

JAHRBUCH

Ganztagsschule

[2017]

JUNGE GEFLÜCHTETE IN DER GANZTAGSSCHULE

INTEGRATION GESTALTEN – BILDUNG
FÖRDERN – CHANCEN ERÖFFNEN



SABINE MASCHKE, GUNILD SCHULZ-GADE,
LUDWIG STECHER (HRSG.)

JAHRBUCH Ganztagsschule

JUNGE GEFLÜCHTETE IN
DER GANZTAGSSCHULE

INTEGRATION GESTALTEN – BILDUNG
FÖRDERN – CHANCEN ERÖFFNEN

[2017]

SABINE MASCHKE, GUNILD SCHULZ-GADE,
LUDWIG STECHER (HRSG.)

dehrus
PÄDAGOGIK

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Mitglieder des Experten-Beirats

Karen Anschütz, Petra Gruner, Heinz Günter Holtappels,
Ilse Kamski, Marion Malz, Stephan Maykus, Jürgen Oelkers,
Hans-Uwe Otto, Ulrike Popp, Kerstin Rabenstein,
Thomas Rauschenbach, Sabine Reh, Norbert Reichel,
Michael Reißmann, Wolf Schwarz, Otto Seydel, Gabriele Weigand,
Rolf Werning, Maren Wichmann, Ivo Züchner

www.debus-paedagogik.de

- © Debus Pädagogik Verlag,
Schwalbach/Ts. 2017
- © WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2017

Das Jahrbuch Ganztagschule wurde 2003 auf Initiative des Verlegers Bernward Debus im Wochenschau Verlag ins Leben gerufen. Er gewann dafür als Gründungsherausgeber Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother und Georg Rutz.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Programmleitung: Peter E. Kalb
Umschlagentwurf: Ohl Design
Gesamtherstellung Wochenschau Verlag
Titelbild: © Thomas Reimer - Fotolia.com, © Christ Art - Fotolia.com,
© Sandra Wenzel - photocase.de
Gedruckt auf chlorfreiem Papier
ISBN 978-3-95414-069-5 (Print)
ISBN 978-3-95414-070-1 (E-Book)

Inhalt

Sabine Maschke, Gunild Schulz-Gade, Ludwig Stecher Vorwort	5
Leitthema	
Junge Geflüchtete in der Ganztagschule	9
Nora von Dewitz, Henrike Terhart Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler im Ganzttag	11
Leonie Herwartz-Ermden, Wiebke Waburg Elternarbeit mit Migrant/-innen und Flüchtlingen	27
Josef Leisen Die (Ganztags-)Schule als besonderer Ort der Sprachbildung. An Beispielen im sprachsensiblen Fachunterricht und im außerschulischen Ganztagsbereich	39
Grundlagen	51
Verena Kaiser, Stefanie Peschel SchulCHEN — Eine Ganztagschule für traumatisierte Kinder	53
Egon Tegge Zur baulichen Gestaltung der Ganztagschule — aktuelle Entwicklungen	65
Ulrich Deinet, Heike Gumz, Christina Muscutt, Sophie Thomas Wie erleben Kinder die Ganztagschule?	87
Wissenschaft	97
Klaus Klemm Ganztagschulen im Spannungsfeld von Nachfrage, Finanzierung und Qualität	99
Stephan Kielblock, Johanna M. Gaiser Professionenvielfalt an Ganztagschulen	113
Joachim Bauer Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen. Eine neurobiologisch fundierte Perspektive	125
Jürgen Oelkers Ganztagschulen: Ein neues Gutachten	133
Praxis	137
Christine Kück Unser wichtigstes Fach heißt „Kopf hoch“ – Lernen an der SchlaU-Schule in München	139

Walter Heilmann Gemeinsames Leben und Lernen in einer „Schule für alle“ — Die Rosenmaarschule in Köln	151
Ruth Jakobi Begabungsentfaltendes und forschendes Lernen	171
Michael Schmitt Durch soziales Engagement Verantwortung lernen — Das Projekt „Füreinander Da-Sein“ in Breuberg	189
Christian Hausner Lernen funktioniert über Beziehung. Das Tutorsystem an der Evangelischen Schule Berlin Zentrum	197
Aus den Bundesländern	203
Julia Kaufhold, Henry Steinhäuser, Sonja Wunderlich Bayerische Ganztagschulentwicklung im Überblick: Ausbaustrategie und Qualitätssicherung	205
Ausland	215
Albert Berger Ganztagschule in den USA. Individuelle Förderung an amerikanischen Schulen. Das Beispiel der „Lineweaver Elementary School“ in Tucson/Arizona	217
Rezensionen	229
Dörte Balcke Sibylle Rahm, Kerstin Rabenstein, Christian Nerowski (2015): Basiswissen Ganztagschule. Konzepte, Erwartungen, Perspektiven	231
Vladislav Tihonov Anne Breuer (2015): Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten	235
Anna-Kristen Hentschke Wendelin Grimm, Gunild Schulz Gade (2015): Übungs- und Lernzeiten an der Ganztagschule. Ein Praxisleitfaden zur Integration von Hausaufgaben in den Ganzttag [Grundschule]	239
Barbara Bous Jakob von Au/Uta Gade (Hrsg.) (2016): „Raus aus dem Klassenzimmer“. Outdoor Education als Unterrichtskonzept	241
Autorinnen und Autoren	247

