT *	-	46	-
SuS (2018) **	2.069	1.014	49,01 %
SuS (2019) **	1004	554	55,18 %

Erläuterung: *Über die Gesamtzahl möglicher Teilnehmender des PP und der AT liegen keine Angaben vor. Daher ist eine Berechnung der Teilnahmequote für diese Befragtengruppe nicht möglich. **SuS wurden nur in den Regionen DA, DaDi, HR, KSS befragt. Im Jahr 2018 wurden hier pro Schule je zwei Klassen der Jahrgangsstufen 3 und 4 angestrebt. 2019 konnten die SuS, die sich 2018 in der Jahrgangsstufe 3 befanden und ein Einverständnis ihrer EL zur Teilnahme erhalten hatten, noch einmal teilnehmen.

2.4 Stichprobe der Fragebogenbefragung

Schulleitungen

82 von 112 möglichen SL haben an der Online-Befragung teilgenommen. Von den 77 SL mit Angaben zum Geschlecht sind 57 weiblich (74%). 66% sind seit weniger als 11 Jahren als SL tätig. Die Angaben der SL geben Aufschluss über die prozentuale Verteilung der Schulen auf städtische Randgebiete, eher städtische und eher ländliche Regionen. Die teilnehmenden Schulen, in denen ein SL den Fragebogen beantwortet hat, befinden sich überwiegend in städtischen Regionen (47,6%), gefolgt von den ländlichen Regionen mit 39,0%. SL aus Schulen am Rande von städtischen Regionen sind nur mit 13,4% in der Stichprobe vertreten (ohne Abb.). Nach Angaben der SL kommen in ca. einem Viertel der Schulen (25,6%) über 50% der SuS aus wirtschaftlich benachteiligten Familien. Bei 41,5% der Schulen liegt der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund nach Angaben der SL bei über 50% (Abb. 4).

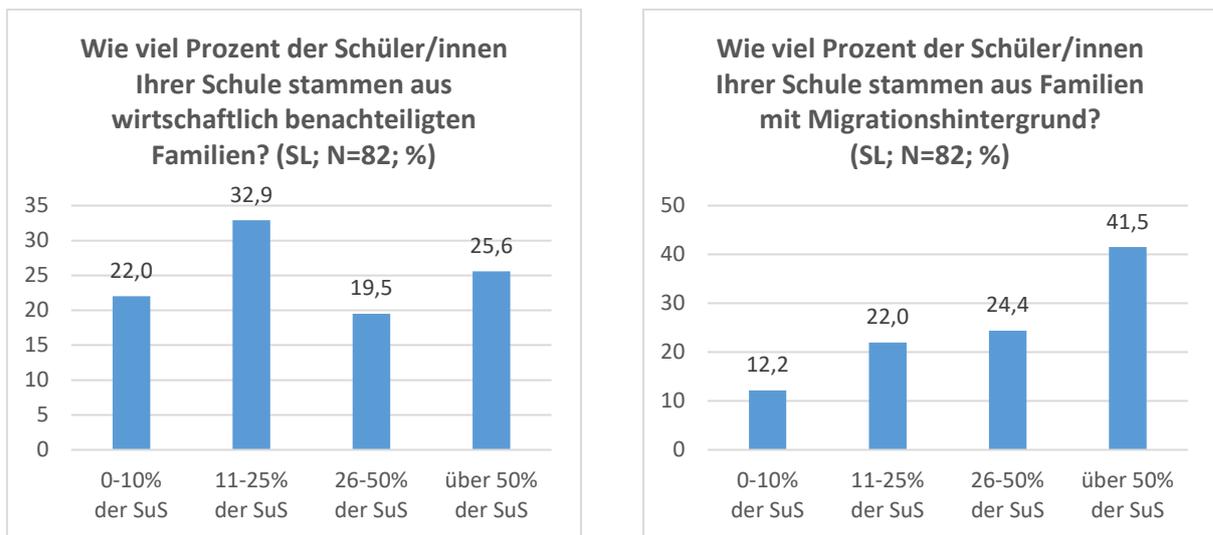


Abbildung 4: Anteil SuS mit Migrationshintergrund und aus wirtschaftlich benachteiligten Familien pro Schule (subjektive Angabe der SL)

Lehrpersonen

An der Befragung der LP beteiligten sich 560 LP. Von den 514 LP mit Angaben zum Geschlecht sind 476 weiblich (92,6%) (ohne Abb.). Weniger als die Hälfte der LP (46,2%; N=546) arbeitet in Vollzeit (Tab. 3).

Tabelle 3: Stellenumfang in % (LP; N=546)

Stellenumfang LP	Prozent
bis 50%	10,8 %
51 bis 75%	21,2 %
76 bis 99%	21,8 %
100%	46,2 %

Etwa ein Zehntel der LP (11,2%; N=545) arbeitet im Angestelltenverhältnis, davon hat nahezu die Hälfte einen befristeten Arbeitsvertrag (47,5%; N=61). Die Länge der Tätigkeit im Schuldienst wurde in fünf unterschiedlichen Kategorien erfasst. Tabelle 4 zeigt, dass die meisten LP bereits mehr als zehn Jahre im Schuldienst tätig sind (58,3%).

Tabelle 4: Länge der Tätigkeit im Schuldienst in Jahren (LP; N=552)

Im Schuldienst tätig ...	Prozent
... weniger als 5 Jahre	20,1 %
... 5 bis 10 Jahre	21,6 %
... 11 bis 20 Jahre	34,2 %
... 21 bis 30 Jahre	19,2 %
... über 30 Jahre	4,9 %

Pädagogisches Personal

An der Befragung des PP beteiligten sich insgesamt 369 Personen (N=348 mit Geschlechtsangabe), von denen die meisten weiblich waren (84,8%). Etwa drei Viertel haben eine pädagogische Ausbildung abgeschlossen (73,7%; N=369), davon jeweils ein Viertel zum Erzieher/zur Erzieherin (24,3%) bzw. zum Sozialpädagogen/zur Sozialpädagogin (23,5%) und ein Zehntel ein Lehramtsstudium (11,4%). Ein hoher Anteil der Befragten hat einen nicht im Fragebogen aufgeführten pädagogischen Abschluss (40,1%) (Tab. 5).

Tabelle 5: Qualifikation des PP (PP; N=369)

Pädagogische Qualifikation	Häufigkeit	
	N	Prozent
Erzieher/Erzieherin	66	17,9 %
Sozialpädagoge/Sozialpädagogin	64	17,3 %
Pädagoge/Pädagogin	23	6,2 %
Psychologe/Psychologin	3	0,8 %
Lehramtsstudium	31	8,4 %
Anderer pädagogischer Abschluss	109	29,5 %
Anzahl der PP mit päd. Qualifikation	272	73,7 %
Ohne pädagogische Qualifikation	97	26,3 %
Summe	369	100 %

Erläuterung: Wegen Mehrfachqualifikation ist die Summe der pädagogischen Qualifikationen höher als die Anzahl der PP mit pädagogischer Qualifikation.

Von den teilnehmenden Personen üben 66,5% die Tätigkeit als Pädagogische Beschäftigte hauptberuflich aus, 29,4% nebenberuflich und 4,2% ehrenamtlich (N=361). 62,9% geben an, ein unbefristetes Vertragsverhältnis an dieser Schule zu haben (N=345). 82 Personen (22,2%) sind neben der Arbeit an dieser Schule/bei diesem AT noch bei einem anderen Arbeitgeber angestellt. 24,4% des teilnehmenden PP arbeiten seit max. einem Jahr in der Schule. Insgesamt ist rund die Hälfte (55,7%) seit bis zu drei Jahren an der entsprechenden Schule tätig. Hier könnte es sich um Personal handeln, welches durch den PfdN neu in die Schule gekommen ist (ohne Abb.).

Abbildung 5 zeigt die Angaben zu den Arbeitgebern des PP. Fast die Hälfte der Stichprobe ist beim AT angestellt (45,8%). 18% geben an, einen Vertrag für eine geringfügige Beschäftigung zu haben (ohne Abb.) und ca. 30% der Stichprobe geben an, ein beamtenrechtliches oder tarifvertragliches Arbeitsverhältnis zu haben (ohne Abb.).

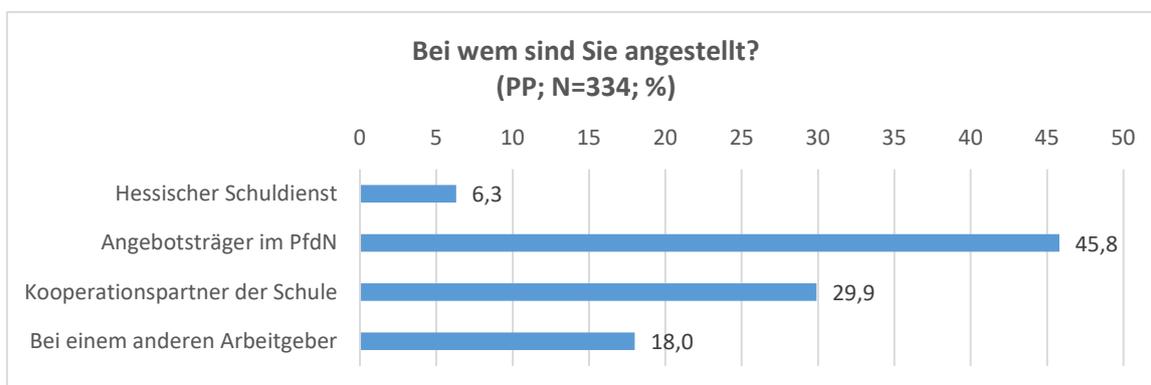


Abbildung 5: Anstellungsverhältnisse des teilnehmenden PP

Eltern

Insgesamt haben 2.385 Personen an der Online-Elternbefragung teilgenommen (mit einer Spannweite von 0 bis 123 Personen pro Schule). Die Kinder der teilnehmenden EL besuchten zu 29,6% die erste, zu 26,9% die zweite und zu 25,7% die dritte Klasse. In der vierten Klasse befanden sich rund 17,8% der Kinder der erreichten EL. Der Fragebogen wurde größtenteils von Müttern ausgefüllt (84,7%). Auf die Frage, in welchem Land sie bzw. ihr/e Partner/in geboren seien, antworteten N=1.805 Personen (Tab. 6). Danach sind bei 77,9% der Kinder beide EL in Deutschland geboren. Dies lässt, verglichen mit den Angaben der SL in Bezug auf den Migrationshintergrund der Schülerschaft (Abb. 2), den Schluss zu, dass EL mit Migrationshintergrund in der Stichprobe unterrepräsentiert sind.

Tabelle 6: Geburtsland der EL (EL; N=1.805)

	Geboren...	Partner/in		Gesamt
		In Deutschland	In einem anderen Land	
Selbst	In Deutschland	77,9 %	10,3 %	88,2 %
	In einem anderen Land	8,4 %	3,4 %	11,8 %
Gesamt		86,3 %	13,7 %	100,0 %

Auf die Frage nach der eigenen momentanen Berufstätigkeit antworteten 2.366 EL. 31,2% der Teilnehmer/innen sind in Vollzeit tätig. 60,2% der antwortenden Elternteile sind in Teilzeit angestellt und 8,6% geben an, dass sie momentan nicht erwerbstätig sind. 1.803 Elternteile gaben eine Auskunft über ihren Partner/ihre Partnerin: 82,7% der Partner/innen arbeiten in Vollzeit, 13,9% in Teilzeit und 3,4% gehen momentan keiner Erwerbstätigkeit nach (ohne Abb.).

Tabelle 7 gibt Aufschluss über den Schulabschluss der Person, die den Fragebogen ausgefüllt hat, sowie deren Partner/in. Fast drei Viertel der Stichprobe weisen Abitur oder Fachhochschulreife auf, was hier ebenfalls auf eine Verzerrung der Stichprobe schließen lässt. Erreicht wurden eher die EL mit höheren Schulabschlüssen.

Tabelle 7: Schulabschlüsse der teilnehmenden EL und ihrer Partner/innen

Schulabschluss	Ausfüllende Person (N=2.349)	Partner/in (N=1.808)
Ohne Abschluss	0,2 %	0,9 %
Hauptschulabschluss oder vergleichbar	3,3 %	8,3 %
Realschulabschluss/ Mittlere Reife oder vergleichbar	23,3 %	24,9 %
Fachhochschulreife	14,0 %	10,5 %
Abitur	59,3 %	55,3 %

Der HISEI⁷ der EL betrug im Mittel 57,7 (SD=16,4), bei einem Minimum von 16 und einem Maximum von 89. Der HISEI ist in der Stichprobe somit (z. B. im Vergleich zu PISA) überdurchschnittlich hoch. 66,1% der mit der Studie erreichten EL gaben an, dass ihr Kind an der Nachmittagsbetreuung im PfdN teilnimmt (N=1.577). Zudem wurden die EL nach ihrer Partizipation in verschiedenen Gremien und bei der Schulentwicklung befragt. 57,5% der teilnehmenden EL gaben an, dass sie selbst und/oder ihr Partner/ihre Partnerin sich im Förderverein engagiert und 37,1%, dass sie Mitglied im Elternbeirat seien.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass nur ein sehr kleiner Teil der Elternschaft erreicht wurde, bei welchem es sich eher um engagierte EL mit höheren Schulabschlüssen, höherem sozio-ökonomischen Status und ohne Migrationshintergrund handelt.

Schülerinnen und Schüler

Die Geschlechterverteilung ist bei den Kindern der Eingangsstichprobe 2018 nahezu ausgeglichen: 50,3% sind Jungen. Fast 50% besuchen die dritte Klasse, 46% die vierte und eine Minderheit von 4% besucht eine Flex-Klasse (ohne Abb.). Von 1.014 befragten Kindern nahmen 75% am PfdN teil. Das durchschnittliche Alter der SuS lag bei 9 Jahren. Nur 12,5% der Stichprobe wiesen einen Migrationshintergrund auf. Unserer Definition nach liegt dann ein Migrationshintergrund vor, wenn das Kind selbst oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist.⁸ Dies deutet vor allem im Vergleich mit den Angaben der SL (Abb. 4) darauf hin, dass hier überproportional Kinder ohne Migrationshintergrund erreicht wurden. Diese Verzerrung der Stichprobe könnte darauf zurückzuführen sein, dass deutschsprachige EL den Kindern (aus verschiedenen Gründen) eher eine Einverständniserklärung zur Teilnahme an der Erhebung gegeben haben. Der HISEI (sozioökonomischer Status, siehe Fußnote 6) der EL, der aus den Angaben der SuS im Fragebogen ermittelt wurde, betrug im Mittel 48,3 (SD=20) und entspricht somit annähernd dem bundesweiten Durchschnitt. Die SuS, die im Jahr 2018 in der dritten Jahrgangsstufe waren, wurden zu zwei Befragungszeitpunkten (2018 und 2019) zu den gleichen Merkmalen befragt (Kap. 2.2.3). Von N=488 SuS liegen Daten zu beiden Befragungszeitpunkten vor, von diesen SuS nahmen im Jahr 2019 69,5% am PfdN teil (ohne Abb.).

⁷ Index für den höchsten sozioökonomischen Status in der Familie basierend auf den Angaben des ausfüllenden Elternteils im Elternfragebogen. Der HISEI kann Werte zwischen 10 und 89 annehmen, wobei 10 (z. B. Küchenhilfe) den geringsten sozioökonomischen Status repräsentiert und 89 (z. B. Ärzte) den höchsten sozioökonomischen Status. Der Mittelwert der Familien von 58 entspricht dem Beruf eines Informations- und Kommunikationstechnikers.

⁸ Diese Definition ist in Studien der Bildungsforschung üblich und stimmt nicht mit der des HKM überein. Nach HKM liegt ein Migrationshintergrund vor, wenn mind. eine der drei Bedingungen Geburtsland (nicht Deutschland), (1. oder 2.) Staatsangehörigkeit (nicht Deutsch), (1. oder 2.) Verkehrssprache in der Familie (nicht Deutsch) erfüllt ist. Bei den Kindern und Eltern in der Evaluationsstudie wurden lediglich die Geburtsländer der Kinder und Eltern erfragt.

Angebotsträger

Bei der Gruppe der AT gestaltete sich die Rekrutierung schwierig. Auf Vorschlag der Steuergruppe der Pilotphase wurden die ST gebeten, Listen der AT zur Verfügung zu stellen. So wurde von vorneherein unter „AT“ eine sehr heterogene Personengruppe genannt. Neben z. B. Leitungspersonen von Trägern der freien Jugendhilfe, von freien Trägern in der Beratungs-, Bildungs- und Sozialarbeit mit Kindern, von Trägern der Hilfen zur Erziehung, von Verbänden (wie z. B. ASB, Caritas oder AWO), von (Betreuungs-)Vereinen (wie Förderverein der jeweiligen Schule oder anderen Vereinen der Kinder- und Jugendarbeit z. B. Villa e.V.), des Schulverwaltungsamtes, des Jugendamtes, der Städte und Gemeinden, wurden auch Hortleitungen angeführt, die z. B. in KSS das Angebot für den Standort koordinieren. Einige ST haben auch eine Ganztagschulgesellschaft gegründet, die die Schulen bei der Umsetzung des PfdN unterstützt, z. B. in Bezug auf die Verwaltung finanzieller Mittel, die Einstellung von Personal und die Gestaltung der Bildungs- und Betreuungsangebote (DaDi, GIL, Hochtaunuskreis (HTK), Landkreis Offenbach (OFL), KSS und MTK). Als AT wird dann die Ganztagsgesellschaft angeführt, obwohl diese nur eine koordinierende Rolle einnimmt und verschiedene AT bestimmt, die für die Ausgestaltung des Bildungs- und Betreuungsangebotes zuständig sind. So fühlten sich auch die gelisteten Ansprechpartner nicht immer zuständig und es erfolgten Weitergaben der gesendeten Links zum Online-Fragebogen oder Absagen. Dies führt letztlich dazu, dass die Grundgesamtheit der AT nicht bestimmbar ist.

Es wurden 86 Personen angeschrieben und schließlich lagen Antworten von 46 Personen vor, die, wie oben beschrieben, nicht unbedingt mit den angeschriebenen Personen identisch sind. Eine der Personen gab an, AT in mehreren Regionen zu sein. Die erreichten AT verteilen sich sehr unterschiedlich auf die verschiedenen Regionen (Abb. 6).

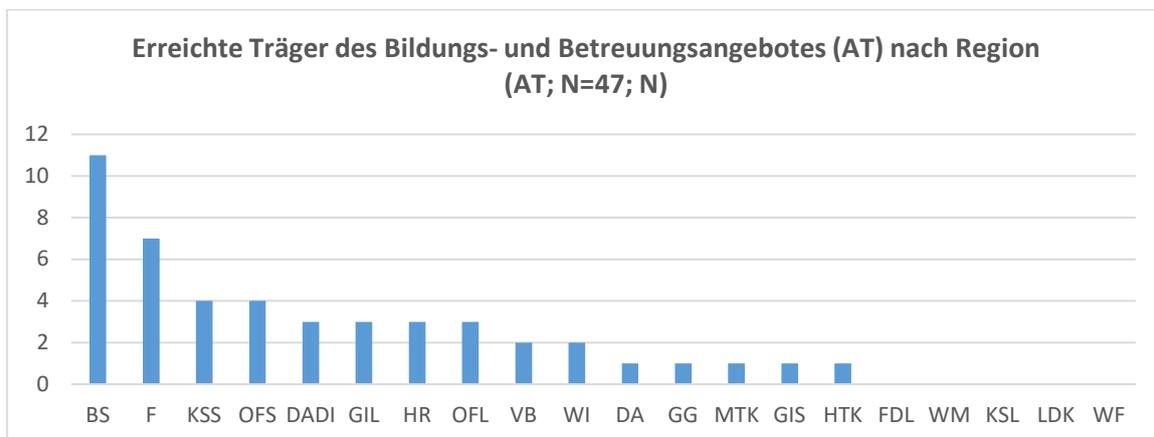


Abbildung 6: Erreichte AT nach Region

3 Ergebnisse der Evaluation der Schulen der ersten und zweiten Phase

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den Telefoninterviews, den Dokumentenanalysen und den Fragebogenstudien themenbezogen dargestellt. Diese sind nach Bereichen und relevanten Fragen sortiert. So ist es möglich, durch Anklicken einer interessierenden Frage im Inhaltsverzeichnis direkt zu diesem Thema zu gelangen. Um die Verständlichkeit der Ergebnisse für alle Beteiligten zu erhöhen, finden sich im Glossar im Anhang Hinweise zu statistischen Kennwerten, die für diesen Bericht von Relevanz sind.

Die Vielfalt ganztägiger schulischer Angebote geht mit einer Vielzahl schulspezifischer Begrifflichkeiten und Verfahrensweisen einher. Die Fragen wurden so gestaltet, dass die verwendeten Begrifflichkeiten möglichst in jeder Region Hessens verständlich sind. So wird das Bildungs- und Betreuungsangebot des PfdN beispielsweise in den verschiedenen Schulen sehr unterschiedlich bezeichnet (z. B. Ganztags, Schulbetreuung, Nachmittagsbetreuung, Hort, aber auch Waldhaus o. ä.). Daher war es wichtig, die Bezeichnungen in der Befragung mit kurzen Definitionen einzuführen. Abbildung 7 zeigt die Definitionen bezüglich des Bildungs- und Betreuungsangebots im PfdN. Weitere Definitionen finden sich an den entsprechenden Stellen in diesem Bericht wieder.



Mit dem Begriff „**Betreuung**“ ist die beaufsichtigende Betreuung durch pädagogisches Fachpersonal, weiteres Pädagogisches Personal oder Lehrpersonen gemeint (Frühbetreuung, Essenszeit, freie Zeit, Spielzeit, Bewegungs- und Entspannungszeit). Mit „**Fach- und Förderangeboten**“ meinen wir Lernangebote, also Angebote zur Stärken-, Begabungs- und Talentförderung und Angebote zur Unterstützung bei Lernproblemen. Mit **Freizeitangeboten** meinen wir weitere AG-Angebote (Spielkreise, Sportangebote, Bastelangebote etc.). Mit **Hausaufgabenbetreuung** meinen wir alle Angebote zur Bearbeitung der Hausaufgaben mit und ohne Lernunterstützung. Lernzeiten werden als eigene Kategorien abgefragt.

Abbildung 7: Definitionen zum Bildungs- und Betreuungsangebot im PfdN aus dem Online-Fragebogen

3.1 Ressourcen und Rahmenbedingungen im PfdN

3.1.1 Öffnungszeiten

Welche Module und Öffnungszeiten bieten die Schulen des PfdN?

Die Interviews mit den ST ergaben bereits, dass die Schulen sich insgesamt – hinsichtlich der Umsetzung des PfdN – voneinander unterscheiden. Insbesondere die Öffnungszeiten differieren zwischen den Schulen: So halten sich manche Schulen an die im Konzept des PfdN vorgegebenen Modulzeiten (bis 14.30/15.00 Uhr und 17.00 Uhr)⁹, wie bspw. die Schulen des ST in DA. Andere ST wiederum bieten mehr als zwei Betreuungsmodule an (mit jeweils unterschiedlichen Abholzeiten), um dem Wunsch der EL nach flexibleren Abholzeiten gerecht werden zu können.

Hinzu kommt, dass an einigen Schulen, insbesondere in ländlichen Regionen, der Bedarf nach einer langen nachmittäglichen Betreuung z. T. nur in geringem Maß vorhanden ist, weshalb die Betreuungszeiten an den entsprechenden bestehenden Bedarf angepasst wurden (z. B. ST GG und DaDi). Die ST geben an, dass hier oftmals eine Betreuung innerhalb der Familie stattfindet und daher das lange Betreuungsmodul nur in sehr geringem Ausmaß besucht wird. So fällt an einigen Schulen in ländlichen Bereichen die Teilnahmequote am späten Betreuungsmodul geringer aus.

Die SL wurden per Online-Fragebogen nach den Öffnungszeiten befragt. Hier zeigten sich die nach den Telefoninterviews zu erwartenden Unterschiede. So bewegen sich die täglichen Öffnungszeiten zwischen 5,7 und 10,8 Stunden, wobei die meisten Schulen montags bis freitags 9½ Stunden geöffnet haben (i. d. R. von 7.30 bis 17.00 Uhr). Die frühesten Anfangszeiten liegen bei 7.00 Uhr und die Schulen haben längstens bis 18.00 Uhr geöffnet.

⁹ Im PfdN gibt es üblicherweise 2 Module: Ein frühes Modul für die Zeit von Unterrichtsschluss bis mindestens 14.30 Uhr und ein spätes Modul für die Zeit bis mindestens 17.00 Uhr. Dies variiert aber zwischen den und innerhalb der Bildungsregionen.

Wie sehen die Zeitstrukturen in den Schulen des PfdN aus?

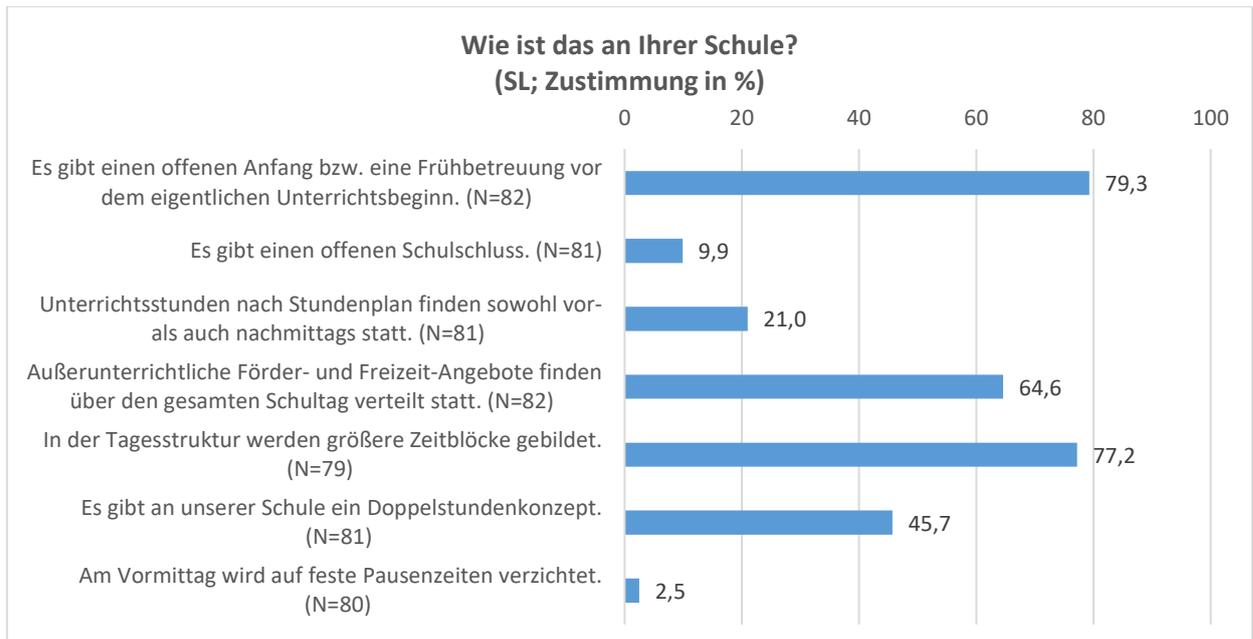


Abbildung 8: Zeitstrukturen nach Angaben der SL

Abbildung 8 zeigt die Angaben der SL zu den Zeitstrukturen in der Schule. Dabei geben 79% der SL an, dass es einen offenen Anfang vor dem Unterricht gibt, einen offenen Schulschluss haben hingegen nur 10% der Schulen. Während 21% der SL angaben, dass Unterrichtsstunden auch in den Nachmittag verlegt wurden, sind die außerunterrichtlichen Angebote bei 65% der Befragten über den ganzen Tag verteilt. Nur drei von 80 SL gaben an, dass ihre Schule auf feste Pausenzeiten verzichte.

Welches Angebot gibt es hinsichtlich der Ferienbetreuung?

Die Ferienbetreuung unterscheidet sich nach Angaben der ST an den verschiedenen Schulen, insbesondere hinsichtlich der Länge. Orientiert an der bestehenden Nachfrage wird oftmals von den Schulen festgelegt, über welchen Zeitraum eine Ferienbetreuung angeboten wird bzw. ob überhaupt eine Ferienbetreuung stattfindet. In Regionen, in denen die Nachfrage nach einer Ferienbetreuung geringer ausfällt, finden z. T. Zusammenlegungen der Ferienbetreuung unterschiedlicher Schulen (bei räumlicher Nähe) statt, oder Programme der Kita, Kirche oder Gemeinde können von den Grundschulkindern in Anspruch genommen werden (z. B. ST DaDi). Andere Schulen versuchen, die Schließzeiten so gering wie möglich zu halten. Der gesamte Ferienzeitraum kann jedoch in den meisten Fällen nicht abgedeckt werden. Häufig betragen die Schließzeiten drei Wochen in den Sommerferien und zwischen den Jahren – max. sind es 25 Werktage pro Jahr (z. B. ST der Stadt Frankfurt (F) und DaDi). Organisiert wird die Ferienbetreuung durch sehr unterschiedliche Anbieter, wie von der Schule selbst, dem AT, der Gemeinde, der Kirche oder den ortsansässigen Horten. Es werden maximal sechs Wochen Ferienbetreuung pro Jahr angeboten (z. B. ST DaDi, GG, GIL).

Die Angaben der SL (Abb. 9) ergänzen das Bild um die Informationen darüber, in welchen Ferien jeweils wie viele Wochen Ferienbetreuungen angeboten werden. Während in den Weihnachts-, Herbst- und Osterferien die meisten Schulen nur eine Woche Betreuung anbieten (im Herbst und an Ostern jeweils ca. 40% auch zwei Wochen), sind es in den Sommerferien meist drei Wochen (in 74% der Schulen), in wenigen Ausnahmen sogar mehr als drei Wochen (7,8%), wenn nicht sogar die kompletten Ferien über (5,2%).

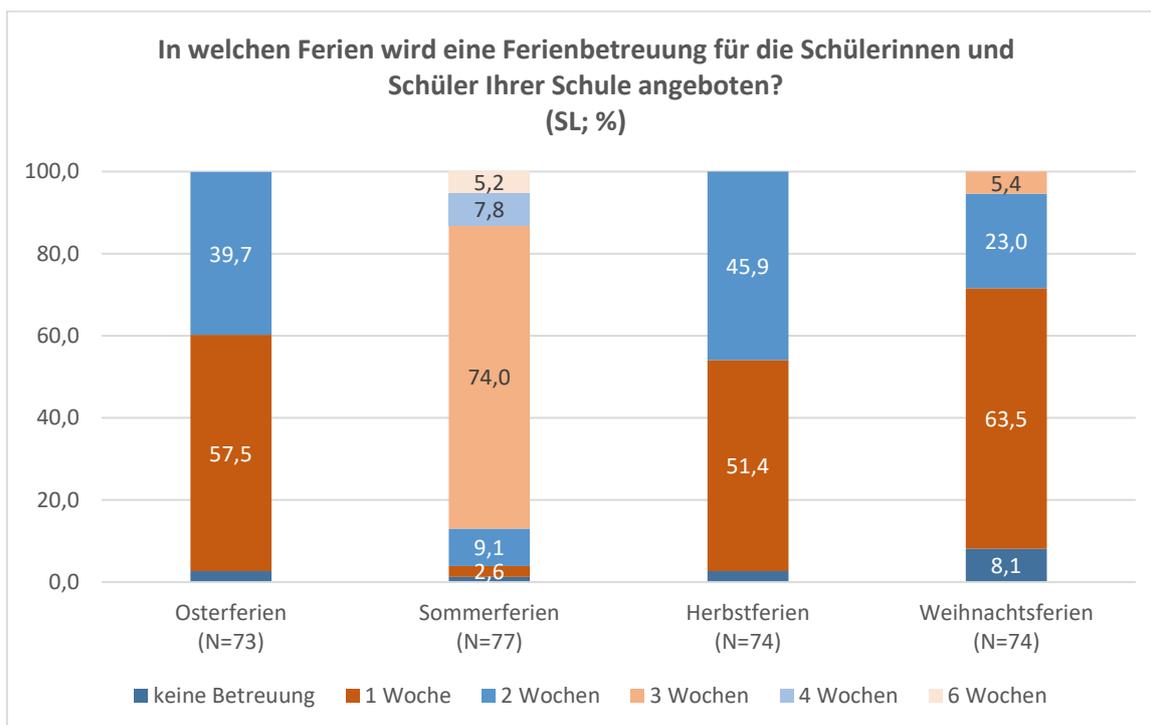


Abbildung 9: Ferienbetreuungszeiten in Wochen nach Abgaben der SL

In den offenen Fragen des Fragebogens wird von einigen LP angemerkt, dass der Ausbau des Ferienbetreuungsangebotes für erstrebenswert gehalten wird, um eine höhere Familienfreundlichkeit gewährleisten zu können. „Ich finde, dass die Betreuung der Schulen ferienübergreifend arbeiten sollte, so wie die Kindergärten, das heißt z. B. nicht nur die ersten drei Wochen in den Sommerferien, sondern auch im Herbst, Ostern und Winter, da die Eltern meist nur zwischen 26 und 30 Urlaubstage haben“, merkt z. B. eine der LP an.

Wie schätzen Eltern die Öffnungszeiten ein?

Als besonders positiv wird von den ST in den Interviews die verbesserte Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch die verlässlichen Betreuungszeiten bewertet (z. B. ST DA, DaDi, F).

Dies deckt sich mit Angaben der EL der am PfdN teilnehmenden Kinder, die vor allem ihre berufliche Tätigkeit als Teilnahmemotiv nennen (Kap. 3.4/3.5). In der Evaluation wurden die EL danach befragt, ob ihnen die Öffnungszeiten des PfdN ausreichen. 36% der EL geben an, dass sie trotz Teilnahme des Kindes am PfdN Schwierigkeiten haben, eine Betreuung in den Ferienzeiten zu finden. Circa 14% geben an, dass das Angebot des PfdN für ihre Bedürfnisse nicht ausreicht und sie trotz der Teilnahme des Kindes noch Schwierigkeiten hätten, Beruf und Familie zu vereinbaren. Betrachtet man die Gründe von EL, ihre Kinder nicht am PfdN anzumelden, so wird deutlich, dass diese weniger in der angenommenen Qualität des Bildungs- und Betreuungsangebotes, sondern eher darin begründet liegt, dass der PfdN nicht ausreicht, die Bedürfnisse der EL nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu erfüllen. Nur wenige EL gaben an, dass ihr Kind nicht am PfdN teilnimmt (N=772). 70% der antwortenden EL möchten ihr Kind lieber selbst betreuen und bei ca. 30% wird das vorhandene Betreuungsangebot ihren Bedürfnissen nicht gerecht. Hinsichtlich der zu geringen Flexibilität bejahten dies fast 50% der mit der Frage erreichten Eltern, deren Kinder nicht am PfdN teilnehmen (Abb. 10).

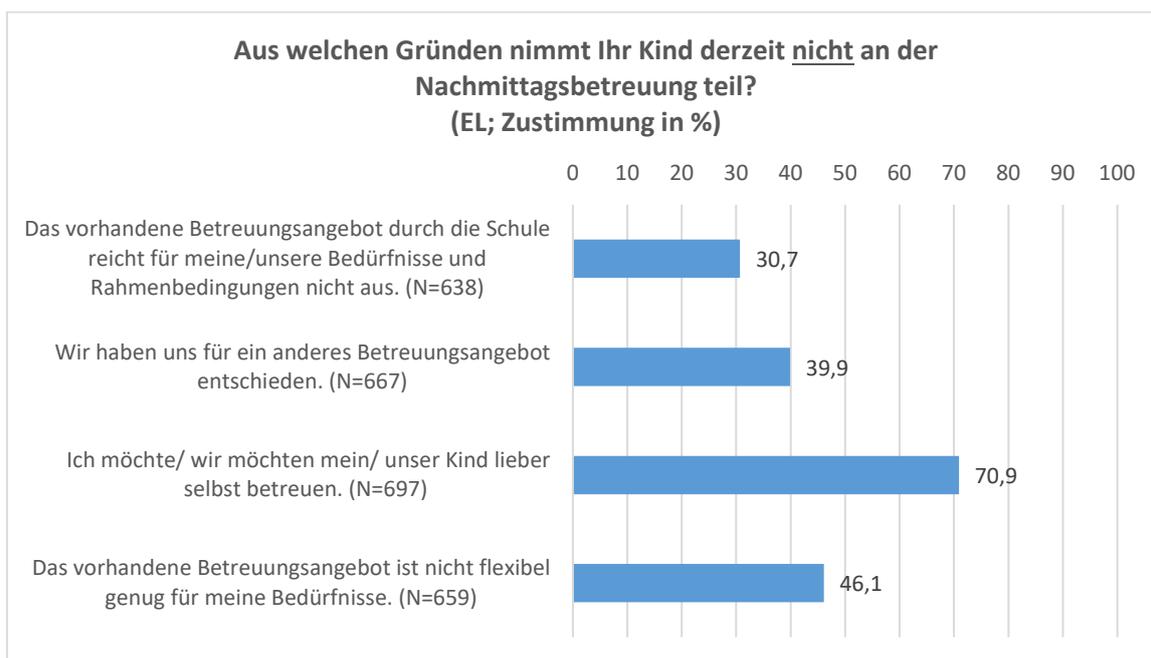


Abbildung 10: Motive gegen die Anmeldung am PfdN aus Sicht der EL (EL, deren Kinder nicht am PfdN teilnehmen)

3.1.2 Elternentgelt

Welche Kosten fallen für die Teilnahme am PfdN an und werden Kosten als Hinderungsgründe in Bezug auf die Teilnahme gesehen?

Nach Aussage der meisten ST sind im Schuljahr 2017/18 Elternentgelte für alle Betreuungsmodulare angefallen. Sechs der befragten ST gaben an, dass das frühe Modul (i. d. R. bis 14.30 Uhr, bei einem

ST bis 16 Uhr) für Eltern kostenfrei sei. Bei einem ST ist das Angebot für die Jahrgangsstufe 3 und 4 kostenfrei. Überall kommen auf die EL Kosten für die Mittagsversorgung und die Ferienbetreuung zu. Die Kosten, die für das Bildungs- und Betreuungsangebot anfallen, unterscheiden sich an den Schulen stark und variieren je nach gebuchten Betreuungstagen (3-, 4- oder 5-Tage-Betreuung) sowie gebuchten Betreuungsmodulen.

Die Elternbefragung macht deutlich, dass immerhin mehr als ein Viertel der mit der Befragung erreichten EL, deren Kinder nicht am PfdN teilnehmen, die zu hohen Kosten als Grund gegen die Anmeldung ihres Kindes am PfdN angibt (Abb. 11).

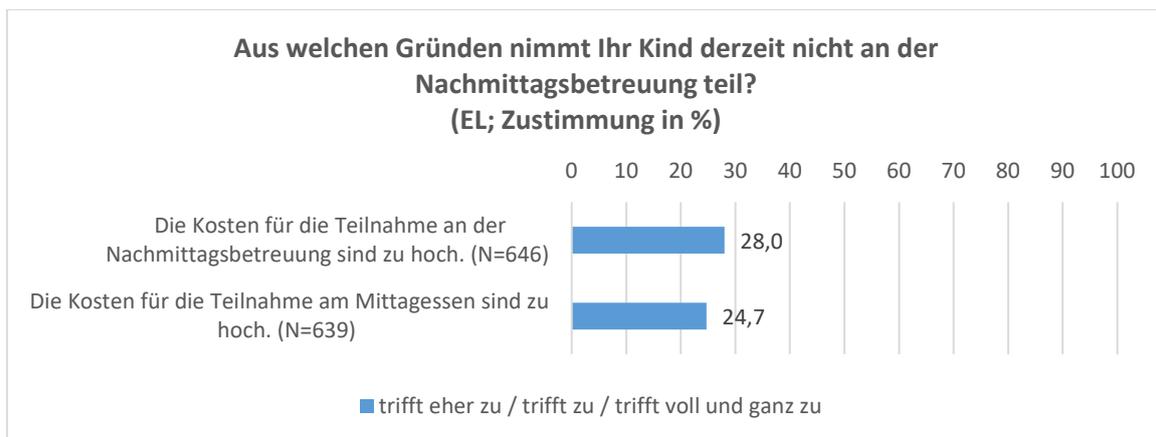


Abbildung 11: Kosten als Grund für die Nicht-Teilnahme der Kinder am PfdN (EL, deren Kinder nicht am PfdN teilnehmen)

Aus Sicht der befragten LP ist die kostenfreie Betreuung insbesondere für die EL eine Erleichterung und sie melden ihre Kinder gerne in der Nachmittagsbetreuung an. Zusätzlich merken die LP an, dass im PfdN in Zukunft ein „*freies Mittagessen für alle Kinder*“ angestrebt werden sollte.

Gibt es Möglichkeiten der Kostenübernahme?

Die SL wurden nach Möglichkeiten der Kostenübernahme in Bezug auf die Elternbeiträge, und danach, ob die Kosten als Hinderungsgründe in Bezug auf die Teilnahme am PfdN gesehen werden, befragt. Abbildung 12 zeigt, dass es an den meisten Schulen Möglichkeiten der (zumindest) gestaffelten Kostenübernahme gibt. Allerdings gibt jeweils ca. die Hälfte der SL an, dass die Nachfrage nach Kostenübernahme hoch ist und die Kosten für manche EL eine Barriere darstellen. Von den EL geben weniger als die Hälfte (44,5%) an, dass sie über Möglichkeiten der Kostenübernahme informiert sind (ohne Abb.).

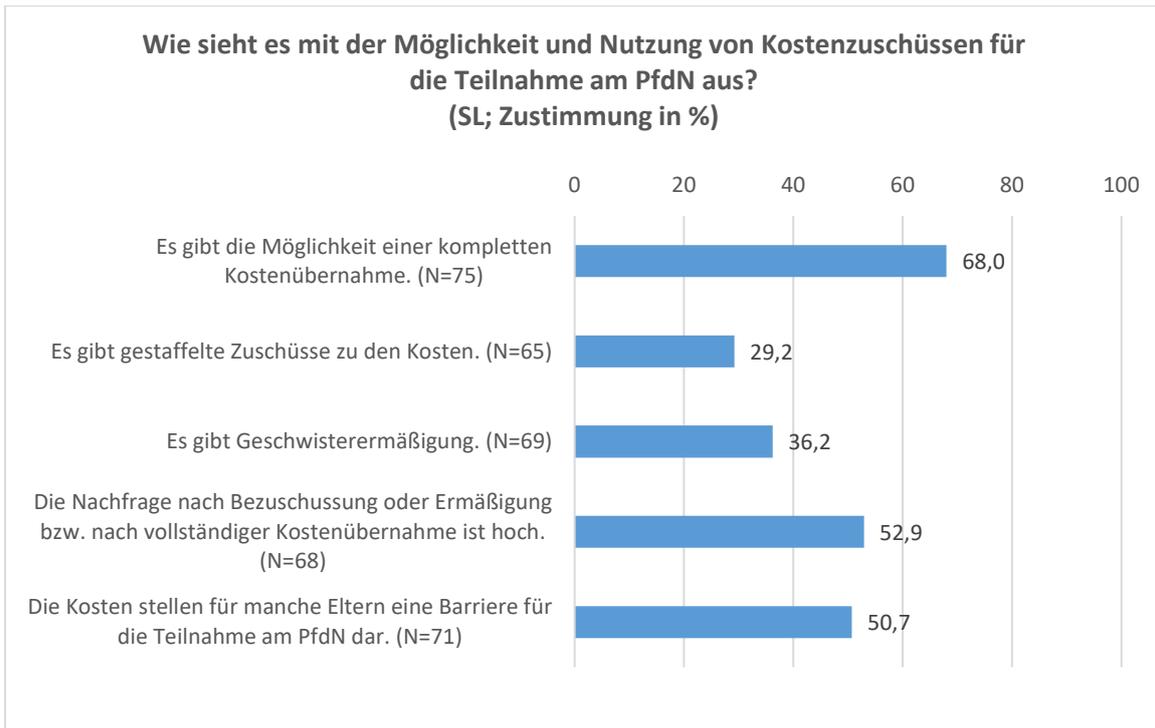


Abbildung 12: Kosten und Möglichkeiten der Kostenübernahmen aus Sicht der SL

3.1.3 Koordination und Organisation

Wer organisiert und koordiniert das Bildungs- und Betreuungsangebot im PfdN?

