

Markus Sauerwein

# Qualität in Bildungssettings der Ganztagsschule

Über Unterrichtsforschung  
und Sozialpädagogik

Markus Sauerwein  
Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule

# Studien zur ganztägigen Bildung

Herausgegeben von

Heinz Günter Holtappels (Universität Dortmund,

Institut für Schulentwicklungsforschung) |

Eckhard Klieme (Deutsches Institut für Internationale

Pädagogische Forschung) |

Thomas Rauschenbach (Deutsches Jugendinstitut)

Markus Sauerwein

# Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule

Über Unterrichtsforschung  
und Sozialpädagogik

**BELTZ** JUVENTA

## Der Autor

Markus N. Sauerwein, Jg. 1986, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) im Projekt Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Seine Arbeitsschwerpunkte sind Ganztagschule, die Verknüpfung von Schul- und Unterrichtsforschung mit der Sozialpädagogik, Schulentwicklung sowie die Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule.

Diese Arbeit wurde 2016 als Dissertation bei der Goethe Universität Frankfurt eingereicht. (1. Gutachter E. Klieme, 2. Gutachter W. Thole, 3. Gutachter H.G. Micheel)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-3684-8 Print

ISBN 978-3-7799-4686-1 E-Book (PDF)

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

*Für meine Mama*

# Danksagung

Eine Dissertation entsteht nicht ohne Austausch und Unterstützung: Verstehenskrisen müssen bewältigt werden, neue Ideen werden weiterentwickelt oder verworfen, die Arbeit und Anregung von Kolleginnen und Kollegen fügt den eigenen Gedanken neue Aspekte hinzu. Zugleich muss das Leben neben der Wissenschaft bewältigt werden. Kurzum, ich bin einer Reihe von Personen zu Dank verpflichtet.

An erster Stelle möchte ich hier meine zwei Betreuer, Eckhard Klieme und Werner Thole, aufführen. Beide standen mir mit Ratschlägen und Anmerkungen in den vergangenen Jahren zur Seite. Eckhard Klieme war stets dafür offen, dass ich in der Arbeit neue Wege ausprobieren und gehen konnte und ermutigte mich bei diesem Vorhaben. Werner Thole ist nicht zuletzt auch dafür zu danken, dass er mir vor gut sechs Jahren dazu riet, ein Praktikum am DIPF im Projekt StEG zu absolvieren. In gewisser Weise nahm die Dissertation damals ihren Anfang. Aber nicht nur als Betreuer, sondern auch als Menschen, die einem jenseits des wissenschaftlichen Lebens zur Seite stehen, lernte ich Eckhard Klieme und Werner Thole in den vergangenen Jahren der Zusammenarbeit kennen. Dafür möchte ich mich aufrichtig bedanken!

Jedoch bin ich nicht nur meinen zwei Doktorvätern zu Dank verpflichtet. Insbesondere die Kollegen aus dem StEG Projekt unterstützten mich in den letzten Jahren. Hervorheben möchte ich hier besonders Desireé Theis und Natalie Fischer. Ich erinnere mich an zahlreiche Diskussionen, in denen wir Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Motivationspsychologie und Anerkennungstheorie diskutierten. Von ihren Anregungen hat die Arbeit merklich profitiert und mir neue Sichtweisen erschlossen.

Am DIPF arbeitet man jedoch nicht nur mit seinen engsten Kolleginnen und Kollegen zusammen. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten des Austausches. Eigentlich ist zu jedem Thema ein Experte vorhanden. Das Arbeitsumfeld ist sehr anregend. Besonders die Diskussionen und Rückmeldungen aus dem AK-Unterrichtsforschung und dem Doktoranden Kolloquium waren stets hilfreich. Allen hier beteiligten Kollegen möchte ich herzlich danken. Hervorheben möchte ich Svenja Vieluf, für ihre methodische und inhaltliche Beratung, als auch Tobias Feldhoff, Katja Adl-Amini und Lena Hon-

drich. Sie erwiesen sich in den vergangen Jahren als kompetente und kritische Gesprächspartner.

Abschließend danksagen möchte ich noch meiner Familie, meinen Kindern und meinen Freunden aus Kassel und Frankfurt. Alle, aber insbesondere meine Eltern, standen mir in den letzten, sicherlich nicht immer einfachen Lebensjahren, beiseite. Ohne eure Unterstützung wäre diese Arbeit nie entstanden! Vielen Dank!