Vorwort der Herausgeber/-innen

Diese Ausgabe des Jahrbuchs Ganztagschule nimmt das Thema – „Junge Geflüchtete in der Ganztagschule – Integration gestalten, Bildung fördern, Chancen eröffnen“ in den Blick. Die Ursachen für Flucht und Vertreibung sind vielfältig und überlagern sich teilweise. So verlassen Menschen ihre Heimatländer unter anderem aus wirtschaftlichen, politischen sowie religiösen Gründen und streben dabei auch Richtung Europa. Die Dimension des Zustroms traf Deutschland im zurückliegenden Jahr relativ unvorbereitet. Wurden 2013 noch circa 127.000 Asylanträge gestellt, so stiegen diese im Folgejahr auf gut 200.000 und im Jahr 2015 auf knapp eine halbe Million. Insgesamt wurden im Jahr 2015 über eine Million Flüchtlinge in Deutschland registriert. Ihre Aufnahme stellt die Bundesländer, Städte und Gemeinden vor vielfältige Herausforderungen, die unter anderem von der Registrierung über die Unterbringung bis zur ärztlichen Versorgung reichen. In den letzten Jahren sind nicht nur verstärkt Kinder und Jugendliche aus Syrien, dem Irak und Afghanistan nach Deutschland gekommen, sondern auch aus den EU-Mitgliedsstaaten und aus Ländern, die zu den potenziellen Beitrittskandidaten der Europäischen Union gehören.

Mit dieser veränderten Situation ist auch das Bildungssystem und sind in besonderer Weise die Schulen konfrontiert: Die Kinder sind in sehr unterschiedlicher Weise sozialisiert, sprechen verschiedene Sprachen, gehören andersartigen Religionen an, haben differente Wertvorstellungen verinnerlicht, haben keinen einheitlichen Bildungsstand etc. Sie sind darüber hinaus durch unterschiedliche Erfahrungen und in manchen Fällen durch belastende oder traumatisierende Erlebnisse geprägt. Überwiegend kommen sie aus schulischen Strukturen, die sich vom deutschen Schulsystem deutlich unterscheiden. Manchen war der Besuch der Schule nur eingeschränkt, anderen vielleicht gar nicht möglich.

Wie die Ganztagschule diesen vielfältigen Herausforderungen begegnen kann, dieser Frage widmet sich der vorliegende Band.

In dem ersten Beitrag zum Leitthema gehen Nora von Dewitz und Henrike Terhart der Frage nach, wie Schülerinnen und Schüler mit geringen oder fehlenden

Deutschkenntnissen an Schulen eingebunden und unterstützt werden können und welche Möglichkeiten in diesem Zusammenhang ein ganztägiges Angebot bieten kann. Anschließend erörtern Leonie Herwartz-Emden und Wiebke Waburg, durch welche Merkmale eine qualifizierte interkulturelle Elternarbeit gekennzeichnet ist und an welche Potenziale für die Zusammenarbeit mit Familien mit Migrations- und Fluchthintergrund in (Ganztags-)Schulen angeknüpft werden kann.

Im letzten Beitrag des Themenschwerpunktes zeigt Josef Leisen auf, welche „Sprachen“ im Unterricht vorkommen, wie Sprachbildung im Fachunterricht gestaltet werden kann und welche besonderen Möglichkeiten zudem der außerunterrichtliche Bereich in der ganztägigen Konzeption bietet.

In der Rubrik „Grundlagen“ schildern Verena Kaiser und Stefanie Peschel am Beispiel einer heiminternen Beschulungsmöglichkeit im Erich-Kästner-Kinderdorf, dem sogenannten „SchulCHEN“, wie es gelingen kann, traumatisierte Kinder in einem „Schonraum“ aufzubauen und zu bilden, um ihnen eine Rückführung in die Regelschule zu ermöglichen.

Welche innovativen Möglichkeiten es gibt, Raumstrukturen auf veränderte Anforderungen des Lernens und Unterrichtens in der Ganztagsschule abzustimmen, zeigt Egon Tegge in seinem Artikel auf und warnt davor, hier im Zuge des Spardrucks zukunftsweisende Neuerungen zu verspielen.

Ulrich Deinet, Heike Gumz, Christina Muscutt und Sophie Thomas stellen in ihrem Aufsatz zentrale Ergebnisse aus einem von ihnen durchgeführten Forschungsprojekt vor, in dem sie die Sicht der Kinder auf die offene Ganztagsschule untersuchten.

Im Abschnitt „Wissenschaft“ setzt sich Klaus Klemm mit der Ganztagschule im Spannungsfeld von Nachfrage, Finanzierung und Qualität auseinander. Im zweiten Beitrag richten Stephan Kielblock und Johanna M. Gaiser den Blick auf die Gruppe des weiteren pädagogischen Personals und thematisieren hierbei insbesondere den Aspekt der verschiedenen Professionen. Aus neurobiologischer Sicht beleuchtet Joachim Bauer die elementare Bedeutung der sozialen Beziehungen für das schulische Lehren und Lernen. Schließlich stellt Jürgen Oelkers die aktuell erschienene Studie von Klaus Klemm und Dirk Zorn zu Ausstattung gebundener Ganztagsschulen mit personellen Ressourcen vor und diskutiert diese kritisch.

Darüber hinaus bietet der Band im Praxis-Teil wieder eine Reihe guter Beispiele zur Förderung und Unterstützung des Lernens in ganztägig arbeitenden Schulen.

Im Länderbericht aus Bayern gibt das Autorenteam Julia Kaufhold, Henry Steinhäuser und Sonja Wunderlich einen Überblick über die Ganztagschulentwicklung in Bayern und erläutert die Ausbaustrategie sowie Maßnahmen zu ihrer Qualitätssicherung.

Albert Berger bietet in der Rubrik Ausland unter dem Aspekt der individuellen Förderung schließlich Einblicke in ein US-amerikanisches Schulbeispiel.

Über wichtige neue Publikationen im Bereich der Ganztagschule informiert das Jahrbuch im abschließenden Rezensionsteil.

Wir wünschen Ihnen wieder viel Freude beim Lesen.

