

Studien zur Pädagogik der Schule

Hrsg. von Stephanie Hellekamps, Wilfried Plöger
und Wilhelm Wittenbruch

Matthias Morten Schöpa

Die Ganztagschule

Entwicklungsstand, Nutzungspräferenzen
und Perspektiven in Mecklenburg-Vorpommern



PETER LANG
EDITION

1. Zum wissenschaftlichen Anliegen der Publikation

1.1 Das deutsche Schulsystem in der Kritik

Die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien, insbesondere die der PISA¹-, TIMSS²- und IGLU³-Studien, stellen Wissenschaftler und Schulpraktiker ebenso wie Politiker und Erziehungsberechtigte vor die Frage, inwieweit das bundesdeutsche Schulsystem adäquat auf die in der Bundesrepublik veränderten allgemeingesellschaftlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen reagiert und diese angemessen in ihrer Entwicklung berücksichtigt hat. Dabei nehmen neben der demografischen Entwicklung, die einerseits durch eine zahlenmäßig abnehmende und andererseits durch eine zugleich alternde Gesellschaft gekennzeichnet ist, und den verschiedenen Formen des partnerschaftlichen Zusammenlebens auch der Strukturwandel zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, die zunehmende Internationalisierung sowie die finanzielle Situation der öffentlichen Haushalte wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung des bundesdeutschen Bildungswesens (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 15). Vor allem aber stellte sich die Frage, wie es bei den internationalen Vergleichsstudien zu einem solch – im Vergleich zu den anderen OECD-Staaten – schlechten Abschneiden Deutschlands kommen konnte.

Um Erklärungsansätze zu finden, wurden sowohl vergleichende Analysen auf internationaler Ebene, d. h. vorrangig zwischen Deutschland und den anderen OECD-Staaten, als auch auf nationaler Ebene, d. h. zwischen den jeweiligen Bundesländern, genutzt. Der Blick auf die Bildungssysteme der Staaten, die im internationalen Vergleich deutlich bessere Ergebnisse erreichen als Deutschland (vgl. PISA-Konsortium 2007, S. 81, 229, 259), macht deutlich, dass sich in den besten Bildungssystemen in den vergangenen Jahren Wandlungsprozesse und die Entwicklung neuer Steuerungsinstrumente vollzogen sowie Investitionen statt Kürzungen finanzieller Zuwendungen stattgefunden haben, die sich zielgerichtet und systematisch an der Schulentwicklung orientieren (vgl. Oelkers 2003, S. 9f.).

1 PISA = „Programme for International Student Assessment“ (Programm zur internationalen Schüler-bewertung).

2 TIMSS = Third International Mathematics and Science Study.

3 IGLU = Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung.

Diese Erkenntnisse haben einen maßgeblichen bildungspolitischen Einfluss auf die Schulentwicklung in der Bundesrepublik genommen⁴ und lösten auf nationaler Ebene ein breites Interesse über die aktuelle Situation des deutschen Bildungswesens, „über seine Leistungsfähigkeit und seine wichtigsten Problemlagen, über Bildungsprozesse im Lebenslauf und über die Entwicklung des deutschen Bildungswesens im internationalen Vergleich“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 1) aus. Um diesem gesamtgesellschaftlichen Interesse Rechnung zu tragen, beschloss die Ständige Konferenz der Kultusminister in Deutschland (KMK) 2006 für den Schulbereich eine Gesamtstrategie zur Etablierung eines Bildungsmonitorings. Das Ziel eines solchen international anerkannten und verbreiteten Monitorings besteht darin, „kontinuierliche, datengestützte Informationen über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen für [die] Bildungspolitik und [die] Öffentlichkeit bereitzustellen“ (ebd.). Für die Erstellung eines solchen Monitorings wurden vier wesentliche Komponenten definiert, zu denen die Ergebnisse

- internationaler Schulleistungsuntersuchungen (PISA, TIMMS, IGLU),
- zentraler Überprüfungen zur Erreichung von Bildungsstandards und deren Vergleich auf Länderebene,
- von Vergleichsarbeiten in Verbindung mit den Bildungsstandards sowie
- einer gemeinsamen Bildungsberichterstattung in Form nationaler Bildungsberichte gehören (vgl. ebd., S. 1 ff.).