*„doch es gibt keine Statistik, niemand läuft hundertfach durch die Welt“*  
(PeterLicht)

*„Der Durchschnittsleser verzeihe mir meine Paradoxa – man braucht sie, wenn man nachdenkt. Und was man mir auch entgegenhalten mag – ich bin lieber der Mann der Paradoxa als der der Vorurteile“*  
(Jean Jacques Rousseau – Emil oder über die Erziehung)

# Inhalt

<b>1. Einleitung</b>	13
<b>2. Qualitätsverständnis</b>	20
2.1 Der Qualitätsbegriff in der Bildungsforschung	20
2.2 Empirische Qualitätsmodelle der Bildungsforschung	23
2.3 Implizite Festlegung der Normen der Qualitätssetzung	28
<b>3. Ziele von Ganztagschule: Bewertungskriterien für die Prozessqualität</b>	33
3.1 Zum grundlegenden Verständnis von Ganztagschule	34
3.1.1 Die Skepsis der Sozialpädagogik / Jugendarbeit gegenüber der Ganztagschule	36
3.1.2 Ganztagschule: Verknüpfung formalen und non-formalen Lernens	38
3.2 Perspektiven und theoretische Zugänge zur Ganztagschule	39
3.2.1 Schultheoretische Perspektive – Ziele von Schule	40
3.2.2 Perspektiven der Kinder- und Jugendarbeit	51
3.3 Synthese der Ziele von Ganztagschule	62
3.3.1 Kompetenzen	62
3.3.2 Normen und Werte	65
3.3.3 Gesellschaftliche Strukturen, Hierarchien und Demokratie als Gesellschafts- und Lebensform	67
3.3.4 Kustodiale Ziele	69
3.3.5 Resümee	69
<b>4. Prozessqualität in der Ganztagschule</b>	71
4.1 Transformation von Schule	72
4.2 Prozessqualität in der Unterrichtsforschung	75
4.2.1 Übersicht zur Unterrichtsforschung und zu Merkmalen guten Unterrichts	76
4.2.2 Dynamic Model of Educational Effectiveness	78
4.2.3 Das CLASS Framework	80
4.2.4 Basisdimensionen guten Unterrichts	81

4.2.5	Vergleich der Basisdimensionen guten Unterrichts mit dem Dynamic Model of Educational Effectiveness und dem CLASS Framework	83
4.2.6	Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis	86
4.3	Dimensionen guten Unterrichts, die im Rahmen dieser Arbeit betrachtet werden	94
4.3.1	Classroom Management	95
4.3.2	Kognitive Aktivierung	110
4.3.3	Motivationsunterstützung	125
4.4	„Prozessqualität“ in der Jugendarbeit und in extracurricularen Angeboten	140
4.4.1	„Qualität“ in der Kinder- und Jugendarbeit	140
4.4.2	Handlungsleitende sozialpädagogische Theorien / Handlungsmaximen der Kinder- und Jugendarbeit	143
4.4.3	Lebensweltorientierung	144
4.4.4	Anerkennung	155
4.4.5	Partizipation und Teilhabe	178
4.4.6	„Qualität“ in Extracurricular- und Out-of-school-Activities	189
4.5	Heuristik für Prozessqualität in Bildungssettings der Ganztagschule	192
4.6	Theoretische Zusammenhänge zwischen den Qualitätsdimensionen und den Zielen von Ganztagschule	202
4.6.1	Zusammenhänge der Ziele von Ganztagschule und Classroom Management	202
4.6.2	Zusammenhänge zwischen den Zielen von Ganztagschule und kognitiver Aktivierung	203
4.6.3	Zusammenhänge zwischen den Zielen von Ganztagschule und Autonomieunterstützung (Motivationsunterstützung)	204
4.6.4	Zusammenhänge zwischen den Zielen von Ganztagschule und Partizipation	205
4.6.5	Ziele von Ganztagschule und Alltagsorientierung	206
4.6.6	Ziele von Ganztagschule und Anerkennung	207
4.7	Individuelle Wahrnehmung der Qualitätsurteile	210
<b>5.</b>	<b>Entwicklung der empirischen Fragestellung</b>	<b>215</b>
<b>6.</b>	<b>Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen – Sekundarstufe (StEG-S) – Stichprobe, Variablen und Methoden</b>	<b>228</b>
6.1	Stichprobe	231
6.1.1	Ganztagsangebote nach Schulformen	232
6.1.2	Schüler/-innen, welche die Angebotsqualität bewertet haben	232