Sabine Maschke, Gunild Schulz-Gade, Ludwig Stecher

**Leitthema:
Junge Geflüchtete in
der Ganztagschule**

**Integration gestalten –
Bildung fördern –
Chancen eröffnen**

Nora von Dewitz, Henrike Terhart

Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler im Ganztag

In der aktuellen Diskussion wird schulischer Wandel häufig mit aktuellen Migrationsbewegungen in Zusammenhang gebracht. Von 2006 bis 2014 hat sich bundesweit die Anzahl der zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen auf 99.472 erhöht und damit mehr als vervierfacht¹ (Massumi/von Dewitz et al. 2015). Im Jahr 2015 ist die Zahl der geflüchteten Menschen in Deutschland noch einmal deutlich gestiegen (vgl. BAMF 2016). Es ist demnach davon auszugehen, dass die Zahl von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter zugenommen hat.² Gerade die Aufnahme und Einbindung geflüchteter Kinder und Jugendlicher in deutsche Schulen wird auch in der öffentlichen Diskussion verstärkt in den Blick genommen; damit einhergehend werden Herausforderungen an die Schulen und die Lehrkräfte formuliert. Da sich jede zweite Schule in Deutschland 2015 als Ganztagschule bezeichnet (StEG 2015, 106), bedeutet dies, dass viele neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler an einer Schule mit Ganztagsangebot aufgenommen werden. Es stellt sich – unabhängig von den jeweiligen Migrationsursachen und -umständen – die Frage, wie Schülerinnen und Schüler ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen an Schulen eingebunden und unterstützt werden können. Im vorliegenden Beitrag soll diese Frage mit Blick auf die Möglichkeiten beantwortet werden, die ein ganztagsschulisches Angebot bieten kann.

Dazu werden in einem ersten Schritt die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler in ihrer Heterogenität skizziert, um anschließend die schulorganisatorischen Modelle darzustellen, die in Deutschland bei ihrer Aufnahme Verwen-

derung finden. Dabei werden einige dem Ganzttag inhärente Merkmale unter dem Gesichtspunkt der Unterstützung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler aufgegriffen: Dazu gehören zum einen die zusätzliche Zeit, die zur Verfügung steht, zum anderen aber auch die professions- und institutionsübergreifende Zusammenarbeit, „insbesondere die Zusammenarbeit von schul- und sozialpädagogischen Institutionen und Professionen unter Einbeziehungen von Familien“ (Toppe 2016, 11), die den Ganzttag kennzeichnet. Anhand dieser Merkmale sollen Chancen und Möglichkeiten ganzttagsschulischer Modelle für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler diskutiert werden.

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche an deutschen Schulen

Migration kann sehr unterschiedliche Ursachen haben und findet unter individuell verschiedenen Bedingungen und Voraussetzungen statt. Dementsprechend unterscheiden sich nicht nur die Herkunftsländer und -sprachen, sondern auch die bildungsbiographischen und schulischen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen, die erstmals an deutschen Schulen aufgenommen werden.

Im Folgenden beziehen wir uns mit dem Begriff „neu zugewandert“ auf alle Kinder und Jugendlichen, die im schulpflichtigen Alter nach Deutschland ziehen und die – zumindest zu Beginn – noch über keine bzw. geringe Deutschkenntnisse verfügen. Es ist davon auszugehen, dass die meisten von ihnen bereits im Herkunftsland die Schule besucht haben und eine oder mehrere Sprachen sprechen und schreiben, sich mit Blick auf konkrete Kenntnisse, Kompetenzen und Erfahrungen jedoch deutlich voneinander unterscheiden.

Die Bezeichnung *neu zugewandert* soll daher keinesfalls implizieren, dass es sich um eine homogene Gruppe handelt. Vielmehr ist eine hohe Heterogenität mit Blick auf die genannten Merkmale sowie weitere Kompetenzen, Eigenschaften, aktuelle Lebenssituationen etc. kennzeichnend (vgl. Massumi/von Dewitz et al. 2015, 13 f.). Somit handelt es sich bei dieser definitiven Annäherung um eine zeitlich begrenzte Zuordnung zu einer Gruppe, die durch das Erlernen des Deutschen gekennzeichnet ist.

Schulorganisatorische Modelle für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler

Die Einbindung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher kann u. a. danach unterschieden werden, ob eine Schule eine Klasse einrichtet, die ausschließlich von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern besucht wird, oder ob die Kinder bzw. Jugendlichen von Beginn an am Unterricht einer Regelklasse teilnehmen. Massumi/von Dewitz et al. (2015) unterscheiden fünf verschiedene Modelle (s. Kasten), wobei das *parallele Modell Schulabschluss* fast ausschließlich an beruflichen Schulen Umsetzung findet, während das als *submersiv* bezeichnete Modell häufiger in der Primarstufe umgesetzt wird. Letzteres ist jedoch als einziges eindeutig nicht zu empfehlen, da es keinerlei spezifische Unterstützung im Deut-

Das submersive Modell: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gehen ab dem ersten Schultag in Regelklassen und nehmen an den allgemeinen Förderangeboten der Schule teil.

Das integrative Modell: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche besuchen ab dem ersten Schultag eine Regelklasse und erhalten zusätzlich Sprachförderung.

Das teilintegrative Modell: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden in einer speziell eingerichteten Klasse unterrichtet, nehmen jedoch in einigen Unterrichtsfächern am Regelunterricht teil.

Das parallele Modell: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche verbringen über einen bestimmten Zeitraum die gesamte Unterrichtszeit in einer speziell eingerichteten Klasse, die parallel zu den regulären Klassen geführt wird.

Das parallele Modell Schulabschluss: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gehen in eine parallel geführte Klasse. Sie bleiben bis zum Ende der Schulzeit im Klassenverband und bereiten sich gemeinsam auf den Schulabschluss vor.

Massumi/von Dewitz et al. 2015

schen vorsieht, sondern die Kinder oder Jugendlichen direkt am Regelunterricht teilnehmen, ohne dabei zusätzlichen Deutschunterricht bzw. Förderung beim Erlernen des Deutschen als Zweitsprache zu erhalten.