Auf der Grundlage des Verwaltungsabkommens zwischen Bund und Ländern vom 21. Mai 2007 (siehe auch Artikel 91b, Abs. 2 GG) wurde der Auftrag zu einer aktuellen, umfassenden empirischen Bestandsaufnahme – dem zweiten nationalen Bildungsbericht – gegeben, der „das deutsche Bildungswesen als Ganzes abbildet

4 In der Regierungserklärung vom 13.06.2002 zum Thema „Bildung und Innovation“ erklärte der Bundeskanzler Gerhard Schröder zu den Ergebnissen der PISA-Studie 2000: „Wir dürfen es uns nicht zu leicht machen und die durch die PISA-Studie zutage getretenen Probleme auf die Schwierigkeiten von Kindern mit Sprachdefiziten, etwa in Migrantenhaushalten, reduzieren. Diese Schwierigkeiten haben auch andere Länder, deren Schüler weit besser abgeschnitten haben. Natürlich ist es ein Alarmsignal, wenn die Hälfte der Kinder aus Zuwandererfamilien nur die Hauptschule schafft oder die Schule gar ohne jeden Abschluss verlässt. Hier darf die Bildungspolitik nicht wegsehen, sondern hier müssen wir gezielt fördern, aber die Betroffenen auch fordern.“

(www.archiv.bundesregierung.de/bpaexport/regierungserklaerung/64/84264/multi.htm)

und von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bis zu den verschiedenen Formen der Weiterbildung im Erwachsenenalter reicht“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 1).

Zu den wichtigsten Erkenntnissen des zweiten nationalen Bildungsberichtes gehören – auf das Schulwesen bezogen – die Feststellungen, dass

- von 2001 nach 2006 ein Anstieg der Leistungen bei den 15-jährigen Schülern⁵ in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften, jedoch nicht hinsichtlich der Lesekompetenz zu verzeichnen ist,
- die Zahl der Schüler, die die Schule ohne Hauptschulabschluss verlässt, unverändert hoch ist (2006: ca. 76.000),
- zwar der Anteil der Studienberechtigten von 2001 bis 2006 gestiegen ist, die durch den Wissenschaftsrat gesetzte Zielmarke jedoch noch nicht erreicht wurde (vgl. auch <http://www.wissenschaftsrat.de/Veroeffentlichungen.htm>),
- der Anteil der 20- bis unter 25-Jährigen, die über einen Abschluss des Sekundarbereichs II verfügen, in Deutschland mit ca. 72% (2006) sowohl unter dem Stand von 2000 als auch unter der Erwartung der EU liegt, die für diesen Abschluss bis 2010 einen Anteil von mindestens 85% anstrebte (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 8).

Betrachtet man den Verlauf des schulischen Werdegangs von Kindern und Jugendlichen, so stellt der Bildungsbericht fest, dass seit Ende der 1990er Jahre der Anteil der schulpflichtigen Kinder, der verspätet eingeschult oder zurückgestellt wurde, deutlich zurückgegangen ist und es gleichzeitig zu einem Anstieg an vorzeitigen Einschulungen (über 7% aller Einschulungen) gekommen ist. Um insbesondere im sprachlichen Bereich mögliche Defizite frühzeitig erkennen und gezielt abbauen zu können, wird in allen Bundesländern bereits vor der Einschulung der Sprachfeststellung und -förderung zunehmend Aufmerksamkeit gewidmet, wobei sowohl die dabei praktizierten Verfahren als auch der Umfang an Fördermaßnahmen länderspezifisch sehr unterschiedlich sind. Der weitere schulische Werdegang ist dadurch gekennzeichnet, dass der Anteil der Schüler, der nach der Grundschule an eine – sofern in den Bundesländern vorhandene – Hauptschule wechselt, von 2004 bis 2006 weiter gesunken (-2,6 Prozentpunkte) ist, während in vergleichbarem Umfang mehr Schüler an das Gymnasium und damit an eine höher qualifizierende Schulart wechselten. Die Entscheidung, welche Schulart die Schüler

5 Zur vereinfachten Schreibweise wird die männliche Form verwendet. Damit ist zugleich auch die weibliche Form gemeint.

nach der Primarstufe besuchen, stellt sich in den Untersuchungen als relativ stabil heraus, da nur etwa drei Prozent der Schüler aus den Jahrgangsstufen 7 bis 9 ihre Entscheidung für die getroffene Schulart korrigieren.