6.2	Methoden	234
6.2.1	Leseverstehen – Skalierung und Equating	235
6.2.2	Soziale Selbstwirksamkeit	239
6.2.3	Selbstwert	241
6.2.4	Unterrichts- und Angebotsqualität	243
6.2.5	Messinvarianz	251
6.2.6	Factor Scores	258
6.2.7	Regressionsanalysen	260
<b>7.</b>	<b>Ergebnisse</b>	<b>269</b>
7.1	Lässt sich das dargestellte Qualitätskonzept in der Struktur der Urteile der Schüler/-innen empirisch wiederfinden?	270
7.1.1	Wahrgenommene Prozessqualität – acht differenzierte Qualitätsdimensionen?	271
7.1.2	Messinvarianz über die Zeit und zwischen den pädagogischen Settings	280
7.1.3	Individualisierungstendenzen in der Ganztagschule – Qualitätsurteile auf Individual- oder Klassenebene?	329
7.1.4	Zusammenfassung und Fazit der ersten Fragestellung	330
7.2	Welche Faktoren beeinflussen das Erleben der Qualität der Schüler/-innen?	347
7.2.1	Beeinflussen eine freiwillige Teilnahme und die Schulform die Qualitätsurteile der Schüler/-innen?	347
7.2.2	Zusammenfassung und Fazit der zweiten Fragestellung	365
7.3	In welchem Zusammenhang stehen die Qualitätsdimensionen von Angeboten und Unterricht mit der Zielerreichung im Längsschnitt?	370
7.3.1	Welchen Effekt haben die Qualitätsdimensionen in den unterschiedlichen pädagogischen Settings auf die soziale Selbstwirksamkeit?	373
7.3.2	Welchen Effekt haben die Qualitätsdimensionen in den unterschiedlichen pädagogischen Settings auf den Selbstwert?	386
7.3.3	Welchen Effekt haben die Qualitätsdimensionen in den unterschiedlichen pädagogischen Settings auf das Leseverstehen der Schüler/-innen?	400
7.3.4	Hat die freiwillige Teilnahme an Medien- und Leseangeboten oder Angeboten zum sozialen Lernen einen Effekt auf die soziale Selbstwirksamkeit, den Selbstwert oder das Leseverstehen?	410
7.3.5	Zusammenfassung und Fazit der dritten Fragestellung	417

<b>8. Zusammenfassende Diskussion</b>	428
8.1 Bedeutung der Ergebnisse für die Ganztagsschulforschung	431
8.2 Revision der Heuristik für Prozessqualität in Bildungssettings der Ganztagsschule	438
8.3 Grenzen des empirischen Ansatzes der Arbeit	451
8.4 Bedeutung der Ergebnisse für die Ganztagsschulpraxis	456
<b>Literaturverzeichnis</b>	460
<b>Tabellenverzeichnis</b>	495
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	500