Mit Blick auf die übrigen Modelle zeigt sich in der Praxis eine erhebliche Vielfalt, die nicht zuletzt in den verschiedenen Bezeichnungen für Lerngruppen oder Klassen sichtbar wird und von Vorbereitungs- und Willkommensklassen über Auffangklassen bis hin zu DaZ-Stützkursen u. v. m. reicht. Im *teilintegrativen Modell* findet der Übergang von einer parallel geführten Klasse in eine Regelklasse schrittweise statt, wobei z. B. mit individuellen Stundenplänen gearbeitet werden kann (auch als Drehtürprinzip bezeichnet). Fächer, die als weniger sprachintensiv gelten, wie z. B. Sportunterricht, Kunst oder Musik, werden häufig frühzeitig von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern besucht. Über die Teilnahme an weiteren Unterrichtsfächern, wie Mathematik oder Englisch, kann in Abhängigkeit von Vorkenntnissen und Kompetenzen einer Schülerin oder eines Schülers entschieden werden, sodass der Anteil im Regelunterricht nach und nach erhöht wird. Im Gegensatz dazu wird im *parallelen Modell* ein bestimmter Zeitpunkt für den Übertritt von einer speziell eingerichteten in eine Regelklasse festgelegt, i. d. R. zum Schuljahresende bzw. -beginn. Der Wechsel erfolgt in diesem Fall „auf einen Schlag“, d. h. vergleichbar mit dem Wechsel in eine neue Klasse beim Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule. Im Gegensatz zu diesem ist der Wechsel in eine Regelklasse jedoch nicht notwendigerweise mit dem Wechsel der Schule verbunden. Sowohl bei einem schrittweisen Übergang (teilintegrativ) als auch beim kompletten Wechsel zum neuen Schuljahr kann die aufnehmende Klasse an der gleichen Schule wie die vorher besuchte Vorbereitungsklasse angesiedelt sein – oder ist Teil einer anderen Schule. Die in der Theorie klaren Grenzen zwischen den Modellen verschwimmen in der praktischen Umsetzung. Beträchtliche Unterschiede können sich u. a. in Bezug auf Stundenzahl und -fächer sowie weitere schulische Angebote ergeben. Auch die Herausforderungen für die einzelnen Schulen, aber auch für die Schülerinnen und Schüler sowie ggf. deren Eltern können daher variieren.

Die einzelnen Modelle wurden im deutschsprachigen Raum bislang nicht abschließend hinsichtlich ihrer Wirkung evaluiert, sodass sich aktuell wenig empirisch gesicherte Aussagen über den jeweiligen Erfolg der einzelnen Vorgehens-

weisen treffen lassen. Hinzu kommt, dass die schulorganisatorische Ebene keine Aussage über die Qualität des Unterrichts zulässt und die Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Modell daher an sich noch nicht über den Erfolg oder Misserfolg der Einbindung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler an einer bestimmten Schule entscheidet bzw. Rückschlüsse auf eine damit verknüpfte langfristige gesellschaftliche Teilhabe möglich sind.

Voraussetzungen der Einbindung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler

Unabhängig von der Wahl der Organisationsform lassen sich bestimmte Bedarfe definieren, die zu berücksichtigen sind, um eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht einer Regelklasse – und so die Möglichkeit, einen Schulabschluss zu erwerben – zu gewährleisten. Die im Folgenden benannten drei Aspekte werden daher als zentral für alle Modelle schulischer Einbindung angesehen (vgl. auch Robert Bosch Expertenkommission 2015, 5). Die konkrete Ausgestaltung kann – in Anpassung an die vorhandenen Ressourcen und die Ausstattung der Schule, an die Lehrkräfte und Schüler*innenschaft, das Schulkonzept und -profil u.v.m. – variieren und um weitere Angebote und Maßnahmen ergänzt werden. Die zentralen Aspekte *Zeit (1)*, *spezifische Förderung und Unterstützung (2)* sowie *soziale Beteiligung (3)* werden im Weiteren betrachtet, um daran anschließend die Anknüpfungspunkte an die Konzeption eines Angebots in Ganztagschulen herauszuarbeiten.

Zeit

Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler müssen sich in Deutschland zunächst in einem ihnen unbekanntem Schulsystem zurechtfinden. Wenn sie nicht über Kenntnisse im Deutschen verfügen, stehen sie zudem vor der Aufgabe, nicht nur die Unterrichtsinhalte, sondern auch die deutsche Sprache als Medium zu erlernen. Das Erlernen einer neuen Sprache hängt von vielen Faktoren ab, die nur zum Teil im Einflussbereich der Schule liegen. Die Eingewöhnung in die neue Schule sowie der Zugang zu einer neuen Sprache benötigen Zeit. Ob dafür

anfangs Unterricht in einer separaten Klasse für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse – im Sinne eines Schutzraumes – als Weg gewählt wird oder ob gerade die direkte Eingliederung in den Regelunterricht mit entsprechender Unterstützung den Kindern einen guten Start ermöglichen soll: In beiden Fällen ist die Zeit ein zentraler Einflussfaktor. Findet Unterricht in der Regelklasse statt, so wird für die Unterstützung im Erlernen der deutschen Sprache zumindest in Teilen zusätzliche Förderung benötigt, auch wenn eine Schülerin oder ein Schüler bereits zuvor eine speziell eingerichtete Klasse besucht hat und dort grundlegende Deutschkenntnisse erwerben konnte. Doch auch über die explizite Sprachförderung hinaus können weitere Angebote die Eingewöhnung in die Schule und die Schülerschaft erleichtern. Neben der Zeit und der Unterstützung, die Schülerinnen und Schüler benötigen, braucht auch die Schule als Organisation Zeit: Sie sollte sich mit den Vor- und Nachteilen möglicher schulorganisatorischer Formen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche vor dem Hintergrund der Gegebenheiten und Bedingungen ihrer Schule auseinandersetzen, um sich dann für ein Modell zu entscheiden und ein entsprechendes Konzept zu entwickeln.