Bei den Schülern, die die Schulart nachträglich wechselten, bestätigt sich jedoch auch die Tendenz des Abwärtswechsels, da fünfmal mehr Schüler in eine niedriger qualifizierende Schulart wechseln als in eine höher qualifizierende. Neben dem höheren Anteil an Wechslern in niedriger qualifizierende Schularten stellen sich der nahezu unverändert hohe Anteil an Wiederholern in der Sekundarstufe I (2006/2007: 169.946 Schüler bzw. 3,6%) (vgl. ebd., S. 258; Tab. 1) sowie der Anteil der Schüler, der die Schule verlässt, ohne zumindest den Hauptschulabschluss erreicht zu haben, als weitere wesentliche Problemfelder für das bundesdeutsche Schulsystem dar (vgl. ebd., S. 9).

Der in den PISA-Studien insbesondere für Deutschland festgestellte Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg (vgl. auch Baumert/Schümer 2001, S. 385; PISA-Konsortium Deutschland 2004, S. 236) zeigt sich auch in den Untersuchungen zum zweiten Bildungsbericht, wobei durch diesen auch deutlich wird, dass dieser Zusammenhang nicht nur in der Phase des Übergangs von den allgemein bildenden Schulformen in die berufliche Bildung und die Hochschulen fort dauert, sondern in dieser Phase teilweise noch stärker auftritt.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer tiefer gehenden Betrachtung einerseits der Faktoren, die Einfluss auf die soziale Herkunft nehmen, und andererseits des Bildungserfolges von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund.

Die Ergebnisse des zweiten Bildungsberichts machen diesbezüglich deutlich, dass 28% der Kinder mindestens einer der nachfolgend festgestellten Risikogruppen, die bereits einzeln für sich die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen deutlich verschlechtern und in den vergangenen Jahren durch steigende Schülerzahlen gekennzeichnet ist, angehören:

- **Risikogruppe 1:** Familien, in denen kein Elternteil erwerbstätig ist.
Zu dieser Gruppe gehörte 2006 mehr als jedes zehnte Kind unter 18 Jahren.
- **Risikogruppe 2:** Familien, in denen kein Elternteil einen Abschluss des Sekundarbereiches II hat.
Zu dieser Gruppe gehörten 13% der Kinder.
- **Risikogruppe 3:** Familien, bei denen das Einkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze lag.
Zu dieser Gruppe gehörten 23% der Kinder (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 10f.).

Der Einfluss von Bildungsstand und sozialem Status der Familie auf den Bildungsweg von Kindern und Jugendlichen hat sich laut Bildungsbericht verstärkt. So wurde festgestellt, dass mit einem höheren sozioökonomischen Status geringere Hauptschul-, dagegen aber höhere Gymnasialbesuchsquoten einhergehen und der Anteil der Kinder, der aus Akademikerfamilien stammt, häufiger ein Studium aufnimmt als Kinder aus nicht-akademischen Familien – und dieses bei vergleichbaren Abiturnoten.

Auch der Migrationshintergrund wirkt sich in Deutschland – wie bereits in den PISA-Studien nachgewiesen – negativ auf den Bildungsweg von Kindern und Jugendlichen aus. So haben die PISA-Studien gezeigt, dass im Vergleich der Leistungen zwischen 15-jährigen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in allen Kompetenzbereichen eine hohe Differenz vorliegt, die sich insbesondere bei den Schülern der ersten und zweiten Generation mit Migrationshintergrund zeigt. Auffällig sind dabei auch der Anstieg der Differenz von 2000 nach 2006 sowie eine fast ausschließlich höhere Differenz der zweiten Generation gegenüber der ersten Generation (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, Tab. D6-3A).

Der negative Einfluss des Migrationshintergrundes auf den Bildungsweg trifft besonders dann zu, wenn der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund regional sehr hoch ist, da insbesondere dort eine starke sozialräumliche Segregation bereits ab dem Kindesalter in den Kindertagesstätten beginnt, die sich häufig in der Schullaufbahn fortsetzt und sich verstärkend auf die Benachteiligungen auswirkt, die im Migrationshintergrund begründet sind.