# 1. Einleitung

In der letzten Dekade fand in Deutschland im Rahmen des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) und des damit verbundenen Ausbaus von Ganztagschulen eine umfassende Veränderung der Schullandschaft statt. Wurde im Jahr 2005 bundesweit noch etwa ein Viertel aller Schulen als Schulen mit Ganztagsbetrieb ausgewiesen, liegt die Quote laut aktueller KMK-Statistik gegenwärtig bei ca. zwei Dritteln (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik 2015). An diesen Schulen nimmt die Hälfte aller Schüler/-innen am Ganztagsbetrieb teil (StEG-Konsortium 2016), sodass bundesweit rund jede/r dritte Schüler/-in als Ganztagschüler/-in bezeichnet werden kann (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik 2015). Ganztagschulen und Ganztagschüler/-innen bilden somit keine Ausnahmeerscheinung mehr, sondern werden immer mehr zum Regelfall. Laut Definition der Kultusministerkonferenz (KMK) soll eine Ganztagschule an mindestens drei Tagen in der Woche für mindestens sieben Zeitstunden ein Bildungs- und Betreuungsangebot für Schüler/-innen bereithalten und den Schüler/-innen ein Mittagessen anbieten, wobei zwischen gebundenen und offenen Ganztagsschulmodellen differenziert werden kann (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik 2011, 2015; StEG-Konsortium 2016; Holtappels 2010; Radisch 2009). Politisch war und ist der Ausbau von Ganztagschulen mit vielfältigen Zielvorstellungen und Hoffnungen verbunden und gibt eine Antwort auf zentrale gesellschafts- und bildungspolitische Herausforderungen. Neben einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf wird eine stärkere individuelle Förderung der Schüler/-innen, soziale Integration von benachteiligten Schüler/-innen sowie eine Anreicherung der schulischen Lerngelegenheiten durch zusätzliche (ehemals außerschulische) Bildungsinhalte angestrebt, die mit neuen Lernformen und -möglichkeiten verbunden sind (Holtappels 2010; BMBF 2003).

So oder mit ähnlichem Wortlaut beginnen eine Vielzahl von Publikationen der letzten Dekade, die sich der Thematik der Ganztagschule widmen

und die Erreichung der politischen Zielvorgaben auswerten.<sup>1</sup> Aktuelle Ergebnisse der StEG-Schulleitungsstudie (StEG-Konsortium 2016) deuten jedoch darauf hin, dass rund zehn Prozent der von den Bundesländern als Ganztagschulen geführten Einrichtungen die KMK-Definitionen nicht mehr erfüllen und dass darüber hinaus eine unglaubliche Anzahl unterschiedlicher Konzepte und Ausführungen von Ganztagschule vorliegen. Hierbei ist eine steigende Tendenz zu verzeichnen.

Auf diese Entwicklungen und Anmerkungen muss Ganztagschulforschung reagieren. Eine Erforschung der Effekte von Ganztagschule oder einer generellen Teilnahme am Ganztagsbetrieb, die eine pädagogisch sinnvolle Unterscheidung von Ganztags- und Halbtagschüler/-innen voraussetzt, ist bisher kaum gelungen und erscheint angesichts der Heterogenität von Ganztagschulen sowie der sehr unterschiedlichen Nutzung der Ganztagsangebote durch die Schüler/-innen auch als ein nahezu unmögliches Unterfangen. Die Lenkung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Prozessmerkmale innerhalb einzelner Bildungssettings der Ganztagschule und deren mögliche Effekte auf Lern- und Bildungsprozesse der Schüler/-innen bildet eine mögliche Antwort auf diese Ausgangslage. Als Bildungssettings wird zum einen der „klassische“ Schulunterricht verstanden, in dem Schüler/-innen benotet werden. Zum anderen gehören hierzu zusätzliche oder ergänzende Angebote, an denen in der Regel nur ein Teil der Schüler/-innen teilnimmt. Diese zusätzlichen Angebote werden gemeinhin als Ganztagsangebote bezeichnet. Die Prozessqualität in den Bildungssettings der Ganztagschule ist zentraler Gegenstand dieser Arbeit.

Indem der Unterricht über den Begriff des „Bildungssettings“ ebenfalls zum Forschungsgegenstand wird, kann zugleich eine von Reh et al. (2015) beschriebene Forschungslücke bearbeitet werden. Diese konstatieren, dass sich „die Erwartungen an das, was Ganztagschule leisten soll [...], nur teilweise auf Verbesserungen des Unterrichts [beziehen]. Im Vordergrund der bildungspolitischen Diskussion wie auch im Fokus der Forschung stehen vor allem die Qualität und der Lernnutzen der zusätzlich eingerichteten pädagogischen Angebote, teilweise auch der Freizeitangebote“ (Reh et al. 2015a, S. 13).

---

1 Inwiefern Ganztagschulen diese politisch gesteckten Ziele erreichen, wurde und wird mit zahlreichen Forschungsprojekten eruiert, von denen die meisten vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) als Begleitforschung des IZBB finanziert wurden. Eine Übersicht zu den geförderten Projekten und zu ihren zentralen Ergebnissen findet sich in der Broschüre „Ganztägig bilden“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2012).