Spezifische Förderung und Unterstützung

Die äußerst heterogene Gruppe der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in der Schule ist nach der von uns gewählten Definition durch die geringen bzw. nicht vorhandenen Kenntnisse der deutschen Sprache als Gemeinsamkeit gekennzeichnet. Darüber hinaus liegen gerade bei älteren Kindern und Jugendlichen in der Regel bereits Erfahrungen mit dem Schulsystem in einem bzw. mehreren anderen Ländern vor. Zusätzlich zur qualifizierten Unterstützung beim Erlernen der deutschen Sprache ist deshalb die Hilfestellung beim Einfinden der neuen Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern in das deutsche Schulsystem bzw. die konkrete Schule unerlässlich. Neben ergänzendem Sprachunterricht durch Lehrkräfte können innerhalb der Schulgemeinschaft zudem Sprach-Tandems, Buddy-Programme, Arbeitsgemeinschaften u. Ä. dazu beitragen, dass nicht nur die Sprache, sondern darüber hinaus auch ein für den Schulbesuch relevantes Systemwissen auf Ebene der Schülerinnen und Schüler und Eltern ver-

mittelt wird. Wenn Angebote nach dem Peer-Education-Prinzip gewählt werden, sollten diese angeleitet und begleitet werden. Besonders geeignet erscheint dafür eine Kooperation zwischen Lehrkräften und Mitarbeiterinnen und -arbeitern der Schulsozialarbeit.

Neben solchen innerhalb der Schule bestehenden Möglichkeiten der Unterstützung sollte gerade in Hinblick auf geflüchtete Familien die Zusammenarbeit mit Beratungs- und Therapiezentren aufgebaut werden, um die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen bei Bedarf dorthin vermitteln zu können. Kinder und Jugendliche mit womöglich belastenden bzw. traumatischen Erfahrungen und möglicher Folgesymptomatik können von dafür ausgebildeten und erfahrenen Personen in entsprechenden Settings betreut werden. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und den Fachkräften in Beratungseinrichtungen ermöglicht eine individuelle Begleitung der entsprechenden Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien.

Soziale Beteiligung

Unabhängig von der Entscheidung für ein schulorganisatorisches Modell für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche müssen Möglichkeiten der Partizipation von neuen Schülerinnen und Schülern in der Schule zum Thema gemacht und strukturell verankert werden – d.h. sie dürfen nicht ausschließlich vom Engagement Einzelner abhängen. Im Fokus stehen sollten nicht nur gesamtschulische Aktivitäten wie Feste, Schulchor bzw. -orchester, Treffen des Schulparlaments und Schüler*innen-Vollversammlungen oder Schulausflüge. Darüber hinaus sollten alle schulischen Angebote auch für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler geöffnet und mögliche Zugangsbarrieren erkannt und verringert werden. Entsprechend der Schulform, der Schulgröße und pädagogischen Konzeption können insbesondere offene, partizipative Lernformen über den Klassenverband hinaus Ansatzpunkte darstellen: Projektwochen, Thementage, Patenschaften, aber auch dauerhafte Angebote wie Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag oder Lernlabore für unterschiedliche Fächer. Eine gegebenenfalls benötigte Anleitung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler in solchen Lernformen sollte gewährleistet werden.

Schnittstellen mit dem Ganzttag

Den dargestellten Bedarfen kann in Ganztagschulen auf unterschiedliche Weise begegnet werden, die im Folgenden erläutert werden. Ganztagschulen stärken nicht per se die Einbindung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Relevant sind vielmehr die Qualität und Ausgestaltung eines ganztagsschulischen Konzepts.

Die längere Zeit, die Kinder und Jugendliche in der Schule verbringen, ist ein wesentliches Merkmal des Ganztags im Vergleich zu halbtagsschulischen Modellen, die mit entsprechend weniger Zeit ausgestattet sind. Gemäß der Definition der KMK umfasst der Ganzttag mindestens drei Wochentage mit sieben Stunden (u. a. KMK 2013), es kann aber auch ein umfangreicheres Angebot gemacht werden. Diese zusätzliche Zeit kann für Angebote genutzt werden, die über den Unterricht hinausgehen und ihn ergänzen. Andere Lernarrangements und -formen können umgesetzt und der Gestaltungsspielraum genutzt werden, um auf die Heterogenität der Lerngruppen einzugehen und Ansätze individueller Förderung zu stärken. Besonders im Bereich der ästhetisch-musischen Bildung, beim Sport oder in Freizeitangeboten lassen sich von Anfang an Formate schaffen, an denen alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam teilnehmen können. Dieser Rahmen kann wiederum genutzt werden, um den Austausch unter Peers zu fördern, sowohl gezielt z. B. durch Buddy-Programme als auch als informellen Rahmen für Kommunikationsanlässe. Thimm (2008) hält es für ratsam, auch außerschulische Lernorte einzubeziehen, und nennt die Vernetzung „etwa mit Werkstätten, Laboren, Internet-Cafés, mit generationenverbindenden Bildungs-, Sorge- und Unterstützungsaktivitäten“ (S. 817) als Beispiele. Entscheidend ist bei der Entwicklung und Umsetzung jeweils die Anbindung an den Unterricht und die Umsetzung eines Gesamtkonzepts, so dass eine inhaltliche, aber auch zeitliche Verzahnung aller Bereiche erfolgt.³ Damit einher geht die Aufgabe der Zeitorganisation. Unter dem Stichwort *Rhythmisierung* werden Ansätze der zeitlichen Strukturierung auf Ebene der Schule, des Unterrichts, der individuellen Lernwege von Schüler*innen im Unterricht sowie im außerunterrichtlichen Feld der Schule gefasst (vgl. grundlegend Kamski 2013). Ein Bundesländervergleich der personellen Ausstattung sowie der gesetzlichen Vorgaben im gebundenen Ganzttag (Klemm/Zorn 2016)

macht deutlich: Die mit den bereitgestellten personellen Ressourcen einhergehende Abdeckung weiterer Lernzeit durch das zusätzliche pädagogische Personal variiert stark zwischen Schulstufen und Bundesländern.