Bei der Umsetzung des PfdN lassen sich trägerspezifische Besonderheiten herausarbeiten. So haben einige ST eine Ganztagsgesellschaft gegründet, die die Schulen bei der Umsetzung des PfdN unterstützt, z. B. in Bezug auf die Verwaltung finanzieller Mittel, die Einstellung von Personal und die Gestaltung der Bildungs- und Betreuungsangebote. Ganztagschulgesellschaften wurden von den ST DaDi, GIL, HTK, KSS, MTK und OFL gegründet. Die ST von KSS und DA (u. a.) arbeiten eng mit den ortsansässigen Horten zusammen. Das Bildungs- und Betreuungsangebot wird hier in Zusammenarbeit mit den Horten gestaltet.

Betrachtet man die Zuständigkeiten für die Koordination und Organisation in Bezug auf die Verteilung zwischen AT und SL aus Sicht der SL (Abb. 13), so wird deutlich, dass es verschiedene Modelle gibt. In etwa der Hälfte aller Schulen ist der AT für die Gewinnung des PP (54,9%) und in einem Drittel auch für die Einwerbung von Kooperationspartnern (31,7%) zuständig. In 57,3% der Schulen stellt der AT auch das PP für die Ganztagskoordination. In der Mehrzahl der Schulen wird der PfdN inhaltlich-programmatisch gemeinsam mit dem AT gestaltet (64,6%).

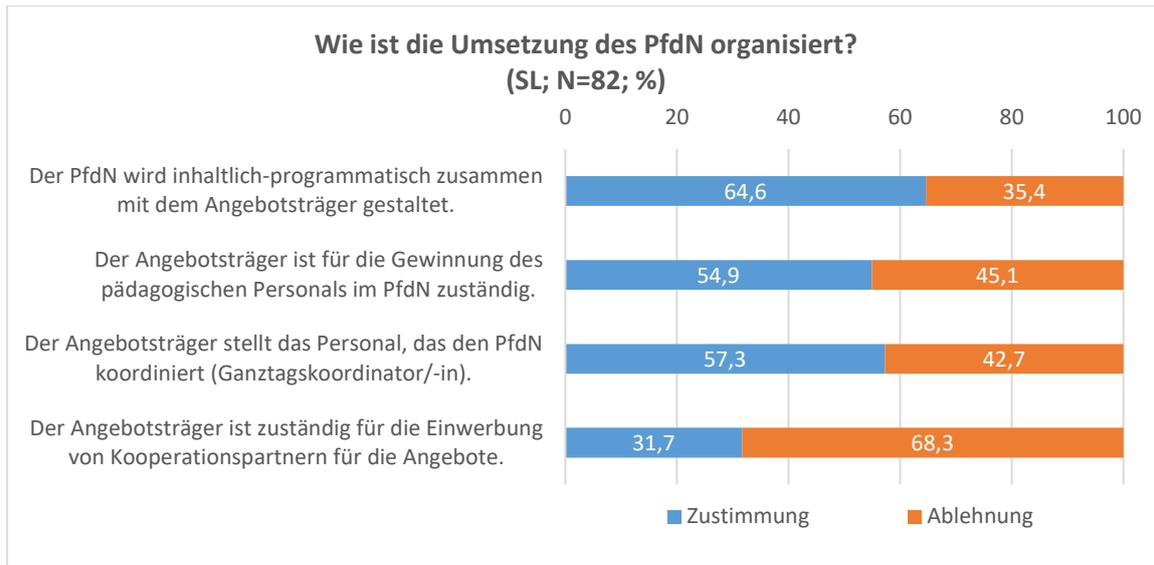


Abbildung 13: Zuständigkeit des AT aus Sicht der SL

35% der SL verneinen, dass der PfdN inhaltlich-programmatisch gemeinsam mit dem AT gestaltet wird. Dies entspricht in etwa der Quote der befragten AT (30%, Abb. 14). 60% der SL geben an, dass die Verwendungsnachweise gemeinsam mit dem AT erstellt werden (ohne Abb.). Insgesamt lassen die Angaben der SL auf eine Arbeitsteilung schließen. Nur in 15% der Fälle bejaht die SL die Aussage: „Der Angebotsträger gestaltet den PfdN weitgehend allein“ (N=13 SL, ohne Abb.). Allerdings geben fast 50% der erreichten AT an, dass sie den PfdN weitgehend allein gestalten (21% trifft eher zu, 19% trifft zu; 9% trifft voll und ganz zu; ohne Abb.). Eventuell haben hier eher solche AT den Fragebogen beantwortet, die das Angebot weitgehend allein organisieren.¹⁰

Interessant ist hier die Sicht der AT auf die eigenen Zuständigkeiten (Abb. 14). Von den erreichten AT gaben 50% an, für die Einwerbung von Kooperationspartnern zuständig zu sein. Die Angaben bezüglich der Ganztagskoordination stimmten weitgehend mit denen der SL überein. 74% der erreichten AT gaben an, dass sie für die Einstellung des PP im PfdN zuständig seien.

¹⁰ Zum Rücklauf und der Stichprobe der AT siehe Kap. 2.3 und 2.4.

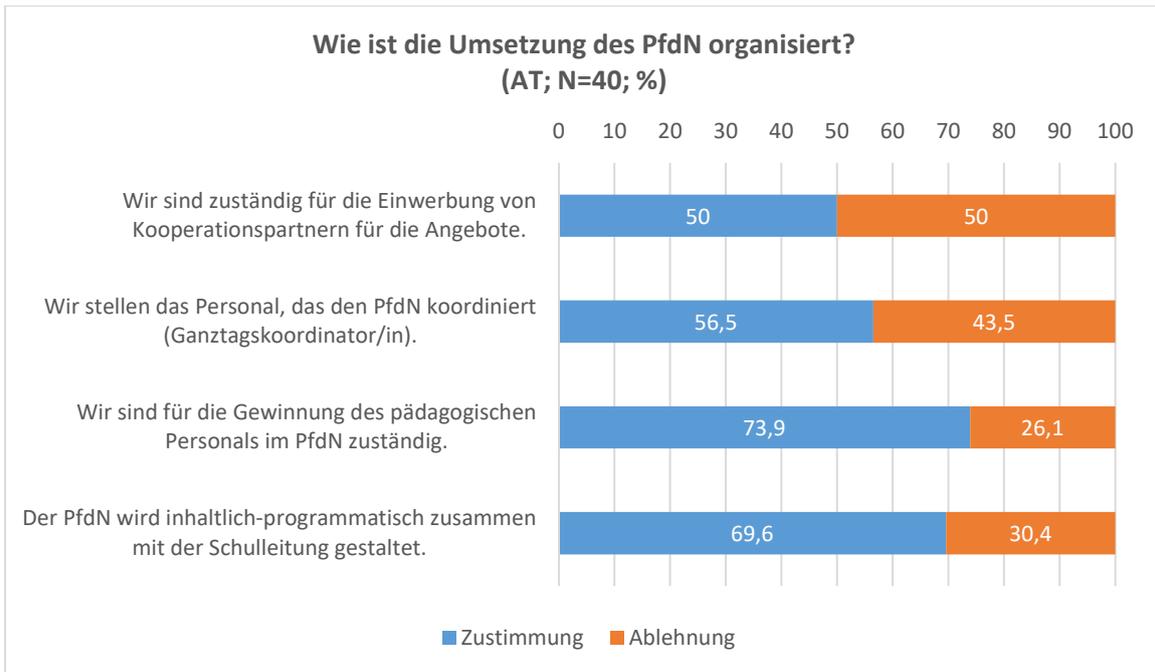


Abbildung 14: Zuständigkeit des AT aus Sicht der AT

PP und LP wurden ebenfalls nach ihrer Einbindung in die Konzeption und Organisation des PfdN befragt. Dabei wurden folgende Aspekte fokussiert: Organisation und Management des PfdN, konzeptionelle Arbeit sowie Auswertung und Reflexion der Umsetzung des PfdN. Abbildung 15 zeigt, dass 26,7% der befragten LP in die Organisation und 27,7% in die konzeptionelle Arbeit des PfdN teilweise oder sehr eingebunden sind.

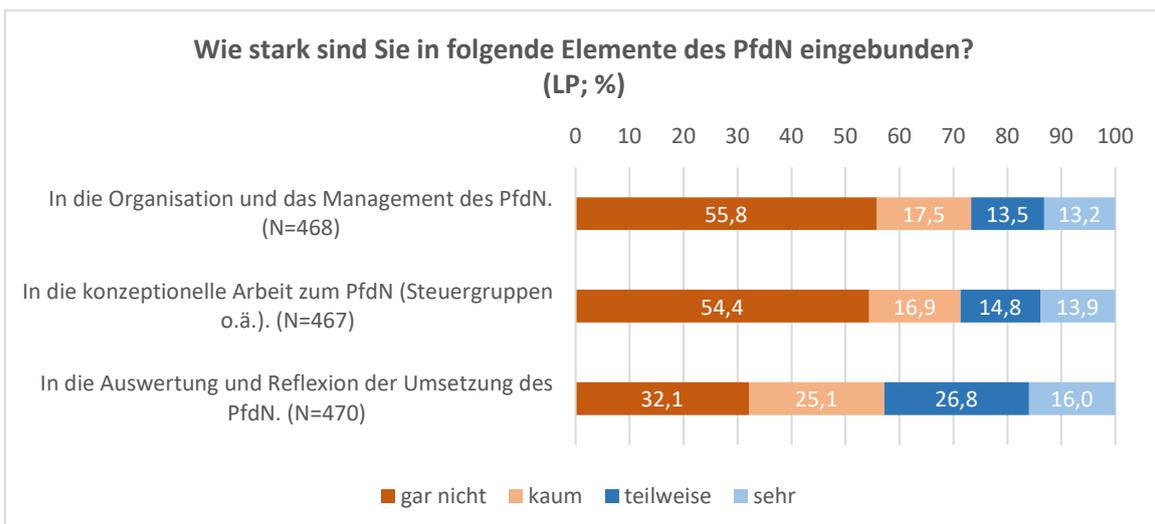


Abbildung 15: Einbindung der LP in organisatorische und konzeptionelle Arbeit im PfdN

Abbildung 16 beinhaltet die Antworten des PP, die, ähnlich wie bei den LP, sehr heterogen ausfallen. Hier ist ca. die Hälfte stark oder teilweise in die Organisation und das Management eingebunden. Dies ist z. T. auch konzeptionell bedingt: So sind in KSS durch das Programm „Schubs – schulbezogene Sozialarbeit an Grundschulen“ typischerweise Kräfte der Schulsozialarbeit für die Koordination des Ganztagsangebots verantwortlich. Auch in Bezug auf die konzeptionelle Arbeit gaben mehr Personen als bei den LP an, involviert zu sein (über 40%).

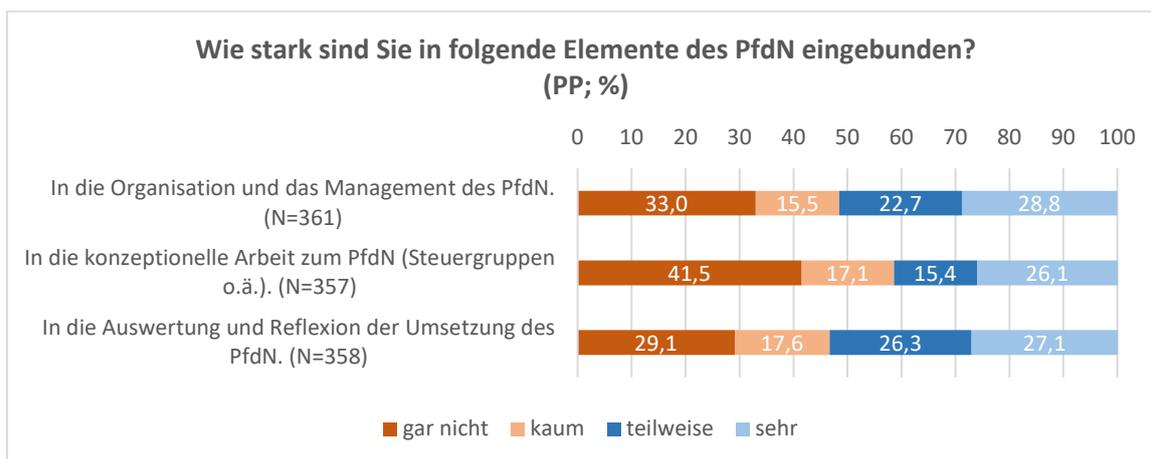


Abbildung 16: Einbindung des PP in organisatorische und konzeptionelle Arbeit im PfdN

Welche Arten von Angebotsträgern sind in den PfdN eingebunden?

Von den SL geben 17,1% an, dass ein Hort in die Schule integriert ist, weitere 7,3% kooperieren mit einem Hort, der außerhalb der Schule liegt. 17,1% (16 Schulen der Stichprobe) geben an, dass das Konzept für den PfdN gemeinsam mit einem Hort entwickelt und umgesetzt wurde. Die Gruppe der AT ist insgesamt sehr heterogen (Kap. 2.4).

57% der SL geben an, dass der derzeitige AT bereits vor dem PfdN am Ganztagsangebot der Schule beteiligt war. Durch den PfdN entstanden also durchaus (aber nicht nur) neue Kooperationen.

Wie hat sich die Koordination und Organisation zwischen 2018 und 2019 entwickelt?

Im Fragebogen gibt ein Drittel der SL an, aktuell noch Schwierigkeiten mit Formalitäten zur Organisation im PfdN zu haben, 42 weitere Prozent haben Anfangsschwierigkeiten zum Zeitpunkt der Befragung bereits überwunden. Circa ein Viertel der SL gibt an, nie Schwierigkeiten in Bezug auf diese Formalitäten gehabt zu haben. In den offenen Angaben wird sichtbar, dass sich an einigen Schulen transparente Organisationsstrukturen etabliert haben. Als Grund dafür werden die im Laufe der Zeit „gesammelten Erfahrungen“, sowie stärkere Vertrautheit mit den Aufgabengebieten angeführt. Dies ist jedoch nicht an allen Schulen der Fall. Für einige SL geht der PfdN weiterhin mit einem

enormen Verwaltungsaufwand einher, der nur schwer allein zu bewältigen ist. Einige SL haben nach wie vor mit Schwierigkeiten bezüglich der Abrechnungsmodalitäten zu kämpfen (offene Angaben).

Die organisationalen Abläufe haben sich aufgrund besserer Absprachen und Einarbeitung in die Arbeitsanforderungen vereinfacht. *„Die organisatorischen Abläufe haben sich eingespielt und daher verbessert“*, resümiert eine LP. Es hat sich also eine gewisse *„Routine bei der Organisation“* eingestellt. Auch Leitungswechsel an einigen Schulen haben eine Verbesserung der Organisationsstrukturen begünstigt. Eine LP weist darauf hin, dass es nach dem Wechsel nun *„klarere Strukturen für alle Beteiligten“* gibt. Auch neu überarbeitete Kooperationsvereinbarungen gemeinsam mit den Beteiligten haben laut LP zu einer verbesserten Organisation des Tagesablaufes geführt und einen *„besseren, verbindlicheren Einsatz des Personals“* gefördert.

Weiter ist anzumerken, dass an einigen Schulen im Erhebungszeitraum Leitungswechsel sowie Wechsel beim Verwaltungspersonal stattgefunden haben und daher keine Aussagen zu den Organisationsstrukturen getroffen werden konnten, bzw. erst neue Organisationsstrukturen aufgebaut werden müssen.

3.1.4 Teilnahmekapazitäten

Wie sehen die Teilnahmekapazitäten für den PfdN in den Schulen aus?

Wie unter Kap. 3.1.1 bereits erwähnt, unterscheiden sich die Betreuungsbedarfe in städtischen und ländlichen Gebieten, daher sind nach Angaben der ST die Teilnahmequoten in Schulen in ländlichen Gebieten geringer als in städtischen Gebieten. An einigen Schulen ist die Nachfrage im Gegensatz dazu sehr hoch und kann z. T. nicht abgedeckt werden. Mit dieser sehr hohen Nachfrage gehen meist andere Problematiken in den Schulen einher, z. B. finanzielle Probleme insbesondere bei kleinen Schulen mit hohen Teilnahmequoten (Kap. 3.1.8).

Die Angaben der SL (Abb. 17) machen deutlich, dass in den meisten Schulen flexibel auf die Nachfrage an Plätzen reagiert wird. Allerdings sind an 11% der Schulen Kapazitätsengpässe zu verzeichnen, die nicht systematisch mit Lage, Region und Größe der Schulen zusammenhängen.

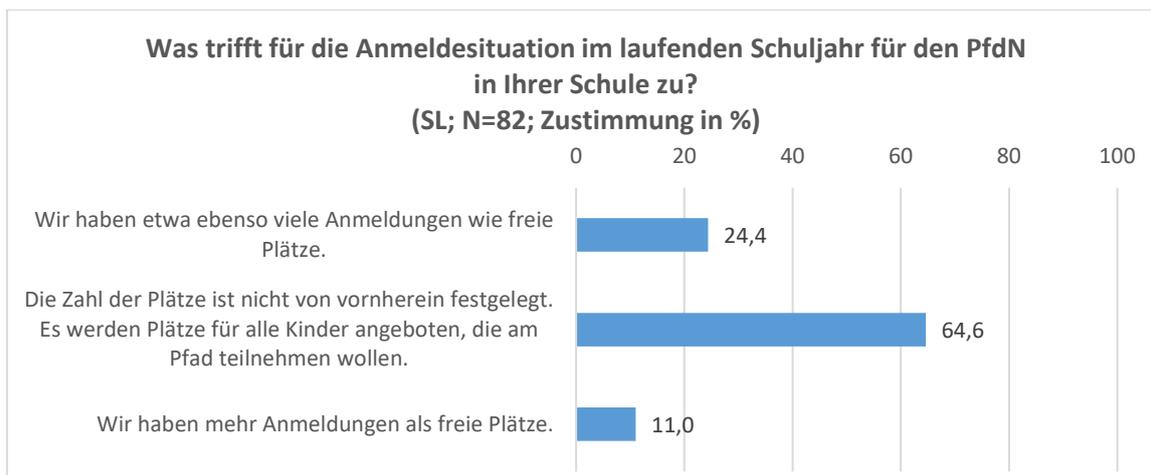


Abbildung 17: Angebot und Nachfrage im PfdN aus Sicht der SL

3.1.5 Verbindlichkeit und Flexibilität

Der PfdN ist auf Freiwilligkeit und Flexibilität für EL und Kinder ausgerichtet. In den Interviews wiesen mehrere ST darauf hin, dass das Prinzip der Freiwilligkeit im PfdN die Umsetzung und Planung der Bildungs- und Betreuungsangebote erschwert, da im Vorfeld nicht kalkulierbar ist, mit welchen Schülerzahlen zu rechnen ist. Erschwert wird so insbesondere die Planung bezüglich benötigter räumlicher Kapazitäten und die Verzahnung von Vor- und Nachmittag, da nicht alle SuS die Bildungs- und Betreuungsangebote des PfdN besuchen (z. B. ST DA und DaDi). Von Seiten der ST wird daher der Wunsch zur Anhebung der zur Verfügung stehenden finanziellen Grundlagen, hier auch die Verbesserung der Berechnungsgrundlagen (z. B. ST DA, DaDi, KSS, Werra-Meißner-Kreis), geäußert. Auch mehr Verbindlichkeit bzgl. einer Teilnahme am Bildungs- und Betreuungsangebot wird gewünscht (Abweichen vom Prinzip der Freiwilligkeit, z. B. ST DA und DaDi). Daran anschließend wird der Ausbau gebundener Ganztagschulen gefordert (z. B. ST DaDi). Die EL hingegen nehmen das Angebot häufig als zu wenig flexibel wahr und wünschen sich z. B. variabelere Abholzeiten für ihre Kinder.

Wie verbindlich müssen Kinder an einem einmal gewählten Modul/Angebot teilnehmen?

Die SL wurden befragt, inwiefern die Teilnahme an einem gewählten Modul für die Kinder verbindlich ist. Abbildung 18 zeigt, dass in den meisten Fällen (65,3%) die Teilnahme nach Anmeldung an einem Modul verpflichtend ist. Allerdings werden auch Ausnahmen gewährt (in gut 70% der Schulen ist eine frühere Abholung nur in Ausnahmefällen möglich).

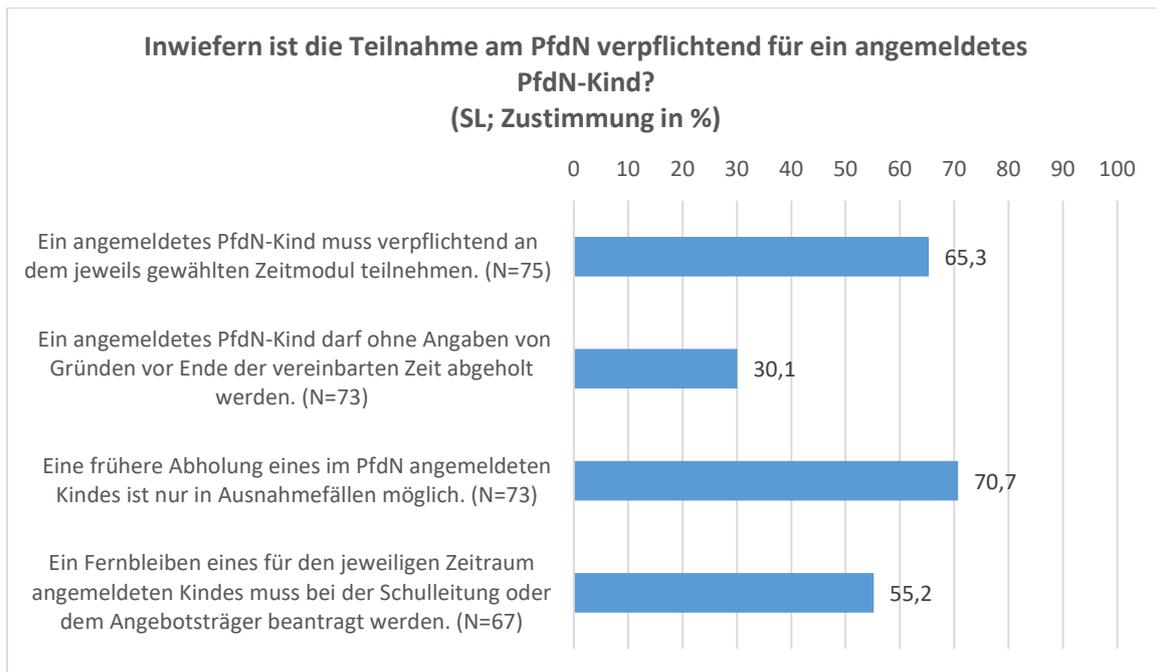


Abbildung 18: Verbindlichkeit der Anmeldung an einem Zeitmodul nach Angaben der SL

Wie flexibel erfolgt die Öffnung einzelner Angebote?

Das Bildungs- und Betreuungsangebot der Ganztagschule ist in vielen Fällen nicht allein den am PfdN angemeldeten Kindern vorbehalten. So geben mehr als die Hälfte der SL an, dass es für die am PfdN angemeldeten Kinder Lernzeiten gibt, in 62% der Fälle gibt es aber auch Lernzeiten für alle Kinder. Bei diesen Schulen finden die Lernzeiten meist im Klassenverband statt. Sie dienen meist der individuellen Arbeit an Aufgaben und sind nur in Ausnahmefällen fachspezifisch organisiert. 17 SL geben an, dass durch die Lernzeiten die Hausaufgaben in die Schule verlagert werden.

Rund 60% der SL gaben an, dass eine Teilnahme an den Bildungs- und Betreuungsangeboten des PfdN nicht nur den angemeldeten Kindern vorbehalten ist. Allerdings gilt dies in den allermeisten Fällen nicht für die Nachmittagsbetreuung (hier ist eine Teilnahme für nicht angemeldete Kinder nur in N=4 Schulen möglich) und die Hausaufgabenbetreuung (N=10). Freizeitangebote dürfen in einem Drittel der Schulen auch ohne Anmeldung der Kinder am PfdN besucht werden. Circa 40% der Schulen öffnen Fach- und Förderangebote des PfdN für alle Kinder. Eine Teilnahme am Mittagessen ist in einem Viertel der Schulen auch ohne Anmeldung am PfdN möglich. Rund ein Viertel der SL gibt an, dass eine Teilnahme an der Ferienbetreuung für alle SuS möglich ist (ohne Abb.). Diese Ergebnisse machen deutlich, dass durch den PfdN der Schultag an vielen Schulen für alle SuS verändert wird.

In den offenen Fragen wird sichtbar, dass Freiwilligkeit und Flexibilität auch problematisch sein können. Die an einigen Schulen angestrebte Veränderung der Rhythmisierung des Schulalltages geht

aufgrund des Prinzips der Freiwilligkeit im PfdN mit organisatorischen Problemen einher. Eine SL weist darauf hin, dass die „Freiwilligkeit geklärt werden muss, um Rhythmisierung besser zu ermöglichen“. Auf organisationaler Ebene konnte an einigen Schulen aber eine stärkere Verbindlichkeit einhergehend mit einer Rhythmisierung des Schulalltages umgesetzt werden.

3.1.6 Pädagogische Konzepte

Wie wurde der Prozess der Erarbeitung eines gemeinsamen Konzepts aus Sicht der Schulleitungen und der Angebotsträger erlebt?

Die Umsetzung eines einheitlichen Bildungs- und Betreuungskonzeptes wird durch viele ST positiv bewertet (z. B. ST DA). Die SL und die AT wurden u. a. nach ihrer Zufriedenheit mit der gemeinsamen konzeptionellen Arbeit befragt. Es zeigte sich, dass fast 95% der SL und 71% der AT mit dem Endprodukt der gemeinsamen Ziel- und Konzeptentwicklung eher bis voll und ganz zufrieden waren (Kap. 3.2.3). Hinsichtlich des Konzeptentwicklungsprozesses äußern sich die SL insgesamt positiver als die AT (Abb. 19).

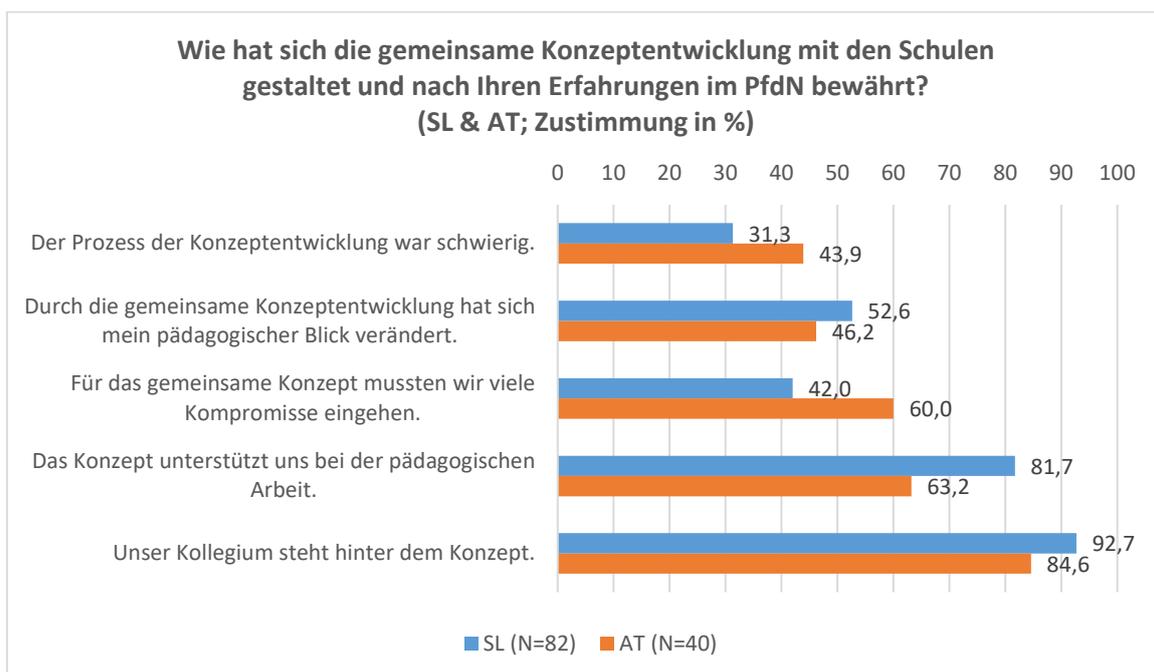


Abbildung 19: Konzeptentwicklung aus der Sicht von AT und SL

Während AT und SL in hohem Ausmaß bejahen, dass ihre Organisation bzw. die Schule hinter dem entwickelten Konzept stehe, geben 60% der AT an, dass sie für das gemeinsame Konzept viele Kompromisse eingehen mussten (bei den SL sind dies 42%) und 43,9% der AT geben an, dass sich die Konzeptentwicklung schwierig gestaltete (SL: 31,3%). Dem Item „Durch gemeinsame rechtliche

Vorgaben sind wir hinsichtlich der pädagogischen Arbeit eingeschränkt“ stimmten 57,5% der AT zu (ohne Abb.).

Welche Informationen enthalten die pädagogischen Konzepte der Schulen?

Die mit der Bewerbung um Teilnahme am PfdN eingereichten pädagogischen Konzepte aller beteiligten Schulen wurden für die Evaluation zur Verfügung gestellt. Aus der Bildungsregion Darmstadt-Dieburg (Regionen Da und DaDi) lag allerdings bis dahin nur ein gemeinsames Konzept für alle Schulen vor. Daher wurden zunächst die pädagogischen Konzepte der Schulen von KSS und HR vertieft untersucht und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Ausgewertet wurden 20 vorliegende pädagogische Konzepte aus den teilnehmenden Schulen am PfdN aus KSS (11 Schulen) und HR (9 Schulen). Die pädagogischen Konzepte der Schulen aus KSS stammen aus der Bewerbungsphase für die Pilotphase des PfdN (Schuljahr 2015/16); die pädagogischen Konzepte aus HR aus der Bewerbungsphase für das Schuljahr 2016/17.

Im Großteil der pädagogischen Konzepte wurden hauptsächlich die Bereiche des Qualitätsrahmens für Ganztagschulen in Hessen aufgegriffen. Angaben zu verlässlichen Betreuungszeiten finden sich in fast allen Konzepten. Insgesamt sind die in den Konzepten genannten Ziele auf einem niedrigen Konkretionsgrad. Maßnahmen zur Zielerreichung werden sehr selten genannt. Vergleichend zeigen sich folgende erste Ergebnisse: In HR wird insbesondere Bezug auf den Ausbau der verlässlichen Betreuungszeiten genommen, während der Fokus bei den Konzepten aus KSS auf den pädagogischen Zielsetzungen liegt. Ein stärkeres Eingehen auf den PfdN in den Konzepten aus HR kann mit dem späteren Einstieg in den PfdN zusammenhängen. Aus den Telefoninterviews mit den ST und dem Vertreter des SSA war bereits bekannt, dass zuvor ein Austausch mit den Kasseler Schulen bzw. mit deren ST und SSA erfolgte.

Wie beurteilen die Akteure die Arbeit nach einem gemeinsamen pädagogischen Konzept?

Die LP und das PP wurden zunächst danach befragt, inwieweit ihnen das pädagogische Konzept des PfdN bekannt ist. Abbildung 20 zeigt, dass rund 30% des PP dies verneinte. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund, dass rund 80% des befragten PP in der Nachmittagsbetreuung des PfdN mitarbeiten, bedenklich (Kap. 3.1.7).

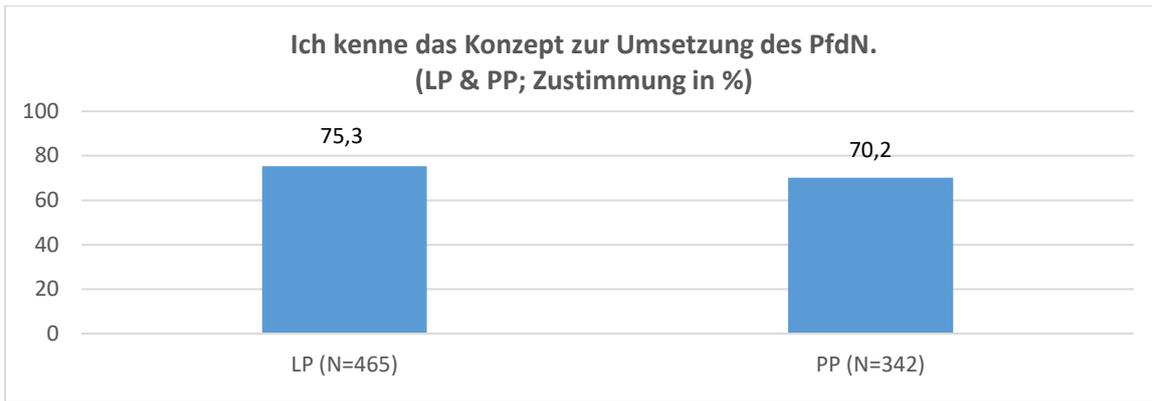


Abbildung 20: Angaben zur Bekanntheit des Pädagogischen Konzepts zur Umsetzung des PfdN an der eigenen Schule aus Sicht der LP und des PP

Allerdings gaben 93% des PP (und 95% der LP) an, sie fänden es wichtig, dass Unterricht und Angebote des PfdN einem gemeinsamen pädagogischen Konzept folgen (ohne Abb.). Ebenfalls stimmten 71,6% des PP der Aussage zu „Es ist gut, dass der Unterricht und die Schulbetreuung eine gemeinsame rechtliche Grundlage haben“. Dies trifft zu, obwohl fast 30% des PP ebenfalls bejahten, dass das Anlegen der rechtlichen Vorgabe der Schule sie in ihrer pädagogischen Arbeit einschränke (ohne Abb.).

Ist die Ausstattung zur Umsetzung der pädagogischen Konzepte an den Schulen vorhanden?

Mit Bezug zu den Ressourcen wurden die SL befragt, inwiefern die Ausstattung der Schulen zu den pädagogischen Konzepten passt. Dabei gaben fast 65% der SL an, dass die räumlichen Ressourcen eher bis gar nicht zu den pädagogischen Konzepten für den PfdN passen, bei fast 43% scheint es Probleme zu geben, die personelle Ausstattung mit dem pädagogischen Konzept in Einklang zu bringen. Materielle und finanzielle Ressourcen passen bei rund einem Viertel bis zu einem Drittel nicht zu den pädagogischen Konzepten (Abb. 21). Auch die AT wurden zur Passung von Ressourcen und Konzepten befragt (ohne Abb.): Hier gaben 45% an, dass die finanziellen und materiellen Ressourcen nicht ausreichen, um die angestrebten pädagogischen Konzepte umzusetzen. Die räumlichen Ressourcen wurden von 49% hinsichtlich der pädagogischen Konzepte als nicht ausreichend klassifiziert.

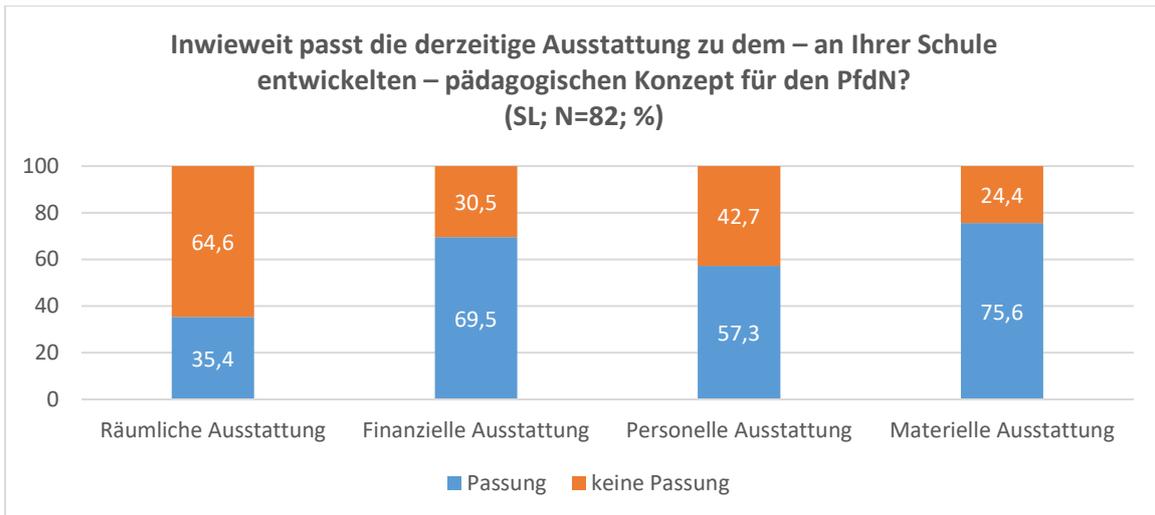


Abbildung 21: Bewertung der Passung der Ausstattung zu den pädagogischen Konzepten des PfdN aus Sicht der SL

3.1.7 Personelle Ressourcen

Welche Aufgaben übernehmen Lehrpersonen und das Pädagogische Personal im PfdN?

Die SL wurden befragt, ob und ggf. welche Aufgaben die LP ihrer Schule am Nachmittag in der Schule übernehmen. Abbildung 22 zeigt, dass ein kompletter Wechsel des Personals am Nachmittag die Ausnahme ist (2,4%). LP sind nach Angaben der SL vor allem in fach- und freizeitbezogenen AG-Angeboten, der Hausaufgabenbetreuung und in Lernzeiten nachmittags in der Schule anzutreffen.

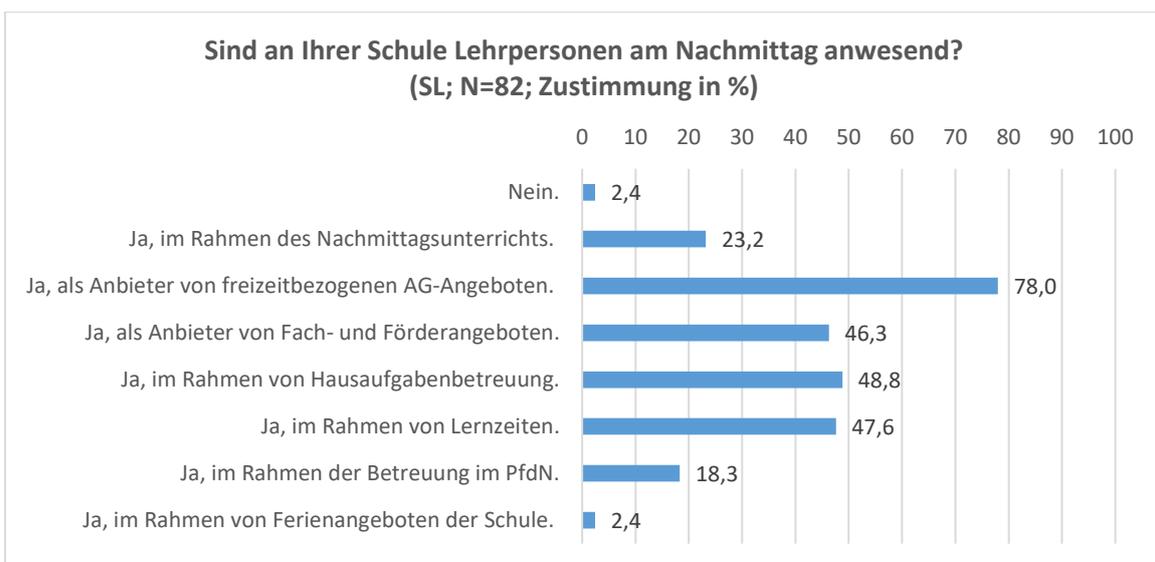


Abbildung 22: Einbindung von LP in das Schulleben am Nachmittag aus Sicht der SL

Das mit der Studie erreichte PP und die LP wurden konkret danach befragt, in welchen Elementen des PfdN sie jeweils mitarbeiten.

Abbildung 23 zeigt, dass ca. 80% des PP in der Stichprobe in der Nachmittagsbetreuung eingesetzt ist, während dies nur bei knapp 15% der LP der Fall ist. Während LP vornehmlich Aufgaben übernehmen, die mit dem fachlichen Lernen zu tun haben (Hausaufgabenbetreuung, Lernzeiten), ist das PP eher mit der Betreuung (inkl. Mittagessen) und den freizeitnahen Angeboten (ca. 58%) betraut. In die Ferienbetreuung sind LP mit unter 2% fast gar nicht involviert, während die Hälfte des befragten PP hier mitarbeitet. Allerdings werden auch Hausaufgabenbetreuung (ca. 44%) und Lernzeiten (ca. 34%) vom PP mit übernommen. Zusätzliche außerunterrichtliche Angebote werden zu 25% von den befragten LP übernommen (Freizeit- sowie Fach- und Förderangebote).¹¹

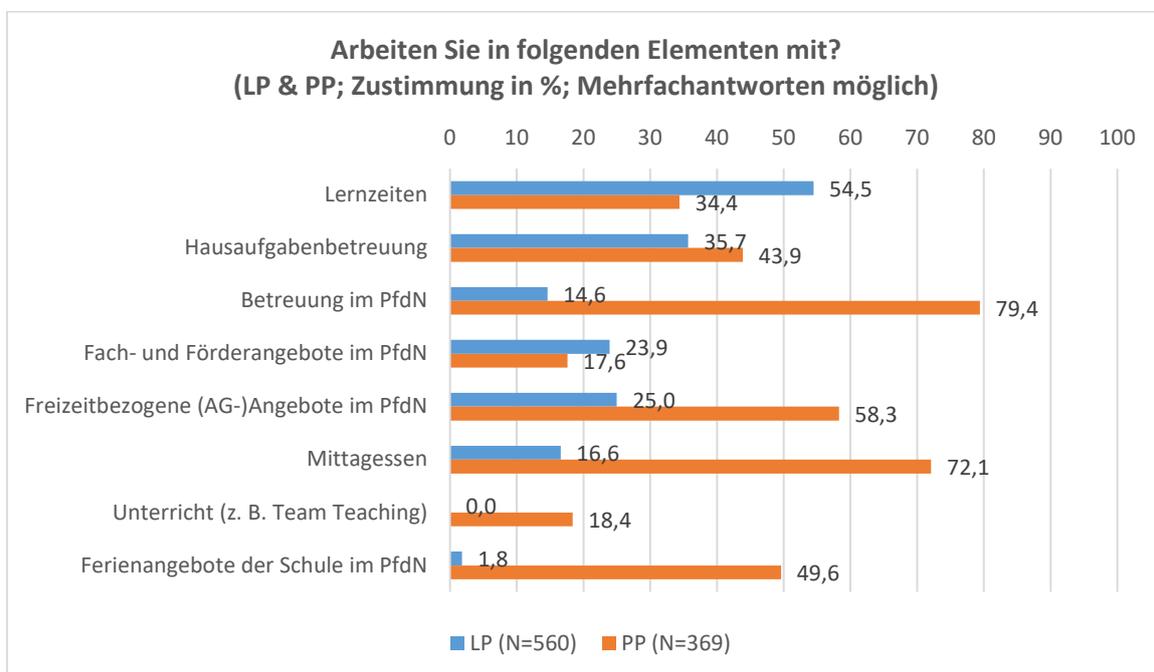


Abbildung 23: Aufgaben des befragten PP und der LP im PfdN

Welche Qualifikationen hat das Personal im PfdN?