Aus der eingangs beschriebenen heterogenen Ganztagschullandschaft, der unterschiedlichen Nutzung der Ganztagsangebote durch die Schüler/-innen sowie der Forschungslücke hinsichtlich der Rolle des Unterrichts in Ganztagschulen, ergibt sich, dass sich Ganztagschulforschung einigen zentralen An- und Herausforderungen stellen muss, die im Folgenden skizziert werden. Darauf basierend wird das gewählte Vorgehen der vorliegenden Dissertation erläutert.

Die Qualität des Ganztagsbetriebs insgesamt wurde bereits in der ersten Förderphase der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) betrachtet, allerdings vornehmlich unter Berücksichtigung von Qualitätsdimensionen der Unterrichtsforschung (Fischer et al. 2011; Brümmer et al. 2011; Radisch 2009; Kielblock et al. 2014). „Dabei scheint es sowohl auf der Praxisebene als auch bei der Rahmung der Ganztagschulforschung wichtig, von einer einseitigen Orientierung am Unterricht auf Distanz zu gehen“ (Andresen 2016, S. 832). Die bisherige Orientierung am Unterricht erscheint als problematisch und mit einer Reduktion möglicher Bildungspotenziale der Ganztagsangebote verbunden. Um die diesbezügliche Problematik zu verstehen ist es wichtig, die Kritik an der Einführung von Ganztagschulen aus sozialpädagogischen Kreisen zur Kenntnis zu nehmen. Einerseits bestanden Befürchtungen, die Ganztagschule würde die Jugendlichen aus Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit abwerben. Andererseits wurden Bedenken geäußert, Ganztagschule könnte eine Ausweitung des Unterrichts oder schulischen Lernens auf den ganzen Tag nach sich ziehen, wodurch Sozialpädagogik respektive Jugendarbeit mit ihren eigenen Bildungsinhalten und pädagogischen Ausformungen an Bedeutung verlieren würde (Otto und Coelen 2008; Rauschenbach et al. 2004, S. 211 f.; Rauschenbach 2009, S. 180 f.; Rauschenbach und Otto 2008; Fuchs 2005). Eine stärkere Berücksichtigung und Einbeziehung von Sozialpädagogik kann deshalb als eine zentrale, bisher noch nicht eingelöste, Anforderung an Ganztagschulforschung verstanden werden.

Die Idee, dass an der Ganztagschule auch sozialpädagogisch gerahmte Bildungsangebote vertreten sein sollten, ist keineswegs neu, sondern findet sich bereits in Konzeptionen der Ganztagschule zu Beginn des 20. Jahrhunderts und begleitet die Idee dieser Schulform bis heute (Ludwig 2008). Ebenso deuten Ergebnisse des Projekts Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen (LUGS) darauf hin, dass diese Schulen zusätzlich Aufgaben übernehmen, die traditionell den Eltern oder sozialpädagogischen Einrichtungen obliegen (Kolbe et al. 2009b; Reh et al. 2015b; Idel 2013). Dieser als Transformation von Schule beschriebene Prozess äußert sich „über den Formenwandel pädagogischer Praxen in Ganztagschulen“

(Reh et al. 2015a, S. 15). Reh et al. (2015) sehen in der Vollzugsebene dieser pädagogischen Prozesse den methodologisch blinden Fleck der (bisherigen) StEG-Forschung, weil diese Ebene nur mithilfe von Beobachtungen der beteiligten Akteure (z. B. Schüler/-innen; Lehrkräfte etc.) eingeholt wird, die bestimmte, zuvor festgelegte Merkmale von Ganztagsangeboten einschätzen. „Da die Forschung zudem einen eher unhistorischen Blick auf die moderne Schule wirft, wertet sie außerdem die zu beobachtenden Transformationsprozesse schnell entweder in einem Verfallsmodus als ‚Sozialpädagogisierung‘ der Schule oder als endgültig durchzusetzende ‚Humanisierung‘ einer Unterrichtsanstalt und kann sie daher nicht unvoreingenommen, in einer Art ethnographischen Haltung, zunächst einmal beschreiben“ (Reh et al. 2015a, S. 14 f.). So sehr dieser Analyse zuzustimmen ist, muss jedoch auch auf den methodologisch blinden Fleck des LUGS-Projekts aufmerksam gemacht werden, weil – allgemein gesprochen – Einflüsse pädagogischer Praxen oder Merkmale auf das Lernen und die Entwicklung der Schüler/-innen nicht betrachtet werden.<sup>2</sup> Somit gelingt es auch nicht, zu konkretisieren, welche dieser Merkmale für die Qualität in den unterschiedlichen Bildungssettings der Ganztagschule konstitutiv sind. Freilich ist Qualität und deren Wirksamkeit kein Forschungsgegenstand des LUGS Projekts. Umgekehrt ist die pädagogische Vollzugsebene aber auch kein Forschungsobjekt der StEG Studie.