Verstärkt haben sich in den vergangenen Jahren in Deutschland auch die geschlechterspezifischen Disparitäten. Diese zeigen sich darin, dass Mädchen ihren schulischen Werdegang insgesamt erfolgreicher und mit weniger Problemen behaftet absolvieren als Jungen. Die Unterschiede zeigen sich unter anderem darin, dass Mädchen im Durchschnitt früher eingeschult werden, in der Schlüsselkompetenz „Lesen“ bessere Leistungen erreichen, häufiger einen Schulabschluss erreichen und den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung insgesamt schneller und erfolgreicher bewältigen.

Da sich insbesondere die Disparitäten in der vorzeitigen und verspäteten Einschulung sowie bei der Wiederholung der Jahrgangsstufen auf die gesamte Schulzeit auswirken, müssen diese Aspekte auch hinsichtlich einer geschlechter- und altersspezifischen Angebotsstruktur im Rahmen des Ganztags schulbetriebes Berücksichtigung finden.

Auch im beruflichen Werdegang werden Unterschiede deutlich, da sich Mädchen häufiger für eine Ausbildung entscheiden, die in einem anspruchsvolleren Bereich liegt, die Hochschulreife deutlich häufiger erreichen und demzufolge auch

die Mehrheit der Hochschulabsolventen bilden, ein aufgenommenes Studium seltener abbrechen und später während ihrer Berufstätigkeit Weiterbildungsangebote stärker nutzen.

Insgesamt zeigt sich eine Zunahme an Risiken für Jungen im Kindes- und Jugendalter, die sich darin äußert, dass Jungen insgesamt häufiger im Bildungssystem scheitern. Besonders problematisch werden diese Risiken dann, wenn der geschlechterspezifische Aspekt gekoppelt ist mit einem Migrationshintergrund oder einem geringen sozialen Status der Familie (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 11f.).

Die im zweiten Bildungsbericht dargestellten Disparitäten im Bildungsverlauf verstärken die Notwendigkeit nach einer grundlegenden Reform des bundesdeutschen Bildungssystems, das Mädchen wie Jungen, deutschen Schülern wie Migranten, Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen wie -nahen, sozial schwachen wie starken Schichten gleiche Bildungschancen in allen Kindheits- und Jugendphasen bietet sowie die Forderungen nach der Sicherstellung von Rahmenbedingungen, die zu einer Verringerung der bestehenden Chancenungleichheiten erforderlich sind.

Die große Bedeutung einer adäquaten Ausstattung der einzelnen Bildungsbereiche mit Finanzressourcen für die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens, „für das wirtschaftliche Wachstum, für die Sicherung der Humanressourcen der Volkswirtschaft sowie für den Erhalt der Chancengleichheit der Individuen“ (Statistisches Bundesamt 2009a, S. 4) wurde auf dem Bildungsgipfel am 22.10.2008 in Dresden hervorgehoben und als Ergebnis dessen zwischen der Bundeskanzlerin und den Ministerpräsidenten der Länder vereinbart, bis zum Jahr 2015 für Bildung und Forschung 10% des Bruttoinlandsprodukts aufzuwenden (vgl. ebd.; Statistisches Bundesamt 2008, S. 5). Die Entwicklung der gesamten öffentlichen und privaten Bildungsaufwendungen zeigt von 1995 bis 2005 (141,6 Mrd. Euro) eine Zunahme der Ausgaben von etwa 13,4 Mrd. Euro, von 2006 (etwa 142,9 Mrd. Euro) demzufolge eine Zunahme von etwa 14,7 Mrd. Euro, was einer Steigerung von rund einem Prozent gegenüber dem Vorjahr entsprach. Der größte Anteil der Ausgaben entfiel dabei auf die allgemein bildenden Bildungsgänge, gefolgt von den Ausgaben für den Tertiärbereich (vgl. ebd., S. 18).