Die Qualifikation des PP wurde in den Interviews immer wieder seitens der ST thematisiert. Dabei wird angegeben, dass eine Aufstockung mit fachkundigem Personal notwendig wäre. Dem kann aber nach Angaben verschiedener ST aufgrund fehlender finanzieller Ressourcen nicht entsprochen werden. Teilweise setzt sich das für das Bildungs- und Betreuungsangebot zuständige Personal aus Vertreter/innen unterschiedlicher Berufsgruppen zusammen. Neben Fachkräften werden Kräfte

¹¹ Dies gilt nur für die LP, die an der Befragung teilgenommen haben, zu allgemeinen Zahlen für die Schulen haben sich die SL geäußert (Abb. 22).

aus unterschiedlichen Berufsfeldern eingesetzt, die an der Arbeit mit Kindern interessiert sind. Angeführt werden hier geringfügig entlohnte Beschäftigte (sog. 450-Euro-Jobs), Erzieher/innen, PP sowie angebotsspezifische Fachkräfte, die nicht alle eine pädagogische Ausbildung haben (z. B. GG). Zukünftig wäre laut Angaben einiger ST daher eine stärkere Fort-/Weiterbildung des Betreuungspersonals sowie die Anhebung der finanziellen Ressourcen für die Personalkosten notwendig. Die ST wünschen sich eine Aufstockung des Fachpersonals im PfdN.

Auch die AT geben in den offenen Fragen des Fragebogens an, dass für ein adäquates Bildungs- und Betreuungsangebot mehr Fachpersonal benötigt wird. Mittel sollten auch ausreichen, um qualifiziertes Personal längerfristig zu binden (offene Angaben, AT). Kritisch wird das bisher nicht bestehende Fachlichkeitsgebot für im PfdN arbeitendes Personal sowie das Fehlen eines Fachkräfteschlüssels bewertet. Zudem gaben 64% an, dass die personellen Ressourcen im PfdN zur Anstellung qualifizierten Personals nicht ausreichend seien (ohne Abb.).

Die SL wurden danach befragt, wie viel Prozent ihres PP jeweils pädagogische Fachkräfte bzw. pädagogische Hilfskräfte sind (Abb. 24). Hier gab es nur eine geringe Antwortquote. Dies könnte mit dadurch bedingt sein, dass eine hohe Anzahl an Personal bei anderen Arbeitgebern angestellt ist und die SL die Qualifikation der Personen nicht immer kennt (Abb. 25 im nächsten Abschnitt).



Definition „**pädagogische Fachkräfte**“: Mit pädagogischen Fachkräften sind alle Personen gemeint, die einen pädagogischen Berufsabschluss (z. B. Erzieher/in, Kinderpfleger/in) oder ein Studium der Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik, Psychologie oder Lehramt absolviert haben. „**Pädagogische Hilfskräfte**“ oder „Sonstige“ sind die Personen, die am PfdN mitarbeiten, aber keine derartige Qualifikation haben.

Abbildung 24: Definition „pädagogische Fachkräfte“ aus den Online-Fragebögen

Die Befragung der AT zum Personal im PfdN ergab sehr heterogene Angaben. Dies ist auch mitbedingt durch die unterschiedliche Größe der AT. So gaben die AT den Umfang ihrer im PfdN angestellten pädagogischen Fach- und Hilfskräfte jeweils mit von drei bis über 50 Personen an. In der Regel sind bei großen Trägern nicht nur mehr Fach-, sondern auch mehr Hilfskräfte eingestellt. Bei kleinen Trägern mit ein bis drei Fachkräften werden in der Regel eine größere Anzahl Hilfskräfte mitbeschäftigt (ohne Abb.).

In der vorliegenden Evaluationsstudie wurden nur wenige Personen aus dieser Personalgruppe (Hilfskräfte) erreicht.¹² Hier gaben drei Viertel der an der Befragung teilnehmenden Personen des PP an, eine pädagogische Ausbildung abgeschlossen zu haben. Dies waren 272 Personen, davon haben 66 eine Erzieherausbildung und 121 ein Studium der Pädagogik, Sozialpädagogik, Psychologie oder des Lehramts absolviert (Kap. 2.4). In der Nachmittagsbetreuung sind 80% der mit der Befragung erreichten Personen des PP eingesetzt.

Die Qualifikation des Personals wird zum Teil in den offenen Angaben thematisiert. Während die LP häufig engagiertes Personal loben, das sich viel Mühe gibt, wird seitens einiger LP auch geäußert, dass das Personal zum Teil nicht ausreichend qualifiziert ist, um die Kinder z. B. in der Hausaufgabenbetreuung zu unterstützen. Einige SL wünschen sich mehr pädagogisch qualifiziertes Personal und größere Kontinuität. Auch die EL bemängeln zum Teil die fehlende pädagogische Ausbildung des Personals, die aus Sicht der EL oftmals mit einer Überforderung des Personals einhergeht.

Welche Anstellungsverhältnisse hat das Pädagogische Personal im PfdN?

Nach Angaben der SL überwiegt der Träger der Bildungs- und Betreuungsangebote des PfdN als Arbeitgeber (94% der SL gaben an, dass es Personal gibt, das beim AT angestellt ist). Daneben gibt es auch Personal, das ehrenamtlich tätig oder bei weiteren Kooperationspartnern angestellt ist. 37% der SL geben an, dass es in ihrer Schule auch PP gibt, das im Hessischen Schuldienst angestellt ist (Abb. 25).

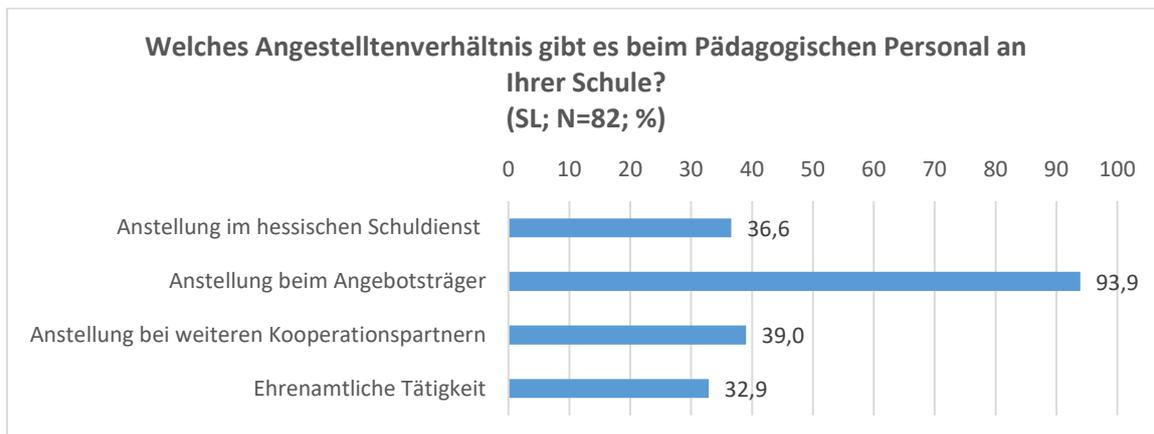


Abbildung 25: Anstellungsverhältnisse des PP nach Angaben der SL

Die AT wurden nach der Art der Anstellungsverhältnisse des PP befragt. 83% der Befragten gaben an, dass es sozialversicherungspflichtige Anstellungen in ihrer Organisation gäbe. Honorarverträge

¹² Die Verteilung der Einladung zur Teilnahme an der Befragung erfolgte über die Schulen.

gibt es bei rund 40% der AT und in 63% der Fälle wird PP über die sogenannten „450-Euro-Jobs“ angestellt. 11% geben an, dass Personal ihrer Organisation bei weiteren Kooperationspartnern angestellt sei. Zudem gibt es Ehrenamtliche, FSJ- und BFD-Kräfte, Übungsleiter/innen sowie Studierende, die über die AT im PfdN mitarbeiten.¹³

Wie schätzen die Akteure die Ausstattung mit personellen Ressourcen und die Gewinnbarkeit von Personal ein?

Nach Angaben der ST gestaltet sich die Suche nach qualifiziertem Fachpersonal an vielen Schulen als schwierig, was auch auf die zur Verfügung stehenden Mittel für Gehalt zurückgeführt wird. Hierzu wurde von den ST angegeben, dass eine Bezahlung mindestens nach TVöD Entgeltgruppe 8 gewährleistet werden sollte, was momentan nicht umsetzbar sei. Es sei aber schwer, auf dem Arbeitsmarkt konkurrenzfähig zu bleiben, wenn die Bezahlung nicht den Standards entspricht. Die zu geringe Bezahlung führt dazu, dass qualifiziertes Fachpersonal unter diesen Konditionen eine Anstellung eher ablehnt und somit personelle Ressourcen fehlen (z. B. ST DA, DaDi, F, GG, GIL und GIS). Die ST merkten zu diesem Punkt an, dass gerade bei kleineren Schulen die geringe finanzielle Ausstattung die Anstellung qualifizierten Fachpersonals für die Bildungs- und Betreuungsangebote erschwert.

Auch die AT bejahen zu 48%, dass auf dem Arbeitsmarkt nicht genügend qualifiziertes Personal zur Verfügung stehe und dass die finanziellen Ressourcen nicht ausreichen, um qualifiziertes Personal einzustellen. 60% der AT geben an, aktuell Schwierigkeiten in Bezug auf die Gewinnung des PP zu haben. Ein Blick in den SL-Fragebogen bestätigt dieses Bild: So geben 57% der SL an, dass sie aktuell noch Schwierigkeiten bei der Rekrutierung von PP haben, zusätzlich haben 37% ebenfalls aktuell Schwierigkeiten bei der Gewinnung von LP für ihre Schule (ohne Abb.).

Auch aus Sicht der EL ist ein qualitativ hochwertiges Bildungs- und Betreuungsangebot nur dann umsetzbar, wenn ausreichend personelle Ressourcen zur Verfügung stehen. Auch in allen anderen Befragten Gruppen wurden in offenen Angaben mangelnde personellen Ressourcen thematisiert. Insbesondere wurde von einigen Mitgliedern des PP und LP und mehreren SL die fehlende Kontinuität des Personals erwähnt, die die Beziehungsarbeit mit den Kindern und Absprachen im Team erschwere. In vielen Schulen scheinen sich hier aber schon positive Veränderungen (zwischen 2018 und 2019) eingestellt zu haben. So äußern sich einige LP positiv über die finanzielle Nachsteuerung und die damit einhergehende personelle Verstärkung, durch die sich die Arbeit im PfdN ihrer Ansicht nach erheblich verbessert hat, insbesondere in Bezug auf die individuelle Förderung einzelner

¹³ Angaben zu Anstellungsverhältnissen des in der Studie erreichten PP finden sich unter Kap. 2.4.

Kinder. Vor allem die dadurch möglichen Doppelbesetzungen in einigen PfdN-Angeboten (z. B. in der Lernzeit) werden positiv wahrgenommen.

Die SL benennen ebenfalls die Verbesserung der Situation an ihrer Schule aufgrund der personellen und finanziellen Nachsteuerung und der Personalaufstockung. Deutlich wird dies anhand der folgenden Aussage einer SL: „Das Personal (sowohl im Bereich bis 17.00 Uhr als auch im Bereich bis 14.30 Uhr) ist aufgestockt“. Bereits getroffene Kooperationsvereinbarungen wurden an einigen Schulen mit allen beteiligten Akteuren gemeinsam überarbeitet und verbessert, so dass ein „besserer, verbindlicherer Einsatz des Personals“ (Aussage einer SL) sichergestellt werden konnte. Jedoch weisen mehrere der befragten SL auch darauf hin, dass die Personalsituation im PfdN weiterhin kritisch ist.

Wie sieht die Fortbildungspraxis im PfdN aus?

Auch für Weiterbildungen des Personals wünschen sich die AT mehr Mittel. Die Frage nach der Fortbildungspraxis zeigt, dass Fortbildungen in hohem Ausmaß von den AT unterstützt werden (Abb. 26). 25 AT (62,5%) geben an, dass sie selbst Fortbildungen anbieten. Eine Fortbildung ist allerdings nur in zwei Fällen (5%) Voraussetzung für die Tätigkeit im PfdN durch pädagogische Hilfskräfte. Einige ST gaben in den Interviews an, eine Fortbildungsreihe zu unterschiedlichen – den PfdN betreffenden – Themen konzipiert zu haben, die der Weiterbildung des (teils noch nicht qualifizierten) Fachpersonals dienen sollen (u. a. die ST DaDi, GG, GIL).

Einige SL versuchen, dem Problem der geringen Qualifizierung des Nachmittagspersonals ebenfalls durch das Angebot der Teilnahme an Fortbildungsreihen, sowie einer stärkeren Fokussierung von „Qualifikation statt Quantität bei der Personalbesetzung“ (Zitat einer Schulleitung) entgegenzuwirken. Die offenen Angaben des befragten PP zeigen, dass einige Personen durchaus an Weiterbildungen interessiert sind, es ihnen aber an Gelegenheiten fehlt.

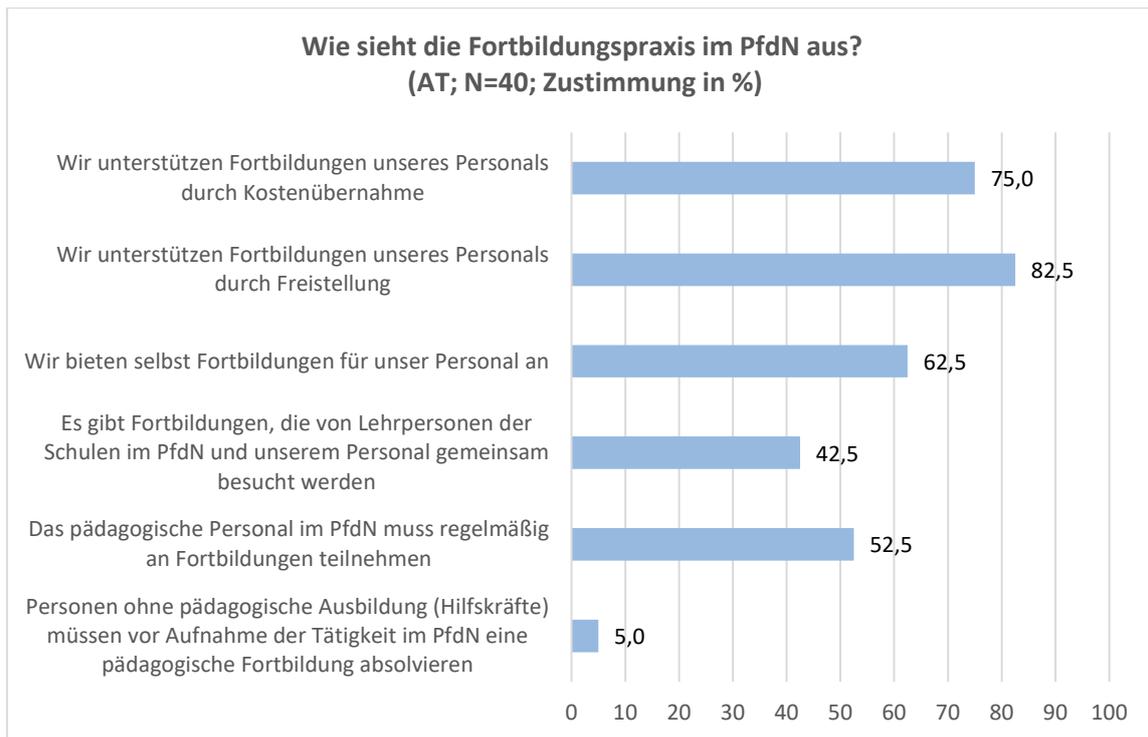


Abbildung 26: Angaben der AT zu Fortbildungsmaßnahmen des PP

Welche zusätzlichen Belastungen und welche Entlastungen ergeben sich für die Beteiligten im PfdN?

Der größte Teil der SL gibt an, durch den PfdN sei ein erhöhter Arbeitsaufwand (95%) entstanden und dies gehe mit einer erhöhten Belastung (90%) einher (ohne Abb.). Die offene Frage, woher diese erhöhte Belastung rühre, wurde häufig mit Verwaltungsaufwand, Koordinations-, Kommunikations- und Kooperationsaufwand beantwortet. Ähnlich äußerten sich auch die ST in den Interviews. Hier wird angegeben, dass der organisatorische Aufwand (z. B. Verwendungsnachweise oder Elternverträge) auf Seiten des ST sowie der Schulen angestiegen ist und als zusätzliche Arbeitsbelastung erlebt wird (z. B. ST DA, GIL und HR). Einige SL fühlen sich auch durch die Überwachung des Budgets des PfdN und durch die Bürokratie belastet. Teilweise wird an dieser Stelle auch Personal-mangel beklagt. Spezifische Entlastungen durch den PfdN werden von den SL nicht angegeben, obwohl eine SL angab, sich durch den PfdN entlastet zu fühlen.

Ein Drittel der LP beklagt sich über eine zu hohe Arbeitsbelastung durch den PfdN (N=245): So fehle neben Zeit für die Familie auch Zeit für die Unterrichtsvorbereitung. Durch den PfdN entstehe ein erhöhter Lärmpegel und es werden Belastungen durch Mängel in der Organisation berichtet. Die Kinder seien nachmittags oft sehr unruhig und das PP teilweise für die Aufgaben im PfdN nicht hinreichend qualifiziert. Personalmangel im PfdN wird von fünf LP als Ursache für eigene Belastung angegeben (ohne Abb.).

Die offenen Angaben zeigen den Wunsch der LP nach einer Neudefinition des Lehrerberufes und nach mehr Wertschätzung und Entlastung für ihre Arbeit im PfdN. Eine LP formuliert dies so: „*Berufsfeld Lehrer an Grundschule muss anders definiert werden, damit Ganzttag möglich wird! Arbeitsplätze für Lehrer in der Schule schaffen, damit Lehrer die Schule nicht nur als Ort für die 1-6 Schulstunden wahrnehmen, Zeitstruktur ändern*“. Einige LP finden, dass der PfdN einen zusätzlichen organisatorischen Aufwand mit sich bringe, der neben der alltäglichen Lehrertätigkeit und den damit einhergehenden Arbeitsanforderungen nur schwer zu bewältigen sei.

Gibt es Unterschiede bei den personellen Ressourcen hinsichtlich der Lage und Größe der Schulen?

Die SL wurden nach der personellen Ausstattung ihrer Schulen befragt: „Inwieweit passt die derzeitige Ausstattung zu dem – an Ihrer Schule entwickelten – pädagogischen Konzept für den PfdN?“. Mehr als die Hälfte aller SL bejaht eine Passung von personeller Ausstattung und pädagogischem Konzept (57,3%; Abb. 21 in Kap. 3.1.6).

Eine Differenzierung nach Lage der Schule zeigt in Tabelle 8, dass nur knapp die Hälfte der SL von Schulen in städtischen Regionen (48,7%) eine ausreichende personelle Ausstattung wahrnimmt, im Vergleich zu zwei Dritteln der SL von Schulen in ländlichen (65,6%) bzw. in vorstädtischen Regionen (63,6%).

Tabelle 8: Passung der personellen Ressourcen zum pädagogischen Konzept nach Schulregion (SL; N=82)

Lage der Schule	N	MW	Zustimmung in Prozent
Ländlich (In einer eher ländlichen Region)	32	3,72	65,6 %
Städtisch (In einer eher städtischen Region)	39	3,38	48,7 %
Vorstädtisch (Am Rand einer städtischen Region)	11	3,73	63,6 %
Gesamt	82	3,56	57,3 %

Erläuterung: MW = Mittelwert; Zustimmungsquote = Anteil der Befragten, die der Aussage eher bis voll zugestimmt haben.

Eine Differenzierung nach Größe der Schulen in vier Kategorien (Tab. 9) zeigt, dass nahezu drei Viertel der SL von kleinen Schulen die personelle Ausstattung als passend einschätzen (70,0%), aber nur etwa die Hälfte der mittelgroßen bis sehr großen Schulen (47,4% – 55,0%).

Tabelle 9: Passung der personellen Ressourcen zum pädagogischen Konzept nach Schulgröße (SL; N=78)

Schulgröße	N	Anzahl der SuS		MW	Zustimmung in Prozent
		Min	Max		
Kleine Schulen	20	47	187	3,65	70,0 %
Mittelgroße Schulen	19	199	254	3,68	52,6 %
Große Schulen	20	261	319	3,60	55,0 %
Sehr große Schulen	19	331	705	3,26	47,4 %
Gesamt	78	47	705	3,55	56,4 %

Erläuterung: MW = Mittelwert; Zustimmungsquote = Anteil der Befragten, die der Aussage eher bis voll zugestimmt haben.

Zusammenfassend lässt sich eine schlechtere personelle Ausstattung der Schulen in städtischen Lagen und in größeren Schulen feststellen, doch sind die in der Stichprobe gefundenen Unterschiede in der personellen Ausstattung zwischen Schulen unterschiedlicher Lage und Größe statistisch nicht signifikant. Dabei ist der Zusammenhang von Lage und Größe einer Schule zu berücksichtigen: Die kleinen Schulen befinden sich überwiegend in ländlichen (60,0%) und die großen und sehr großen Schulen in städtischen Lagen (59,0%).

3.1.8 Finanzielle und materielle Ressourcen

Wie werden die Landesmittel im Rahmen des PfdN genutzt?

Die SL wurden nach der Nutzung der im Rahmen des PfdN zugewiesenen Landesmittel befragt. Die Schulen nutzen die Ressourcen vor allem für Personal und Material für den Ganztagsbetrieb (Tab. 10).

Tabelle 10: Nutzung der Landesmittel (SL; N=80)

Wie nutzen Sie die im Rahmen des PfdN zugewiesenen Landesmittel?	Prozent
Um PP einzustellen	81,7 %
Um Material für den Nachmittagsbetrieb anzuschaffen (z. B. Spiele, Sportmaterialien, etc.)	65,9 %
Zur Erhöhung des Stellenvolumens von LP der Schule	42,7 %
Für die Freistellung von Personal/LP für Koordinationsaufgaben	42,7 %
Für Kooperationspartner, die Angebote im PfdN durchführen	37,8 %
Um mehr LP einzustellen	31,7 %
Für die Verwaltung der PfdN-Mittel	26,8 %

Welche (zusätzlichen) finanziellen Ressourcen werden für den PfdN genutzt?

Wie in der Kooperationsvereinbarung vorgesehen finanzieren die Schulen nach Angaben der ST (Interviews) ihr Bildungs- und Betreuungsangebot neben den Mitteln des Landes durch kommunale Mittel bzw. Mittel der ST. Ein Teil der Kosten wird auch über Elternbeiträge abgedeckt (Kap. 3.1.2).

Wie schätzen die Akteure die Ausstattung mit finanziellen und materiellen Ressourcen ein?

Die ST merkten in den Interviews immer wieder an, dass insbesondere bei kleinen Schulen (also Schulen mit geringer Gesamtschülerzahl, aber hoher Teilnahmequote) die finanziellen Ressourcen unzureichend seien und eine Erhöhung der finanziellen Mittel notwendig wäre (z. B. ST DA, DaDi, F, GG, GIL und GIS). Kritisiert wird hier insbesondere der Schülerfaktor, über den die finanzielle Ressource berechnet wird. Die geringe finanzielle Ausstattung wiederum erschwert die Anstellung qualifizierten Fachpersonals für die Bildungs- und Betreuungsangebote (Kap. 3.1.7). Daher wird

eine (inzwischen erfolgte) finanzielle Nachsteuerung bei Schulen mit hoher Teilnahmequote begrüßt (ST F).

Zu Schwierigkeiten hinsichtlich der finanziellen Situation im PfdN gab fast die Hälfte der SL an, hier keine Schwierigkeiten gehabt zu haben. Allerdings haben rund 37% der SL und 47% der AT aktuell noch Schwierigkeiten in Bezug auf die finanzielle Situation im PfdN (ohne Abb.).

In den offenen Angaben zeigt sich ein gemischtes Bild hinsichtlich der Ausstattung mit finanziellen Ressourcen und deren Veränderungen. Einige SL loben die finanzielle Nachsteuerung im PfdN und geben an, dass so mehr finanzielle Mittel für Personal und Angebote zur Verfügung stehen. Beispielhaft kann hier die folgende Aussage angeführt werden: *„Die finanziellen Ressourcen haben sich erhöht. Dadurch kann mehr Personal für die Betreuung und für interessante Angebote gewonnen werden.“* Das gilt allerdings nach Aussage der SL nicht in allen Schulen. Einige Schulen geben an, dass sich die finanzielle Situation an der Schule nicht geändert hat und die personelle Ausstattung im PfdN weiterhin unter den geringen zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen leide. Die Situation an den Schulen wird in der folgenden Textpassage von einer SL anschaulich beschrieben: *„Betreuungsschlüssel unzureichend – Betreuung durch Mini-Jobber notwendig, da Ressourcen für Festanstellungen nicht ausreichen“.*

Materielle Ressourcen werden im Großen und Ganzen positiv bewertet. Drei Viertel der SL geben an, dass die materiellen Ressourcen im PfdN eine gute Passung zum pädagogischen Konzept der Schule aufweisen (Kap. 3.1.6). In rund einem Viertel der Schulen wird dies von den SL anders gesehen. Ein Blick in die offenen Angaben der LP gibt Einblick in die Art der fehlenden Ressourcen, z. B. *„fehlt Geld, um adäquates Lern-, Förder- und sonstiges Beschäftigungsmaterial anzuschaffen“* (eine LP). Andere LP wiederum sind mit den zur Verfügung stehenden materiellen Ressourcen zufrieden. Eine Anregung zum Umgang mit den Mitteln gibt ein Mitglied des PP, das kritisiert, *„dass man mit Ganztagsgeldern keine Rücklagen bilden kann (generell muss Geld immer innerhalb eines Schuljahres ausgegeben werden), um zukünftige Räume auszustatten, teurere Anschaffung zu tätigen etc.“.*

Gibt es Unterschiede bei den finanziellen Ressourcen zwischen Schulen unterschiedlicher Lage bzw. Größe?

Die SL wurden gefragt, ob die finanzielle Ausstattung ihrer Schule für die Realisierung ihres pädagogischen Konzepts ausreichend ist: *„Inwieweit passt die derzeitige Ausstattung zu dem – an Ihrer Schule entwickelten – pädagogischen Konzept für den PfdN?“*. Mehr als zwei Drittel der SL bewerten die finanzielle Ausstattung als eher gut bis sehr gut passend zum pädagogischen Konzept (69,5%) (Tab. 11). Eine Differenzierung nach Lage der Schule zeigt, dass alle SL von vorstädtischen Schulen ihre finanzielle Ausstattung als ausreichend bewerten (100%), aber nur etwa zwei Drittel

der SL von Schulen in ländlichen (71,9%) und 59% in städtischen Lagen. Die in der Stichprobe gefundenen Unterschiede der Schullagen sind statistisch nicht signifikant.

Tabelle 11: *Passung der finanziellen Ressourcen zum pädagogischen Konzept nach Schulregion (SL; N=82)*

In welcher Art von Region befindet sich Ihre Schule?	N	MW	Zustimmung in Prozent
In einer eher ländlichen Region	32	3,78	71,9 %
In einer eher städtischen Region	39	3,54	59,0 %
Am Rand einer städtischen Region	11	4,27	100 %
Gesamt	82	3,73	69,5 %

Erläuterung: MW = Mittelwert; Zustimmungsquote = Anteil der Befragten, die der Aussage eher bis voll zugestimmt haben.

Tabelle 12 zeigt die Unterschiede nach Schulgröße. Die SL von großen Schulen bewerten die finanzielle Ausstattung häufiger als ausreichend (85,0%) als die SL anderer Schulgrößen (57,9% – 65,0%). Die Unterschiede zwischen den Schulgrößen sind jedoch statistisch nicht signifikant. Zusammenfassend haben weder die Lage noch die Größe einer Schule einen statistisch signifikanten Einfluss auf die finanzielle Ausstattung einer Schule.

Tabelle 12: *Passung der finanziellen Ressourcen zum pädagogischen Konzept nach Schulgröße (SL; N=78)*

Schulgröße	N	Anzahl der SuS		MW	Zustimmung in Prozent
		Min	Max		
Kleine Schulen	20	47	187	3,55	65,0 %
Mittelgroße Schulen	19	199	254	3,63	57,9 %
Große Schulen	20	261	319	3,95	85,0 %
Sehr große Schulen	19	331	705	3,63	63,2 %
Gesamt	78	47	705	3,69	68,0 %

Erläuterung: MW = Mittelwert; Zustimmungsquote = Anteil der Befragten, die der Aussage eher bis voll zugestimmt haben.

3.1.9 Räumliche Ressourcen

Wie schätzen die Beteiligten die Ausstattung mit räumlichen Ressourcen ein?

Eine Problematik, die laut ST (Interviews) durch die hohe Auslastung bzw. den Ausbau der Bildungs- und Betreuungsangebote auftritt, sind fehlende räumliche Ressourcen.¹⁴ Das führe insbesondere

¹⁴ Für räumliche Ressourcen im PfdN sowie in allen Ganztagsprofilen in Hessen ist laut „Richtlinie für ganztägig arbeitende Schulen in Hessen nach § 15 HSchG vom 13. April 2018 (ABl. S. 349), berichtigt 2019 (ABl. S. 968)“ nebst zugehörigem Qualitätsrahmen der jeweilige Schulträger zuständig.

in der Mittagszeit zu einer angespannten Situation, da an einigen Schulen die Kinder in Schichten essen müssen. Auch eigene Räume für die Bildungs- und Betreuungsangebote fehlen zum Teil, so dass eine Mehrfachnutzung der Räume unabdingbar ist. Diese Problematik der räumlichen Situation betrifft vornehmlich die ST DA, DaDi, GG und GIL.

Die Sicht der SL auf die Ausstattung mit räumlichen Ressourcen zeigt, dass mit Blick auf die Umsetzung des pädagogischen Konzepts rund 63% die räumliche Ausstattung der Schulen als unzureichend empfinden (Abb. 21 in Kap. 3.1.6). Zudem äußerten 71% der SL und 61% der AT, dass es aktuell Schwierigkeiten in Bezug auf Räume/räumliche Enge gibt (ohne Abb.). Abbildung 27 macht deutlich, dass ca. die Hälfte der SL die Betreuungsräume als zu klein wahrnimmt (52,5%) und nur 37% angeben, dass genügend Betreuungsräume zur Verfügung stehen.

Die SL bemängelten zum Teil auch in den offenen Fragen des Fragebogens die fehlenden räumlichen Ressourcen. Oft fehlt es den Schulen laut Aussagen der SL an ausreichenden Betreuungsräumen: „Räumlichkeiten sind zu gering für einen guten Schlüssel. Ausbau wünschenswert“.

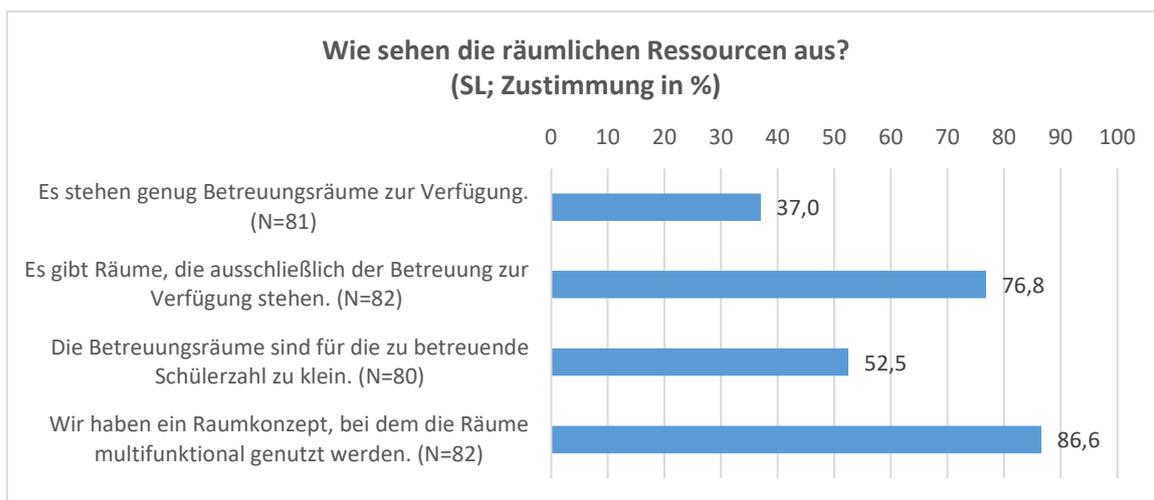


Abbildung 27: Einschätzung der räumlichen Ressourcen im PfdN durch die SL

Die Beschäftigten an den Schulen sowie die EL äußerten sich allerdings im Durchschnitt eher zufrieden mit den räumlichen Ressourcen sowie der Materialausstattung. Abbildung 28 zeigt, wieviel Prozent der Beteiligten die Aspekte mit „eher zufrieden“ bis „voll und ganz zufrieden“ bewerteten.

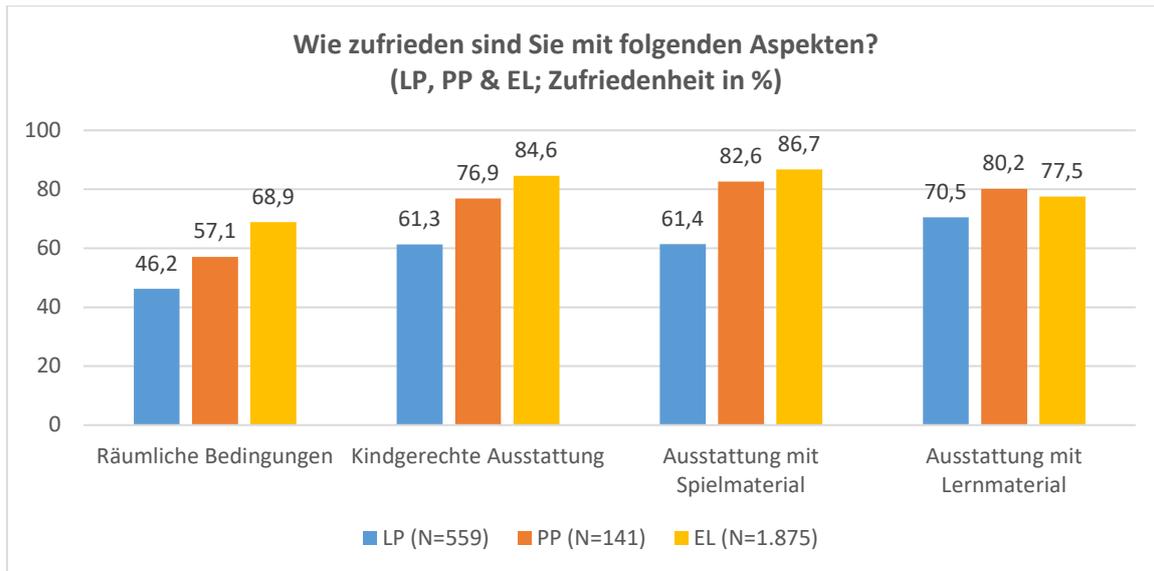


Abbildung 28: Zufriedenheit mit den räumlichen Bedingungen und der Ausstattung (LP, PP und EL)

Dabei wurden die EL nach Bedingungen in den Angeboten des PfdN gefragt und die LP sowie das PP nach Bedingungen in der Schule allgemein. Insgesamt äußern sich die EL in Bezug auf alle Fragen zur Ausstattung am zufriedensten.

Die durchschnittliche Zufriedenheit verbirgt allerdings eine breite Spannweite an Urteilen, die sich in den Antworten auf die offenen Fragen nach Veränderungsbedarfen zeigen. Hier wird die räumliche Situation von LP und PP häufig angesprochen. Die multifunktionale Nutzung der Räumlichkeiten ist aus Sicht einiger LP nicht tragbar. „Dass die Kinder ihre Freizeit in den Unterrichtsräumen verbringen, ist nicht kindgerecht“, bemängelt eine LP. „Außerdem kann ich ab 12.00 Uhr meinen Klassenraum nicht nutzen, da dieser als Spielraum benutzt wird – keine Elterngespräche, Schülergespräche oder Unterrichtsmöglichkeiten = muss ständig anderen Raum suchen“, beschreibt eine andere LP die kritische Raumsituation.

An anderen Schulen hat sich die Raumsituation durch die Fertigstellung von Neubauten entspannt. Den Kindern stehen nun ausreichend Räumlichkeiten zur Verfügung, was den Zusammenhang von räumlicher Situation und Freizeitmöglichkeiten bestätigt. „Durch den Abschluss des Neubaus mit Betreuungsräumen ist mehr Platz für die Kinder zum Spielen und die Lernzeit (Hausaufgabenzeit) ist dadurch entspannter geworden“, lobt eine LP.

Das PP weist zusätzlich darauf hin, dass Räume für das im PfdN tätige Personal fehlen: „Auch fehlt für die Mitarbeiter/innen ein Mitarbeiterraum mit PC-Arbeitsplatz und Garderobe und die Möglichkeit, eine Pause zu machen oder Vorbereitungen zu treffen“. Das PP folgt der Auffassung, dass die Raumausstattung an vielen Schulen stärker an die Bedürfnisse der Kinder angepasst werden müsse, damit die Kinder sich wohlfühlen und sich optimal entwickeln können. Bei zu vielen Kindern auf

engem Raum könne individuelle Förderung nicht mehr umgesetzt werden. So seien die räumlichen Voraussetzungen für eine Teilnahme aller SuS am PfdN erst noch zu schaffen. An einigen Schulen wird auch die Ausstattung mit passendem Mobiliar bemängelt. Anderswo werden die saubere Umgebung und die schönen und gut durchdachten Räumlichkeiten gelobt. Besonders wertgeschätzt werden den Kindern gewährte Freiheiten, „*dass sich die Kinder frei in dem Ganztagsband bewegen können. Sie entscheiden, wo sie wann hingehen möchten*“. Ein Fokus auf das Autonomieerleben im PfdN zeigt sich auch in den Gruppendiskussionen mit SuS (Kap. 3.7.4).

Welche räumlichen Ressourcen werden für den PfdN genutzt und benötigt?

Die SL wurden befragt, ob ihre Schule über verschiedene Ausstattungsmerkmale ausreichend verfüge bzw. ob diese noch benötigt werden. Die SL, die angaben, dass bestimmte Ausstattungsmerkmale nicht ausreichend seien wurden gefragt, welche Räumlichkeiten sie benötigen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 13 dargestellt. Am häufigsten benötigen die Schulen gemeinsam genutzte Besprechungsräume für LP und PP (38 Schulen), (Still-)Arbeitsplätze für PP (47 Schulen) sowie Besprechungsräume für PP (36 Schulen). Des Weiteren benötigen zwölf Schulen Ruhe- und Rückzugsräume für Kinder, elf Schulen eine Aula bzw. (Still-)Arbeitsplätze für LP und neun Schulen einen Bewegungs- bzw. Toberaum. Die LP bestätigen in den offenen Antworten des Fragebogens, dass feste Betreuungs-, Ruhe- und Kreativräume dringend benötigt werden.

Tabelle 13: Benötigte räumliche Ausstattung der Schulen (SL, die jeweils angaben, die Ausstattung sei nicht ausreichend)

Ausstattung	Benötigte Ausstattung	
	N	Prozent
(Still-)Arbeitsplätze für PP (N=78)	47	60,3 %
Gemeinsam genutzte Besprechungsräume für LP und PP (N=78)	38	48,7 %
Besprechungsräume für PP (N=79)	36	45,6 %
Ruhe-/Rückzugsraum für Kinder (N=12)	12	100 %
(Still-)Arbeitsplätze für LP (N=13)	11	84,6 %
Aula (N=18)	11	61,1 %
Bewegungs-/Toberaum (N=11)	9	81,8 %
Werkraum/-statt (N=10)	7	70,0 %
Begegnungs-/Freizeitraum (N=16)	7	43,8 %
Besprechungsräume für LP (N=6)	6	100 %
Raum für Stillarbeit für Kinder (N=9)	6	66,6 %
Musikraum (N=9)	5	55,6 %
Mensa/Essensraum (N=3)	3	100 %
Bibliothek (N=3)	2	66,7 %
Sportplatz/-halle (N=4)	2	50,0 %
PC-Räume (N=3)	1	33,3 %

Lesehilfe: Von den 78 Schulen, die keinen (Still-)Arbeitsplatz für PP haben, wird dieser von 47 Schulen benötigt (60,3 %).

Gibt es Unterschiede bei den räumlichen Ressourcen hinsichtlich der Lage und Größe der Schulen?

Die SL wurden nach einer Einschätzung der räumlichen Ausstattung ihrer Schule befragt: „Inwieweit passt die derzeitige Ausstattung zu dem – an Ihrer Schule entwickelten – pädagogischen Konzept für den PfdN?“. Etwa ein Drittel der SL hält die räumlichen Ressourcen an ihrer Schule für ausreichend (34,9%) (Tab. 14), so dass zwei Drittel der Schulen als räumlich unterversorgt bewertet werden können.

Eine Differenzierung nach Lage der Schule zeigt in Tabelle 14, dass das Problem einer nicht ausreichenden räumlichen Ausstattung am stärksten in städtischen Schulen verbreitet ist. Nur 32,3% der städtischen Schulen haben eine ausreichende räumliche Ausstattung. In ländlichen (37,5%) bzw. vorstädtischen (36,4%) Schulen ist der Anteil geringfügig höher. Die Unterschiede sind statistisch nicht signifikant.

Tabelle 14: Passung der räumlichen Ressourcen zum pädagogischen Konzept nach Schulregion (SL; N=82)

Art von Region	N	Zustimmung in Prozent	Ablehnung in Prozent
In einer eher ländlichen Region	32	37,5 %	62,5 %
In einer eher städtischen Region	39	33,3 %	66,7 %
Am Rand einer städtischen Region	11	36,4 %	63,6 %
Gesamt	82	35,4 %	64,6 %

Eine Differenzierung nach Größe der Schule zeigt in Tabelle 15, dass nach Auffassung der SL weniger als ein Drittel der großen Schulen (30,0%) eine ausreichende räumliche Ausstattung haben. Der Unterschied zwischen Schulen unterschiedlicher Größe ist jedoch statistisch nicht signifikant. Zusammengefasst haben weder die Lage noch die Größe einer Schule einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Einschätzung der räumlichen Ausstattung einer Schule durch die SL.