In der künftigen Ganztagschulforschung kann es jedoch nicht darum gehen, in einem reaktionären Reflex den jeweils anderen methodologischen Forschungszugang zurückzuweisen, sondern Erkenntnisse wechselseitig aufzugreifen sowie in die eigene Forschungslogik zu übersetzen und anzuwenden. Im konkreten Fall bedeutet dies z. B., den Transformationsprozess von Schule in eine quantitative Forschungslogik zu übertragen und nicht von vornherein von unterschiedlichen Prozessqualitätsdimensionen zwischen den verschiedenen Bildungssettings der Ganztagschule auszugehen.

Zusätzlich wird Ganztagschulforschung dadurch erschwert, dass sich die Forscher/-innen dabei nicht auf einen theoretisch klar abgegrenzten Korpus an pädagogischen Konzepten oder Theorien beziehen können. Neben Arbeiten der Schul- und Unterrichtsforschung, die an sich schon durch ihre jeweils unterschiedlichen methodologischen Herangehensweisen sehr heterogen sind, sollte auch stärker eine sozialpädagogische Perspektive eingenommen werden. Darüber hinaus scheint es auch an einer genuin erziehungswissenschaftlichen Beschreibung der Ziele von Ganztagschule zu fehlen.

---

2 Allenfalls werden Prozesse der Subjektkonstitution auf Seiten der Lernenden betrachtet.

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen der zweiten Förderphase der vom BMBF geförderten Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Sie hat sich zum Ziel gesetzt, auf die eben skizzierten An- und Herausforderungen einzugehen. Anstelle von Analysen genereller Effekte einer Ganztagsbeteiligung oder der Qualität des Ganztagsbetriebs soll eine Heuristik für Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule konzipiert sowie deren Reichweiten und Grenzen empirisch ausgelotet werden. Hierfür sind Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik gleichermaßen zu berücksichtigen, wobei zunächst ausgehend von Transformationsprozessen von Schule angenommen wird, dass diese Heuristik sowohl für den Unterricht als auch für Ganztagsangebote relevant ist. Anders formuliert, wird ergründet, ob Qualitätsdimensionen der Unterrichtsforschung und sozialpädagogische Maximen zusammengenommen in Unterricht und Ganztagsangeboten eine Heuristik für Bildungssettings in der Ganztagschule bilden, die mit der Erreichung vielschichtiger – zuvor dargestellter – Ziele von Ganztagschule in Zusammenhang stehen. Dies bedeutet letztlich auch, auf methodischer Ebene Überlegungen anzustellen, wie Transformationsprozesse von Schule abgebildet werden können, auch um das Verhältnis zwischen Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik in der Ganztagschule, in Bezug auf die Bedeutung von Prozessqualität, zu eruieren.

Ein solches umfassendes Unterfangen kann nicht zufriedenstellend in einem auf wenige Seiten begrenzten „peer reviewed“ Artikel in einem „high ranking Journal“ gelingen. Gefordert ist eine Arbeit, die theoretische Bezüge über die Grenzen der eigenen Forschungslogik hinausgehend umfassend darlegt und versucht, die sich hieraus ergebenden Anforderungen methodisch umzusetzen, gleichzeitig aber mutig genug ist, anscheinend bestehende methodische und methodologische Grenzen, durch den kreativen Einsatz von Auswertungsmethoden, zu irritieren. Hierfür kann nur eine Monographie in Frage kommen. Diese mag in bestimmten Forschungskreisen mit weniger Reputation verbunden sein als der oben angesprochene Artikel, kann jedoch die wissenschaftliche Diskussion substantiell weiterführen – wie sich der Verfasser dieser Arbeit erhofft.