Betrachtet man die Bildungsausgaben in Relation zum erwirtschafteten Bruttoinlandsprodukt, so ist jedoch festzustellen, dass sich der Anstieg disproportional zur wirtschaftlichen Entwicklung in Deutschland vollzogen hat. Demnach haben sich die Ausgaben – gemessen am Anteil am Bruttoinlandsprodukt von 1995 (6,9%) nach 2005 (6,3%) und nach 2006 (6,2%) – insgesamt verringert. Besonders stark ist dabei zwischen 1999 und 2005 eine Verringerung der Ausgaben im beruflichen

Weiterbildungssektor festzustellen, die sich sowohl bei der Bundesagentur für Arbeit (ca. 70%) als auch bei Unternehmen (ca. 16%) zeigt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 12; Statistisches Bundesamt 2008, S. 18ff.). Der Anteil der Bildungsausgaben an den öffentlichen Ausgaben ist zwar von 1995 bis 2005 (9,7%) um 1,2 Prozentpunkte gestiegen, lag damit jedoch sowohl hinsichtlich des Anteils als auch der Steigerung unter den Daten des OECD-Durchschnitts (1995: 11,9%; 2005: 13,2%) und des EU19⁶-Durchschnitts (1995: 10,7%; 2005: 12,1%).

Die disproportionale Steigerung der Bildungsausgaben zur Entwicklung der Wirtschaftskraft in Deutschland und damit auch das Verhältnis zwischen den öffentlichen Ausgaben für Bildung zum Bruttoinlandsprodukt zeigen sich auch im internationalen Vergleich, bei dem Deutschland 2005 sowohl unter dem OECD- als auch unter dem EU19-Durchschnitt lag (vgl. ebd., S. 58f.).

Als eine weitere Herausforderung wird die Entwicklung der Personalsituation an den allgemein bildenden Schulen eingeschätzt. Diese ist vor allem durch einen – im internationalen Vergleich betrachteten – prozentual sehr hohen Anteil von Lehrkräften gekennzeichnet, die 50 Jahre und älter sind und deren Anteil im Schuljahr 2006/2007 im Primarbereich ca. 53% und im Sekundarbereich I bereits ca. 51% betrug.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, in den kommenden ca. 15 Jahren „diese Lehrkräfte durch pädagogisch, psychologisch, fachlich und fachdidaktisch qualifiziertes Personal zu ersetzen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 13) und dabei gleichzeitig die Attraktivität der Ausbildung in den Fächern deutlich zu erhöhen, in denen eine besonders starke Nachfrage (z. B. Mathematik, Naturwissenschaften, technische Fächer) bestehen wird. Neben der Absicherung des Bedarfs an Lehrkräften für die Erteilung des regulären Unterrichts wird auch auf den steigenden Bedarf an Personal für die Realisierung von außerunterrichtlichen Angeboten verwiesen, der insbesondere durch den starken Anstieg schulischer Einheiten mit Ganztagsangeboten zwischen 2002 und 2006 begründet ist (vgl. ebd., S. 12).

Lag der Anteil der Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb in öffentlicher und privater Trägerschaft an allen Verwaltungseinheiten 2002 bei 16,3%, so stieg dieser Anteil bis 2006 auf mehr als das Doppelte (33,6%) (vgl. Sekretariat

6 EU15 (Europäische Mitgliedstaaten vor dem 1. Mai 2004) plus vier weitere OECD-Mitgliedstaaten (insgesamt: Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, Slowakei, Spanien, Tschechische Republik und Ungarn).

der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland⁷ 2009, S. 1*).

Neben der weiteren quantitativen Erhöhung des Umfangs an frühkindlichen, allgemein bildenden, berufsausbildenden und Erwachsenen qualifizierenden Bildungsangeboten sieht der Bildungsbericht die weitere Qualitätsentwicklung im bundesdeutschen Bildungswesen als zentrale Herausforderung der kommenden Jahre. Zu den wichtigsten Aufgaben zählen dabei

- „die Minderung von Risikofaktoren für Kinder auf der Grundlage eines frühzeitigen und verstärkten Einsatzes geeigneter Interventions- und Fördermaßnahmen,
- die Förderung von Grundkompetenzen im Sekundarbereich I als Voraussetzung für verstärkte Übergänge in die Berufsausbildung und die Hochschule,
- die Reduzierung der Anzahl der Schüler ohne Schulabschluss,
- die gezielte Unterstützung für junge Menschen mit Migrationshintergrund, nicht nur durch eine kontinuierliche Sprachförderung“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 14).

Die Erkenntnis über die Notwendigkeit der Lösung dieser Aufgaben hat sich spätestens seit Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie 2006 nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in der Politik durchgesetzt⁸. Auch über die Frage, wie diese Aufgaben gelöst werden sollen, wird in der Politik diskutiert⁹.