Tabelle 15: Passung der räumlichen Ressourcen zum pädagogischen Konzept nach Schulgröße (SL; N=78)

Schulgröße	N	Anzahl der SuS		MW	Zustimmung in Prozent	Ablehnung in Prozent
		Min	Max			
Kleine Schulen	20	47	187	3,05	35,0 %	65,0 %
Mittelgroße Schulen	19	199	254	3,21	42,1 %	57,9 %
Große Schulen	20	261	319	3,10	30,0 %	70,0 %
Sehr große Schulen	19	331	705	3,16	36,8 %	63,2 %
Gesamt	78	47	705	3,13	35,9 %	64,1 %

3.2 Kooperation im PfdN

3.2.1 Kultusministerium, Schulträger, staatliche Schulämter

Die Zusammenarbeit mit dem Ganztagsreferat des Hessischen Kultusministeriums wird von den ST (Interviews) überwiegend positiv bewertet. Die meisten ST geben an, ein positives Verhältnis zum HKM zu pflegen und empfinden die Zusammenarbeit als hilfreich. Positiv wahrgenommen wird u. a. die Kompetenz der Mitarbeiter/innen sowie die Informationsbereitstellung. Andere ST weisen allerdings auf auftretende Problematiken in der Zusammenarbeit hin. Bemängelt wird z. T. die fehlende bzw. schwierige Erreichbarkeit bei Fragen und Problemen, bzw. die Dauer der Beantwortung von Anfragen.

Auch die Zusammenarbeit und Arbeitsweise in der regionalen Steuergruppe wird von den ST unterschiedlich bewertet. Während einige ST die Zusammenarbeit als zielführend mit regem Informationsaustausch beschreiben, messen andere der regionalen Steuergruppe einen geringen Wert bei. Die Qualität der Kooperation der ST mit den SSÄ ist sehr unterschiedlich, und reicht von einem durch Vertrauen und gegenseitigem Verständnis geprägten Verhältnis bis zu Klagen über organisatorische und zeitliche Probleme sowie schwierige Kommunikationswege.

Auch die SL wurden nach der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteuren befragt. Abbildung 29 zeigt, wie häufig nach Angaben der SL Kontakt zu den verschiedenen Akteuren besteht. Es wird deutlich, dass der Kontakt zum HKM eher indirekt (z. B. über die ST, mit denen ca. 77% der SL mindestens manchmal zu tun haben), oder allenfalls über die Serviceagentur „Ganztägig lernen“ (SAG) erfolgt. Auch mit dem SSA hat ein großer Teil der SL nur selten zu tun.

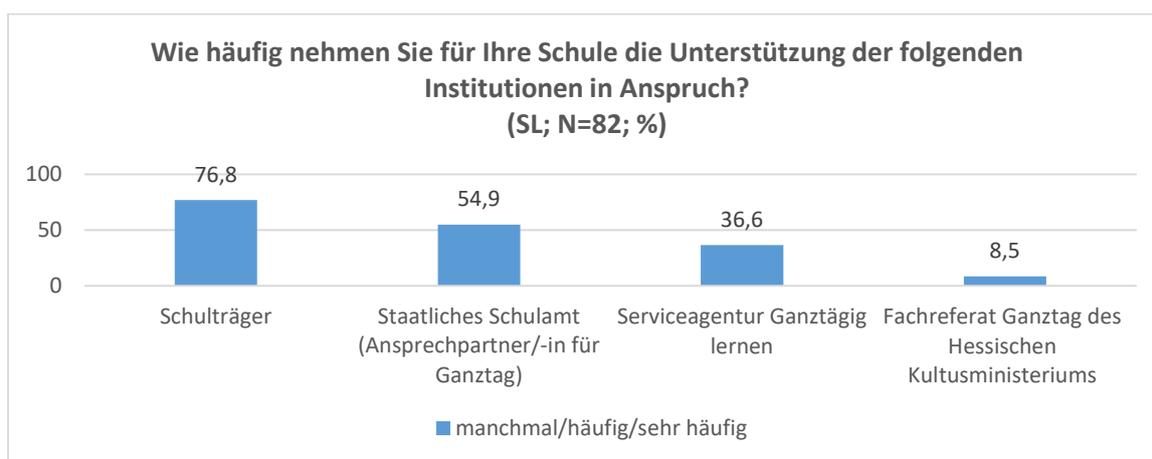


Abbildung 29: Häufigkeit des Kontakts zu SSA, SAG und HKM aus Sicht der SL

Die SL stehen also üblicherweise mit dem ST in Verbindung. Dies gilt auch für die AT (ohne Abb.), die zu ca. 55% angeben, häufig oder sehr häufig die Unterstützung des ST in Anspruch zu nehmen.

Davon äußern sich die meisten als (eher) zufrieden mit verschiedenen Aspekten der Unterstützung durch den ST, während diese Häufigkeit der Unterstützung in Bezug auf das SSA nur für 7,5% der befragten AT und in Bezug auf die SAG nur für einen AT gilt.

3.2.2 Externe Kooperationspartner

Wie viele und welche Kooperationspartner haben die Schulen im PfdN?

Die befragten Schulen haben im Durchschnitt vier Kooperationspartner (MW=4,2; SD=3,3) mit einer Spannweite von einem bis 16 Kooperationspartnern pro Schule (Tab. 16). Über die Hälfte der Schulen hat einen bis drei Kooperationspartner (57,4%).

Tabelle 16: Anzahl der Kooperationspartner der Schulen im PfdN (SL; N=68)

Anzahl der Kooperationspartner	N	Prozent
1	9	13,2 %
2	14	20,6 %
3	16	23,5 %
4 – 16	29	42,7 %
Gesamt	68	100 %

Die SL wurden befragt, ob sie mit den in Tabelle 17 aufgeführten Institutionen kooperieren. Die meisten Schulen kooperieren mit einem Sportverein (79,4%), etwa die Hälfte der Schulen mit einer Kunst- oder Musikschule (55,9%). Weitere Kooperationspartner sind Bibliotheken (23,5%), Wohlfahrtsverbände (22,1%) und Kirchengemeinden (10,3%).

Tabelle 17: Art der Kooperationspartner (SL; N=68)

Art der Kooperationspartner	N	Prozent
Sportverein, Sportbund, Sportschule o. ä.	54	79,4 %
Kunstschule, Musikschule, Musikverein, Theater o. ä.	38	55,9 %
Bibliothek	16	23,5 %
Wohlfahrtsverband (z. B. Caritas, AWO)	15	22,1 %
Kirchengemeinde	7	10,3 %
Beratungsstellen	6	8,8 %
Bildungswerk, Bildungsträger o. ä.	3	4,4 %
Polizei / Feuerwehr	2	2,9 %
Einrichtungen der Flüchtlingshilfe	2	2,9 %

Gibt es Unterschiede bei den Kooperationspartnern in Schulen unterschiedlicher Lage bzw. Größe?

Es wird untersucht, ob die Anzahl und Art der schulischen Kooperationspartner zwischen Schulen unterschiedlicher Schullagen und Schulgrößen variiert. Ein Vergleich der Kooperationspartner von Schulen in unterschiedlichen Lagen zeigt in Tabelle 18, dass Schulen in randstädtischer Lage deutlich weniger Kooperationspartner (MW=2,5) haben als Schulen in städtischer (MW=4,4) bzw. in ländlicher (MW=4,3) Lage. Schulen in städtischen Lagen kooperieren häufiger mit Bibliotheken, Wohlfahrtsverbände und Beratungsstellen, aber seltener mit Kirchengemeinden. Die Lage und Größe der Schule haben jedoch keinen statistisch signifikanten Einfluss auf die Anzahl und Art der Kooperationspartner.

Tabelle 18: Art der Kooperationspartner nach Schulregion

Kooperationspartner (KP)	Ländlich (N=25)	Städtisch (N=35)	Randstädtisch (N=8)
Anzahl der KP (MW):	4,32	4,43	2,50
Sportverein, Sportbund, Sportschule o. ä.	80 %	77 %	88 %
Kunstschule, Musikschule, Musikverein, Theater o. ä.	64 %	51 %	50 %
Bibliothek	12 %	34 %	13 %
Wohlfahrtsverband (z. B. Caritas, AWO)	8 %	31 %	25 %
Kirchengemeinde	16 %	6 %	13 %
Beratungsstellen	4 %	14 %	0 %
Bildungswerk, Bildungsträger o. ä.	0 %	6 %	13 %
Polizei / Feuerwehr	4 %	3 %	0 %
Einrichtungen der Flüchtlingshilfe	8 %	0 %	0 %

Schulleitung und Angebotsträger

Wie zufrieden sind Schulleitungen und Angebotsträger mit der Zusammenarbeit?

SL und AT wurden nach ihrer Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit gefragt. Abbildung 30 zeigt, dass die Zufriedenheit relativ hoch ausgeprägt ist, wobei die SL sich noch zufriedener äußern als die mit der Befragung erreichten AT. Letztere sind zu 31% mit der gemeinsamen Arbeitsorganisation (eher) nicht zufrieden und auch hinsichtlich der gemeinsamen Ziel- und Konzeptentwicklung äußert sich fast ein Drittel der AT (eher) unzufrieden. Weitere Items geben Aufschluss darüber, dass sich die SL von den AT in den allermeisten Fällen gut unterstützt fühlen und die Kommunikation als positiv wahrnehmen; dies gilt umgekehrt für ca. 75% (Unterstützung) bis 80% (Kommunikation) der AT.

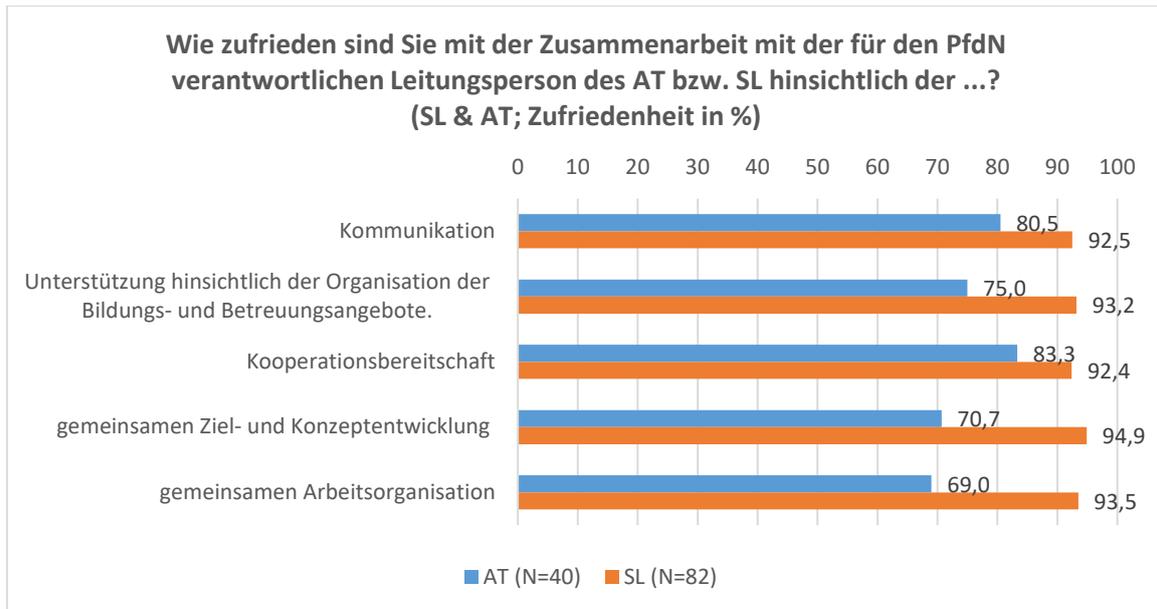


Abbildung 30: Zufriedenheit der SL und AT mit der Kooperation

Die offenen Angaben ergänzen das meist positive Bild. Jedoch berichtet auch eine SL von strukturell bedingten Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Hort, „weil die Gelingensbedingungen nicht einheitlich sind (Urlaubsregelung, Umgang mit Überstunden, unterschiedliche Bezahlung, unterschiedliche Arbeitsauffassung, zwei Leitungen an einem Standort)“. Vereinzelt wirken sich laut LP Konflikte zwischen Schul- und Hortleitung negativ auf das Arbeitsklima in der Schule insgesamt aus und erschweren die Zusammenarbeit.

Wie sind die Angebotsträger ins Schulleben eingebunden?

In den meisten Schulen ist die verantwortliche Leitungsperson des AT nach Angaben der SL regelmäßig vor Ort (80%, ohne Abb.), davon ein Großteil täglich (66%). Dies deutet darauf hin, dass hier eher kleine Anbieter genutzt werden oder die zuständige Person vor Ort von der SL als Leitungsperson anerkannt wird. Diese Personen sind vermutlich in der Schule stark eingebunden.

12% der SL geben an, dass diese Leitungsperson maximal zweimal pro Monat anwesend ist. Entsprechend heterogen gestalten sich auch die Antworten der SL auf die Frage, ob und wie stark der AT in das Schulleben eingebunden ist. Von den befragten AT geben acht an, dass sie in der Schulkonferenz zu Beratung herangezogen werden. Ansonsten deuten die Antworten der SL jedoch darauf hin, dass die AT bei Schulentwicklungsprozessen in vielen Fällen mitwirken (können). Seitens der AT wird in 80% der Fälle eine Mitgliedschaft in einer Steuergruppe oder Ähnlichem angegeben.

3.2.3 Pädagogisches Personal und Lehrpersonen

Seitens der ST (Interviews) wird eine verstärkte multiprofessionelle Zusammenarbeit als ein positiver Effekt des PfdN wahrgenommen (z. B. ST DA, DaDi). Allerdings wird von den ST ebenfalls die z. T. mangelnde Bereitschaft der LP zur Einbindung in den Ganzttag kritisiert, ebenso wie fehlende Regelungen bzgl. der Lehrerarbeitszeiten für den Ganzttag (z. B. ST DA, F, GG, HR).

Wie zufrieden sind die Akteure mit der Zusammenarbeit?

Die Kooperation zwischen LP und PP wurde nach Angaben der SL von den meisten Schulen zunächst als schwierig erlebt. Aktuell berichtet noch rund ein Viertel der SL von Schwierigkeiten in diesem Bereich (ohne Abb.). Die Akteure selbst äußern sich im Mittel zufrieden mit der Zusammenarbeit (Abb. 31), sowohl was ihre Rolle in der Kooperation als auch die Unterstützung der Kooperation durch die SL betrifft. Dabei sind die LP tendenziell etwas zufriedener als das PP.

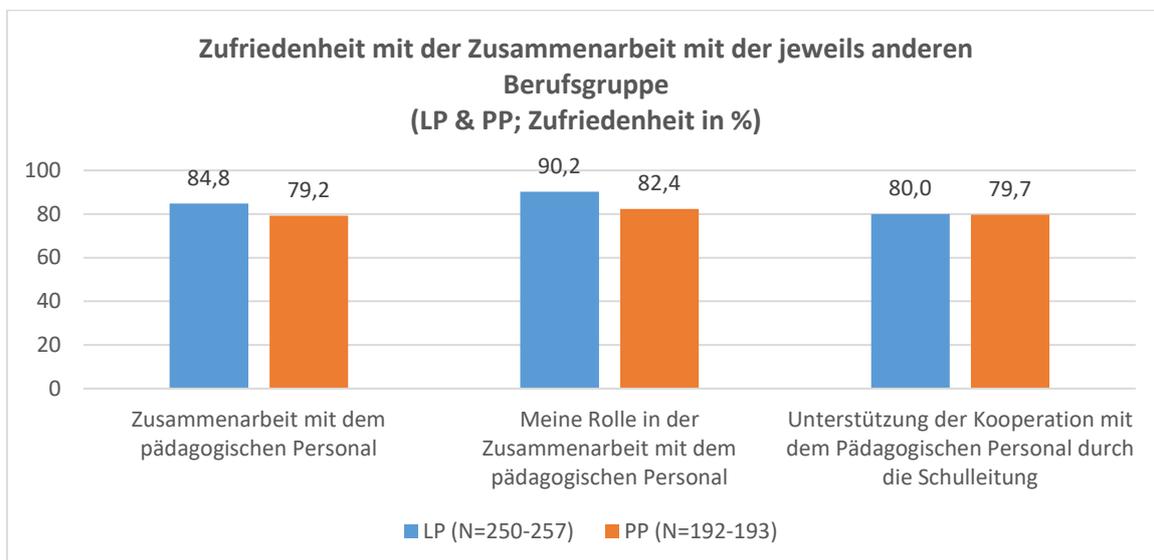


Abbildung 31: Zufriedenheit mit der multiprofessionellen Kooperation aus Sicht von LP und PP (nur Personen, die in die Kooperation eingebunden sind)

LP und PP geben in hohem Ausmaß an, die Kooperation als eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe mit gegenseitiger Anerkennung der Expertise der jeweils anderen Berufsgruppe zu erleben (ohne Abb.). Dabei erfolgt die Kooperation nach Aussagen beider Gruppen vor allem im Hinblick auf Aufgabenverteilung, die Belange einzelner SuS und die gegenseitige Beratung, und weniger mit Blick auf die gemeinsame konzeptionelle Arbeit (ohne Abb.; ähnlich: Kap. 3.3.2, Abb. 37).

Die Untersuchung, welche schulischen Merkmale die Zufriedenheit in der Zusammenarbeit von LP und PP beeinflussen, ergab, dass nur zwischen ländlichen und städtischen Schulen ein signifikanter Unterschied in der Einschätzung der Unterstützung der Zusammenarbeit von LP und PP durch die

SL besteht. In ländlichen Schulen bewerten LP und PP die Unterstützung durch die SL statistisch signifikant höher als ihre Kolleg/innen in städtischen Schulen (ohne Abb.).

Die SL äußern sich in den offenen Angaben zufrieden über die multiprofessionelle Kooperation, z. B. darüber, dass „intensiverer Austausch der multiprofessionellen Teams“ im schulischen Alltag stattfindet und die „Zusammenarbeit und Absprachen zwischen Schule, Ganzttag und Hort selbstverständlich geworden sind“. Andere SL wiederum weisen darauf hin, dass sich die Anzahl regelmäßiger Kooperationstreffen zum Erhebungszeitpunkt bereits deutlich verringert hat.

Dies passt zu den Aussagen einiger LP, die zu Veränderungen zwischen 2018 und 2019 befragt angaben, dass aufgrund fehlender Austauschmöglichkeiten, geringer zeitlicher Überschneidungen sowie hoher Fluktuation des Betreuungspersonals der Austausch mit dem PP schwieriger geworden sei. Auch die allgemeine Arbeitsbelastung wird von den LP als Kooperationshindernis beschrieben.

Andere LP berichten wiederum von einem verbesserten Austausch zwischen LP und PP. Sie geben an, dass eine „stärkere Vernetzung multiprofessioneller Teams z. B. im Hinblick auf Gestaltung von Lernzeitplänen“ stattfindet. Durch gemeinsame pädagogische Tage und Fortbildungen würde der Zusammenhalt, die Wertschätzung und die Zusammenarbeit im Team gestärkt. Die am PfdN beteiligten Akteure gestalten nun verstärkt gemeinsam „schulische Aktivitäten, Freizeitaktivitäten und Feste“. An einigen Schulen finden nach Aussage der LP regelmäßige Absprachen z. B. in Form von Konferenzen oder „kollegialen Fallberatungen“ bzgl. der pädagogischen Arbeit statt. „Bessere Kommunikation und Austausch zwischen Vormittags- und Nachmittagsbereich“, merkt eine der Befragten an.

Das PP lobt z. T. die Kommunikation mit den LP sowie das gute Arbeitsklima und weist auf eine gute Teamqualität hin. Durch eine verstärkte Zusammenarbeit mit dem LP wird auch eine Steigerung der Qualität des Bildungs- und Betreuungsangebotes durch das PP positiv wahrgenommen: „Loben muss man aber, dass durch die Kooperation viele verschiedene Möglichkeiten und Angebote für die Kinder entstehen und sie sich, je nach Lust und Laune in verschiedene Angebote einwählen können.“

An einigen Schulen besteht aber auch aus Sicht des PP noch Bedarf beim Ausbau der Kommunikationsstrukturen zwischen LP und PP. So berichtet eine der Befragten: „Sehr schön, auch in den Unterricht eingebunden zu sein. Aber leider noch zu wenig Gesprächsmöglichkeit mit Lehrern.“ Auch eine stärkere Einbindung der LP in den Nachmittag sollte aus Sicht des PP angestrebt werden, um eine intensivere Kooperation gewährleisten zu können. Ein Ausbau der Kooperationsmöglichkeiten und eine stärkere Verzahnung des Personals sind an einigen Schulen aus Sicht des PP notwendig.

Wie ist die Kooperation in den Schulalltag eingebunden?

Auf die Frage danach, ob es an der Schule feste Zeitfenster für die Kooperation gibt, antworten 37% des PP mit „ja“ und 15% mit „weiß nicht“. Bei den LP wird von 38% angegeben, es gebe feste Zeitfenster für die Kooperation mit dem PP. 52% des PP, aber nur 25% der LP geben an, dass Kooperationsstunden mit der jeweils anderen Gruppe zu ihrer regulären Arbeitszeit zählen (ohne Abb.). Circa 60% der Lehrkräfte geben an, dass Kooperationsstunden mit dem PP nicht zu ihrer regulären Arbeitszeit zählen.

Abbildung 32 zeigt, dass 73% der befragten LP und 70% der PP angeben, regelmäßig Absprachen zu treffen. Konkret nach der Häufigkeit solcher Treffen befragt, geben ca. 28% des PP und 23% der LP an, dass sie sich nie gezielt für die Kooperation mit der anderen Berufsgruppe treffen. Ungefähr ein Viertel beider Berufsgruppen treffen sich jedoch einmal die Woche oder öfter (ohne Abb.).

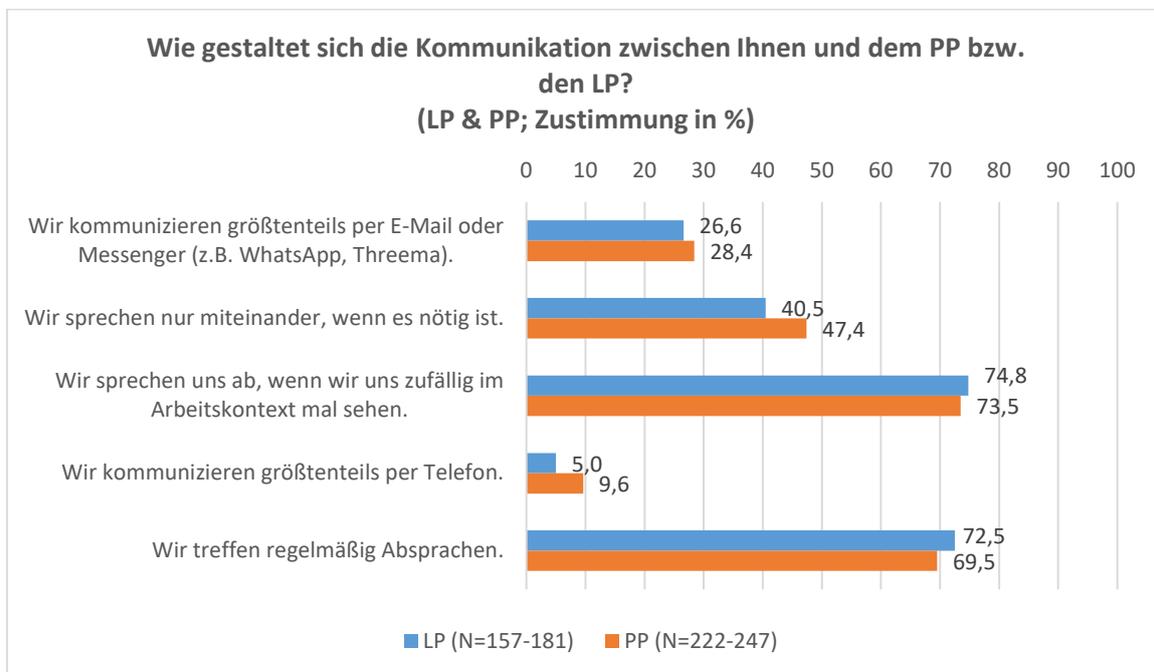


Abbildung 32: Kooperationspraxis nach Auskunft des PP und der LP

In Schulen mit festen Zeitfenstern für die Kooperation von LP und PP ist das PP mit der Zusammenarbeit mit den LP sowie mit ihrer Rolle in der Zusammenarbeit signifikant zufriedener als in Schulen ohne feste Zeitfenster (Tab. 19). Tendenziell zeigen sich ähnliche Ergebnisse bei den LP.

Tabelle 19: Zufriedenheit mit der multiprofessionellen Kooperation in Schulen mit bzw. ohne feste Zeitfenster für die Kooperation (PP; MW (Spannweite 1-6); N=222-247; nur Personen, die in die Kooperation eingebunden sind)

Zufriedenheit mit der multiprofessionellen Kooperation	Feste Zeitfenster für die Kooperation	
	Ja	Nein
Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit zwischen LP und PP	4,31	3,82
Zufriedenheit mit der Rolle in der Zusammenarbeit von LP und PP	4,41	3,92
Zufriedenheit mit der Unterstützung der Kooperation von LP und PP durch den SL	4,42	4,12

Die Bedeutung fester Zeitfenster für die Kooperation zeigt sich auch in den offenen Angaben der LP, die häufig kritisieren, dass Kooperationszeiten zu den regulären Arbeitszeiten hinzukommen (siehe die Aussagen aus dem Fragebogen im ersten Absatz dieses Unterkapitels).

Eine LP wünscht sich daher, dass *„die Arbeitgeber – Land, Kommune und freie Träger – auch für alle Beschäftigten Kooperationsstunden ermöglichen, damit ein effektiver Austausch zwischen Schule am Vormittag und Betreuung am Nachmittag möglich ist“*. Auch das PP wünscht sich mehr verpflichtende Kooperationstermine.

Als vorhandene Kooperationsstrukturen geben die SL in den offenen Angaben an, dass gemeinsame Konferenzen, Kooperationstreffen und pädagogische Tage stattfinden, um einen kontinuierlichen Austausch sicherstellen zu können.

LP berichten von gemeinsamer Arbeit in Angeboten des PfdN. Teilweise gibt es in Lern- und Förderangeboten feste Lehrer/in-Erzieher/in-Teams. Diese Doppelsteckungen werden von den LP befürwortet und als große Unterstützung und Arbeitserleichterung wahrgenommen. Zitat einer LP: *„Durch Doppelsteckung hat man die Möglichkeit, Kleingruppen zu bilden oder ein Kind einzeln zu betreuen, und gibt den Lehrenden Raum und Zeit, Einzelne zu fördern oder zu fordern.“* Einige LP berichten, dass Elterngespräche etc. mit dem PP gemeinsam geführt werden und so der Austausch über einzelne Kinder verstärkt wird. *„Ich kooperiere viel mit den Erzieher/innen und Sozialpädagog/innen, die die Schüler meiner Klasse am Nachmittag betreuen. Besonders in Bezug auf Elterngespräche“*, führt eine LP an.

3.2.4 Eltern und Betreuungspersonal

Wie nehmen die Eltern und das Pädagogische Personal im PfdN das Verhältnis zueinander wahr?

Die EL, deren Kinder am PfdN teilnehmen, wurden zu ihrem Verhältnis zum PP befragt. Dies scheint sich aus Elternsicht eher positiv zu gestalten. EL können sich auf das PP verlassen und es ist auch für die EL ansprechbar (Abb. 33).

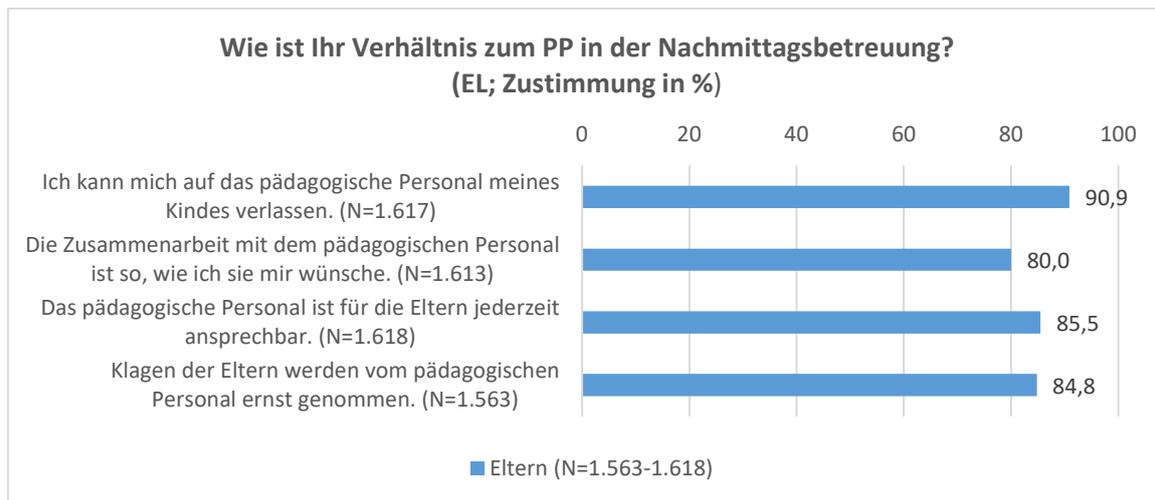


Abbildung 33: Zusammenarbeit mit dem PP aus Elternsicht

In Bezug auf die erzieherische Unterstützung durch das PP und das Mitspracherecht in der Nachmittagsbetreuung urteilen die EL im Durchschnitt nicht ganz so positiv, aber dennoch eher in die positive Richtung (Abb. 34).

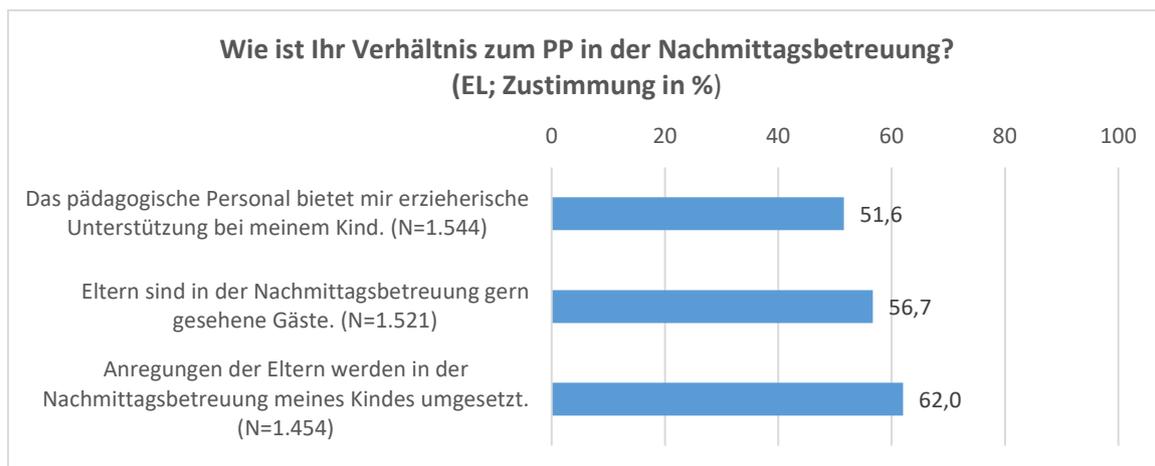


Abbildung 34: Verhältnis zum PP aus Elternsicht

Das PP beschreibt den Kontakt zu den EL im Mittel eher positiv. So bejahen 93% des PP, dass die EL sich Zeit nehmen, wenn das PP ein Gespräch initiiert und 95% fühlen sich von den EL ernst genommen. 92% stimmen der Aussage „Die Eltern erkennen meine pädagogische Kompetenz an“ zu. Insgesamt sind 80% des befragten PP eher bis voll und ganz zufrieden mit dem Kontakt zu den EL (ohne Abb.).

Insgesamt, so einige LP, habe sich die Akzeptanz des PfdN seitens der EL nach anfänglicher Kritik verbessert. Das lässt sich laut einer LP darauf zurückführen, dass die „*Eltern deutliche Entlastung bei Förderung ihrer Kinder durch Lernzeiten in der Schule spüren*“. Jedoch ist diese Verbesserung nicht an allen Schulen zu spüren, und die an einigen Schulen fehlende Elternakzeptanz wird als „*Stolperstein*“ bei der weiteren Umsetzung des PfdN bewertet. Von einigen LP wird auch eine stärkere Einbindung der EL in den PfdN über eine Etablierung von Elternangeboten befürwortet. „*Wunsch: Elternangebote etablieren, z. B. Elternsprachkurse, Elterncafé o. ä.*“, lautet eine Beispielanregung.

3.3 Bildungs- und Betreuungsangebot sowie Angebotsqualität im PfdN

3.3.1 Veränderungen der Attraktivität und Qualität der Schule durch den PfdN

Wie äußern sich die Beschäftigten in der Schule und die Eltern in Bezug auf die Veränderung von Qualitätsaspekten durch den PfdN?

SL, LP, PP und EL wurden danach gefragt, inwiefern sich die Schulqualität, die Attraktivität der Schule und die Qualität außerunterrichtlicher Angebote aus der jeweiligen Sicht durch den PfdN (bzw. bei den EL in den letzten zwei bis drei Jahren) verändert haben. Dabei wurden nur diejenigen Akteure gefragt, die bereits vor diesem Zeitraum zu der jeweiligen Schule gehörten. Mögliche Angaben waren „verbessert“, „gleichgeblieben“ und „verschlechtert“ (sowie „kann ich nicht beurteilen“, ohne Abb.).

Die Beschäftigten der Schulen, die sich an der Evaluation beteiligten, äußerten sich größtenteils positiv zu den Veränderungen der Qualitäts- und Attraktivitätsaspekte durch den PfdN (Abb. 35). Alle drei befragten Gruppen nehmen eine Verbesserung der Schulqualität im Allgemeinen, der Attraktivität der Schule sowie der Qualität außerunterrichtlicher Angebote wahr.

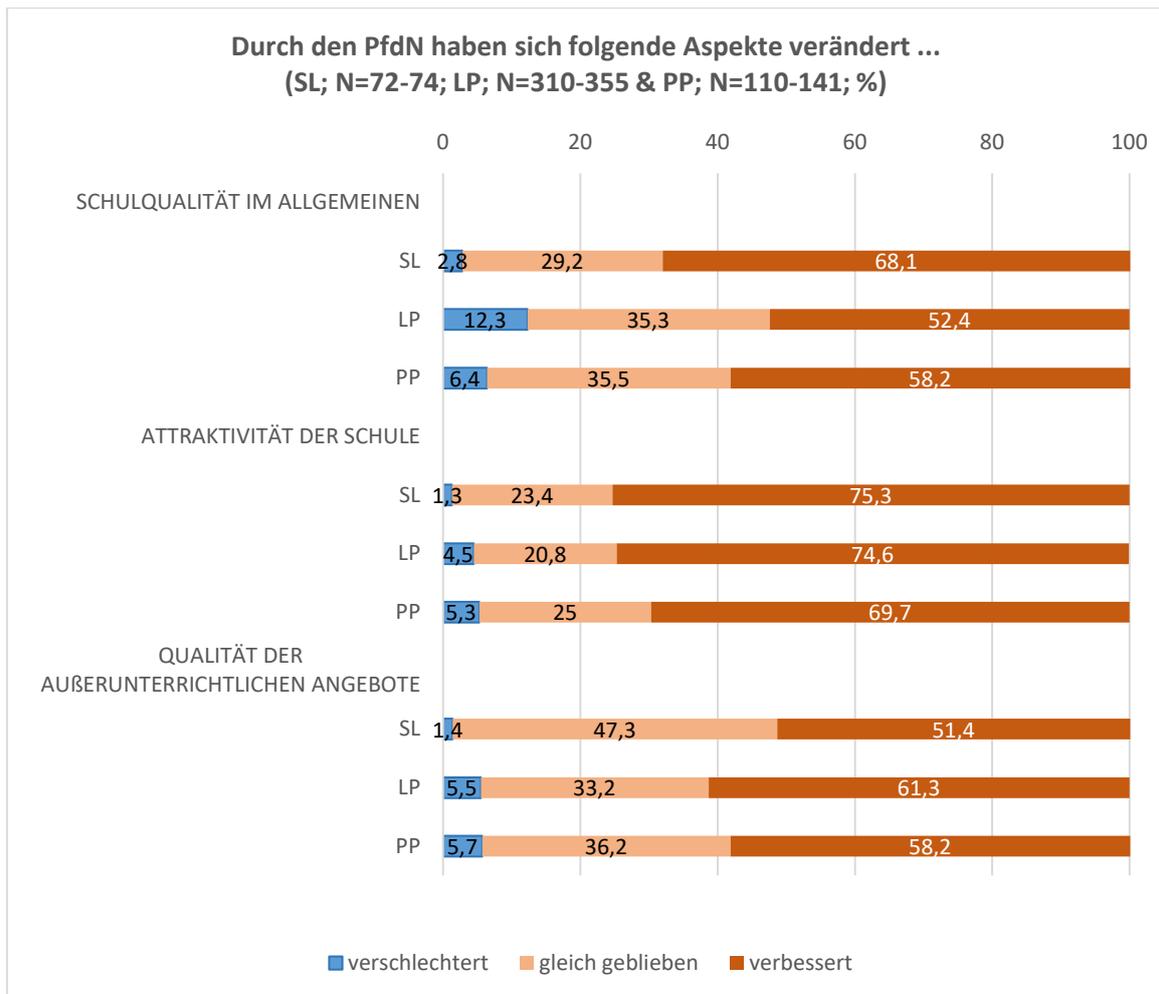


Abbildung 35: Veränderungen durch den PfdN aus Sicht der Beschäftigten in den Schulen (ohne Angabe: „Kann ich nicht beurteilen“)

In den offenen Angaben zeigt sich, dass es zwischen 2018 und 2019 in vielen Schulen positive Entwicklungen hinsichtlich der Qualität des Bildungs- und Betreuungsangebots gegeben hat. Es werden jedoch auch Hindernisse der Qualitätsentwicklung genannt, seitens der SL und LP insbesondere im Zusammenhang mit Qualifikation und Kontinuität des Personals. Vom PP wird teilweise mangelnde Qualität mit großen Gruppengrößen in den Angeboten und räumlicher Beengtheit begründet.

3.3.2 Verbindung von Angebot und Unterricht

Inwiefern sind Angebot und Unterricht im PfdN verbunden?

Einige ST geben in den Interviews an, über den PfdN eine stärkere Verzahnung zwischen Vor- und Nachmittag anzustreben. Die Bildungs- und Betreuungsangebote werden hier teilweise von LP und PP gemeinsam gestaltet. Ähnlich äußern sich auch einige SL in den offenen Antworten zu Verände-

rungen zwischen 2018 und 2019. Sie geben an, dass an einigen Schulen bereits eine stärkere Verzahnung zwischen Vor- und Nachmittag stattfindet. Das Betreuungspersonal wird stärker in den Vormittag eingebunden und auch „für die Lehrkräfte ist der Einsatz im PfdN inzwischen selbstverständlicher geworden“.

Einige der befragten LP berichten ebenfalls von einer stärkeren Verzahnung zwischen Hort und Schule sowie Vor- und Nachmittagsangeboten, durch die die Zusammenarbeit zwischen den Akteuren verbessert wurde. Ein gemeinsames, routiniertes Arbeiten hat sich zwischen den Beteiligten entwickelt. „Es gab pädagogische Tage und Arbeitsgruppen, in denen Mitarbeiter/innen aus allen Bereichen zusammenarbeiten und gemeinsam Inhalte erarbeiten. So gab es die Gelegenheit, dass Hort, Ganzttag und Schule sich mehr verzahnen können“, gibt eine LP an.

Einige LP berichten allerdings Gegenteiliges. Sie weisen darauf hin, dass an ihrer Schule nur eine mangelnde Verzahnung zwischen Angeboten und Inhalten des Vor- und Nachmittags stattfindet. Sie führen diese mangelnde Verzahnung als problematisch für die multiprofessionelle Zusammenarbeit an. „Es ist bedauerlich, dass sich durch den PfdN die Bereiche Schule (Lernzeit) und Freizeit personell nicht durchmischen. Es gibt wenig Berührungspunkte und keine Aufgaben und Fragestellungen, die regelmäßig gemeinsam besprochen werden“, resümiert eine LP die Situation. Das unterstreicht die Bedeutung der Einzelschule für die Qualitätsentwicklung. Auch, dass 15% der SL angeben, der AT gestalte das Angebot weitgehend allein (Kap. 3.1.3), lässt auf noch vorhandene Potenziale der Verbindung von Angebot und Unterricht schließen.

Befragt man die Beschäftigten nach dem Austausch zwischen LP und PP, so geben fast 70% der SL, 48% der LP und 44% der PP an, dieser habe sich durch die Einführung des PfdN verbessert (Abb. 36).

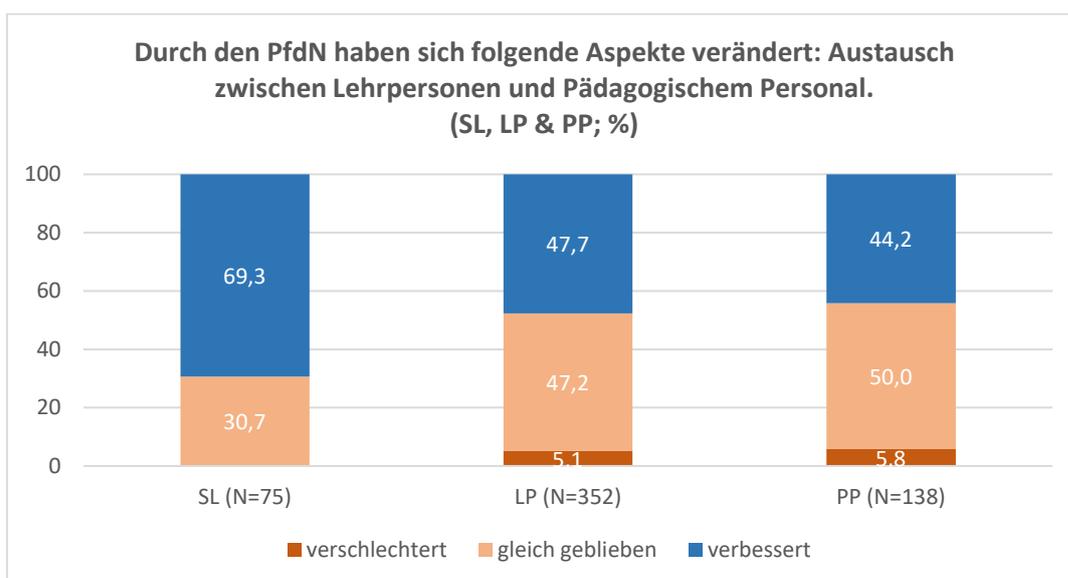


Abbildung 36: Veränderungen im Austausch zwischen PP und LP durch den PfdN aus Sicht der an den Schulen Beschäftigten (ohne Angabe: „Kann ich nicht beurteilen“)

Die LP, die in den Bildungs- und Betreuungsangeboten des PfdN mitarbeiten, wurden dazu befragt, inwiefern sie Angebot und Unterricht verknüpfen und das Bildungs- und Betreuungsangebot des PfdN für ihren Unterricht nutzen.

Aus Abbildung 37 lässt sich schließen, dass von den LP eher selten eine Verbindung von Angeboten und Unterricht realisiert wird. So werden Fach- und Förderangebote des PfdN kaum in die individuelle Förderplanung mit einbezogen und auch die thematische Verbindung der Angebote mit dem Unterricht wird eher nicht vorgenommen. Hingegen besteht häufiger die klassische Form des Austauschs mit dem Personal über soziale Probleme der Kinder.