Um die Heuristik für die Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule zu erarbeiten, wird zunächst das der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegende Qualitätsverständnis expliziert (Kapitel 2). Qualität kann unterschiedlich aufgefasst werden und ist stets an normative Vorannahmen gebunden. Einerseits können hierfür berufsethische Standards herangezogen werden, andererseits lässt sich Qualität durch Zweck- bzw. Zielgebundenheit defi-

nieren. Im letzteren Fall, dem wir in dieser Arbeit folgen, sind diejenigen Merkmale in Bildungssettings der Ganztagschule als Qualität zu verstehen, die zur Erreichung eines zuvor bestimmten Zieles beitragen. Diese Ziele müssen jedoch begründet und legitimiert werden. Dies kann einerseits mithilfe politischer Vorgaben und Hoffnungen geschehen, die mit dem Ausbau von Ganztagschule verbunden sind, wie z. B. einer besseren individuellen Förderung der Schüler/-innen. Es kann aber auch eine erziehungswissenschaftliche Begründung der Ziele von Ganztagschule vorgenommen werden. Ein solcher Ansatz wird in Kapitel 3 dieser Arbeit aufgegriffen. Durch die Darlegung und Explikation der Ziele von Ganztagschule, die letztlich die normativen Bewertungskriterien für Qualitätsmerkmale darstellen, wird verdeutlicht, dass Qualitätsurteile empirischer Bildungsforschung auf normativen Setzungen beruhen. Zugleich kann somit aber auch ein Diskurs sowie eine kritische Reflexion über die Ziele eröffnet werden. Aussagen über Qualität können deshalb nicht losgelöst von den als wünschenswert zuerlangenden Zielen verstanden werden. Vielmehr könnten andere Zielkriterien auch zu anderen Qualitätsaussagen führen.

Im daran anschließenden Kapitel 3 wird zunächst das dieser Arbeit zu Grunde liegende Verständnis von Ganztagschule expliziert und als ein Zusammenwirken von Schule und Sozialpädagogik bzw. Jugendarbeit gefasst. Aus diesen beiden Perspektiven werden anschließend die Ziele von Ganztagschule aus erziehungswissenschaftlicher Sicht erarbeitet. Dabei wird verdeutlicht, dass es verschiedene Sichtweisen in Bezug auf Ganztagschule gibt, die sich teilweise überschneiden.

Nachdem die Ziele von Ganztagschule aus schul- und sozialpädagogischer Sicht erarbeitet wurden, soll in Kapitel 4 die erwähnte Heuristik für Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule entwickelt werden. Hierbei werden verschiedene Anforderungen gestellt. Zur Erfassung von Unterrichtsqualität bestehen differente Modelle. Im Kontrast dazu liegen in der Sozialpädagogik bzw. Jugendarbeit keine Modelle zur Beschreibung und/oder Erhebung von Prozessqualität vor, sondern handlungsleitende Maximen, aus denen einzelne Qualitätsdimensionen extrahiert werden müssen, die im Kontext von Ganztagschule relevant sein können. Schließlich ist vor dem Hintergrund von Transformationsprozessen von Schule davon auszugehen, dass Unterricht und Ganztagsangebote nicht mehr per se als voneinander getrennte pädagogische Formen zu betrachten sind. Dementsprechend ist es möglich, dass sozialpädagogische Maximen im Unterricht zur Erreichung der Ziele von Ganztagschule bedeutsam sind und umgekehrt auch Qualitätsdimensionen des Unterrichts in Ganztagsangeboten. Dies erfordert eine Kontrastierung der aus der Unterrichtsforschung und Sozial-

pädagogik generierten Qualitätsdimensionen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede darzustellen und zu diskutieren. Dieser Schritt wird als notwendig angesehen, um die angestrebte Heuristik für die Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule zu entwickeln. Abschließend wird auf einer theoretischen Ebene aufgezeigt, wie die einzelnen in der Heuristik berücksichtigten Qualitätsmerkmale mit den Zielen von Ganztagschule in Zusammenhang stehen.