Werden im Rahmen des rhythmisierten Unterrichts Übungs- und Einzelarbeitsphasen eingeplant oder ermöglicht, können weitere Hausaufgaben entfallen, die im Anschluss an die Schule alleine bearbeitet werden müssen (vgl. Kaufmann 2016). Dies kann für Eltern, die selbst noch über keine oder geringe Deutschkenntnisse verfügen, zu einer Entlastung führen, genauso aber für alle Eltern(teile), die aus anderen Gründen nicht die Zeit oder Möglichkeit haben, bei Hausaufgaben unterstützend tätig zu werden. Durch die Teilnahme an einem Ganztagsangebot erhoffen sich Eltern eine bessere Förderung ihrer Kinder (Rollett/Holtappels/Bergmann 2008, 905). Gerade Eltern mit Zuwanderungsgeschichte hegen mit der Wahl einer Schule mit Ganztagsangebot hohe Erwartungen an die Betreuung und Förderung ihrer Kinder und verbinden damit den Wunsch nach besseren Schulleistungen und guten Sozialkontakten für ihre Kinder. Allerdings wird auch deutlich, dass sich dieses Interesse an der Bildung ihrer Kinder nicht im Rahmen der klassischen Formen von Elternbeteiligung an der Schule niederschlägt (Arnoldt/Steiner 2013, 120 f.). Diehm (2008) konstatiert, dass „gerade im Hinblick auf eine Steigerung der Sprachkompetenz von Migrant(inn)en wenig Wirkung zu verzeichnen ist“ (S. 99). Auch diese empirischen Ergebnisse sind vor dem Hintergrund zu verstehen, dass nicht alle Schulen mit Ganztagsangebot die Potenziale nutzen, die eine solche Umstellung bietet, um ein umfassendes Konzept zu entwickeln und zu verankern (StEG-Konsortium 2015, 63). Eine Weiter- oder Neuentwicklung ist daher notwendig. Im Zuge dessen können die Bedarfe von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen als Teil der Schüler*innenschaft gezielt einbezogen werden.

Multiprofessionelles Arbeiten

Ein weiterer Aspekt gewinnt mit Blick auf die Einbindung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler und ihrer Unterstützung an Relevanz: die Arbeit in multiprofessionellen Teams. Der Befund, dass, wie u. a. die ZEIT berichtet, Lehrkräfte nach und nach von „Einzelkämpfern“ zu „Teamplayern“ werden (Spiewak/Otto

2016), bezieht sich auf Schulen allgemein und stellt nicht ausschließlich eine Besonderheit der Ganztagschule dar. Dennoch ist die multiprofessionelle Zusammenarbeit im Ganzttag ein viel diskutiertes Thema: Durch die vorhandenen Angebote ergibt sich bereits das Zusammenkommen verschiedener Professionen, wobei nicht alle erzieherische oder pädagogische Berufe ausüben (vgl. Steinert 2010, 34). Schulen bilden demnach multiprofessionelle Organisationsstrukturen aus (Speck/Olk/Stimpel 2011, 187). Zur Unterstützung zugewanderter Schülerinnen und Schüler können Personen eingebunden werden, die auf spezifische Bedarfe eingehen, wie z.B. zur Bewältigung von Traumata oder belastenden Lebenssituationen oder bei spezifischen rechtlichen Fragestellungen. Auch innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte kann eine Zusammenarbeit aufgebaut werden, wenn im Fach Deutsch als Zweitsprache qualifizierte Lehrkräfte mit den übrigen kooperieren. Für Lehrkräfte kann die Vernetzung mit professionellen Kooperationspartnern eine Entlastung bedeuten und einer Überforderung vorbeugen, da sie nicht (mehr) für alle Belange die Verantwortung übernehmen müssen, sondern selbst unterstützt werden. Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrkräfte eine migrationsensible Haltung entwickeln, um Bedarfe zu erkennen und möglichen Fehlinterpretationen vorzubeugen. Die jeweiligen Schülerinnen und Schüler profitieren ebenfalls von einer professionellen Unterstützung. Außerdem stehen neben den Lehrkräften weitere Bezugspersonen und Ansprechpartner*innen an der Schule zur Verfügung. Dass diese für alle Schülerinnen und Schüler u.a. bei der Auswahl bestimmter Angebote während freier Lern- und Übungszeiten eine wichtige Rolle einnehmen, zeigen Befragungen (Kaufmann 2016, 110).

Gleichzeitig entsteht durch die Einbindung verschiedener Kooperationspartner in und außerhalb der Schule eine komplexe Struktur, insbesondere wenn verschiedene Professionen eingebunden sind (vgl. Kolbe/Reh 2008, 803). Eine Herausforderung stellt die Abstimmung von Zuständigkeiten und Arbeitsbereichen dar. Zu berücksichtigen ist dabei der unterschiedliche Status verschiedener Personengruppen u.a. durch Beschäftigungsverhältnisse, die wiederum zu einer höheren Fluktuation unter Angestellten, Honorarkräften oder Ehrenamtlichen führen können (Kolbe/Reh 2008; Rollett/Holtappels/Bergmann 2008). Zu berücksichtigen ist auch, dass eine multiprofessionelle Organisation nicht notwendigerweise zu einer multiprofessionellen Kooperation führt (Speck/Olk/Stimpel 2011, 185), son-

dern dafür Zeit und Strukturen vorhanden sein müssen. Besonders in der Sekundarstufe I scheint dies aktuell noch nicht umgesetzt und an vielen Schulen keine Zeit für Kooperation eingeplant zu werden (StEG 2015, 6). Die Qualität der Zusammenarbeit ist für das Gelingen allerdings entscheidend, so dass die beteiligten Akteure nicht bloß ‚nebeneinander‘ arbeiten (vgl. Kolbe/Reh 2008 sowie Thimm 2008, 814 f. für „förderliche und hinderliche Bedingungen“).