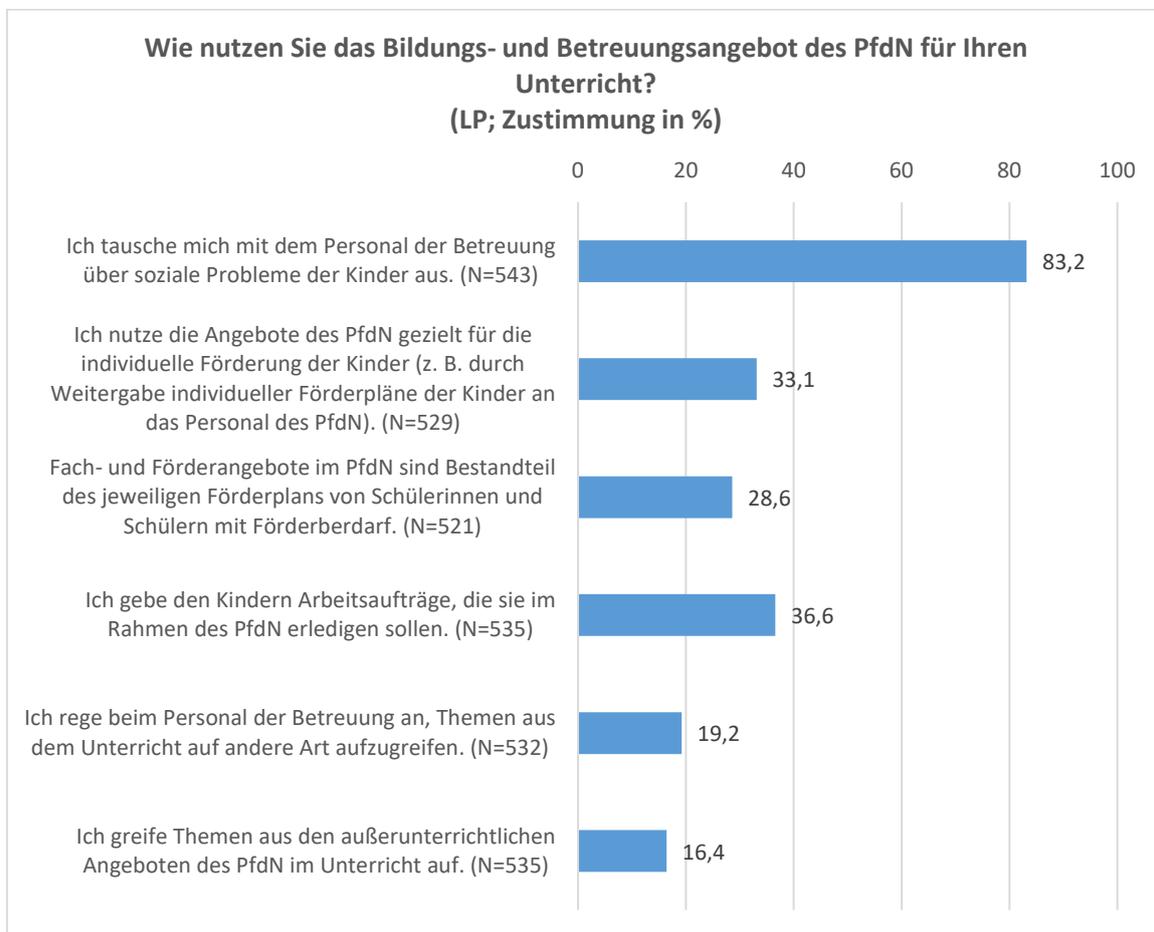


Abbildung 37: Nutzung der Potenziale der Verbindung von Angebot und Unterricht durch die LP

Wie schätzen die LP das Potenzial ihrer Mitarbeit in Bildungs- und Betreuungsangeboten für den Unterricht ein?

LP, die im PfdN mitarbeiten, wurden dazu befragt, inwiefern die Mitarbeit in der Betreuung, den Fach- und Förderangeboten und den Freizeitangeboten jeweils den Blick auf einzelne Kinder ändert, beim Kennen- und Verstehenlernen der Kinder hilft und ob dies für die individuelle Förderung im Unterricht genutzt werden kann (Abb. 38).

Unabhängig von der Art des Angebots berichten die LP im Durchschnitt von den genannten Potenzialen. Die Mitarbeit im PfdN scheint die Perspektivenübernahme und das Verständnis für die Kinder bei den LP stärken zu können. Die LP schätzen die Mitarbeit in den Fach- und Förderangeboten, aber auch in der Betreuung als etwas hilfreicher für die gezielte Förderung im Unterricht ein, als die Mitarbeit in Freizeitangeboten. Dieser Unterschied ist allerdings statistisch nicht signifikant.

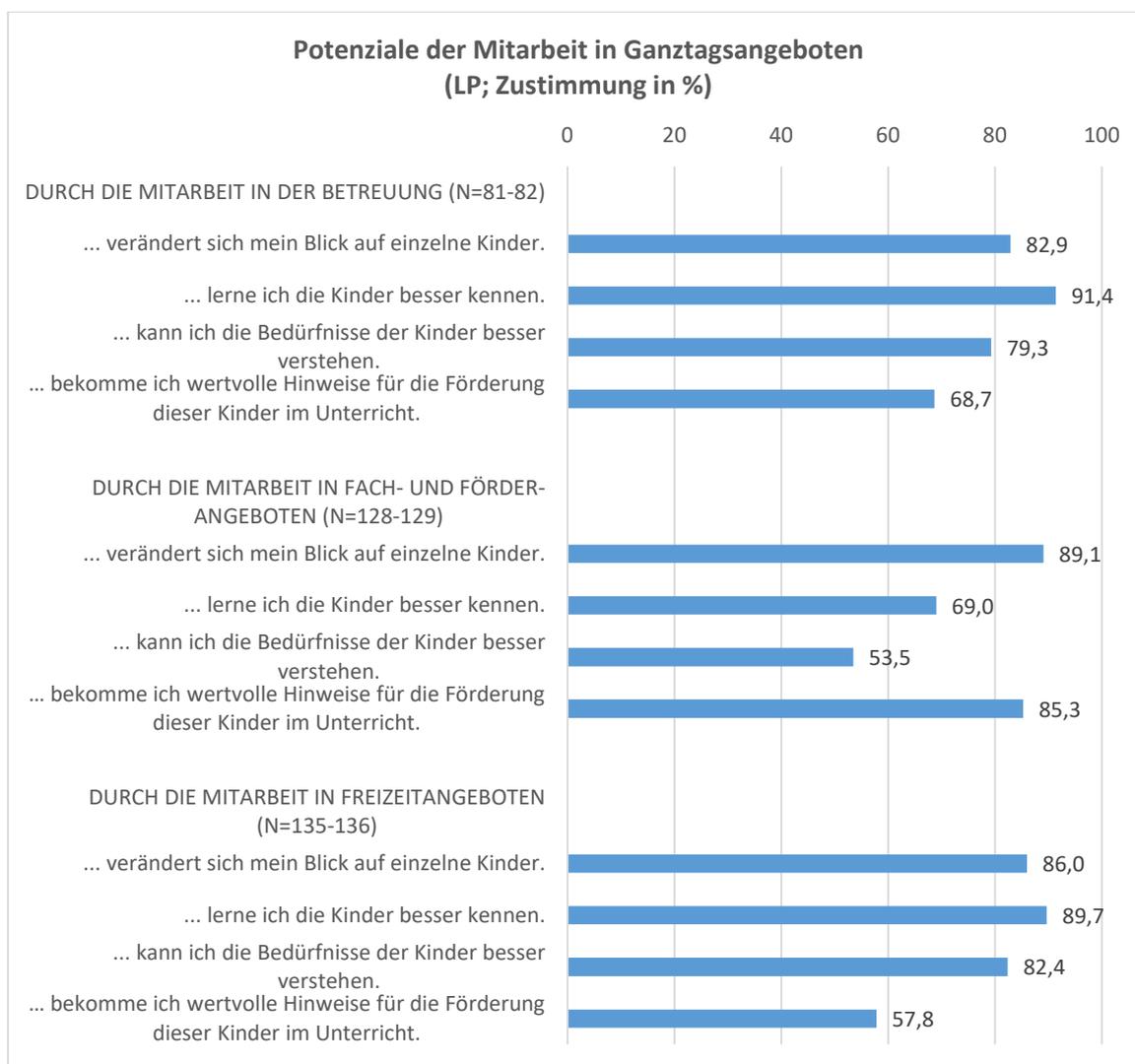


Abbildung 38: Potenziale der Mitarbeit im PfdN aus Sicht der jeweils beteiligten LP

Insgesamt zeigt sich auch in den offenen Angaben, dass die mitarbeitenden LP den PfdN als Chance sehen, „anders in Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern [zu] kommen, da es auch Zeiten gibt, in denen es nicht nur um das Lernen geht, sondern man mal Zeit zum Austausch oder Spielen hat“.

Dieses Bild der Mitarbeit im PfdN als Bereicherung für die Tätigkeit als LP gilt aber nicht bei allen LP. Teilweise wird in den offenen Angaben das Bild der LP als Wissensvermittler deutlich, deren Zuständigkeitsbereich sich klar auf den Unterricht beschränkt. Diese LP arbeiten typischerweise nicht in den Angeboten des PfdN mit. Zitat: „Ich arbeite dort nicht mit, weil qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer Mangelware sind und meine fachlichen und didaktischen Kompetenzen nicht beim Mittagessen verschleudert werden oder in AGs, sondern in wichtigem Unterricht.“ Hier wird nochmals deutlich, dass die Aufgaben im PfdN teilweise nicht zum traditionellen beruflichen Selbstverständnis einer LP passen.

Wie schätzen die Schülerinnen und Schüler den Lernnutzen der Angebote ein (nur Regionen Da, DaDi, KSS, HR)?

SuS gehen allerdings davon aus, dass ihnen die Lerninhalte in der Nachmittagsbetreuung im Unterricht helfen und die Noten verbessern können (Abb. 39). Eine etwas höhere, aber ebenfalls leichte Zustimmung gibt es zu der Aussage, dass man in der Nachmittagsbetreuung (Definition in Abb. 7) Dinge lernt, die im Unterricht nicht vorkommen.

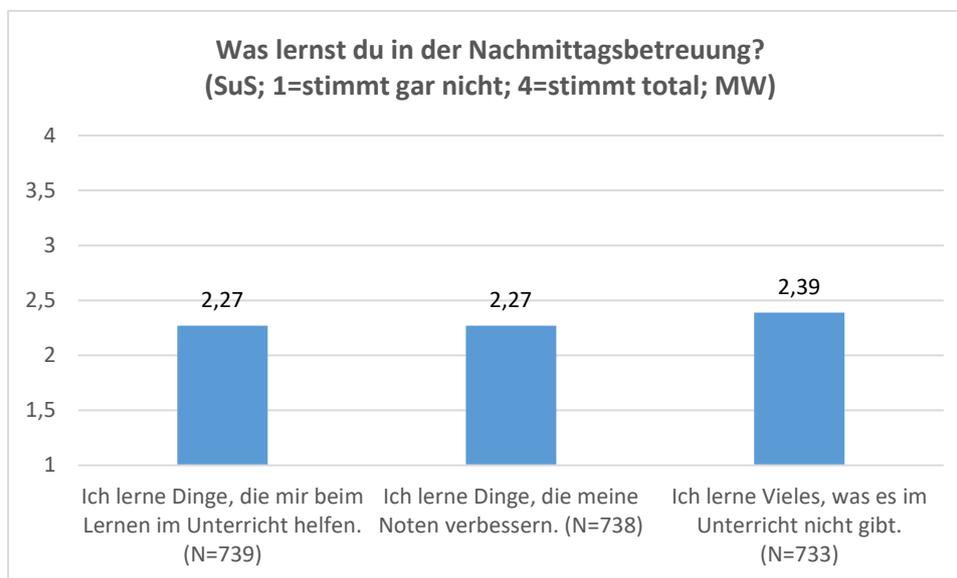


Abbildung 39: Bewertung der Lerninhalte im PfdN durch die SuS (Befragung 2018; MW)

3.3.3 Angebotsvielfalt

Welche Angebote machen die Schulen im PfdN?

Mit dem Fokus auf dem Bildungs- und Betreuungsangebot im PfdN wurden die Monitoringdatenblätter der SAG detailliert untersucht. Es wurden auf Basis der vorliegenden Daten induktiv Kategorien für die Abfrage des Bildungs- und Betreuungsangebots in den Fragebogenerhebungen gebildet. Neben dem Angebot „Mittagessen“ wurden die in Tabelle 20 aufgelisteten Kategorien gebildet und für die Entwicklung der Fragebögen zugrunde gelegt.

Laut den Monitoringdatenblättern bieten fast alle Schulen Hausaufgabenbetreuung und/oder Lernzeiten an. Differenziert man hier noch einmal, so stellt sich heraus, dass es in 62% der Schulen Lernzeiten und in ca. 42% Hausaufgabenbetreuung bzw. -hilfe gibt. 71% der Schulen bieten keine Angebote zur defizitorientierten Förderung (z. B. explizit so benannte Förderkurse, LRS-Förderung usw.) im PfdN an. Hier stellt sich die Frage, ob die Ergebnisse etwas mit der Zielsetzung der Datenblätter zu tun haben. Eventuell decken die Schulen Förderbedarfe auch nicht über den PfdN ab. Angebote im Bereich Lesen und Schreiben gibt es in knapp der Hälfte der Schulen, ebenso Fachangebote im Bereich MINT/Technik. Bezogen auf Freizeitangebote zeigt sich das vielfältigste Angebot in der Kategorie Sport- und Bewegungsangebote (MW: 2,5 Angebote; SD: 1,7), allerdings geben 14% der Schulen keine Angebote im Bereich Sport/Bewegung an. Ebenfalls ein großes Angebot wird im Bereich Musik/Theater/Tanz vorgehalten; hier hat aber ein Viertel der Schulen gar kein Angebot. Ganz ähnlich sieht es im Bereich „Künstlerische und handwerkliche Angebote“ aus.

Tabelle 20: Inhaltsanalytisch aus den Datenblättern der SAG entstandene Angebotskategorien

Fach- und Förderangebote	Freizeitangebote	Sonstige Angebote	Betreuungsangebote
Lernzeit, Hausaufgabenbetreuung	Sport- und Bewegungsangebote	Entspannung	(Früh- oder Spät-) Betreuung
Fremd- oder muttersprachliche Angebote	Musik-, Theater-, Tanzangebote	Hauswirtschaft und Ernährung	Freies Spiel
Fachangebote MINT/Technik	Künstlerische und handwerkliche Angebote	Soziale Angebote (z. B. Schulsanitäter, Streitschlichter)	
Fachangebote (Lesen/Schreiben)	Erlebnispädagogische Angebote (Freizeitangebote)		
Fachangebote (Kultur/Geschichte)			
Förderangebote (ausgerichtet auf Kompensation oder Ausgleich von Schwächen)			

In der Online-Befragung der SL wurden alle Angebote (auch unabhängig vom PfdN) in der jeweiligen Schule erfragt. Hier zeigte sich, dass Förderangebote zur Kompensation von Defiziten in mehr Schulen außerhalb des PfdN angeboten werden (38%) als innerhalb des PfdN (13%). 40% der SL geben

an, dass sie solche Angebote sowohl innerhalb des PfdN als auch außerhalb vorhalten. Nur 9% der Schulen haben solche Angebote gar nicht im Programm. Weiterhin sind Sport- und Musikangebote sowie weitere Freizeitangebote an fast allen Schulen vertreten.

In den offenen Antworten geben die SL an, ihr Bildungs- und Betreuungsangebot stetig weiterzuentwickeln. So wird das Angebot kontinuierlich weiter ausgebaut und neue AGs, offene Bildungsangebote und Projekte kommen hinzu. „Der PfdN bietet uns viele Möglichkeiten, unser Angebot auszugestalten und aufzustocken“, erläutert eine SL. Auch das Angebot an Lern- und Förderangeboten wird an den Schulen erweitert und vorliegende Konzepte hinsichtlich der Organisation der Nachmittagsangebote überarbeitet.

Auch die LP geben an, dass sich das Bildungs- und Betreuungsangebot an den Schulen erheblich verbessert hat. Die Breite der zur Verfügung stehenden Angebote wurde ausgebaut und um offene Angebote sowie Förderangebote erweitert. „Angebot für die Kinder ist gestiegen und attraktiver“, bemerkt z. B. eine LP.

3.3.4 Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten

Wie sieht die Praxis von Hausaufgabenvergabe, Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten in den Schulen aus?

An einigen Schulen, z. B. bei den ST DA, DaDi und F, erfolgt nach Angabe der ST (Interviews) die Integration einer Lernzeit in den Schulalltag. Hausaufgaben werden in der Ganztagschule insbesondere im Zusammenhang mit der Verbesserung von Bildungsgerechtigkeit diskutiert. Während in manchen Schulen Hausaufgaben durch Lernzeiten in die Schule verlagert werden, bieten andere Schulen eine Hausaufgabenbetreuung an. Dabei geben 13% der SL an, dass es an ihrer Schule eine für alle Kinder verpflichtende Hausaufgabenbetreuung gibt. Als Ansprechpartner während der Hausaufgabenbetreuung werden von den SL vor allem LP und PP genannt. In vier Fällen sind auch ältere SuS und in zehn Fällen Studierende in die Hausaufgabenbetreuung involviert. EL als Beschäftigte in der Hausaufgabenbetreuung wurden nur von einer SL genannt (ohne Abb.).

In rund 43% der Schulen gibt es auch Lernzeiten, die in rund der Hälfte der Fälle für alle Kinder verpflichtend sind (unabhängig von einer Teilnahme am PfdN) und meist im Klassenverband stattfinden. Im Gegensatz zur Hausaufgabenbetreuung sind hier nur LP und PP als Ansprechpartner tätig. 19% der mit der Studie erreichten SL geben an, dass an ihrer Schule die Hausaufgaben durch Lernzeiten für alle Kinder in die Schule verlagert worden sind (ohne Abb.).

Von den Befragten des PP arbeiten 143 (46%) in der Hausaufgabenbetreuung mit und von den mit der Befragung erreichten LP 163 (38%). Abbildung 40 zeigt deren Angaben zur Praxis in der Hausaufgabenbetreuung. Insgesamt schätzen die LP ihre Möglichkeiten, in der Hausaufgabenbetreuung individuelle Förderung zu leisten, etwas besser ein als das PP.

Die offenen Angaben zeigen, dass Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung aus Sicht von LP und PP an vielen Schulen bereits sehr gut funktionieren. Kritikpunkte liegen im starren zeitlichen Ablauf und der räumlichen Struktur. Häufig wird ein steter Lärmpegel, der Kinder und Personal belastet, beklagt. Auch gäbe es zu wenige Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder. So beschreibt eine pädagogische Mitarbeiterin: „Die Kinder können sich nicht zurückziehen und die Kleineren sind schnell überfordert.“

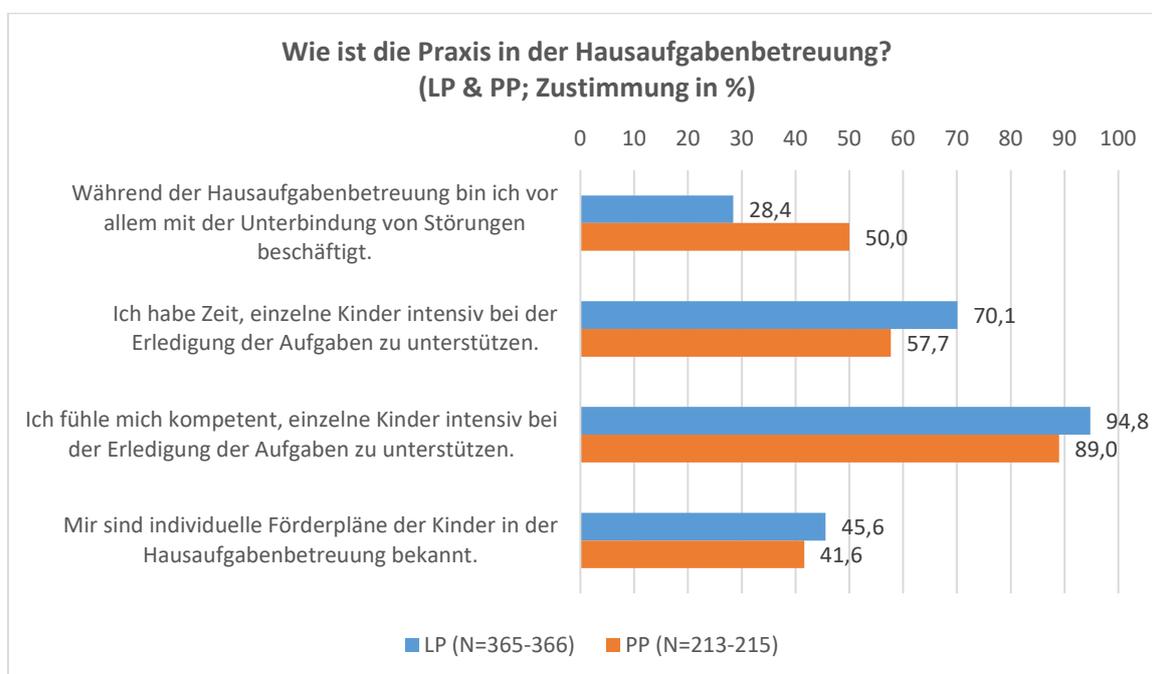


Abbildung 40: Praxis der Hausaufgabenbetreuung aus Sicht von LP und PP

Wie ist die Einschätzung der Eltern zu den Hausaufgaben und der Hausaufgabenbetreuung?

Da Hausaufgaben laut empirischer Ergebnisse auch innerhalb der Familie für Konflikte sorgen können, ist hier die Sicht der EL besonders interessant. Zunächst wurden die EL nach ihrer allgemeinen Einstellung zu den Hausaufgaben des eigenen Kindes befragt (Abb. 41). Hausaufgaben haben für die EL einen hohen Stellenwert und dienen als „Fenster zur Schule“. Für die befragten EL stellen die Hausaufgaben kaum eine Belastung dar (hier sind aber auch EL einbezogen, deren Kind die Haus-

aufgabenbetreuung besucht), sondern bieten ihnen wertvolle Informationen über den Leistungsstand ihrer Kinder. Allerdings sind die EL im Mittel eher dafür, dass die Kinder die Hausaufgaben in der Schule erledigen sollten. Von den 1.337 EL, deren Kinder am PfdN teilnehmen, besuchen 895 Kinder eine Hausaufgabenbetreuung (66,9%). Aus den Angaben der EL wird deutlich, dass auch Kinder die Hausaufgabenbetreuung besuchen, die nicht am PfdN angemeldet sind (N=91, ohne Abb.). Betrachtet man die Angaben der EL zu weiteren Items, so stellt sich heraus, dass es die EL zwar tendenziell begrüßen, wenn ihr Kind zu Hause noch für die Schule arbeitet. Allerdings fühlen sich die EL, deren Kinder an der Hausaufgabenbetreuung teilnehmen, dadurch in hohem Maße entlastet (ohne Abb.).

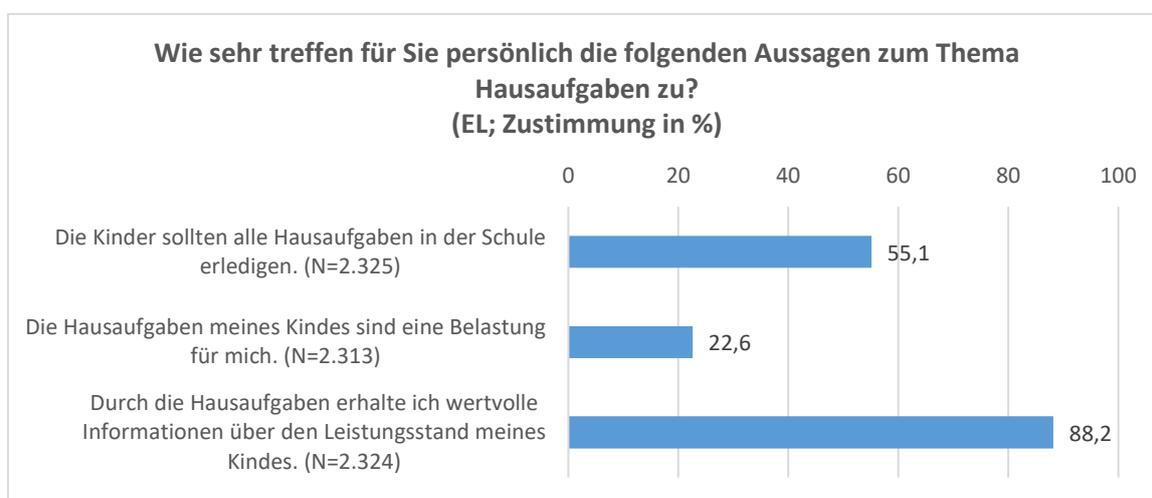


Abbildung 41: Einstellung der EL zu Hausaufgaben (inklusive EL, deren Kind die Hausaufgabenbetreuung besucht)

3.3.5 Mittagsverpflegung

Wie wird die Mittagsverpflegung in den Schulen organisiert?

Da das Mittagessen einen zentralen Bestandteil der Ganztagschule darstellt, wurde auch dieser Aspekt in die Evaluation des PfdN mit aufgenommen. Für die Mittagsverpflegung sind die ST zuständig. Die AT sind zum Teil mit der Organisation des Caterings betraut. Aus den Interviews mit den ST ging hervor, dass die ST vor allem auf regionale Anbieter setzen und meist Wert auf frische, regionale Produkte legen.

Von den befragten AT gaben 25 (62,5%) an, für die Mittagsverpflegung an den Schulen zuständig zu sein, 21 davon arbeiten dafür mit Cateringunternehmen zusammen. Als wichtigste Aspekte bei der Auswahl der Caterer nennen die AT das Preis-Leistungs-Verhältnis und den Geschmack, gefolgt von frischen Produkten sowie kindgerechtem und vegetarischem Angebot.

Wie schätzen die Beteiligten die Qualität des Mittagessens ein?

EL, LP und PP wurden sowohl nach der Beurteilung des Mittagessens als auch nach Ausstattungsmerkmalen des Essensbetriebs gefragt. Zum einen werden räumliche Ressourcen bewertet, zum anderen aber auch die Qualität des Mittagessens sowie organisatorische Aspekte.

Es zeigte sich, dass im Mittel alle Befragten die Mittagessensqualität (Geschmack und Gesundheit) sowie die Größe der Mensa durchschnittlich mit leicht positiver Tendenz beurteilten und mit der Uhrzeit des Mittagessens tendenziell zufrieden waren. Auch die globale Frage nach der Zufriedenheit mit der Qualität des Mittagessens zeigte ähnliche Ergebnisse (Abb. 42).

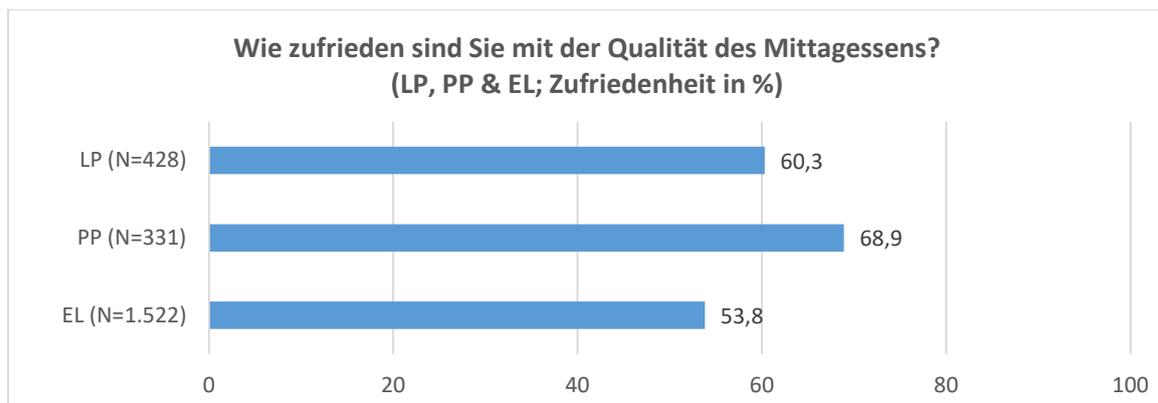


Abbildung 42: Zufriedenheit mit der Qualität des Mittagessens (LP, PP, EL)

Die SL beklagen teilweise in den offenen Angaben die Qualität des Mittagessens und strukturelle Schwierigkeiten, z. B.: „Dem Lieferanten für das Mittagessen kann nicht ohne weiteres gekündigt werden (auch wenn genügend Gründe gegen Müller Catering¹⁵ vorliegen und es angeblich seitens der Stadt keine Verträge mit Müller gibt).“

Die Angaben der SuS deuten auf eine geringere Zufriedenheit hin. Zwar liegen die Mittelwerte zu den verschiedenen Aspekten des Mittagessens eher im mittleren bis positiven Bereich. Ein genauer Blick in die Daten zeigt jedoch, dass einem Drittel der Kinder das Essen nicht schmeckt (ohne Abb.).

Wie schätzen die Beteiligten die pädagogische Situation beim Mittagessen ein?

In Bezug auf die Organisation und die pädagogische Situation des Mittagessens gibt ca. die Hälfte der Kinder an, dass es in der Mensa oft lange Schlangen gebe. Noch häufiger werden Verhaltensprobleme anderer Kinder sowie der Lärm beim Mittagessen moniert (Abb. 43). Dennoch gibt die

¹⁵ Name des Catering-Anbieters wurde pseudonymisiert.

überwiegende Mehrheit der Kinder an, dass sie sich in der Mensa wohlfühlen und gerne mit den anderen Kindern zu Mittag essen (ohne Abb.).

Ähnlich wie die Kinder bemängeln auch SL und LP in den offenen Angaben, dass sich die Mittagssituation für Personal und Kinder oftmals aufgrund der hohen Lärmbelastung als starke Belastung gestaltet. Diese Problematik wird in der folgenden Textpassage verdeutlicht: „Unsere Mensa stellt nur ein Provisorium dar. Zurzeit wird in drei kleinen Räumen mit niedrigen Decken gegessen. Der Geräuschpegel stellt dabei eine große Belastung für Kinder und Personal dar.“

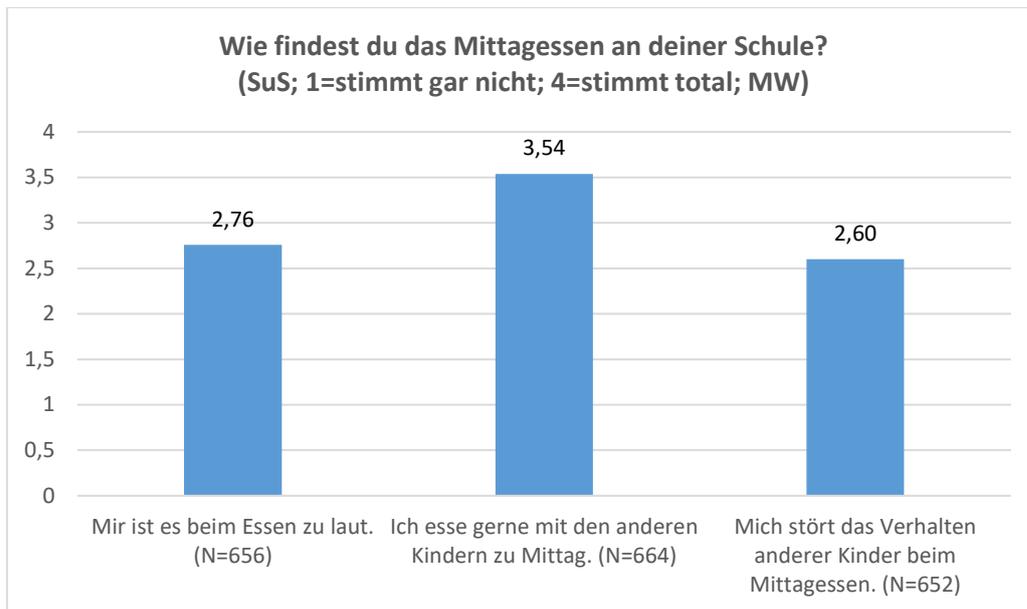


Abbildung 43: Einschätzung der pädagogischen Situation des Mittagessens durch die Kinder (Befragung 2018; MW)

3.4 Teilnahmemotive aus Sicht der Eltern und Kinder

Welche Gründe geben Eltern für die Teilnahme ihrer Kinder am PfdN an?

Der PfdN beansprucht neben der verlässlichen Betreuung der Kinder auch individuelle Förderung in verschiedenen Bereichen zu leisten. Die EL wurden danach befragt, welche Gründe für sie bezüglich der Anmeldung ausschlaggebend waren. Fast alle EL geben an, dass insbesondere die verlässliche Betreuung der Kinder kombiniert mit der Aufnahme oder Ausweitung einer beruflichen Tätigkeit der EL einen Anmeldegrund darstelle. 61% geben an, dass auch die Förderung der Selbstständigkeit des Kindes einen Anmeldegrund darstelle. Aspekte der individuellen fachlichen Förderung werden dagegen maximal von der Hälfte der EL als zutreffendes Motiv markiert (Abb. 44).

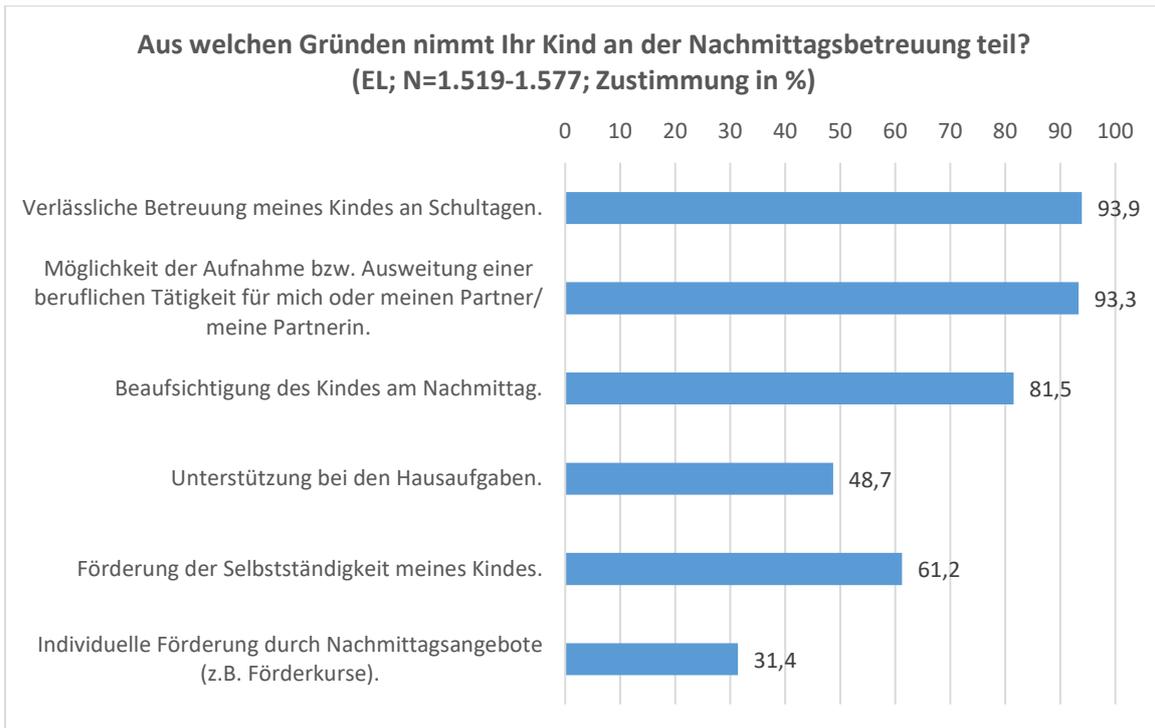


Abbildung 44: Anmeldegründe nach Angaben der EL

Inwiefern fördert der PfdN die Vereinbarkeit von Familie und Beruf?

Das Hauptmotiv für die EL, ihre Kinder am PfdN anzumelden, ist eine verbesserte Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Tatsächlich geben die meisten EL an, dass der PfdN zu einer Verbesserung ihrer beruflichen Situation führt (Abb. 45). Die Teilnahme ihres Kindes an der Nachmittagsbetreuung ermöglicht ihnen die Aufnahme (77,1%) bzw. Ausweitung (62,1%) einer beruflichen Tätigkeit bzw. die Aufnahme oder Fortsetzung einer beruflichen Ausbildung oder eines Studiums (9,1%). Bei rund einem Viertel der Befragten ist die Teilnahme ihres Kindes an der Nachmittagsbetreuung mit einer Reduzierung innerfamiliärer Konflikte verbunden (23,2%). Allerdings hat nahezu die Hälfte der EL Schwierigkeiten, eine ausreichende Betreuung während der Ferienzeiten zu finden (42,4%, ohne Abb.) und für eine Minderheit reicht das vorhandene Betreuungsangebot durch die Schule für ihre Bedürfnisse und Rahmenbedingungen nicht aus (13,8%, ohne Abb.).

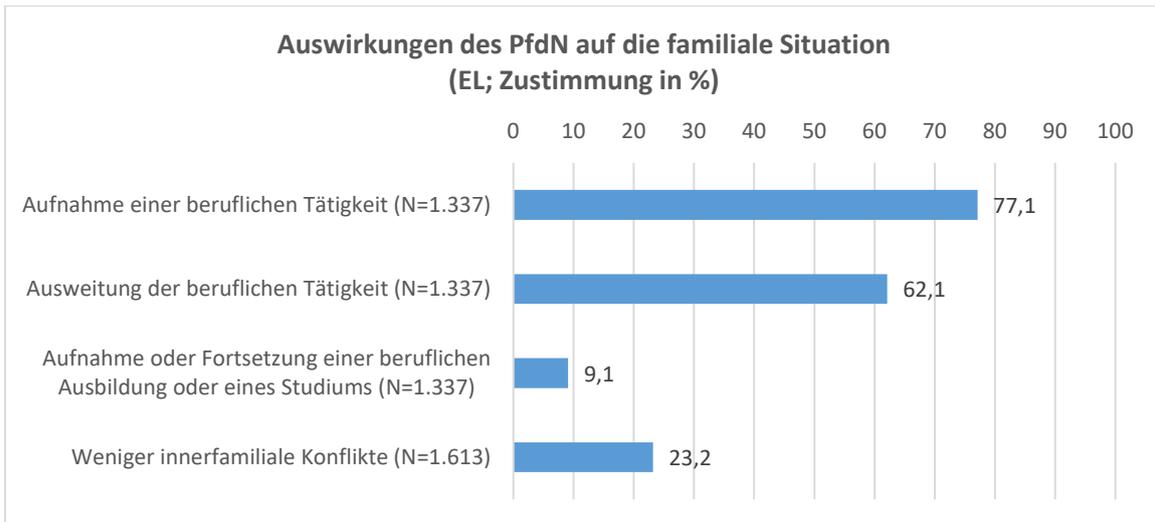


Abbildung 45: Auswirkungen der Nachmittagsbetreuung auf die familiäre Situation der EL

Welche Gründe geben Kinder für ihre Teilnahme am PfdN an?

Auch wenn die Teilnahmemotive aus Elternsicht darauf schließen lassen, dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf eines der stärksten Motive für die Anmeldung der Kinder am PfdN darstellt, zeigen die Angaben der Kinder, dass die meisten (ca. 80%) ihre Teilnahme als freiwillig ansehen (ohne Abb.). Der am häufigsten als zutreffend genannte Teilnahmegrund bei den Kindern lautet „Weil ich es gerne möchte“ (Fragebogenitem, ohne Abb.). Dies ist bedeutsam, da die Forschung bislang gezeigt hat, dass insbesondere bei freiwilliger Teilnahme die Angebote positiver wahrgenommen werden und die Kinder vom Ganztagsschulbesuch profitieren können. Abbildung 46 zeigt weitere Ergebnisse zu Teilnahmemotiven aus Sicht der Kinder.

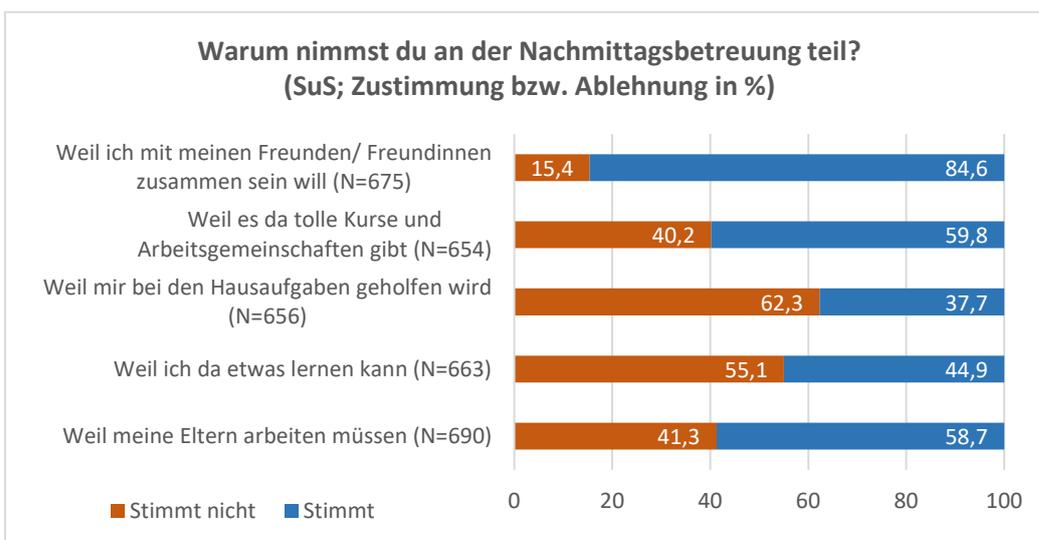


Abbildung 46: Anmeldegründe nach Angaben der Kinder

Es zeigt sich, dass den SuS soziale Motive (Zusammensein mit anderen Kindern, außerunterrichtliche Angebote) wichtiger sind als fachliche Förderung. Dies deckt sich mit den Angaben der EL (Abb. 44).

3.5 Bildungsgerechtigkeit im PfdN

Zur Prüfung der Bildungsgerechtigkeit im PfdN wird der Einfluss des familialen Bildungs- und Migrationshintergrunds auf die Teilnahme am PfdN und dessen Bewertung untersucht. Genauer wird danach gefragt, ob und ggf. welchen Einfluss der familiale Bildungs- und Migrationshintergrund auf die Erwartungen sowie die Inanspruchnahme und Bewertung der Nachmittagsangebote hat.

Als Index für den familialen Bildungshintergrund wird der höchste Bildungsabschluss in der Familie gewählt (Kap. 2.4). Es wurden drei Gruppen von Schulabschlüssen gebildet: ohne Abitur (ohne Abschluss, Hauptschulabschluss bzw. Realschulabschluss), Abitur (Fachhochschulreife bzw. Abitur) sowie Akademiker (Fach- bzw. Hochschulabschluss). Wenn nur Angaben zum Bildungsabschluss eines Elternteils vorliegen, wird dieser als der höchste familiale Bildungsabschluss bewertet.

Welche Bildungsabschlüsse und Migrationserfahrungen haben die mit der Befragung erreichten Eltern?