7 Bei den folgenden Literaturangaben wird anstelle der Formulierung „Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“ das Kürzel „KMK“ verwendet.

8 Der damalige KMK-Präsident Prof. Dr. Zöllner stellte fest, „dass es im Gegensatz zum OECD-Trend in Deutschland gelungen ist, in den sechs Jahren seit PISA 2000 eine kontinuierliche positive Entwicklung anzustoßen. Diesen Aufwärtstrend gilt es abzusichern und auszubauen, vor allem müssen wir die nach wie vor bestehenden Benachteiligungen für Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern und mit Migrationshintergrund noch entschiedener angehen. Bei der durchgehenden Sprachförderung vom Kindergarten bis in die Sekundarstufe I müssen wir unsere Anstrengungen weiter verstärken, um die Leistungsabstände zwischen leistungsschwachen und leistungsstärkeren Schülern zu reduzieren, das Niveau insgesamt zu heben und zu besseren Bildungschancen beizutragen.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der KMK 2007a).

9 Die Bundesbildungsministerin Frau Annette Schavan, forderte, alles daran zu setzen, „die Voraussetzungen für Chancengerechtigkeit in der Bildung zu schaffen. Bildungserfolg darf nicht länger von der sozialen Herkunft abhängen. Hier müssen wir unsere Anstrengungen bei unserer konsequenten Bildungsoffensive noch weiter verstärken: Dazu gehört eine starke frühkindliche Bildung und eine gut funktionierende

Die Entwicklungen im bundesdeutschen Bildungssystem werden auch auf internationaler Ebene aufmerksam verfolgt und beurteilt, wobei die daraus abgeleiteten Empfehlungen innerhalb Deutschlands kontrovers diskutiert und nicht in allen Punkten geteilt werden.

Einigkeit zwischen der Kultusministerkonferenz und dem Bericht des UN-Sonderberichterstatters Vernor Muñoz Villalobos vom 21. März 2007, der im Februar 2006 bei einer zehntägigen Reise das deutsche Schulsystem inspizierte, um sich einen Einblick in das Bildungssystem zu verschaffen, bestand beispielsweise darin, „dass es eines der wichtigsten Ziele bei der Weiterentwicklung des deutschen Bildungssystems ist, die Abhängigkeit von Bildungserfolg und sozialer Herkunft aufzuheben und allen Kindern und Jugendlichen – gleich welcher Herkunft – die besten Chancen auf Bildung in Schule, Beruf oder Hochschule zu bieten“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der KMK 2007b). Differenzen in der Einschätzung zeigen sich jedoch hinsichtlich der Forderung des UN-Sonderberichterstatters nach grundlegenden Änderungen der deutschen Schulstruktur. Auch wenn durch die Kultusministerkonferenz eine Diskussion über die Struktur des deutschen Bildungswesens als durchaus legitim angesehen wird, rät sie doch aufzupassen, „dass dabei nicht der eigentliche Paradigmenwechsel aus den Augen gerät, der darin besteht, jede Schülerin und jeden Schüler unabhängig von der Schulform individuell zu fördern“ (ebd.). Der weitere konsequente Ausbau von Ganztagschulen scheint nach Ansicht der Kultusministerkonferenz ein Weg zu sein, Kinder und Jugendliche – insbesondere mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Familien – individuell und besser zu fördern und eine größere Chancengleichheit zu erreichen, wobei man sich allerdings durch die Erfahrungen in der Bildungsforschung auch bewusst ist, „dass es einige Jahre dauert, bis solche Reformen Wirkung zeigen“ (ebd.).

1.2 Ziel der Publikation und Forschungsanliegen

Um Aussagen nicht nur zum aktuellen quantitativen, sondern auch zum qualitativen Stand der Entwicklung der Ganztagschulen in der Bundesrepublik zu erhalten, begannen im Jahre 2004 die Vorbereitungen der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG), einem länderübergreifenden Forschungsprogramm zur

Ganztagschule. Außerdem muss der Übergang zwischen den einzelnen Schulformen einfacher werden. Jedes Kind in diesem Land muss die Chance auf die bestmögliche Bildung bekommen.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der KMK 2007a).