Fazit

Mit Blick auf neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne bzw. mit geringen Kenntnissen des Deutschen zeigen sich offensichtliche Parallelen zwischen den drei Aspekten *Zeit, spezifische Förderung und Unterstützung* sowie *soziale Einbindung* auf der einen und den Möglichkeiten, die Ganztagschulen bieten können, auf der anderen Seite. Seit dem verstärkten Ausbau des Ganztagsangebotes in Deutschland stehen den hohen Erwartungen ambivalente Einschätzungen gegenüber. So weist Holtappels darauf hin, dass ein Ganztagsbetrieb nicht „automatisch die Schulqualität auf allen Ebenen zu steigern vermag und direkt bessere Lernleistungen und Sozialverhaltensweisen hervor bringt“ (2006, 26). Als Grund benennt er die großen Unterschiede der konzeptuellen und sozialräumlichen Bedingungen von Schulen, die sich als Ganztagschulen verstehen. Die durch den Ganzttag verlängerte Schulzeit ist nicht allein per se als wirksam in Hinblick auf die gewünschten pädagogischen Effekte anzusehen (vgl. ebd., 26 f.). Bezogen auf neu zugewanderte Familien können Ganztagsangebote die Möglichkeit für andere Formen der Partizipation bieten und gerade auch Eltern, die mit dem deutschen Bildungssystem nicht vertraut sind, entsprechende Informations- und Austauschangebote bereitstellen. Hierbei muss jedoch auch die Frage nach möglichen Kosten diskutiert werden, die für Ganztagsangebote anfallen können. Das Erreichen des Ziels der sozialen Einbindung sollte nicht durch finanzielle Hürden in Form von Kostenbeiträgen verhindert werden, die einige Schülerinnen und Schüler von den Angeboten ausschließen.

Die empirische Forschung zu Schulen mit Ganztagsangeboten macht jedoch deutlich, dass die konzeptionellen Potenziale, die auch neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen zugute kommen können, in der Praxis zumindest nicht im-

mer in der erhofften Weise realisiert werden.⁴ In diesem Sinne bedarf es unseres Erachtens nicht in erster Linie einer spezifischen schulischen Ausrichtung auf diese Schülerinnen und Schüler – zumal bisher keine empirischen Belege vorliegen, dass gerade Kinder mit Migrationshintergrund in erhöhtem Maße vom Ganztags profitieren (vgl. Schnurr/Gresser/Reinders 2013; Reinders/Gresser/Schnurr 2013). Viel mehr wäre getan, wenn die konzeptionellen Möglichkeiten von Ganztagschule und deren gute Ausgestaltung⁵ mit den bestehenden Überlegungen einer an den migrationsgesellschaftlichen Rahmenbedingungen ausgerichteten Schule verknüpft würden (vgl. Gomolla 2005; Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowitz 2011; Fürstenau 2015), um so einen guten Lernort für alle Schülerinnen und Schüler und eben auch für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche zu schaffen. Dabei sollten auf Ebene der Schülerschaft alle Schülerinnen und Schüler miteinbezogen werden, um gerade der Gefahr einer Segregation innerhalb einer formalen Eingliederung in die Schule entgegenzuwirken (vgl. etwa Amadeu Antonio Stiftung o.J.).

Mit Blick auf die in einem kurzen Zeitraum hinzugekommene hohe Anzahl an neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen lassen sich zwei Aussagen treffen: Zum einen stellen sich für Ganztagschulen die gleichen Herausforderungen, die sich auch für Schulen ohne Ganztagsangebot stellen. Dabei geht es nicht nur um die Frage, welche Form der Organisation des Unterrichts für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gewählt wird, sondern auch darum, welche weiteren Unterstützungsmöglichkeiten eine Schule für diese Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern anbieten kann (und welche Unterstützung die Schule selbst dafür benötigt). Zum anderen bietet der Ganztags – abhängig von der jeweiligen Ausgestaltung – durchaus vielfältige Potenziale: individualisiertes und durch verschiedene Zugänge gekennzeichnetes Lernen, eine andere Form der zeitlichen Organisation des Lernens über den Tag verteilt sowie eine Anleitung und Begleitung durch ein multiprofessionelles Team. Wenn es gelingt, diese Potenziale in der Praxis umzusetzen, sind sie als ein Gewinn für alle Schülerinnen und Schüler zu verstehen – und auch neu zugewanderte Kinder und ihre Eltern können davon profitieren.

Anmerkungen

- 1 Die Zahlen beziehen sich auf Kinder und Jugendliche ausländischer Staatsangehörigkeit im Alter von sechs bis 18 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr in Deutschland. Grundlage der Berechnungen bilden Sonderauswertungen des Statistischen Bundesamts.
- 2 Statistische Auswertungen für das Jahr 2015 liegen nach den in Massumi/von Dewitz et al. (2015) genutzten Kriterien noch nicht vor.
- 3 Für ein solches hat z.B. die Gesamtschule Wuppertal-Barmen im Jahr 2015 den deutschen Schulpreis erhalten (vgl. <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/56027.asp> (Stand 20.05.2016)).
- 4 Ein widersprüchliches Bild ergibt sich darüber hinaus hinsichtlich der empirischen Untersuchung der Frage, ob der Ganzttag die Chancengleichheit erhöht, wobei die Qualität der Angebote ausschlaggebend für ihren Erfolg zu sein scheint. Für eine Diskussion s. auch Züchner/Fischer 2014 oder Diehm 2008.
- 5 Vgl. StEG-Studie (2015): Sicherstellen der Qualität der Angebote, Verzahnung des Unterrichts mit weiteren Angeboten, Angebot nicht an Träger auslagern, Zusammenarbeit sicherstellen, inhaltliche Zusammenhänge herstellen, nicht „vormittags Schule und nachmittags spielen“, Kooperation innerhalb der Schule und mit weiteren Kooperationspartnern sowie die Einbeziehung der Eltern.