Tabelle 21 zeigt, dass in fast zwei Dritteln aller Familien mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss (59,6%), und in jeweils etwa 20% der Familien mindestens ein Elternteil die Fachhochschulreife bzw. Abitur (20,7%) oder einen Schulabschluss unterhalb des (Fach-)Abiturs (19,7%) hat. Die Akademikerquote der Stichprobe liegt deutlich über dem nationalen Durchschnitt bzw. über dem Durchschnitt der EL von Grundschulkindern (Kap. 2.4).

Tabelle 21: Häufigkeitsverteilung der EL nach dem höchsten familialen Bildungsabschluss (N=2.359)

Höchster familialer Bildungsabschluss (Prozent)		
		Zusammenfassung für die Datenauswertung
ohne Abschluss	0,1 %	19,7 %
Hauptschulabschluss	2,4 %	
Realschulabschluss/Mittlere Reife	17,2 %	
Fachhochschulreife	7,8 %	20,7 %
Abitur	12,9 %	
(Fach-)Hochschulabschluss	59,6 %	59,6 %

Die EL wurden nach ihrem Geburtsland befragt. Darüber konnten drei Kategorien von Migrationsstatus gebildet werden (Tab. 22): In drei Viertel der Fälle (74,8%) haben die Familien keinen Migra-

tionshintergrund, in einem Fünftel der Familien nur ein Elternteil (18,5%) und in nur wenigen Familien haben beide Elternteile eine eigene Migrationserfahrung (6,8%). In der Stichprobe sind somit EL mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert, da der Migrantenanteil unter Grundschüler/-innen bundesweit bei ca. 40% liegt.

Tabelle 22: Häufigkeitsverteilung der EL nach Migrationshintergrund (N=1.626)

Migrationshintergrund der Eltern	Prozent
Beide Eltern in Deutschland geboren	74,8 %
Ein Elternteil nicht in Deutschland geboren	18,5 %
Beide Eltern nicht in Deutschland geboren	6,8 %

Obwohl erwartungsgemäß die Verteilung der Bildungsabschlüsse nach Migrationshintergrund statistisch signifikant verschieden ist, hat mehr als die Hälfte der EL mit Migrationshintergrund einen akademischen Abschluss, sodass der Akademikeranteil auch hier in der Stichprobe deutlich über dem bundesweiten Durchschnitt liegt (Tab. 23). Zusammengefasst zeichnet sich die Stichprobe der EL durch eine Überrepräsentation von akademischen EL und EL ohne Migrationserfahrung aus (Kap. 2.4).

Tabelle 23: Zusammenhang von höchstem familialem Bildungsabschluss und Migrationserfahrung (EL; N=1.621)

		Höchster familialer Bildungsabschluss			Summe
		Ohne Abitur	Abitur	Akademiker	
Migrationserfahrung	kein Elternteil	186	230	798	1.014
	ein Elternteil	51	55	192	298
	beide Eltern	27	26	56	109
	Summe	264	311	1.046	1.621

Gibt es Unterschiede bezüglich der Teilnahmequote an den Angeboten in Abhängigkeit vom familialen Bildungsstand bzw. Migrationshintergrund?

Der familiale Bildungshintergrund hat einen schwachen Effekt auf die Teilnahmequote an den Angeboten des PfdN. Kinder aus Familien mit höherem Bildungsabschluss nehmen die Angebote (Schulbetreuung am Nachmittag, Hausaufgabenbetreuung, Freizeitangebote, Mittagessen und Ferienangebote) häufiger in Anspruch als Kinder aus Familien mit niedrigerem Bildungsabschluss (Abb. 47). Statistisch signifikant ist die unterschiedliche Teilnahmequote bei der Schulbetreuung am Nachmittag, den Freizeitangeboten und dem Mittagessen, jedoch nicht bei der Hausaufgabenbetreuung und den Ferienangeboten.

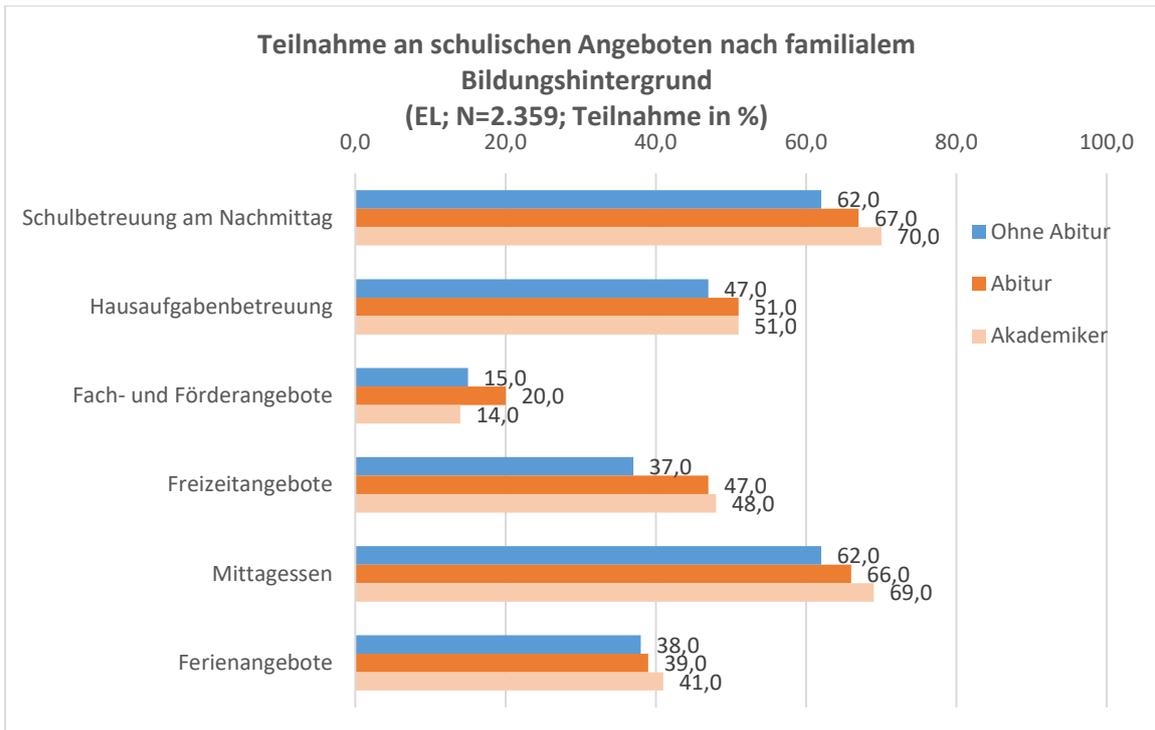


Abbildung 47: Teilnahme an Angeboten des PfdN nach familialem Bildungshintergrund

Kinder mit Migrationshintergrund nehmen alle Angebote häufiger in Anspruch als Kinder ohne Migrationshintergrund (Abb. 48). Der Unterschied wird jedoch nur bei dem Angebot Schulbetreuung am Nachmittag statistisch signifikant.

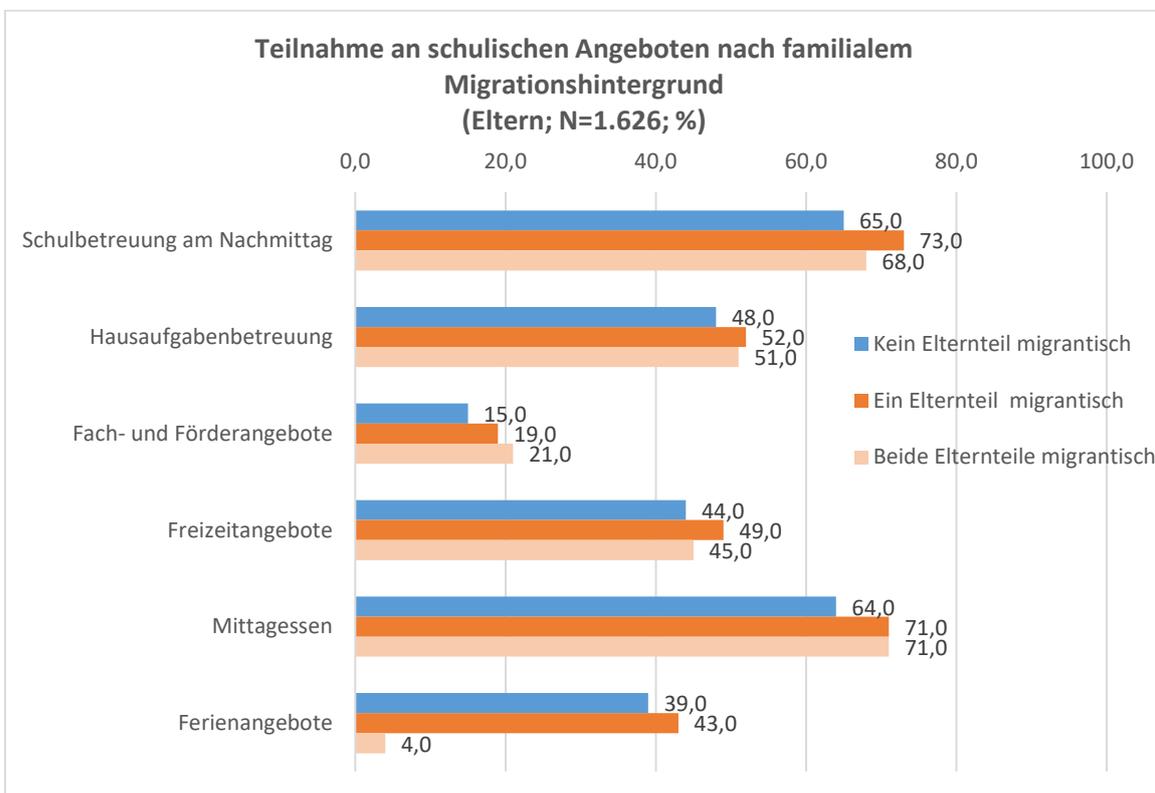


Abbildung 48: Teilnahme an schulischen Angeboten nach familialem Migrationshintergrund

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Kinder aus Familien mit höherem Bildungsabschluss bzw. mit Migrationshintergrund die schulischen Angebote des PfdN häufiger nutzen, jedoch ist der Bildungshintergrund der Familie bedeutsamer als der Migrationshintergrund.

Hat der familiäre Bildungs- bzw. Migrationshintergrund einen Einfluss auf die Beurteilung der Nachmittagsbetreuung?

Die Nachmittagsbetreuung wird von Familien mit geringerem Bildungsabschluss positiver beurteilt als von Familien mit höherem Bildungsabschluss (Abb. 49).

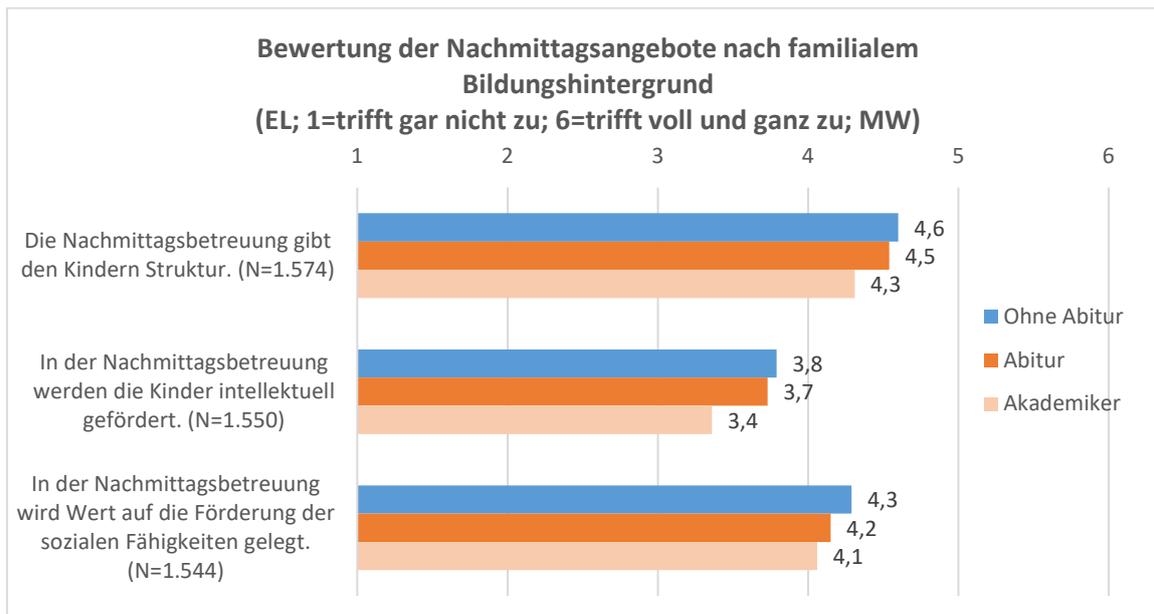


Abbildung 49: Bewertung der Nachmittagsangebote nach familialem Bildungshintergrund

Abbildung 50 zeigt die Beurteilung nach Migrationshintergrund der Familien. Bezüglich der Aussage „In der Nachmittagsbetreuung werden die Kinder intellektuell gefördert“ gibt es signifikante Unterschiede aufgrund des familialen Migrations- und Bildungshintergrundes. EL ohne akademischen Abschluss bzw. EL mit einfachem Migrationshintergrund bejahen diese Aussage eher als Akademikereltern bzw. EL ohne Migrationshintergrund.

Bei der Einschätzung der Aussage „In der Nachmittagsbetreuung wird Wert auf die Förderung der sozialen Fähigkeiten gelegt“ gibt es keinen signifikanten Einfluss des familialen Migrations- bzw. Bildungshintergrundes.

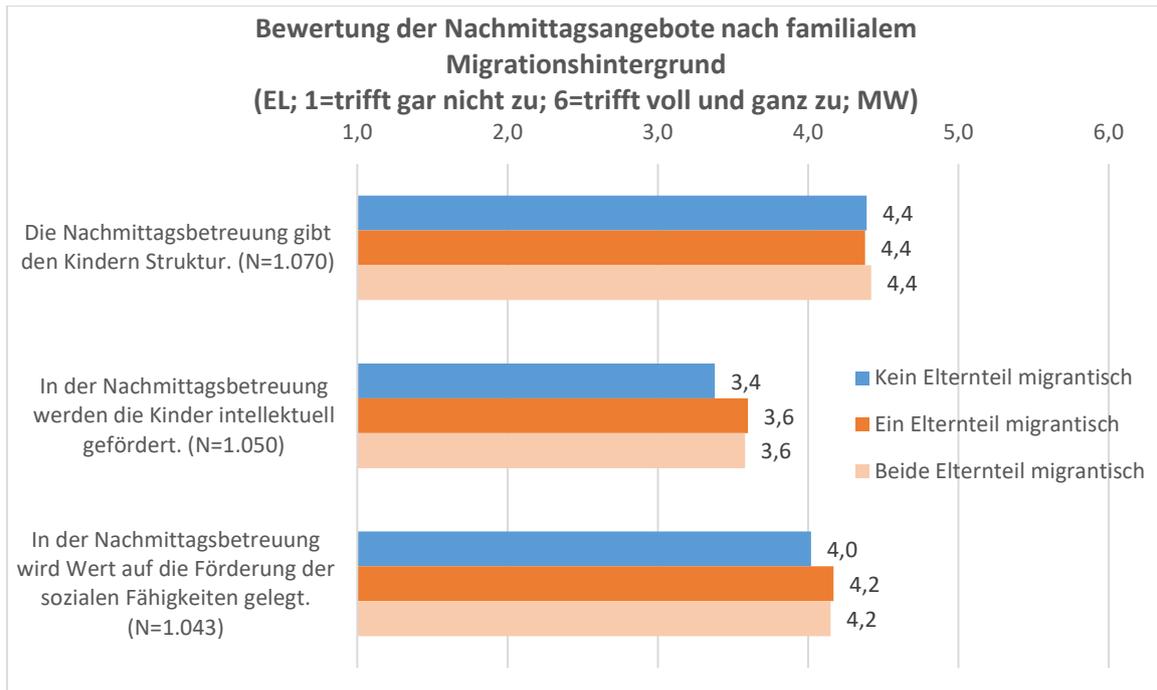


Abbildung 50: Bewertung der Nachmittagsangebote nach familialem Migrationshintergrund (MW)

Hat der familiale Bildungs- bzw. Migrationshintergrund einen Einfluss auf die Beziehung zu den Betreuer/innen und die Zufriedenheit mit dem PfdN?

Im Folgenden wird der Einfluss des familialen Bildungshintergrunds und des familialen Migrationshintergrunds auf die Zufriedenheit mit dem PfdN sowie die Einschätzung der Beziehung zu den Betreuer/innen untersucht (ohne Abb.). Auf die Gesamtzufriedenheit der EL hat nur der Bildungshintergrund, nicht aber der Migrationshintergrund einen signifikanten Einfluss. Akademikereltern sind signifikant weniger zufrieden als andere EL.

Die Gesamtzufriedenheit wurde differenziert in eine „Zufriedenheit mit den Ressourcen“ und eine „Zufriedenheit mit der individuellen Förderung“. Nur der Faktor familialer Bildungshintergrund hat einen signifikanten Einfluss auf die „Zufriedenheit mit den Ressourcen“. Die „Zufriedenheit mit der individuellen Förderung“ wird sowohl vom Bildungshintergrund als auch vom Migrationshintergrund der EL beeinflusst. Familien mit einem Elternteil mit Migrationserfahrung bzw. EL ohne Abitur sind zufriedener mit der individuellen Förderung als die Vergleichsgruppen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Zufriedenheit mit dem PfdN eher durch den Bildungshintergrund als den Migrationshintergrund erklärt werden kann und dass EL mit niedrigerem Bildungsabschluss mit dem PfdN zufriedener sind.

Hat der PfdN einen vom familialen Bildungs- bzw. Migrationshintergrund abhängigen Einfluss auf die berufliche und familiale Situation?

Neben der Bildungsgerechtigkeit wird die Einführung des PfdN auch mit einer Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf begründet. Eine ganztägige Betreuung ist oftmals eine notwendige Voraussetzung für die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit der EL, insbesondere der Mütter. Der Einfluss des familialen Hintergrunds auf die elterliche Einschätzung der Auswirkungen des PfdN auf ihre berufliche Situation ergibt, dass der Migrationshintergrund eine höhere Bedeutung als der Bildungshintergrund hat.

Vergleicht man EL mit Migrationshintergrund und ohne Abitur mit den anderen teilnehmenden EL, zeigt sich hier eine höhere Entlastungsfunktion für die Erstgenannten. Sie stimmen eher der Aussage zu, dass die Teilnahme ihres Kindes an der Nachmittagsbetreuung die Aufnahme oder Fortsetzung einer beruflichen Ausbildung oder eines Studiums ermöglicht und geben häufiger an, dass sie durch die Teilnahme ihres Kindes am PfdN zu Hause weniger Konflikte haben.

Für Familien, in denen kein oder höchstens ein Elternteil einen Migrationshintergrund hat, sind die vorhandenen Betreuungsangebote durch die Schule häufiger ausreichend und die Vereinbarkeit von Arbeit und Familie ist weniger schwierig. Akademikereltern stimmen allerdings der Aussage, dass die Nachmittagsbetreuung die Freizeitgestaltung einschränkt, eher zu als EL ohne Abitur und mit Migrationshintergrund (ohne Abb.).

Hat der familiale Bildungs- bzw. Migrationshintergrund einen Einfluss auf die Gründe zur Nicht-Teilnahme am PfdN?

Die Analyse der Gründe für eine Nicht-Teilnahme der Kinder am PfdN verspricht Hinweise zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit. Die befragten EL haben verschiedene Gründe auf einer sechsstufigen Skala von 1=*trifft gar nicht zu* bis 6=*trifft voll und ganz zu* bewertet. Dabei lassen sich Unterschiede in Abhängigkeit vom Einfluss des familialen Migrations- bzw. Bildungshintergrundes feststellen (ohne Abb.).

Personal- und konzeptbezogene Begründungen werden nur durch den Bildungs- und nicht durch den Migrationshintergrund beeinflusst. EL mit akademischem Abschluss stimmen den Aussagen „Das eingesetzte Personal erscheint nicht geeignet“, „Das pädagogische Konzept erscheint nicht geeignet“ bzw. „Die Kinder werden in der Nachmittagsbetreuung unzureichend individuell gefördert“ statistisch signifikant stärker zu als die beiden Vergleichsgruppen.

Finanzielle Begründungen für eine Nicht-Teilnahme ihres Kindes werden sowohl vom Bildungs- als auch vom Migrationshintergrund beeinflusst. EL ohne Migrationshintergrund und Akademikereltern stimmen den Aussagen „Die Kosten für die Teilnahme an der Nachmittagsbetreuung sind zu hoch“ bzw. „Die Kosten für die Teilnahme am Mittagessen sind zu hoch“ signifikant seltener zu.

3.6 Individuelle Förderung im PfdN

3.6.1 Bedingungen für Inklusion und individuelle Förderung

Wie sehen die Potenziale für Inklusion im PfdN aus?

Der Anteil der SuS mit einem Anspruch auf eine sonderpädagogische Förderung liegt nach Angaben der SL überwiegend bei 0-10% (in 77% der Schulen). Unabhängig davon sehen fast die Hälfte der SL bei mehr als 10% ihrer Schülerschaft Beeinträchtigungen, die einer besonderen Unterstützung bedürfen. Laut Angaben der SL haben in der Regel wenige SuS eine Integrationshelferin bzw. einen Integrationshelfer (unter 10% der Kinder). 14 SL geben aber an, dass bei ihnen an der Schule förderpädagogisches Personal angestellt ist. 78 SL berichten, dass bei ihnen förderpädagogisches Personal vorhanden ist, welches bei einem Beratungs- und Förderzentrum angestellt ist. Allerdings ist dieses in den allermeisten Fällen (81%) nur vormittags in der Schule anwesend. Dies gilt in fünf Fällen auch für das bei der Schule angestellte förderpädagogische Personal. Entsprechend geben 44% der AT und 39% der SL an, aktuell Schwierigkeiten in Bezug auf die Inklusion im PfdN zu haben. Allerdings werden hier bereits Verbesserungen bemerkt (Kap. 3.6.2).

3.6.2 Potenziale für individuelle Förderung

Wie schätzen die Befragten das Potenzial des PfdN für individuelle Förderung ein?

SL, LP und PP wurden auch danach befragt, inwiefern sich die Bedingungen für individuelle Förderung, Inklusion und Chancengleichheit durch die Einführung des PfdN verändert haben. Abbildung 51 zeigt die Angaben der in der Schule tätigen Personengruppen.

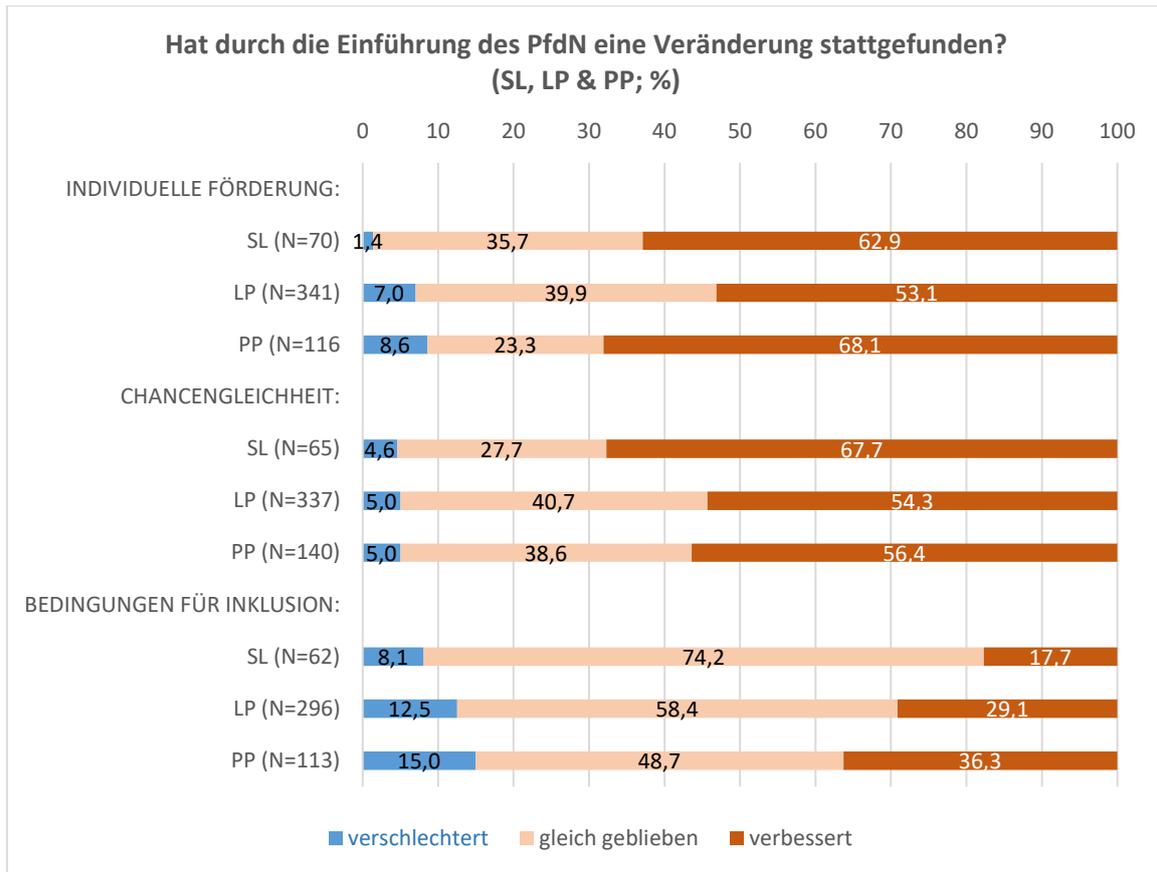


Abbildung 51: Einschätzungen der Veränderungen von individueller Förderung, Chancengleichheit und Inklusion durch die Beschäftigten der Schule (ohne Kategorie „Kann ich nicht beurteilen“)

In Bezug auf individuelle Förderung und Chancengleichheit zeigen sich die befragten Beschäftigten der Schulen optimistisch. Jeweils mehr als die Hälfte geben an, dass sie hier Verbesserungen durch den PfdN wahrnehmen. In Bezug auf die Bedingungen für Inklusion wird dagegen mehrheitlich angegeben, es gebe keine Veränderungen durch den PfdN.

Die konkrete Frage nach Veränderungen in Fachleistungen und Sozialverhalten der Kinder durch den PfdN zeigt divergente Werte bei den Beschäftigten. Während die LP und die SL mehrheitlich keine Veränderungen durch den PfdN berichteten, gaben knapp mehr als die Hälfte des PP in Bezug auf die Fachleistung an, eine Verbesserung wahrzunehmen. Eine ähnliche Abweichung in der Bewertung der Veränderung durch den PfdN zwischen LP und PP betrifft den Effekt auf das Sozialverhalten der Kinder, welchen die PP deutlich positiver einschätzen. Fast die Hälfte der SL begründet Verbesserungen im Sozialverhalten mit dem PfdN (Abb. 52). Auffällig ist, dass in Bezug auf die Fachleistungen jeweils ein großer Teil des PP und der SL angab „Kann ich nicht beurteilen“ (ohne Abb.).

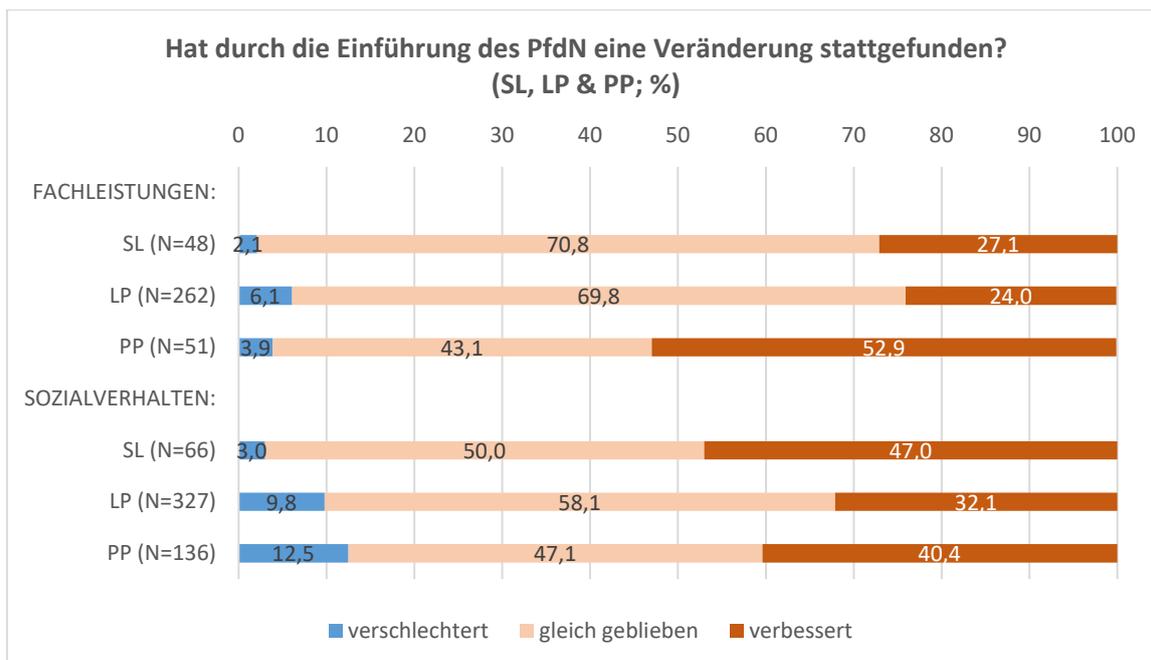


Abbildung 52: Einschätzungen der Veränderungen von Fachleistungen und Sozialverhalten der SuS durch die Beschäftigten der Schulen (ohne Kategorie „Kann ich nicht beurteilen“)

Wie schon durch die Darstellung der Teilnahmemotive (Kap. 3.4) ersichtlich, ist individuelle Förderung nicht das wichtigste Motiv für die EL zur Anmeldung ihrer Kinder am PfdN. Ähnlich verhält es sich bei Einschätzungen zum Förderpotenzial des Bildungs- und Betreuungsangebotes. Mit Blick auf die Nachmittagsbetreuung sehen die EL hier eher den Schwerpunkt auf der körperlichen und sozialen Entwicklung als auf der intellektuellen Förderung (Abb. 53).

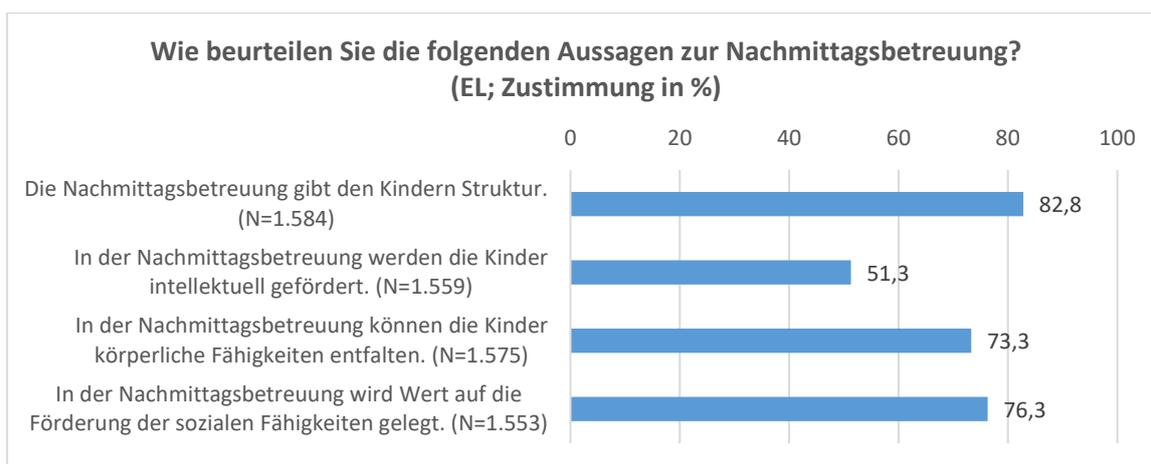


Abbildung 53: Angaben der EL über die Förderung der Kinder in der Nachmittagsbetreuung (EL, deren Kinder am PfdN teilnehmen)

In den offenen Angaben weisen einige LP darauf hin, dass durch die Einführung und den Ausbau von Lernzeiten an ihren Schulen „die individuelle Förderung gezielter möglich“ geworden ist. Auch

personelle Aufstockungen im PfdN ermöglichen eine stärkere Arbeit mit Kleingruppen und Doppelsteckungen in den Angeboten, sodass stärker auf die Bedürfnisse einzelner Kinder eingegangen werden kann. An einigen Schulen fanden laut der befragten SL Tandembildungen von LP und PP statt, um eine bessere individuelle Förderung der Kinder in Schule und PfdN gewährleisten zu können. „*Das Team stellt sich auf die Kinder zunehmend individuell ein (Hausaufgaben, Angebote, Konfliktlösungen, Beaufsichtigung, ...)*“, gibt eine SL an. So hat die verstärkte multiprofessionelle Zusammenarbeit an einigen Schulen dazu geführt, dass die Bedürfnisse der Kinder im PfdN stärker berücksichtigt werden und eine Qualitätssteigerung der Betreuung begünstigt. Unterstrichen wird das in der folgenden Aussage einer LP: „*Das multiprofessionelle Team hat gemeinsam alle Kinder der Schule im Blick – individuelles Lernen für alle wird immer stärker umgesetzt.*“

Doch nicht an allen Schulen gestaltet sich die Situation bzgl. der individuellen Förderung so gut. An einigen Schulen wird von den LP darauf hingewiesen, dass durch große Gruppengröße in den Angeboten, die geringen personellen Ressourcen und Qualifikation des Betreuungspersonals sowie die hohe Personalfuktuation die individuelle Förderung der Kinder nicht möglich ist. „*Nur mit mehr Personal, mehr Geld und dem Arbeiten in kleineren Gruppen ist individuelle Förderung im PfdN überhaupt möglich*“, erklärt eine LP. Auch hier wird das Potenzial von Doppelsteckungen für individuelle Förderung gesehen.

Ein Teil des PP (offene Angaben) findet, dass es aufgrund der personellen Situation schwierig ist, Kinder individuell zu fördern bzw. individuell auf Kinder mit Beeinträchtigungen einzugehen. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, werden einerseits Fortbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen für PP, andererseits eine Erhöhung des Personalschlüssels gefordert, „*damit genau die Kinder, die eine größere Förderung wirklich dringend bräuchten, diese auch erhalten könnten*“. Eine LP regt an: „*Der Personalschlüssel müsste – gerade bei Schulen im Brennpunktbereich – stark erhöht werden, damit es genau die Kinder, die eine größere Förderung wirklich dringend bräuchten, diese auch erhalten könnten. Leider ist es oft nur aufpassen, dass nichts Schlimmes passiert – das sind vertane Chancen!*“

3.7 Die Sicht der Schülerinnen und Schüler auf den PfdN

Im folgenden Kapitel liegt der Fokus auf der Perspektive der Kinder auf den PfdN. In den ersten Kapiteln (3.7.1 – 3.7.4) werden die Ergebnisse der quantitativen Erhebung vorgestellt. Kapitel 3.7.5 beinhaltet die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung.

3.7.1 Aktivitäten der Kinder in der Schule und außerhalb der Schule

Welchen organisierten und unorganisierten Aktivitäten gehen die Kinder am Nachmittag in der Schule nach?

Die am PfdN teilnehmenden Kindern nutzen in unterschiedlichem zeitlichem Ausmaß das Bildungs- und Betreuungsangebot ihrer Schule, welches in den meisten Schulen als „Schulbetreuung“ o. ä. bezeichnet wird; in den Schulen, die mit einem Hort kooperieren, lautet die Bezeichnung entsprechend „Hort“. Da auch das nicht durch spezifische außerunterrichtliche Angebote strukturierte Angebot Bildungsanspruch hat, ist die Frage wichtig, was die Kinder in der Zeit, die sie selbst strukturieren können, in der Schule tun. Tabelle 24 zeigt die Anzahl der Teilnehmenden am PfdN, die die jeweiligen Aktivitäten am Nachmittag in der Schule nach eigenen Angaben immer oder fast immer tun.

Tabelle 24: Aktivitäten in der Nachmittagsbetreuung (Befragung 2018, SuS, im PfdN)

Beschäftigungen in der Schule (Betreuung des PfdN)	„Immer“ oder „fast immer“ (Prozent)
Mit Freunden spielen (N=711)	94,5 %
Sport machen (N=691)	51,4 %
Lesen (N=696)	31,0 %
Basteln/Handarbeit (N=694)	38,0 %
Sich langweilen (N=693)	12,4 %
Singen/musizieren (N=682)	18,0 %
Schulaufgaben (686)	50,0 %
Ausruhen (N=687)	32,9 %
TV/Video/DVD (N=688)	18,0 %
PC (N=690)	21,4 %

Es zeigt sich, dass das freie Spiel mit Freunden, aber auch sportliche Betätigung (als Beispiele wurden hier Ballspielen u. ä. genannt) überwiegen, aber die Hälfte der SuS erledigt am Nachmittag in der Schule auch Aufgaben für die Schule. Auch Medien wie Fernsehen und PC werden von jeweils rund 20% der Kinder regelmäßig genutzt. Circa ein Drittel der Kinder gibt jeweils auch an, zu lesen und/oder zu basteln. Bedenklich erscheint, dass 12,4% der Kinder angeben, sich immer oder fast immer zu langweilen; dies sind insgesamt 86 Kinder.

Zudem wurden die Kinder zu ihrer Teilnahme an verschiedenen Angeboten im PfdN befragt. Hierzu wurde für jede Schule ein schulspezifisches Poster erstellt, welches die Angebote der Schule enthielt, die die SuS der dritten und vierten Jahrgangsstufe im betreffenden Schuljahr besuchen konnten und diese den Kategorien zuordnete, die den Kindern im Fragebogen angezeigt wurden. Die Kinder erhielten die Instruktion, die selbst besuchten Angebote herauszusuchen und jeweils die

passenden Kategorien anzukreuzen. Abbildung 54 zeigt ein Beispielposter. Die Kategorien waren zuvor auf Grundlage der Monitoringdatenblätter der SAG erstellt worden (Kap. 3.3.3).

Angebote an der Beispielschule 

Wenn du im Fragebogen BETREUUNG liest, ist damit BEISPIEL gemeint!

Bitte kreuze Folgendes in deinem Fragebogen an, wenn du nachmittags in der Schule an einem der jeweiligen Angebote/ AGs teilnimmst 

ANGEBOTE	ANKREUZEN
Fußball, Basketball, Tennis, Bewegungsspiele, Schwimmen, Tanz-AG, Capoeira	Sport  
Deutsch, Fördergruppe, Lernladen „dabei“	Förderangebote  
Kinderbauernhof, Schulgarten, Computer	MINT  
Türkisch, Vorlesepaten	Sprache/Lesen  
Singen, Chor	Musik  
Töpfern, Fantadu	Kunst, Handwerk 
Schreibwerkstatt, Zeitung	Medien und Theater  
Backen	Kochen und Ernährung 
Buddy, Marburger Konzentrationstraining Kindersprechstunde, Religion	Soziales  
Brettspiele, Spielkreis	Freizeit  

Abbildung 54: Beispiel für die an den Schulen eingesetzten Poster zur Abfrage der besuchten Angebote

Die schulspezifische Abfrage der Angebote für die dritte und vierte Jahrgangsstufe im Schuljahr 2017/18 erfolgte über die Ganztagskoordinationen der Schulen. Tabelle 25 zeigt die Angebote, an denen die befragten Kinder nach Angaben der Ganztagskoordination an den Schulen im Jahr 2018 insgesamt hätten teilnehmen können und wie viele von 29 Schulen Angebote der jeweiligen Kategorien anboten.

Fach- und Förderangebote wurden unterteilt in Angebote, die vor allem der Kompensation von Defiziten dienen (Förderangebote) und weitere Fachangebote in den Bereichen MINT und Sprache/Lesen. Es zeigt sich, dass alle Schulen Sportangebote vorhalten. Weiterhin bieten viele Schulen Angebote in den Bereichen MINT, Kunst und Handwerk, Musik/Theater/Tanz und Freizeitangebote an.

Tabelle 25: Angebote der Schulen, in denen Kinder befragt wurden für die Jahrgangsstufe 3 und 4 im Jahr 2018 (N=29 Schulen)

Angebotskategorie	N (Schulen)
Sport	29
MINT	23
Kunst/Handwerk	22
Freizeit	22
Musik	20
Medien und Theater	17
Sprache/Lesen	15
Kochen und Ernährung	13
Förderangebote	12
Soziales	11

Betrachtet man nun die Teilnahme der, mit der Befragung erreichten, SuS an den außerunterrichtlichen Angeboten (Tab. 26), so zeigt sich entsprechend, dass der größte Anteil der SuS an Sportangeboten teilnimmt, gefolgt von Freizeitangeboten, Musik/Theater/Tanz und Kunst und Handwerk. Dabei werden diese Angebote nicht nur von den am PfdN teilnehmenden Kindern besucht. Alle Kategorien von Angeboten wurden ebenfalls von Kindern angegeben, die nicht für den PfdN angemeldet sind. Tatsächlich gaben von den 758 am PfdN teilnehmenden Kindern 86 an, gar keine der abgefragten Angebote zu nutzen, während dies unter den 256 nicht am PfdN teilnehmenden Kindern 88 waren. Allerdings zeigt sich bei der Betrachtung der Anzahl an Kategorien von Angeboten, die besucht werden, dass die Nutzung mehrerer verschiedener Angebotskategorien mit der Anmeldung am PfdN in Zusammenhang steht.

Tabelle 26: Teilnahme an Angebotskategorien nach Häufigkeit der Nennung (SuS)

Angebotskategorie	Teilnahme der befragten Kinder (Prozent)
Sport	39,2 %
Freizeit	24,3 %
Musik/Theater/Tanz	19,5 %
Kunst/Handwerk	16,0 %
Förderangebote	12,2 %
MINT	11,3 %
Sprache/Lesen	10,2 %
Kochen und Ernährung	5,7 %
Soziales	5,0 %

Welchen organisierten und unorganisierten Aktivitäten gehen die Kinder am Nachmittag zu Hause nach?

Interessant ist auch, welchen organisierten und unorganisierten Aktivitäten die Kinder darüber hinaus zu Hause nachgehen. Die Kinder wurden gefragt, welchen organisierten Aktivitäten sie jeweils in ihrer Freizeit nachgehen (Sportverein, Kirchengemeinde, Jugendfeuerwehr, Musik-/Kunstschulen, sonstige Vereine, private Nachhilfe). Signifikante Unterschiede ergaben sich lediglich mit Bezug zu „sonstigen Vereinen“. Hier waren die Kinder, die nicht am PfdN teilnehmen, etwas stärker vertreten. Die Teilnahme an allen anderen organisierten Aktivitäten ist unabhängig von der Teilnahme am PfdN. So sind zum Beispiel von den am PfdN angemeldeten und von den nicht angemeldeten Kindern jeweils rund 53% zusätzlich im Sportverein engagiert (ohne Abb.).

Auch sonstige Freizeitaktivitäten wurden erhoben. Hier zeigten sich kaum Unterschiede zwischen den Kindern, die am PfdN teilnehmen und denen, die das Angebot nicht nutzen (z. B. keine Unterschiede hinsichtlich sportlicher, musischer, künstlerischer Aktivitäten, dem Helfen im Haushalt, lesen, sich langweilen). Allerdings nutzen die Kinder, die nicht am PfdN teilnehmen, zu Hause signifikant häufiger TV, Video, DVD und PC und vor allem Spielekonsolen. Dagegen geben die Kinder, die am PfdN teilnehmen, etwas häufiger an, sich zu Hause am Nachmittag noch mit Freunden zu treffen (ohne Abb.).

3.7.2 Wohlbefinden und Beziehungen im PfdN

Wie schätzen die Kinder die sozialen Beziehungen in der Betreuung ein?

Die Kinder sind im Mittel gerne mit anderen SuS in der Nachmittagsbetreuung zusammen und stimmen der Aussage, dass sie in der Nachmittagsbetreuung neue Freunde finden können, eher zu als nicht zu (Abb. 55).

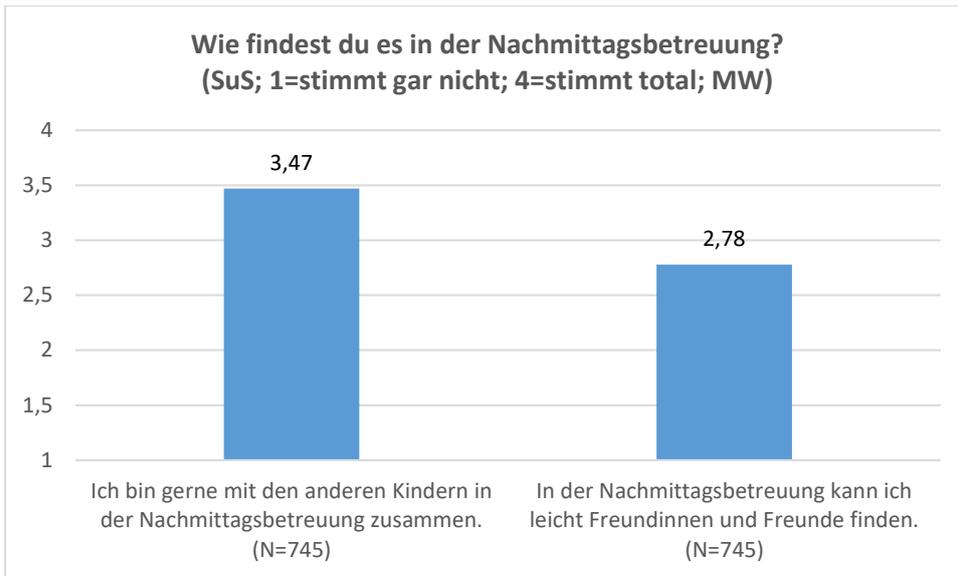


Abbildung 55: Bewertung der Nachmittagsbetreuung durch die SuS (SuS im PfdN, Befragung 2018)

In Bezug auf die Qualität der Schüler/in-Betreuer/in-Beziehung wurden mehrere Aussagen zu einer Skala zusammengefasst. Die Kinder wurden gefragt: „Wie findest du deinen Betreuer/deine Betreuerin in der Nachmittagsbetreuung?“. Insgesamt umfasste die Skala sechs Aussagen. Beispielaussagen aus dieser Skala sind „Ich fühle mich bei ihr/ihm wohl“ und „Wenn ich Hilfe brauche, bekomme ich sie von ihr/ihm“. Je höher die Zustimmungswerte, desto besser ist die Beziehung zum Betreuungspersonal. Abbildung 56 zeigt die Werte dieser Skala im Trendvergleich.

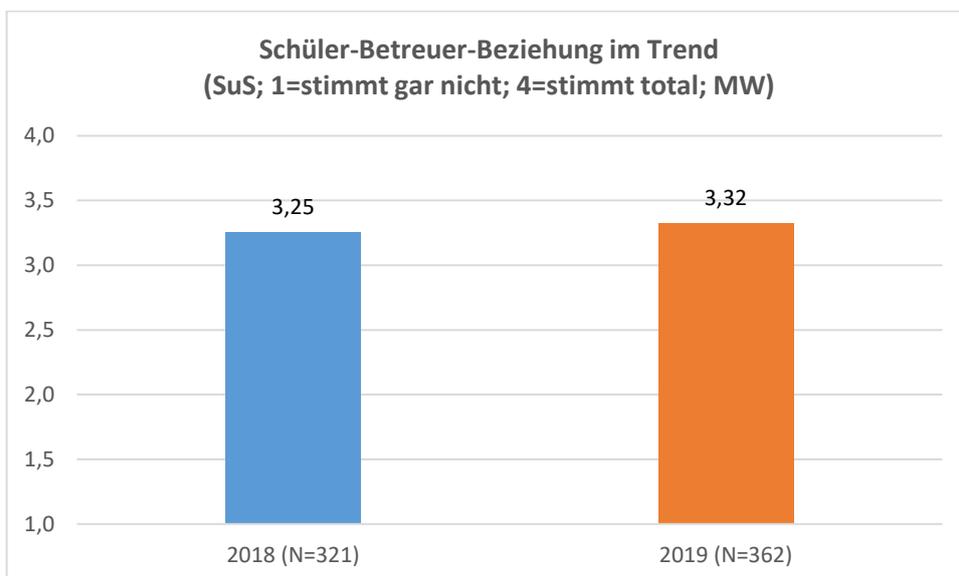


Abbildung 56: Einschätzung der Beziehung zu den Betreuern durch die Viertklässler 2018 und 2019 (Trendvergleich, SuS im PfdN; MW)

Die Daten weisen auf eine gute Beziehung zwischen den SuS und dem Betreuungspersonal im PfdN hin. Die Mittelwerte der 2019 befragten Viertklässler unterschieden sich nur geringfügig von den Mittelwerten der Viertklässler die 2018 befragt wurden. Diese Unterschiede sind statistisch nicht bedeutsam.

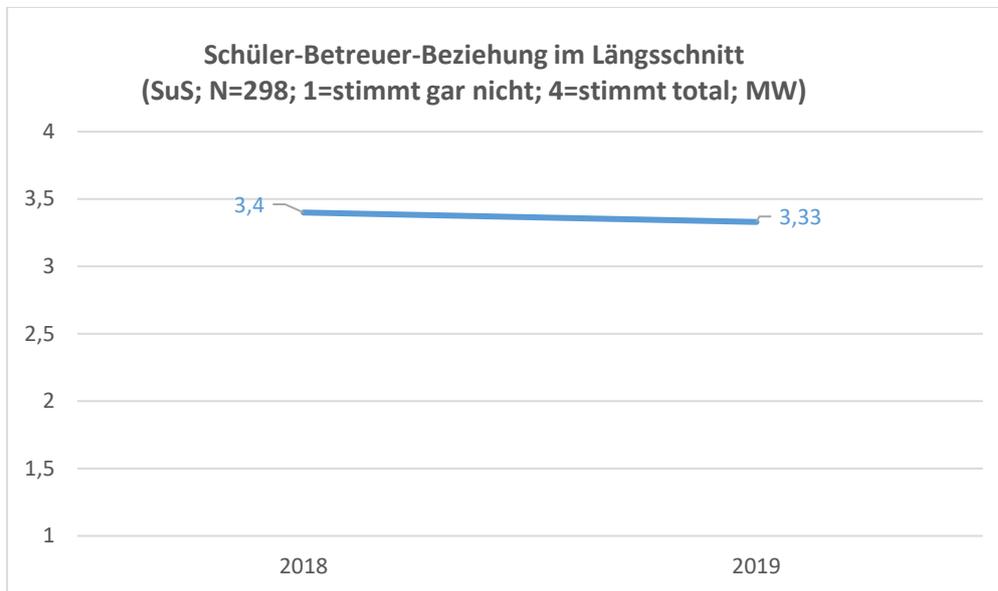


Abbildung 57: Entwicklung der Schüler-Betreuer-Beziehung aus Perspektive der SuS (Längsschnittvergleich, SuS im PfdN)

Im Längsschnitt zeigt sich, dass die Kinder die Schüler/in-Betreuer/in-Beziehung im Verlauf eines Jahres kritischer beurteilen, d. h. das positive Urteil über die Schüler/in-Betreuer/in-Beziehung nimmt im individuellen Verlauf etwas ab (Abb. 57). Dieser Unterschied ist allerdings statistisch nicht signifikant und die Beziehung wird seitens der Kinder insgesamt positiv bewertet.

Wie wohl fühlen sich die Kinder in der Schule und in der Nachmittagsbetreuung?

Pädagogische Beziehungen und ein gutes Klima unter Gleichaltrigen sind Voraussetzungen für Wohlbefinden und Lernen. Der Vergleich zwischen den SuS, die am PfdN teilnehmen und den anderen studienteilnehmenden Dritt- und Viertklässlern im Jahr 2018 zeigt, dass hinsichtlich der Ausprägung des Wohlbefindens in der Schule keine bedeutsamen Unterschiede bestehen (Abb. 58). Die Kinder stimmen den Aussagen zum schulischen Wohlbefinden in hohem Ausmaß zu; jeweils über 80% fühlen sich in der Schule wohl und gut aufgehoben.

Für den Trend- und Längsschnittvergleich wurde mit den in Abbildung 58 dargestellten Aussagen eine Skala „Schulisches Wohlbefinden“ aus drei Items gebildet. Ein Beispielitem aus dieser Skala ist die Aussage „Ich fühle mich in meiner Schule gut aufgehoben“. Hohe Werte bedeuten hohes schulisches Wohlbefinden.

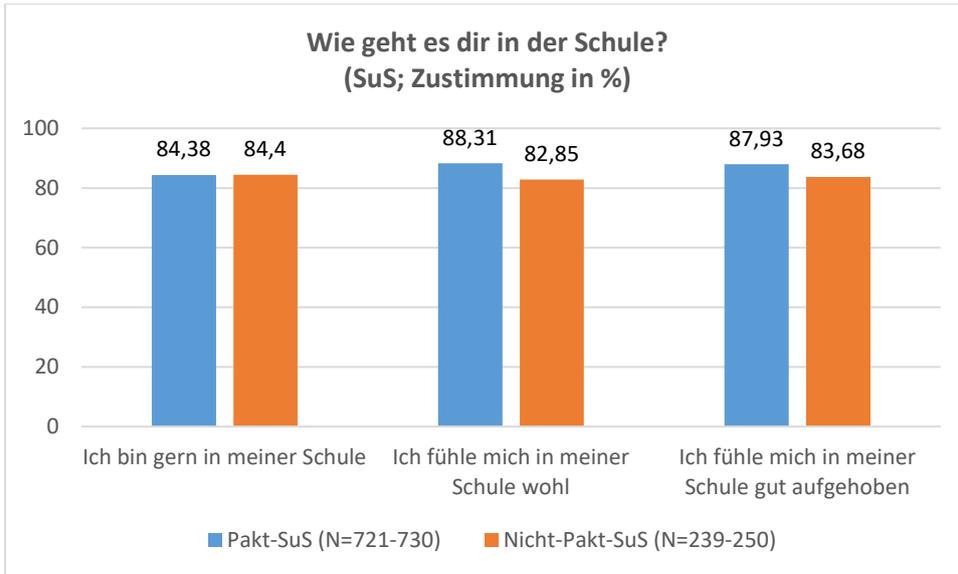


Abbildung 58: Wohlbefinden in der Schule nach Teilnahme am PfdN (Befragung 2018)

Vergleicht man das schulische Wohlbefinden der Viertklässler in den Jahren 2018 und 2019 (Abb. 59), so zeigt sich, dass das Wohlbefinden der SuS, die 2018 am PfdN teilnahmen, höher ist als das der Viertklässler, die 2019 am PfdN teilgenommen haben. Das schulische Wohlbefinden der nicht am PfdN teilnehmenden SuS war 2018 genauso hoch wie 2019.

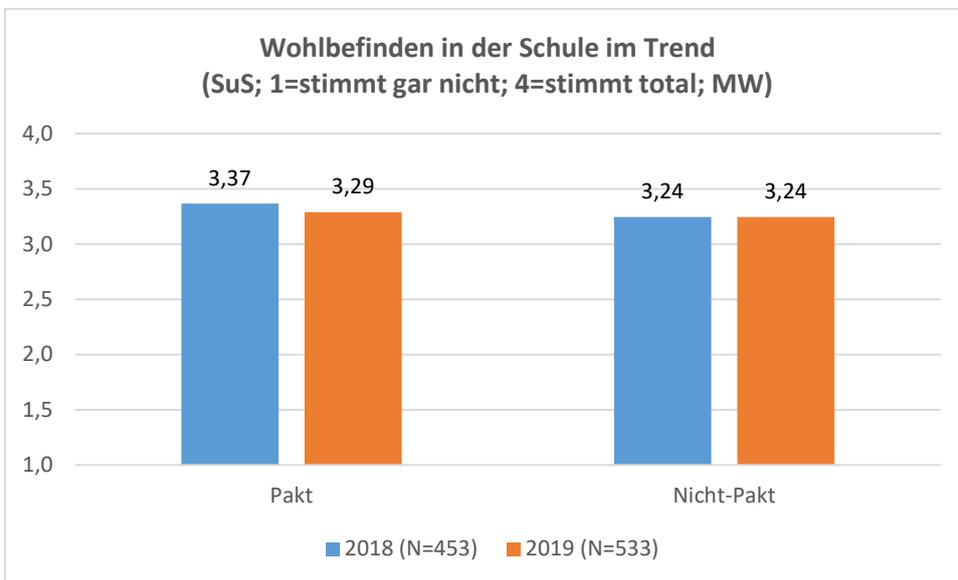


Abbildung 59: Wohlbefinden der SuS in der Schule der Viertklässler 2018 und 2019 (Trendvergleich)

Individuell nimmt das schulische Wohlbefinden von der 3. bis zur 4. Jahrgangsstufe leicht ab (Abb. 60). Statistisch zeigt sich, dass die Teilnahme am PfdN dabei keinen Einfluss auf diese Ent-

wicklung hat. Die Unterschiede sind statistisch nicht bedeutsam. Insgesamt zeigte sich zu allen Erhebungszeitpunkten ein hohes schulisches Wohlbefinden der Kinder, unabhängig vom Teilnahme-status am PfdN.

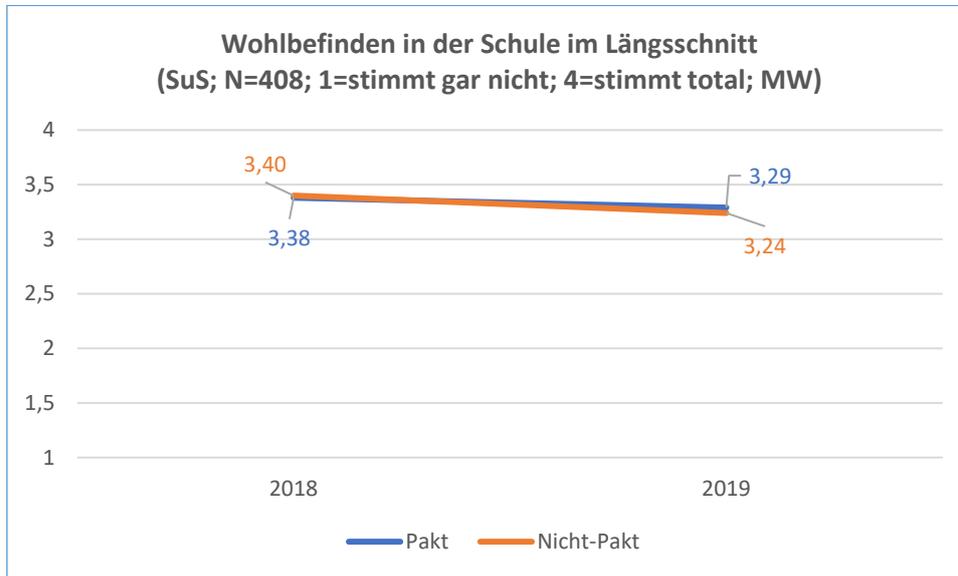


Abbildung 60: Entwicklung des Wohlbefindens in der Schule von PfdN- und Nicht-PfdN-SuS im Zeitverlauf (Längsschnittvergleich)

Für den Trend- und Längsschnittvergleich des „Wohlbefindens in der Nachmittagsbetreuung“ wurde eine Skala aus fünf Items gebildet. Je höher die Zustimmungswerte der Kinder, desto wohler fühlen sie sich in den Nachmittagsangeboten. Beispielitems sind „Die Nachmittagsbetreuung macht mir Spaß“ und „In der Nachmittagsbetreuung fühle ich mich wohl“.

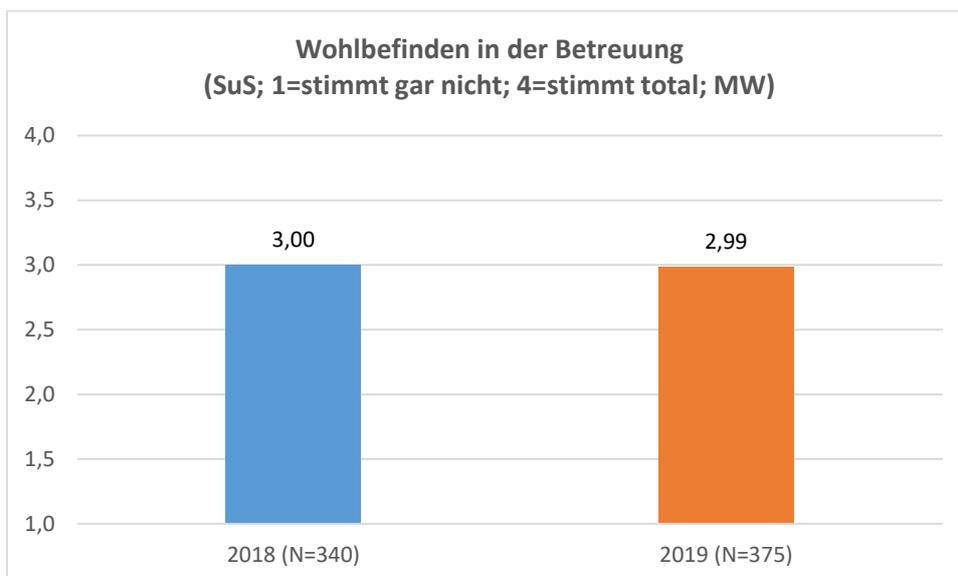


Abbildung 61: Einschätzung des Wohlbefindens in der Betreuung durch die Viertklässler 2018 und 2019 (Trendvergleich, SuS im PfdN)

Abbildung 61 zeigt, dass 2018 das Wohlbefinden der Viertklässler in der Betreuung nahezu genauso hoch ausgeprägt war wie das der Viertklässler von 2019. Zu beiden Zeitpunkten fühlten sich die SuS eher wohl als unwohl (Trendvergleich). Bei der Untersuchung der Entwicklung des Wohlbefindens in der Betreuung (Längsschnittvergleich) zeigt sich, dass das Wohlbefinden individuell von der dritten zur vierten Klasse leicht, aber statistisch bedeutsam, abgenommen hat (Abb. 62).

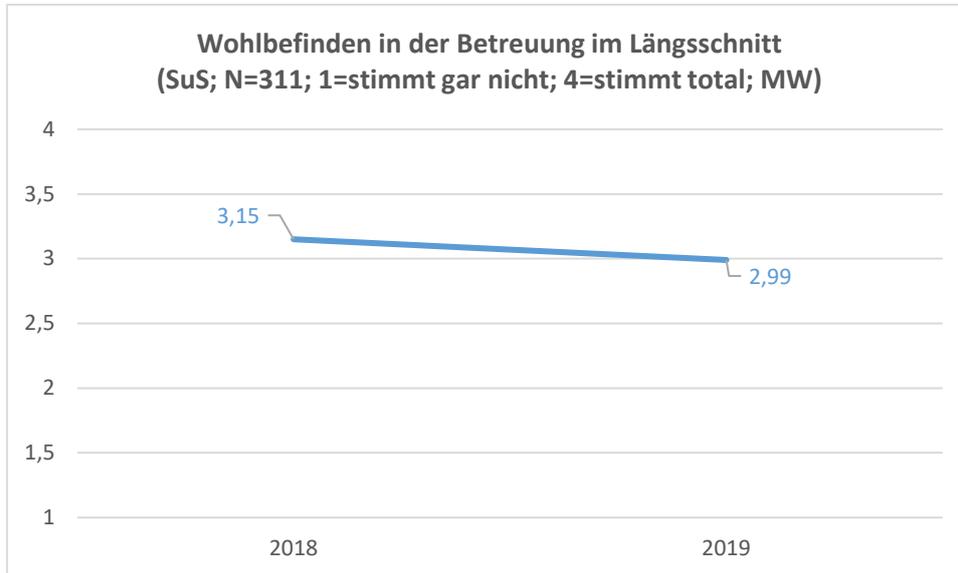


Abbildung 62: Entwicklung des Wohlbefindens der SuS in der Betreuung (Längsschnittvergleich, SuS im PfdN)

3.7.3 Lernmotivation, Leistung und Sozialverhalten

Welche Zusammenhänge gibt es zwischen der Teilnahme am PfdN und der Unterrichtsmotivation?

Die Skala zur Erhebung der Motivation im Unterricht setzt sich aus fünf Aussagen wie zum Beispiel „In der Schule etwas zu lernen macht mir Freude“ und „Was wir im Unterricht lernen ist wichtig“ auf die Frage „Wie ist das mit dem Lernen im Unterricht?“ zusammen. Die Daten zeigen eine hohe Motivation der SuS zu allen Zeitpunkten (Abb. 63). Statistisch zeigen sich weder Unterschiede nach Teilnahme am PfdN noch Trendunterschiede zwischen 2018 und 2019.

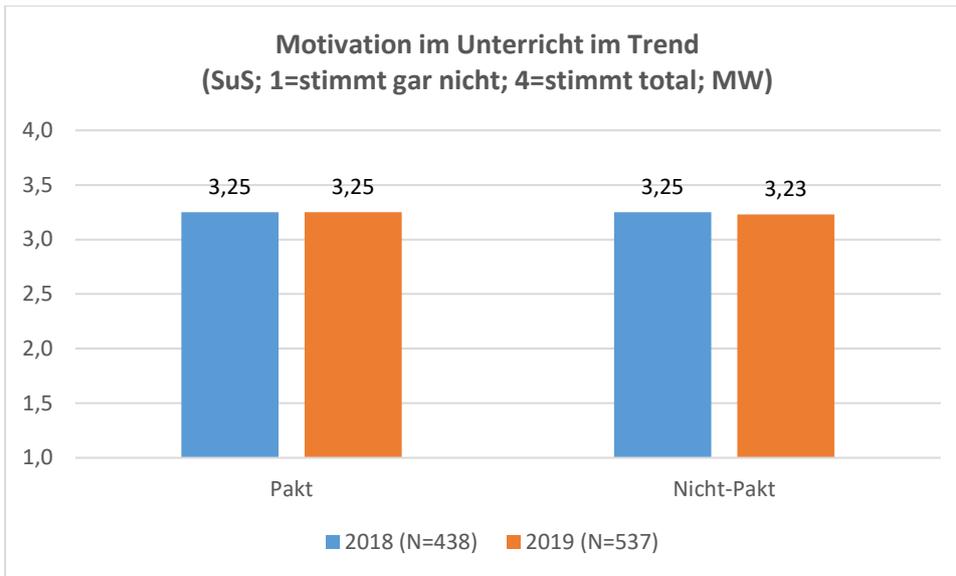


Abbildung 63: Motivation im Unterricht von Viertklässlern 2018 und 2019 (Trendvergleich)

Die Untersuchung der Entwicklung der Unterrichtsmotivation zeigt, dass bei SuS, die nicht am PfdN teilnehmen, die Einschätzung der eigenen Unterrichtsmotivation individuell leicht und bei den am PfdN Teilnehmenden kaum abnimmt (Abb. 64). Der Teilnahmestatus hat dabei keinen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der Motivation im Unterricht.

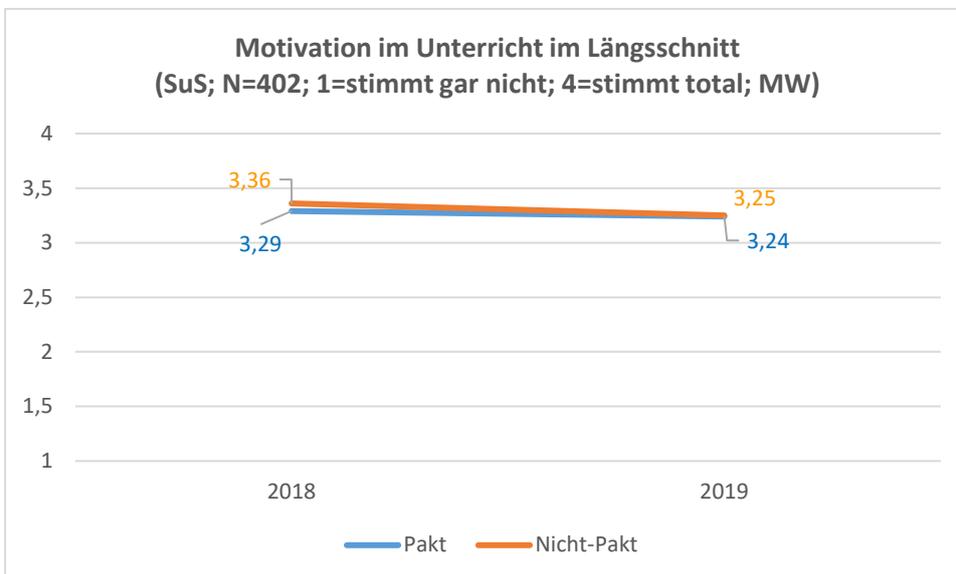


Abbildung 64: Motivation im Unterricht von PfdN- und Nicht-PfdN-SuS im Zeitverlauf (Längsschnittvergleich)

Gibt es Zusammenhänge zwischen der Teilnahme am PfdN und Schulnoten?

Der Längsschnittvergleich zeigt, dass sich die Teilnahme am PfdN nicht auf die Entwicklung der Deutsch-, Sachunterrichts- und Mathematiknoten der befragten SuS auswirkt. Das heißt, die zertifizierten Schulleistungen sind unabhängig von der Teilnahme am PfdN (ohne Abb.).

Wirkt sich die Teilnahme am PfdN auf das Sozialverhalten aus?

Die Skala „Soziale Kompetenzen“ beinhaltet insgesamt sieben Aussagen. Beispielaussagen sind „Ich helfe anderen Kindern bei Problemen“ und „Wenn ich Streit mit einem anderen Kind habe, höre ich mir auch seine Meinung an“.

Im Trendvergleich (Abb. 65) zeigt sich, dass die sozialen Kompetenzen der Viertklässler, die 2018 am PfdN teilnahmen, minimal geringer ausgeprägt sind als die der Viertklässler aus 2019. Bei den Nicht-Teilnehmenden zeigt sich 2019 ein signifikant höherer Wert als 2018. Der Unterschied zwischen am PfdN nicht-teilnehmenden und teilnehmenden Kindern ist nicht signifikant.

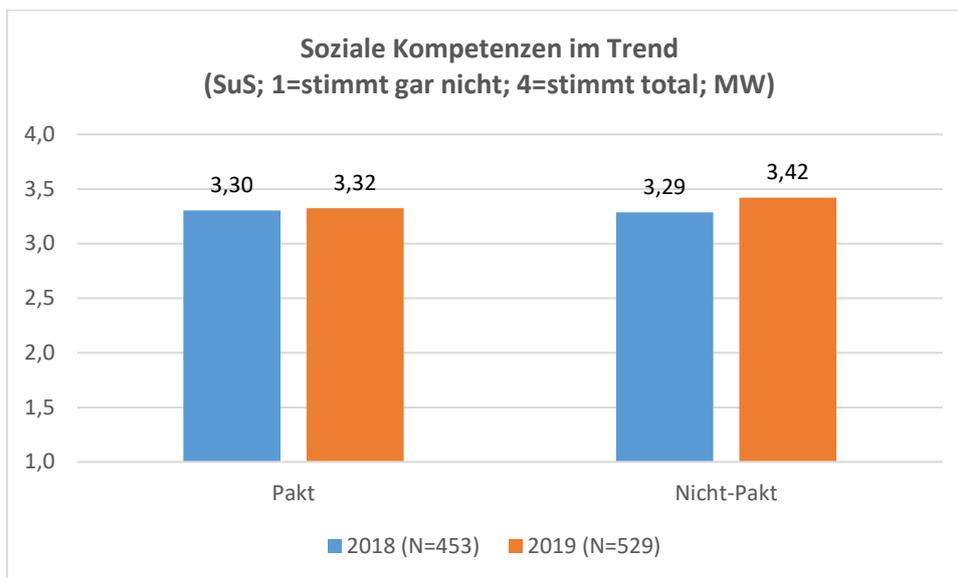


Abbildung 65: Soziale Kompetenzen der Viertklässler 2018 und 2019 (MW)

Vergleicht man die Entwicklung der sozialen Kompetenzen, so zeigt sich, dass sich die Einschätzung der Kinder kaum verändert hat (Abb. 66). Generell schätzen sich die SuS über beide Gruppen hinweg als sehr sozial kompetent ein. Es gibt hier keine Unterschiede nach Teilnahmezustand.

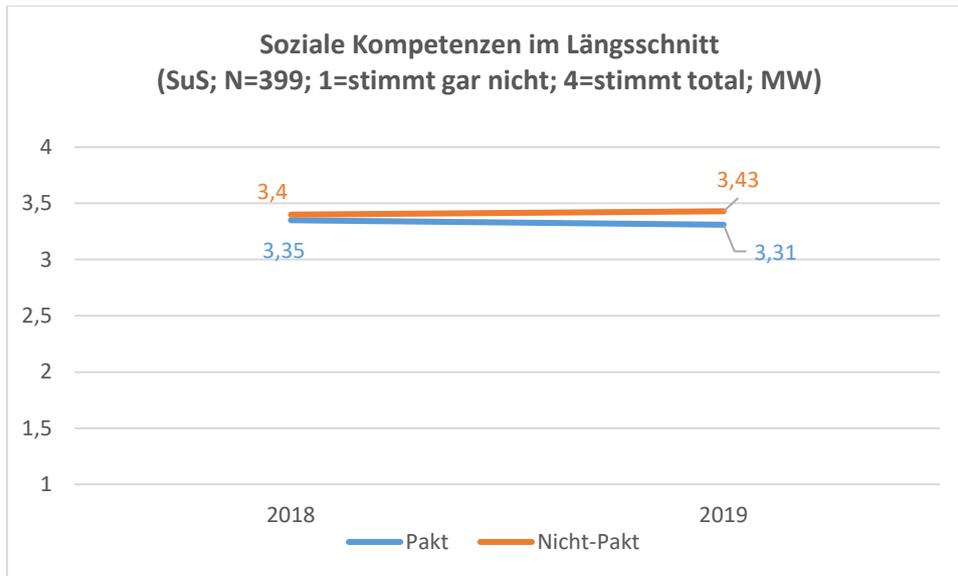


Abbildung 66: Entwicklung der sozialen Kompetenzen der PfdN- und Nicht-PfdN-SuS (Trendvergleich; MW)

3.7.4 Ergebnisse der Gruppendiskussionen mittels der Methode „Participatory Mapping“

In Gruppendiskussionen wurde die Perspektive der Kinder auf den PfdN erhoben. Das Participatory Mapping sieht vor, zunächst eine Karte der Orte, die für die Kinder zum PfdN gehören, zu erstellen und diese dann anhand von positiven/negativen Klebebildern zu bewerten. Abbildung 67 zeigt beispielhaft eine entstandene Karte.

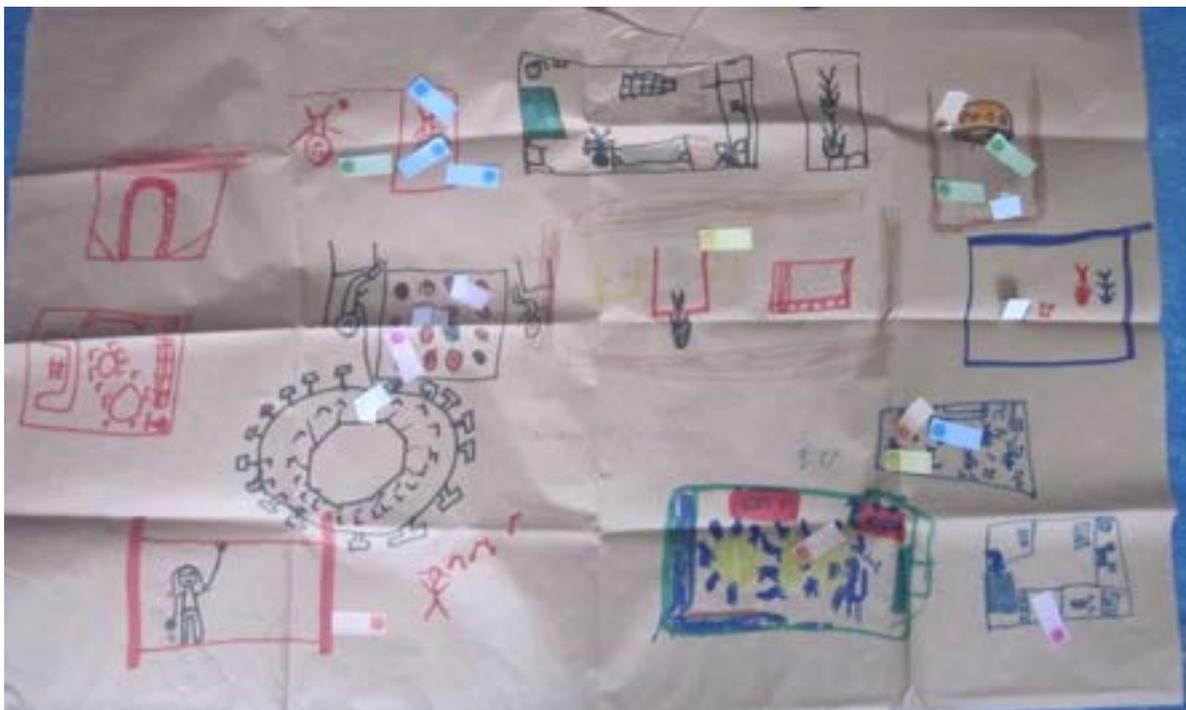


Abbildung 67: In den Gruppendiskussionen entstandene Plakate

Da sich das Kategoriensystem der Inhaltsanalyse und somit die qualitative Auswertung am Hessischen Qualitätsrahmen für Ganztagschulen orientiert hat, werden im Folgenden die Ergebnisse nach Themengebieten sortiert dargestellt. Dabei werden die Aussagen der Kinder auf den Qualitätsrahmen bezogen.

Welche Aussagen machen die Kinder zum Zeitmanagement?

Im Hessischen Qualitätsrahmen für Ganztagschule ist bezüglich des Zeitmanagements eine neue Rhythmisierung des Schultages vorgesehen. Zusätzlich liegt der Fokus auf den außerunterrichtlichen Aktivitäten sowie auf der physischen Betätigung.

Von Rhythmisierung sprechen die Kinder selbst nicht, allerdings kristallisieren sich zwei Themen deutlich heraus, die von den Kindern wiederholt angesprochen werden: Rückzugs- und Bewegungsräume/-möglichkeiten. Manche Kinder brauchen „nach diesem ganzen stressigen Unterricht“ ihre Ruhe und haben dafür keine oder kaum Rückzugsräume. An den beteiligten Schulen gibt es auch sogenannte „Chillräume“, allerdings sind auch diese aufgrund des Lärmpegels oft nicht zum Rückzug geeignet. Das führt dazu, dass Ruhe im Klassenzimmer gesucht wird: *„Weil, wenn ich da mal was spielen will oder ich mal allein sein will, weil die anderen alle mich nerven, gehe ich einfach hinter den Schrank oder so und verstecke mich“*.

Andere SuS benötigen nach dem Stillsitzen im Unterricht am Nachmittag das genaue Gegenteil – sie bevorzugen den Schulhof, weil sie dort rennen und sich austoben können. Wenn es an Schulen einen Toberaum gibt, erfreut dieser sich großer Beliebtheit, *„weil wir da halt einfach auch manchmal frei spielen können. Wir können da aber auch einfach mal unsere Kraft auslassen, das ist auch ganz schön“*.

Wie bewerten die Kinder die räumlichen Ressourcen?

An allen Schulen gibt es einen Außenbereich, der sich z. B. durch einen Schulhof mit Klettergerüsten und anderen Spielmöglichkeiten oder durch Fußballplätze auszeichnet. Der Innenbereich besteht meist aus Spielerräumen, Leseräumen und Klassenräumen. Nur selten gibt es wirkliche Rückzugsräume, die als Ruheort und zur Entspannung genutzt werden können. Zudem fehlt es, wie oben erwähnt, an Toberäumen, in denen Kinder ihre Kraft rauslassen und sich bewegen können beispielsweise durch Gymnastik, Rennen, oder Tanzen.

Von sich aus sprechen die Kinder außerordentlich viel vom Außenbereich ihrer Schule und von verschiedenen Freizeiträumen. Meist werden der Schulhof und die verschiedenen Klettermöglichkeiten benannt, mit denen die Kinder sehr zufrieden sind. Zudem werden die verschiedenen Freizeiträume beschrieben wie z. B. Chillräume, Spielerräume oder Küchen zum eigenen Zubereiten von Snacks oder Tees.

Die Chillräume werden zwar gern genutzt, sind aber aufgrund der Gruppengröße und des Geräuschpegels nicht für wirkliche Entspannung geeignet und daher eher Freizeit- als Rückzugsräume für die Kinder. Freie Angebote sowie kreative Angebote in Kunst- oder Werkräumen werden besonders geschätzt bzw. bei Fehlen besonders vermisst. Generell gefällt den Kindern der Schulhof und das Außengelände ihrer Schule. Wenn eine Tischtennisplatte vorhanden ist, wird diese gern und häufig genutzt. Allerdings fühlen sich die Kinder auf dem Schulhof und in Freizeiträumen in ihrem freien Spiel durch zahlreiche Regeln eingeschränkt so z. B. oft auf dem Fußballplatz oder an der Kletterwand. Hier fehlt ihnen vor allem die Autonomie, selbst zu entscheiden, mit wem sie wann und wo spielen wollen. Im Außenbereich sind häufig Spielgeräte vorhanden, die aufgrund mangelnden Betreuungspersonals nicht aufgesucht werden können.

Was erzählen Kinder über die Mittagspause im PfdN?

In der Mittagspause kommt es laut dem Hessischen Qualitätsrahmen für Ganztagschulen nicht nur auf das Einnehmen von Mahlzeiten an. Gesundes Essen, an vielen Schulen möglichst regional und in biologischer Qualität, steht dabei oft an erster Stelle. Gleichzeitig soll aber auch die Möglichkeit für Bewegung gegeben sein, bevor die – möglicherweise wiederum lernbezogenen – Angebote des Nachmittags beginnen.

Bei den ausgewerteten Gruppeninterviews bestehen große Überschneidungen zwischen den Aussagen zu einer negativen Essensqualität und zu Wünschen und Verbesserungsvorschlägen. Das bedeutet, dass die Kinder oft konkret geäußert haben, was sie an dem vorhandenen Mittagsangebot ändern würden. Sie wünschen sich mehr Abwechslung und eine größere Auswahl an Gerichten und zudem einen sauberen Mensabereich. Außerdem empfinden sie die Mittagssituation als enorm anstrengend, was durch hohe Lautstärke und mangelnde Strukturen bedingt ist.

Ein weiteres Thema war in jeder der sechs Gruppendiskussionen die Toilettenhygiene, die an vielen Schulen unterdurchschnittlich ist. Die Toiletten sind oft verschmutzt und Vandalismus wurde in diesem Zusammenhang häufig thematisiert.

Wie erleben die Kinder freies Spiel und außerunterrichtliche Angebote?

Interessant ist, dass die Kinder von selbst wenig auf spezifische AG- oder Fach- und Förderangebote zu sprechen kamen, sondern eher von Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung sowie freiem Spiel berichtet haben (Gesellschaftsspiele, Lego, Lesen, Toben und Chillen). Auf Nachfrage wurden sowohl freizeitorientierte Angebote (wie Musical-AG) als auch Angebote im Bereich Medien (wie Schülerzeitung) und Fachangebote (wie Französisch-AG) benannt.

Obwohl die Angebote bei den Kindern sehr beliebt sind, wird das freie Spiel eindeutig bevorzugt. Besonders wichtig dabei sind die Peerbeziehungen, die dadurch intensiviert und gefestigt werden.

Den befragten Kindern ist das freie Spiel wichtiger als eine organisierte Betreuung, was auch in Bezug auf die Beziehungen zu anderen Kindern bzw. zu dem Betreuungspersonal deutlich wird.

Beklagt wird die Abwesenheit von Entspannungsangeboten, die Ruhe in den Nachmittag bringen. Auch künstlerische und handwerkliche AGs werden von den Kindern gewünscht. An vielen Schulen gibt es nur wenige Sport- und Bewegungsangebote, aber auch hier haben die Kinder konkrete Wünsche.

Welche Aussagen machen die Kinder zur Lernkultur?

In den Gruppendiskussionen wurde viel über die Lernzeit oder die Hausaufgabenbetreuung gesprochen. Die meisten der beteiligten Kinder mögen die Lernzeit nicht gerne, weil es dort zu laut ist und sie nicht gut arbeiten können. Hier spielt auch die mangelnde Unterstützung durch die Betreuung eine Rolle: „... und dann erklärt es einem am Ende keiner mehr und dann muss man halt alles daheim machen.“ An dem Beispiel zeigt sich, dass die Lernzeit nicht immer funktioniert. Für viele Kinder bedeutet sie eher zusätzliche Arbeit zu Hause. Demgegenüber stehen jene Schulen, an denen die Kinder von der Lernzeit profitieren. Dies ist vor allem der Fall, wenn der Lernzeitplan gut gemacht ist und PP oder LP gut helfen können.

Wie thematisieren die Kinder Partizipation?

Die Beteiligung von EL und Kindern am Ganzttag ist essenziell für ein gelingendes Miteinander der beteiligten Akteure. Dazu gehört auch die Kategorie „Autonomie“, unter der wir die Wünsche und Forderungen der Kinder nach Freiheit und Mitbestimmung verstehen. Diese wurde von den Kindern enorm häufig benannt (37 Nennungen in den sechs Gruppendiskussionen). In vielen Bereichen wünschen sich die Kinder mehr Mitbestimmungsrechte, z. B. beim Mittagessen oder bei der Wahl der Aktivitäten und AGs. Im Besonderen stört sie, dass sie nicht selbst entscheiden können, wann sie in welchem Raum was spielen dürfen, sondern ihr Spiel zum Teil abbrechen oder unterbrechen müssen.

Welche Wünsche haben die Kinder an den PfdN?

Eindeutig lag der Fokus der Kinder auf mehr Selbstbestimmung am Nachmittag. Neben einer besseren räumlichen Ausstattung und einem besseren Mittagessen und einer gut strukturierten Mittagessenssituation wünschen sich viele Kinder mehr Bewegungsangebote. Gleichzeitig fehlen ihnen genügend Entspannungsangebote und Ruhemöglichkeiten. Auch das Fehlen von musisch-künstlerischen sowie handwerklichen Angebote wird thematisiert. Zusätzlich würden die Kinder gerne häufiger kleine Ausflüge machen, um das Schulgelände zu verlassen z. B. zu benachbarten Spielplätzen, in den Wald oder in das Schwimmbad.