Literatur

- Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.) (o.J.): 15 Punkte für eine Willkommensstruktur in Jugendeinrichtungen. Verfügbar unter: www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/juan/15-punkte-plan_web.pdf [30.05.2016].
- Arnoldt, Bettina/Steiner, Christine (2013): Bieten Ganztagschulen Eltern mit Migrationshintergrund bessere Beteiligungschancen? In: Geisen, Thomas/Studer, Tobias/Yildiz, Erol (Hrsg.): Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care. Wiesbaden, S. 105-124.
- BAMF Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016): Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl. Verfügbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2015-asyl.pdf?__blob=publicationFile [17.05.2016].
- Börner, Nicole/Behr, Karin/Düx, Wiebke/Züchner, Ivo (2010): Lernen und Fördern aus Sicht der Eltern. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule. Weinheim, S. 143-225.
- Diehm, Isabell (2008): Ethnie und Migration. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 98-105.
- Fürstenau, Sara (2015): Multilingualism and school development in transnational educational spaces. Insights from an intervention study at German elementary schools. In: Küppers, Almut/Pusch, Barbara/Uyan Semerci, Pinar (Hrsg.): Bildung in transnationalen Räumen. Wiesbaden, S. 71-89.

- Gomolla, Mechtild (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und der Schweiz. Münster.
- Holtappels, Heinz/Günter (2006): Stichwort: Ganztagschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 01/2006, S. 5-29.
- Kamski, Ilse (2013): Rhythmisierung: Lernzeiten am Vor- und Nachmittag. In: Erdsiek-Rave, Ute/John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Gute Ganztagschulen. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 85-91. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10244.pdf> [17.05.2016].
- Karakaşoğlu, Yasemin/Gruhn, Mirja/Wojciechowicz, Anna (2011): Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. Münster.
- Kaufmann, Elke (2016): Die Gestaltung von Übungs- und Lernzeiten in der (Ganztags-)Schule. In: Maschke, Sabine /Schulz-Gade, Gunild /Stecher, Ludwig (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2016. Wie sozial ist die Ganztagschule? Schwalbach, S. 107-118.
- Klemm, Klaus/Zorn, Dirk (2016): Die landesseitige Ausstattung gebundener Ganztagschulen mit personellen Ressourcen. Ein Bundesländervergleich. Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/IB_Studie_Die_landesseitige_Ausstattung_gebundener_Ganztagschulen_mit_personellen_Ressourcen.pdf [17.05.2016].
- KMK Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2007 bis 2011. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/GTS_2011_Bericht.pdf [17.05.2016].
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine (2008): Kooperation unter Pädagogen. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 799-808.
- Merkens, Hans/Schründer-Lenzen, Agi (Hrsg.) (2010): Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich. Münster.
- Massumi, Mona/von Dewitz, Nora et al. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Reinders, Heinz/Gresser, Anne/Schnurr, Simone (2013): Veränderungen interkultureller Kompetenzen bei Grundschulern an Halbtags- und Ganztagschulen: Zusammenhänge zu schulischen Zielvorstellungen und Weiterbildungsmaßnahmen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 01/2013, S. 39-55.
- Robert Bosch Expertenkommission zur Neuausrichtung der Flüchtlingspolitik (Hrsg.) (2015): Themendossier Sprachvermittlung und Spracherwerb für Flüchtlinge: Praxis und Potenziale außerschulischer Angebote. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Rollett, Wolfram/Holtappels, Heinz/Günter/Bergmann, Katrin (2008): Anspruch und Wirklichkeit von Ganztagschulen. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 899-909.

- Schnurr, Simone/Gresser, Anne/Reinders, Heinz (2013): Schulische Zielsetzungen zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zwischen Ganztags- und Halbtagschule. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 01/2013, S. 7-22.
- Speck, Karsten/Olk, Thorsten/Stimpel, Thomas (2011): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen (ProKoop)“. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim, S. 184-201.
- Spiewak, Martin/Otto, Jeanette (2016): Nie mehr allein. In: DIE ZEIT Nr. 10/2016 vom 25.02.2016. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2016/10/paedagogik-kreuzberg-lehrer-realschule-hauptschule-schulsystem/komplettansicht> [17.05.2016].
- StEG-Konsortium (Hrsg) (2015): Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt/Main u.a.
- Steinert, Christine (2010): Multiprofessionell arbeiten im Ganztag: Ideal, Illusion oder Realität? In: Der pädagogische Blick, 01/2010, S. 22-35.
- Thimm, Karlheinz (2008): Personelle Kooperation und Fortbildung. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 809-818.
- Toppe, Sabine (2016): Eine neue Ordnung der Sorge im Rahmen von Ganztagsbildung? Ganztagschule im Spannungsfeld von sozial-, bildungs- und kinderpolitischen Anforderungen. In: Maschke, Sabine/Schulz-Gade, Gunild/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2016. Wie sozial ist die Ganztagschule? Schwalbach/Ts., S. 9-20.
- Züchner, Ivo/Fischer, Natalie (2014): Kompensatorische Wirkung von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? In: Maaz, Kai/Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden, S. 349-367.