In beinahe allen Gruppen wurde auch über Videospiele gesprochen und der Wunsch nach einem Computerraum, in dem „gezockt“ werden kann, wurde nicht nur einmal (meist von den Jungen) geäußert. Ein aufgezeigtes Dilemma aus Sicht der Kinder besteht zwischen der Aufsichtspflicht in der Betreuung und der damit verbundenen Kontrolle. Sie wünschen sich mehr Autonomie und Selbstbestimmungsrecht im Ganzttag, den sie an ihre Bedürfnisse anpassen und mitgestalten möchten.

4 Ergebnisse der Befragung der Schulleitungen der Schulen aus der dritten Phase

Mit einer Online-Befragung 2017 sollten Startschwierigkeiten im PfdN erhoben werden. Die Befragung war an die SL jener Schulen gerichtet, welche in der dritten Phase in den PfdN eingetreten sind. Diese befanden sich zum Erhebungszeitpunkt in den ersten vier Monaten der Umsetzung des PfdN.

Die offenen Fragen lauteten:

- Wie verlief der Start in den PfdN?
- Was ist besonders gut gelaufen und worauf führen Sie dies zurück?
- Wo sehen Sie noch Unterstützungsbedarf?

Die Kategorien, in denen sich die SL äußerten, konnten den Bereichen *Organisation & Ressourcen, Alltägliche Gestaltung, Startschwierigkeiten & Veränderungen nach dem Start, Kommunikation, EL und Kinder, Personal, Koordinationsaufwand, Beurteilung des PfdN und AT* zugeordnet werden. Insgesamt lässt sich konstatieren, dass sich die meisten Schulen eine bessere Ausstattung mit finanziellen, personellen und räumlichen Ressourcen wünschen. Die Abstimmung mit den ST scheint nicht immer reibungslos zu funktionieren. Die Zusammenarbeit mit den AT wird hingegen eher positiv erlebt. Auch die interne multiprofessionelle Kooperation wird, zum Teil nach Startschwierigkeiten, sehr positiv beschrieben. Hier wird häufig eine Verbesserung in der Kommunikation durch den PfdN erfahren. Eine Tabelle mit den zusammengefassten Ergebnissen und konkreten Unterstützungsbedarfen der Schulen findet sich im Anhang.

5 Fazit und Empfehlungen

Im Folgenden wird eine zusammenfassende Einschätzung des Pakts für den Nachmittag (PfdN) hinsichtlich der angestrebten Kooperationsstrukturen und der Ziele des PfdN auf Basis der vorhandenen Daten vorgenommen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass mit dem quantitativen Teil der Studie nicht in allen Befragten Gruppen eine angemessene Datenbasis erreicht wurde (Kap. 2.3). Insbesondere bei den Eltern und Lehrpersonen sind die Rücklaufquoten gering und die Stichprobe der Eltern ist hoch selektiv. Die Fragebögen wurden überproportional häufig von engagierten Eltern mit höherem sozioökonomischem Status, höheren Schulabschlüssen und ohne Migrationshintergrund ausgefüllt. Auch bei den Kindern ist die Stichprobe vermutlich verzerrt. Hier nahmen vergleichsweise wenige Kinder mit Migrationshintergrund an der Befragung teil. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass sich die Evaluation auf die Pilotphase bezog und in den Schuljahren 2017/18 und 2018/19 vorgenommen wurde. Während des Evaluationsprozesses haben durch das Land Hessen bereits Nachsteuerungen und Veränderungen im PfdN stattgefunden.

Insgesamt sprechen die Ergebnisse dafür, dass sich der PfdN in den Schulen etabliert hat. Sogar die Schulleitungen der Schulen, die dem PfdN erst in der dritten Phase beitraten, gaben mehrheitlich an, dass Anfangsschwierigkeiten (z. B. in Bezug auf die Kooperation aller Beteiligten und die Organisation des Bildungs- und Betreuungsangebots) bereits im ersten Jahr überwunden werden konnten.

Im Folgenden werden Ergebnisse der Evaluation zu Ressourcen, Kooperationsstrukturen und in Bezug auf die Hauptziele des PfdN – die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, mehr Bildungsgerechtigkeit und eine verbesserte individuelle Förderung – resümiert und Empfehlungen daraus abgeleitet, die sich an verschiedene Stellen der Bildungsadministration und -politik und in Teilen auch an die Steuergruppen in den Schulen richten.

Ressourcen

Insgesamt gaben die Schulleitungen in vielen Schulen an, dass die Ressourcenausstattung zum angestrebten pädagogischen Konzept passe. Die meisten Befragten nahmen eine Verbesserung der Attraktivität ihrer Schule und insbesondere die Schulleitungen auch positive Veränderungen mit Blick auf die Qualität ihrer Schule durch den PfdN wahr.

Nicht wenige Schulen aus allen drei in der Evaluation berücksichtigten Phasen des PfdN berichteten allerdings Schwierigkeiten in Bezug auf die finanziellen, räumlichen und personellen Ressourcen. Dies betraf (nicht nur, aber) vor allem kleinere Schulen mit hohen Teilnahmequoten. In Bezug auf das Personal wurde seitens der Schulleitungen und Angebotsträger vor allem der Fachkräfteman-

gel, aber auch die mangelnde Passung der zur Verfügung stehenden Mittel zu gängigen Entlohnungen qualifizierten Pädagogischen Personals beklagt. Mit Blick auf die häufig angestellten „Pädagogischen Hilfskräfte“ bestand ein großer Wunsch nach Fortbildungsmöglichkeiten, aber auch nach einer Vorgabe in Form eines Fachkräfteschlüssels.

Die räumlichen Ressourcen wurden nach Aussagen der Schulleitungen in vielen Schulen dem pädagogischen Konzept nicht gerecht. Neben Bewegungs- und Rückzugsräumen für die Kinder fehlte es vor allem an Besprechungsräumen und Einzelarbeitsplätzen für das Personal. Belastend erlebt wurde von Schulträgern und Schulleitungen aller drei einbezogenen Phasen des PfdN häufig der durch den PfdN entstandene zusätzliche Verwaltungs-, Koordinations-, Kommunikations- und Kooperationsaufwand. In einigen wenigen Schulen konnte im Evaluationszeitraum der Bedarf an Plätzen nicht abgedeckt werden.

Für den Bereich „Ressourcen“ lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:

Insbesondere mit Blick auf den kommenden Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter sind die Kapazitäten der Schulen auszubauen. Knappe räumliche Ressourcen stellen die Schulen vor Herausforderungen. Hier sind Lösungen für einen kindgerechten Ausbau anzustreben. Um die Qualität des Bildungs- und Betreuungsangebots zu sichern, sollte das Finanzierungskonzept die realen Personalkosten für pädagogische Fachkräfte abdecken und es sollten gleichzeitig Maßnahmen getroffen werden, um den Fachkräftemangel langfristig zu verhindern. Hier ist zum Beispiel an die gezielte Einführung pädagogischer Studiengänge mit einem Schwerpunkt auf Ganztagsbildung und -betreuung zu denken, wie man sie in anderen Ländern bereits findet. Akut sollte eine Qualitätsverbesserung durch gezielte und inhaltlich passgenaue Fort- und Weiterbildungskonzepte für pädagogische Hilfs- und Fachkräfte sowie für Lehrpersonen geschaffen werden.

Kooperation und Geteilte Verantwortung

Im PfdN verantworten Land und Schulträger gemeinsam ein – so die Zielsetzung – integriertes und passgenaues Bildungs- und Betreuungsangebot. Gleichzeitig übernehmen Schulleitungen und Angebotsträger gemeinsam die Gestaltung des jeweiligen pädagogischen Konzepts. Die Umsetzung verlangt auch die Kooperation von Lehrpersonen und Pädagogischem Personal der Schulen. Die Evaluation zeigt, dass sich die Beteiligten meist positiv zur Arbeit an und nach einem gemeinsamen pädagogischen Konzept äußerten. Allerdings konnte fast ein Drittel der pädagogisch Tätigen das Konzept zur Umsetzung des PfdN an ihrer Schule nicht.

In Bezug auf die Umsetzung zeigte sich, dass sich Schulleitungen und Angebotsträger die Organisation und Koordination des PfdN meist teilen. Dies galt sowohl für die Koordination des Ganztagsangebots als auch für die Einwerbung von Personal und Kooperationspartnern sowie mit Blick auf die

inhaltliche Gestaltung des Bildungs- und Betreuungsangebots. Zum Teil wurde von Schulleitungen und Angebotsträgern allerdings angegeben, dass der Angebotsträger das Bildungs- und Betreuungsangebot am Nachmittag weitgehend allein gestaltet. Ein großer Teil der befragten Angebotsträger war jedoch an Schulentwicklungsprozessen beteiligt. Dies deutet darauf hin, dass der PfdN Bedingungen für eine stabile Kooperation bietet.

In nahezu allen Schulen waren Lehrpersonen auch am Nachmittag in der Schule anwesend. Sie übernahmen freizeit- und fachorientierte AG-Angebote, aber arbeiteten auch in Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten teilweise zudem in den Betreuungsangeboten mit. Die mit der Befragung erreichten Lehrpersonen und das Pädagogische Personal äußerten sich weitgehend zufrieden mit der Kooperation; dies gilt sowohl für die eigene Rolle in der Zusammenarbeit als auch für die Unterstützung der Kooperation durch die Schulleitung. Allerdings scheint nur wenig gemeinsame konzeptionelle Arbeit der Anbietenden von Unterricht und weiteren Bildungsangeboten in der Schule stattzufinden. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass es nach Aussagen der Beschäftigten in weniger als der Hälfte der Schulen feste Zeitfenster für die Kooperation gab. Somit ist es auch nicht verwunderlich, dass das Bildungs- und Betreuungsangebot des PfdN wenig mit dem Unterricht verbunden war und kaum für die individuelle Förderung genutzt wurde. Allerdings besteht hier nach Angaben der Lehrpersonen durchaus hohes Potenzial.

Empfehlungen für den Bereich „Kooperation und geteilte Verantwortung“:

Nach den Ergebnissen der Evaluation ist eine Reduktion des Verwaltungsaufwandes für den PfdN an den Schulen anzustreben. Gleichzeitig sind Maßnahmen zur Förderung von multiprofessionellen Teams in Unterricht und Ganztagsangeboten zu unterstützen. Das gilt für strukturelle Maßnahmen innerhalb der Schule, aber auch für Unterstützung des Kooperationsprozesses durch Supervision und Moderation. Hier wäre anzustreben, die Schulen zeitnah bei Aufnahme in den PfdN noch gezielter durch Beratung zu unterstützen. In der Evaluation zeigt sich, dass das gemeinsam von Schule und Angebotsträgern entwickelte Konzept des PfdN nicht allen Mitarbeitenden bekannt ist und somit nicht immer als Arbeitsgrundlage dienen kann. Auch dies sollte in Beratungsprozessen eine Rolle spielen.

Insgesamt hat sich die Rolle der Lehrpersonen durch die aktuellen Anforderungen wie Inklusion und Ganztagschule gewandelt. Hier ergeben sich u. a. neue Kooperationsanforderungen. Es ist die Aufgabe der Lehrerbildung in der ersten und zweiten Phase, die angehenden Lehrpersonen auf diese Anforderungen gezielt vorzubereiten.

Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf war es den Verantwortlichen des PfdN wichtig, ein verlässliches Betreuungsangebot an fünf Tagen pro Woche von 7.30 bis 17.00 Uhr und in den Ferien zu schaffen. Dies wurde in den meisten Schulen in Grundzügen umgesetzt, wobei die Öffnungszeit freitags in der Regel etwas kürzer war. Die Ferienzeiten wurden zu maximal 25 Werktagen pro Jahr abgedeckt, in der Regel für drei bis vier Wochen. Eltern wünschten sich insgesamt eine stärkere Abdeckung der Ferienzeiten durch den PfdN. Während fast 100 Prozent der erreichten Eltern, die ihre Kinder am PfdN angemeldet haben, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als wichtigen Anmeldegrund nannten, wurde von rund einem Drittel der Eltern, die den PfdN nicht nutzten, das nicht ausreichende Betreuungsangebot als Grund gegen eine Teilnahme ihrer Kinder am PfdN genannt. Deutlich wird: Eltern möchten in der Regel Zugang zu einem verlässlichen, aber flexiblen offenen Betreuungsangebot. Dabei sind für die Eltern Fragen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie der sozialen Förderung der Kinder wichtiger als eine fachbezogene Förderung am Nachmittag. Förderziele würden sich allerdings nach Aussage einiger Schulträger und Pädagoginnen und Pädagogen besser in (teil-)gebundenen Modellen realisieren lassen.

Für den Bereich „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:

Dringend erforderlich sind Maßnahmen zur Erhöhung der Ferienbetreuungszeiten, die häufig nicht ausreichen, um den Bedarf berufstätiger Eltern abzudecken. Eltern wünschen sich gleichzeitig maximale Betreuungszeiten und maximale Flexibilität. Hier sollte intensiv mit dem Landeselternbeirat zusammengearbeitet werden, um deutlich zu machen, dass derart flexible Abholzeiten die Qualität des Bildungs- und Betreuungsangebots beeinträchtigen können. Damit alle Kinder von Angeboten wie Lernzeiten profitieren können, empfehlen sich moderat gebundene Modelle z. B. mit einem Aufenthalt in der Schule bis 14 Uhr für alle Kinder inklusive Mittagessen, der Verlagerung der Hausaufgaben in die Schule (siehe z. B. das schwedische Modell) und der Möglichkeit der Zubuchung weiterer Module. In Bezug auf diese Module müssten zumindest für Zeiten, in denen Arbeitsgemeinschaften und Fach- und Förderangebote stattfinden, feste Abholzeiten vereinbart werden. Die Evaluation bestätigt die Ergebnisse zahlreicher Studien, die zeigen, dass durch die Verlagerung von Hausaufgaben in die Schule eine Entlastung der Familien erfolgt und sich innerfamiliäre Konflikte verringern. Dies gilt es in der Elternschaft bekannt zu machen.

Individuelle Förderung

Mindestens die Hälfte aller befragten Beschäftigten der Schulen gaben an, dass sich durch den PfdN die individuelle Förderung und die Chancengleichheit verbessert hätten. Die Verbindung von Unterricht und Bildungs- und Betreuungsangebot bietet Möglichkeiten für individuelle Förderung. Die Aussagen der Lehrpersonen und des Pädagogischen Personals zeigen, dass eine solche Verbindung

in Bezug auf Konzepte und Inhalte noch eher selten realisiert wurde. Der Austausch beschränkte sich in vielen Fällen auf soziale Probleme der Kinder. Allerdings schätzten die Lehrpersonen die in Bildungs- oder Betreuungsangeboten mitarbeiten das Potenzial dieser Mitarbeit für die Förderung der Kinder im Unterricht durchschnittlich als (eher) hoch ein. Eltern sahen das Potenzial des PfdN sowohl in der Förderung sozialer und körperlicher Fähigkeiten als auch in der intellektuellen Förderung ihrer Kinder.

Betrachtet man die individuelle Entwicklung der Kinder in den Bereichen Leistung, Wohlbefinden und Sozialverhalten, so lassen sich keine Unterschiede erkennen, die auf die Teilnahme der Kinder am PfdN zurückzuführen sind. Insgesamt waren die befragten Kinder hoch lernmotiviert und berichteten ein hohes Wohlbefinden im PfdN. Angesichts der Tatsache, dass Eltern sich vor allem eine Förderung der Selbstständigkeit ihrer Kinder wünschen und Kinder in den qualitativen Studien der Evaluation mehr Mitbestimmung forderten, scheint es bezüglich der Partizipation der Schülerinnen und Schüler noch Veränderungsbedarf zu geben.

Empfehlungen im Bereich „Individuelle Förderung“:

Das Bildungs- und Betreuungsangebot des PfdN wird bisher kaum für individuelle Förderung genutzt. Hier sollte mittels Fortbildungen dafür sensibilisiert werden, die Angebote des PfdN in die individuelle Förderplanung einzubeziehen, z. B. lässt sich über ganztägiges, projektbezogenes Arbeiten individuelle Förderung leisten. Dies setzt wiederum entsprechende Kooperationsstrukturen voraus. Gleichzeitig ist individuelle Förderung ganzheitlich zu begreifen (z. B. fachlich, sozial, motorisch; siehe Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule), was auch dem Anliegen von Eltern entspricht, die sich durch den PfdN nicht nur akademische Förderung ihrer Kinder wünschen, sondern u. a. die Erziehung zur Selbstständigkeit. Eine ganztägig arbeitende Schule bietet zahlreiche Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder z. B. in Bezug auf Gestaltung der Schule, der Angebote, der Pausen oder z. B. eigene Übernahme von Angeboten durch Schülerinnen und Schüler. Die Evaluation spricht für neue Arbeitszeitmodelle von Lehrpersonen, deren Mitarbeit in den Bildungs- und Betreuungsangeboten Potenzial für die individuelle Förderung der Kinder im Unterricht hat.

Bildungsgerechtigkeit

Die Inanspruchnahme der Angebote des PfdN unterschied sich im Evaluationszeitraum nach Bildungshintergrund der Eltern. Kinder von Akademikereltern nahmen hier häufiger teil. Verbunden mit dem Anspruch nach mehr Bildungsgerechtigkeit ist ein Ziel des PfdN, die Kosten für die Ganztagschule (Elternentgelt) zu minimieren. Das Angebot des PfdN war allerdings zum Befragungszeitpunkt in der Regel mit einem Elternentgelt verbunden. Dies wurde übereinstimmend als Hinderungsgrund in Bezug auf die Teilnahme aller Kinder am PfdN gesehen insbesondere von Eltern ohne

akademischen Bildungshintergrund. Es gibt an den meisten Schulen Möglichkeiten der Kostenübernahme, allerdings fehlten den mit der Studie erreichten Eltern zum Teil die Informationen darüber. Die hier festgestellte ungleiche Teilnahme nach familialem Hintergrund ist besonders bedeutsam, da sich insbesondere Eltern ohne Abitur stärker durch den PfdN unterstützt fühlten, wenn ihre Kinder teilnahmen. Sie bejahten auch in besonderem Ausmaß, dass die Teilnahme ihrer Kinder am PfdN ihnen eine Aufnahme oder Ausweitung der Berufstätigkeit ermöglichte.

Andererseits zeigte sich, dass viele Schulen den Schulalltag für alle Kinder (unabhängig von einer Teilnahme am PfdN) umgestaltet haben. So wurden in mehr als der Hälfte der Schulen Lernzeiten für alle angeboten, und fachbezogene und fächerübergreifende AG-Angebote wurden teilweise ebenfalls für alle Kinder geöffnet. Ein Teil der Schulen hat Hausaufgaben, die u. a. als Ursache für schichtabhängige Bildungschancen angesehen werden, mittels Lernzeiten für alle Schülerinnen und Schüler in die Schule verlagert. Somit werden vom PfdN nicht nur die Kinder erreicht, die sich die Teilnahme am Bildungs- und Betreuungsangebot leisten können.

Für den Bereich „Bildungsgerechtigkeit“ liegen folgende Empfehlungen nahe:

Um alle Schülerinnen und Schüler mit dem Bildungsangebot des PfdN zu erreichen, sind Maßnahmen zur Kostensenkung für sozioökonomisch schlechter gestellte Familien zu ergreifen. Hier kommt es besonders auf niedrighschwellige Zugänge in Bezug auf Möglichkeiten der Kostenübernahme an. Gleichzeitig sollten weiterhin Möglichkeiten der Veränderung des Schultages für alle Kinder genutzt werden, wie es sich in einigen Schulen schon abzeichnet. Wenn man mit dem PfdN einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leisten möchte, bietet sich eine moderat verlängerte Schulzeit für alle Kinder im Rahmen eines gebundenen Modells mit zubuchbaren weiteren Modulen und Möglichkeiten der Kostenübernahme bzw. -ermäßigung, wie oben beschrieben, an.

Anhang

Glossar: Statistische Kennwerte

Mittelwert = MW

Der Mittelwert (MW) ist das Ergebnis der Summe aller Werte dividiert durch die Anzahl aller Werte, umgangssprachlich wird der MW als ‚Durchschnitt‘ bezeichnet.

Standardabweichung (standard deviation) = SD

Die Standardabweichung (SD) ist ein Maß dafür, wie groß die Streuung der einzelnen Werte um den Mittelwert ist. Sie gibt also an, wie weit die einzelnen Werte vom Mittelwert entfernt sind. In einem Bereich von ± 1 Standardabweichung liegen bei einer Normalverteilung die Werte von ca. zwei Dritteln der Befragten.

Anzahl = N

„N“ beschreibt, wie viele Personen eine Frage beantwortet haben. Diese Anzahl kann aufgrund von Auslassungen einzelner Personen oder Filtersetzungen im Fragebogen schwanken.

Abkürzungsverzeichnis

AT: Träger der Bildungs- und Betreuungsangebote im PfdN (Angebotsträger)	KSL: Kreis Kassel
	KSS: Stadt Kassel
BFZ: Beratungs- und Förderzentrum	LDK: Lahn-Dill-Kreis
BS: Kreis Bergstraße	LP: Lehrpersonen
BFD: Bundesfreiwilligendienst	MTK: Main-Taunus-Kreis
DA: Stadt Darmstadt	OFL: Kreis Offenbach
DaDi: Kreis Darmstadt-Dieburg	OFS: Stadt Offenbach
EL: Eltern	PfdN: Pakt für den Nachmittag
F: Stadt Frankfurt	PP: PP im PfdN
FDL: Kreis Fulda	SAG: Serviceagentur „Ganztägig lernen“
FSJ: Freiwilliges Soziales Jahr	SL: Schulleitungen
GG: Kreis Groß-Gerau	ST: Schulträger
GIL: Kreis Gießen	SuS: Schülerinnen und Schüler
GIS: Stadt Gießen	VB: Vogelsbergkreis
HKM: Hessisches Kultusministerium	WI: Stadt Wiesbaden
HR: Kreis Hersfeld-Rotenburg	WF: Kreis Waldeck-Frankenberg
HTK: Hochtaunuskreis	

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Zeitlicher Ablauf der Evaluationsstudie	13
Abbildung 2: Online-Befragung der SL, LP, PP, EL: Datennutzung im Ergebnisbericht.....	14
Abbildung 3: Befragung der SuS: Datennutzung im Ergebnisbericht.....	15
Tabelle 1: Anzahl Schulen der ersten und zweiten Phase des PfdN (Grundgesamtheit) und Anzahl Schulen, aus denen für jeweils mind. eine Akteursgruppe Rückläufe zu verzeichnen sind; Stichprobe (Stp), pro Region	18
Tabelle 2: Teilnahmequoten der befragten Personengruppen (Erhebungen 2018 & 2019; 2019 nur erste Teilnahme).....	18
Abbildung 4: Anteil SuS mit Migrationshintergrund und aus wirtschaftlich benachteiligten Familien pro Schule (subjektive Angabe der SL)	19
Tabelle 3: Stellenumfang in % (LP; N=546)	20
Tabelle 4: Länge der Tätigkeit im Schuldienst in Jahren (LP; N=552).....	20
Tabelle 5: Qualifikation des PP (PP; N=369).....	21
Abbildung 5: Anstellungsverhältnisse des teilnehmenden PP	21
Tabelle 6: Geburtsland der EL (EL; N=1.805).....	22
Tabelle 7: Schulabschlüsse der teilnehmenden EL und ihrer Partner/innen.....	22
Abbildung 6: Erreichte AT nach Region.....	24
Abbildung 7: Definitionen zum Bildungs- und Betreuungsangebot im PfdN aus dem Online-Fragebogen.....	25
Abbildung 8: Zeitstrukturen nach Angaben der SL	27
Abbildung 9: Ferienbetreuungszeiten in Wochen nach Abgaben der SL.....	28
Abbildung 10: Motive gegen die Anmeldung am PfdN aus Sicht der EL (EL, deren Kinder nicht am PfdN teilnehmen)	29
Abbildung 11: Kosten als Grund für die Nicht-Teilnahme der Kinder am PfdN (EL, deren Kinder nicht am PfdN teilnehmen).....	30
Abbildung 12: Kosten und Möglichkeiten der Kostenübernahmen aus Sicht der SL.....	31
Abbildung 13: Zuständigkeit des AT aus Sicht der SL.....	32
Abbildung 14: Zuständigkeit des AT aus Sicht der AT	33

Abbildung 15: Einbindung der LP in organisatorische und konzeptionelle Arbeit im PfdN.....	33
Abbildung 16: Einbindung des PP in organisatorische und konzeptionelle Arbeit im PfdN	34
Abbildung 17: Angebot und Nachfrage im PfdN aus Sicht der SL.....	36
Abbildung 18: Verbindlichkeit der Anmeldung an einem Zeitmodul nach Angaben der SL.....	37
Abbildung 19: Konzeptentwicklung aus der Sicht von AT und SL	38
Abbildung 20: Angaben zur Bekanntheit des Pädagogischen Konzepts zur Umsetzung des PfdN an der eigenen Schule aus Sicht der LP und des PP	40
Abbildung 21: Bewertung der Passung der Ausstattung zu den pädagogischen Konzepten des PfdN aus Sicht der SL	41
Abbildung 22: Einbindung von LP in das Schulleben am Nachmittag aus Sicht der SL.....	41
Abbildung 23: Aufgaben des befragten PP und der LP im PfdN	42
Abbildung 24: Definition „pädagogische Fachkräfte“ aus den Online-Fragebögen	43
Abbildung 25: Anstellungsverhältnisse des PP nach Angaben der SL.....	44
Abbildung 26: Angaben der AT zu Fortbildungsmaßnahmen des PP.....	47
Tabelle 8: Passung der personellen Ressourcen zum pädagogischen Konzept nach Schulregion (SL; N=82)	48
Tabelle 9: Passung der personellen Ressourcen zum pädagogischen Konzept nach Schulgröße (SL; N=78)	48
Tabelle 10: Nutzung der Landesmittel (SL; N=80).....	49
Tabelle 11: Passung der finanziellen Ressourcen zum pädagogischen Konzept nach Schulregion (SL; N=82)	51
Tabelle 12: Passung der finanziellen Ressourcen zum pädagogischen Konzept nach Schulgröße (SL; N=78)	51
Abbildung 27: Einschätzung der räumlichen Ressourcen im PfdN durch die SL.....	52
Abbildung 28: Zufriedenheit mit den räumlichen Bedingungen und der Ausstattung (LP, PP und EL).....	53
Tabelle 13: Benötigte räumliche Ausstattung der Schulen (SL, die jeweils angaben, die Ausstattung sei nicht ausreichend)	54

Tabelle 14: Passung der räumlichen Ressourcen zum pädagogischen Konzept nach Schulregion (SL; N=82)	55
Tabelle 15: Passung der räumlichen Ressourcen zum pädagogischen Konzept nach Schulgröße (SL; N=78)	55
Abbildung 29: Häufigkeit des Kontakts zu SSA, SAG und HKM aus Sicht der SL	56
Tabelle 16: Anzahl der Kooperationspartner der Schulen im PfdN (SL; N=68)	57
Tabelle 17: Art der Kooperationspartner (SL; N=68)	57
Tabelle 18: Art der Kooperationspartner nach Schulregion	58
Abbildung 30: Zufriedenheit der SL und AT mit der Kooperation.....	59
Abbildung 31: Zufriedenheit mit der multiprofessionellen Kooperation aus Sicht von LP und PP (nur Personen, die in die Kooperation eingebunden sind)	60
Abbildung 32: Kooperationspraxis nach Auskunft des PP und der LP	62
Tabelle 19: Zufriedenheit mit der multiprofessionellen Kooperation in Schulen mit bzw. ohne feste Zeitfenster für die Kooperation (PP; MW (Spannweite 1-6); N=222-247; nur Personen, die in die Kooperation eingebunden sind).....	63
Abbildung 33: Zusammenarbeit mit dem PP aus Elternsicht.....	64
Abbildung 34: Verhältnis zum PP aus Elternsicht	64
Abbildung 35: Veränderungen durch den PfdN aus Sicht der Beschäftigten in den Schulen (ohne Angabe: „Kann ich nicht beurteilen“)	66
Abbildung 36: Veränderungen im Austausch zwischen PP und LP durch den PfdN aus Sicht der an den Schulen Beschäftigten (ohne Angabe: „Kann ich nicht beurteilen“)	67
Abbildung 37: Nutzung der Potenziale der Verbindung von Angebot und Unterricht durch die LP	68
Abbildung 38: Potenziale der Mitarbeit im PfdN aus Sicht der jeweils beteiligten LP	69
Abbildung 39: Bewertung der Lerninhalte im PfdN durch die SuS (Befragung 2018; MW)	70
Tabelle 20: Inhaltsanalytisch aus den Datenblättern der SAG entstandene Angebotskategorien	71
Abbildung 40: Praxis der Hausaufgabenbetreuung aus Sicht von LP und PP	73

Abbildung 41: Einstellung der EL zu Hausaufgaben (inklusive EL, deren Kind die Hausaufgabenbetreuung besucht).....	74
Abbildung 42: Zufriedenheit mit der Qualität des Mittagessens (LP, PP, EL)	75
Abbildung 43: Einschätzung der pädagogischen Situation des Mittagessens durch die Kinder (Befragung 2018; MW).....	76
Abbildung 44: Anmeldegründe nach Angaben der EL	77
Abbildung 45: Auswirkungen der Nachmittagsbetreuung auf die familiale Situation der EL.....	78
Abbildung 46: Anmeldegründe nach Angaben der Kinder	78
Tabelle 21: Häufigkeitsverteilung der EL nach dem höchsten familialen Bildungsabschluss (N=2.359).....	79
Tabelle 22: Häufigkeitsverteilung der EL nach Migrationshintergrund (N=1.626)	80
Tabelle 23: Zusammenhang von höchstem familialem Bildungsabschluss und Migrationserfahrung (EL; N=1.621).....	80
Abbildung 47: Teilnahme an Angeboten des PfdN nach familialem Bildungshintergrund.....	81
Abbildung 48: Teilnahme an schulischen Angeboten nach familialem Migrationshintergrund.....	81
Abbildung 49: Bewertung der Nachmittagsangebote nach familialem Bildungshintergrund	82
Abbildung 50: Bewertung der Nachmittagsangebote nach familialem Migrationshintergrund (MW)	83
Abbildung 51: Einschätzungen der Veränderungen von individueller Förderung, Chancengleichheit und Inklusion durch die Beschäftigten der Schule (ohne Kategorie „Kann ich nicht beurteilen“)	86
Abbildung 52: Einschätzungen der Veränderungen von Fachleistungen und Sozialverhalten der SuS durch die Beschäftigten der Schulen (ohne Kategorie „Kann ich nicht beurteilen“).....	87
Abbildung 53: Angaben der EL über die Förderung der Kinder in der Nachmittagsbetreuung (EL, deren Kinder am PfdN teilnehmen)	87
Tabelle 24: Aktivitäten in der Nachmittagsbetreuung (Befragung 2018, SuS, im PfdN)	89
Abbildung 54: Beispiel für die an den Schulen eingesetzten Poster zur Abfrage der besuchten Angebote	90
Tabelle 25: Angebote der Schulen, in denen Kinder befragt wurden für die Jahrgangsstufe 3 und 4 im Jahr 2018 (N=29 Schulen)	91

Tabelle 26: Teilnahme an Angebotskategorien nach Häufigkeit der Nennung (SuS)	91
Abbildung 55: Bewertung der Nachmittagsbetreuung durch die SuS (SuS im PfdN, Befragung 2018)	93
Abbildung 56: Einschätzung der Beziehung zu den Betreuern durch die Viertklässler 2018 und 2019 (Trendvergleich, SuS im PfdN; MW).....	93
Abbildung 57: Entwicklung der Schüler-Betreuer-Beziehung aus Perspektive der SuS (Längsschnittvergleich, SuS im PfdN)	94
Abbildung 58: Wohlbefinden in der Schule nach Teilnahme am PfdN (Befragung 2018)	95
Abbildung 59: Wohlbefinden der SuS in der Schule der Viertklässler 2018 und 2019 (Trendvergleich)	95
Abbildung 60: Entwicklung des Wohlbefindens in der Schule von PfdN- und Nicht-PfdN-SuS im Zeitverlauf (Längsschnittvergleich)	96
Abbildung 61: Einschätzung des Wohlbefindens in der Betreuung durch die Viertklässler 2018 und 2019 (Trendvergleich, SuS im PfdN)	96
Abbildung 62: Entwicklung des Wohlbefindens der SuS in der Betreuung (Längsschnittvergleich, SuS im PfdN)	97
Abbildung 63: Motivation im Unterricht von Viertklässlern 2018 und 2019 (Trendvergleich)	98
Abbildung 64: Motivation im Unterricht von PfdN- und Nicht-PfdN-SuS im Zeitverlauf (Längsschnittvergleich).....	98
Abbildung 65: Soziale Kompetenzen der Viertklässler 2018 und 2019 (MW)	99
Abbildung 66: Entwicklung der sozialen Kompetenzen der PfdN- und Nicht-PfdN-SuS (Trendvergleich; MW)	100
Abbildung 67: In den Gruppendiskussionen entstandene Plakate	100

Ergebnisse der Befragung der Schulleitungen der Schulen der dritten Phase des PfdN

Kategorie	Beschreibung	Schwierigkeiten	Positives	Unterstützungsbedarf
Organisation & Ressourcen	In dieser Kategorie berichten die SL über Veränderungen der Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen durch den PfdN und Ressourcen.	Schwierigkeiten werden insbesondere bzgl. räumlicher Bedingungen genannt (Verzögerung von Baumaßnahmen; Räume nicht ausreichend; Mensaausstattung mangelhaft) und stehen häufig in Verbindung mit dem ST (z. B. Fehlkalkulationen); teilweise wird auch über mangelnde personelle Ressourcen oder Schwierigkeiten bei der Berechnung der zugewiesenen Gelder geklagt. Die Zuteilung der Gelder des Landes und des ST an vorgegebene Sachgebiete wird beklagt.	Der Personalschlüssel im PfdN wird teilweise positiv bewertet. Einige SL berichten positiv von räumlichen Umgestaltungen. Insbesondere Schulen, die bereits vorher im Profil 1 waren, berichten wenige Probleme mit Ressourcen.	<p>Räumliche und personelle Ressourcen werden bei vielen Schulen benötigt. Besonders kleine Schulen beklagen mangelnde finanzielle Ressourcen. Einige Schulen wünschen sich einen höheren Betreuungsschlüssel (= mehr Personal).</p> <p>Es wird eine bessere finanzielle Ausstattung des Postens „Mittel statt Stelle“ gewünscht, sowie Planungs- und Steuerungshilfe bezogen auf den Einsatz der PfdN-Mittel.</p> <p>Räumlich wird u. a. eine bessere Ausstattung multifunktionaler Räume gewünscht.</p>

Kategorie	Beschreibung	Schwierigkeiten	Positives	Unterstützungsbedarf
Alltägliche Gestaltung	In dieser Kategorie berichten die SL über die Gestaltung des Schulalltags.	Organisationsprobleme im Alltag betreffen z. B. die Abstimmung mit Busunternehmen bzw. die Betreuung in den Zeiten nach der Schule bis zur Ankunft des Buses, tägliche Schwankungen in der Teilnahme durch Krankheit, Abmeldungen der Kinder im laufenden Schuljahr (und damit verbundener Organisationsaufwand); Schwierigkeiten in der zeitlichen Organisation (z. B. Platzierung der Lernzeiten im Tagesablauf; zeitliche Organisation der Anmeldung der Kinder für den PfdN).	Einige SL heben die Arbeit und Umsicht der GT-Koordination für die Gestaltung der täglichen Abläufe (z. B. durch Entwürfe von Listen u. ä.) besonders positiv hervor.	Insbesondere für die Arbeit mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf und Flüchtlingen wird personelle Unterstützung gewünscht. Integrationskräfte sollten auch am Nachmittag in der Schule sein.
Startschwierigkeiten & Veränderungen nach dem Start	Hier berichten die SL über Startschwierigkeiten und Veränderungen der konzeptionell festgelegten Merkmale nach Anlaufen des PfdN.	Startschwierigkeiten betreffen zum Teil Verzögerungen (z. B. Arbeitsverträge des Päd. Personals) im Prozess, zeitliche Überschneidungen von Angeboten, so dass bzgl. der Zeitorganisation nachgesteuert werden musste oder bei Erstellung des Konzepts nicht bedachte Umsetzungsprobleme und Kommunikationsprobleme zwischen den Beteiligten	Häufig wird ein konstruktiver Umgang mit und eine gelungene Bewältigung von Startschwierigkeiten berichtet. Einige SL führen ihren reibungslosen Start auf eine lange Vorbereitungszeit von über einem Jahr zurück.	

Kategorie	Beschreibung	Schwierigkeiten	Positives	Unterstützungsbedarf
Kommunikation	Hier berichten die SL über die Kommunikation mit dem ST, dem SSA oder im Kollegium.	Schwierigkeiten machen die vielen Kommunikationskanäle, die z. B. bei Änderung der Schülerzahlen o. ä. betroffen sind. Zudem gab es teilweise Schwierigkeiten in der Kommunikation mit ST oder AT; innerhalb des Kollegiums werden in einigen Fällen Kommunikationsschwierigkeiten zwischen LP und PP benannt. Hierzu zählt auch, dass es aufgrund der unterschiedlichen Arbeitszeitmodelle schwierig ist, eine Zeitschiene für die interne, multiprofessionelle Kooperation zu finden. Eine SL berichtet, dass die Abstimmung zwischen SSA und ST nicht funktioniert und so die beiden Institutionen unterschiedliche Dinge an z. B. EL kommunizieren	Die Kommunikation mit den AT und die gemeinsame Konzepterstellung wird vielfach positiv bewertet. Bei den allermeisten verläuft die interne Kommunikation zwischen LP und PP (z. T. nach Startschwierigkeiten) positiv; regelmäßiger Treffen werden berichtet und positiv bewertet. Z. B. berichten SL, dass sich eine interne Feedbackkultur entwickelt habe und dass durch regelmäßiger Treffen, das einzelne Kind stärker im Fokus stehe. Auch häufigere Absprachen von SL und GT-Koordination werden positiv vermerkt. Eine SL bewertet die Zusammenarbeit mit dem ST positiv	Es wird die Erstellung einheitlicher Anmeldebögen für Schule und Kooperationspartner gefordert. Hinsichtlich der Abrechnung sieht eine SL noch Verbesserungsbedarf beim AT.
Angebotsträger	Hier berichten die SL über Änderungen hinsichtlich des AT		Die Umstellung von zwei auf einen AT wird z. T. positiv bewertet. Schulen bewerten den AT häufig dann positiv, wenn sie bereits vor dem Eintritt in den PfdN mit ihm zusammengearbeitet haben.	

Kategorie	Beschreibung	Schwierigkeiten	Positives	Unterstützungsbedarf
Eltern und Kinder	Hier berichten die SL über die Akzeptanz des PfdN und Veränderungen für EL und Kinder.	Viele Schulen berichten von anfänglichen Orientierungsproblemen insbesondere bei den EL, für die es schwierig sei, die Wahlmöglichkeiten und die neuen Abläufe zu verstehen. Aber auch für die Kinder scheint sich der Start in den PfdN recht komplex zu gestalten, was insbesondere die Schulanfänger vor Herausforderungen stellte. Vereinzelt wird über mangelnde Akzeptanz der festen Abholzeiten durch die EL berichtet.	Es wird berichtet, dass die Kinder die Angebote gut annehmen. Verbindliche Essens- und Lernzeiten stellen, nach Angabe der SL, eine Strukturierungshilfe für Kinder dar. Es wird auch von positiven Effekten des PfdN für Kinder aus sozial benachteiligten Familien berichtet.	SL wünschen sich Unterstützung bei der Elternberatung hinsichtlich des PfdN. Auch für die Elternakzeptanz wird mehr Personal gewünscht, um z. B. kleinere Gruppen bei der Hausaufgabenbetreuung realisieren zu können. Ein kostenfreies Mittagessen für alle wird gewünscht.
Koordinationsaufwand (SL/Koordinator/in)	Hier berichten die SL über die Aufgaben, die sie persönlich und die GT-Koordinator/innen im PfdN haben	Einige SL berichten von einem erhöhten Koordinationsaufwand für sie selbst und die GT-Koordinator/innen, der neben dem „normalen“ Schulalltag kaum zu bewältigen sei.	Eine SL bewertet insbesondere die zusätzliche Unterstützung bei Verwaltungsaufgaben durch Aufstockung einer Sekretariatsstelle als positiv.	Mehr Entlastungsstunden für SL und GT-Koordinator/innen werden gewünscht. Es wird eine einheitliche Berichtlegung gewünscht, so dass die Zahl der Evaluationen, Verwendungsnachweise etc. verringert wird. Die SL wünschen sich insbesondere hinsichtlich der Verwendungsnachweise, der Abrechnung und Mittelverwendung im PfdN mehr Einheitlichkeit und mehr Transparenz.

Kategorie	Beschreibung	Schwierigkeiten	Positives	Unterstützungsbedarf
Personal	Hier berichten die SL über Veränderungen und Akzeptanz beim Personal	Einige SL geben an, dass insbesondere die Kollegien einen erhöhten Informationsbedarf hatten. Es wird beklagt, dass das PP nicht ausreichend darüber aufgeklärt sei, welche Neuerungen mit dem PfdN einhergehen. Einige SL sprechen über Probleme, bewährtes Personal weiter zu beschäftigen, da durch den PfdN z. B. andere Beschäftigungszeiten (erst ab 14.30 Uhr) abgedeckt seien, als sie das Personal zuvor hatte. Eine SL berichtet, dass zwei Kräfte aufgrund der Umstellung gekündigt haben. Teilweise wird über Vorurteile der LP gegenüber dem PfdN und/oder dem PP berichtet.	Es wird oft berichtet, dass durch den PfdN engagiertes, erfahrenes Personal in die Schule kommt. Insbesondere erwähnen einige SL den Einsatz ausgebildeter Erzieher/innen positiv. Schulen in sozialen Brennpunkten berichten von einer großen Akzeptanz des PfdN im Kollegium. Teilweise arbeiten viele LP im PfdN mit. Es wird besonders erwähnt, dass die LP die Hausaufgabenbetreuung für sinnvoll halten. Die SL bewerten es insgesamt positiv, wenn es seit der Zeit vor dem PfdN eine Kontinuität beim PP gab. Die meisten SL berichten insgesamt über engagiertes, unterstützendes Personal.	Supervision und Coaching für das Personal werden vorgeschlagen. Eine SL fordert eine bessere Informationspolitik des Landkreises an die Beschäftigten vor Aufnahme des PfdN. Es werden Fortbildungen für das (nicht pädagogisch qualifizierte) PP gewünscht. Für Personal und SL wünschen sich die Befragten Fortbildungen bzw. Unterstützung zur Rechtsgrundlage im PfdN.
Beurteilung des PfdN	Hier geht es um die allgemeine Einstellung der SL und der Beschäftigten zum PfdN.	Eine Schule bezeichnet ihren Eintritt in den PfdN als „nicht freiwillig“ und berichtet: „Das Team der Betreuung vor Ort, die bereits seit Jahren sehr erfolgreich die Grundschüler betreute, waren und sind von den pädagogischen Inhalten des PfdN nicht überzeugt“.	Insgesamt nehmen die Schulen das verbesserte Bildungs- und Betreuungsangebot als Bereicherung wahr. Mehrere Schulen sehen verbindliche Lernzeiten oder Hausaufgabenbetreuung und Mittagessen als Verbesserung an.	Die Treffen der regionalen Steuergruppe werden als hilfreich erachtet und sollten fortgeführt werden.