Die entwickelten theoretischen Überlegungen sollen schließlich empirisch betrachtet werden. Hierzu werden drei empirische Fragestellungen aufgeworfen (Kapitel 5), denen nach einer Darstellung der verwendeten Stichprobe und Methoden (Kapitel 6) in Kapitel 7 nachgegangen wird. Erstens wird danach gefragt, inwieweit sich die postulierte Heuristik für Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule empirisch bekräftigen lässt und zwischen den verschiedenen pädagogischen Settings vergleichbar ist. Zweitens werden Faktoren analysiert, die einen Einfluss auf die Qualitätsurteile der Schüler/-innen haben. Die dritte Frage beschäftigt sich schließlich mit den Einflüssen der Qualitätsdimensionen auf die Erreichung der zuvor definierten Ziele von Ganztagschule, wobei jeweils nur einzelne Teilaspekte der durchaus komplexen und vielschichtigen Zielsetzungen von Ganztagschule, die in Kapitel 3 dargestellt wurden, betrachtet werden können.

Abgeschlossen wird die Arbeit mit einer Diskussion (Kapitel 8), in der vor allem die gewonnenen theoretischen und empirischen Erkenntnisse zusammengefasst sowie auf Schwächen der vorliegenden Arbeit eingegangen wird. Sodann werden vor diesem Hintergrund zentrale Herausforderungen für die künftige Ganztagschulforschung skizziert. Abschließend wird auf die Bedeutung der gewonnenen Erkenntnisse für die Ganztagschulparaxis eingegangen.

## 2. Qualitätsverständnis<sup>3</sup>

Bevor die übergeordnete Fragestellung nach der Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule aufgenommen werden kann, ist es erforderlich, das Qualitätsverständnis dieser Arbeit näher zu erläutern, insbesondere deshalb, weil Qualität unterschiedlich verstanden wird (Heid 2000; Harvey und Green 2000). Im folgenden Kapitel geht es daher zunächst darum, kurz zu erläutern, welches Verständnis von Qualität (im pädagogischen Kontext) dieser Arbeit zugrunde liegt (Abschnitt 2.1). Anschließend werden Modelle vorgestellt, auf deren Basis Qualität empirisch betrachtet werden kann (Abschnitt 2.2), bevor verdeutlicht wird, weshalb die Offenlegung jener normativen Bewertungskriterien relevant ist, welche dazu führen, dass bestimmte Prozessmerkmale – im Kontext dieser Arbeit – als Qualität gelten (Abschnitt 2.3). Dieser letzte Abschnitt des Kapitels leitet über zu den normativen Bewertungskriterien, auf deren Basis „Qualität“ in dieser Arbeit bestimmt wird (Kapitel 3). Hier stehen also die Ziele von Ganztagschule im Blick, die mithilfe von verschiedenen pädagogischen Zugängen erarbeitet werden.

### 2.1 Der Qualitätsbegriff in der Bildungsforschung

Qualität ist zunächst kein genuin wissenschaftlicher oder gar erziehungswissenschaftlicher Begriff, sondern Bestandteil unserer Alltagssprache. Diese alltagssprachliche Bedeutung kann z. B. mithilfe der Online-Enzyklopädie *Wikipedia* ([de.wikipedia.org/wiki/Qualität](http://de.wikipedia.org/wiki/Qualität)) erschlossen werden, die heutzutage vielfach an die Stelle gedruckter Lexika getreten ist. Demnach hat „Qualität (lat.: *qualitas* = Beschaffenheit, Merkmal, Eigenschaft, Zustand) [...] zwei Bedeutungen:

---

3 Teile dieses Kapitels sind erschienen in Sauerwein, M., & Klieme, E. (2016). Anmerkungen zum Qualitätsbegriff in der Bildungsforschung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(3).

- a) *neutral*: die Summe aller Eigenschaften eines Objektes, Systems oder Prozesses
- b) *bewertet*: die Güte aller Eigenschaften eines Objektes, Systems oder Prozesses“ ([de.wikipedia.org/wiki/Qualität](http://de.wikipedia.org/wiki/Qualität) Stand: 19.01.2016)

Folglich kann Qualität einerseits als die Beschreibung der Eigenschaften eines Objektes verstanden werden (*neutral*), andererseits als die Bewertung eines Objektes (*bewertend*) (Zollondz 2010; Heid 2000, 2013a; Klieme 2013; OECD 1989, S. 38). Während die beschreibende Komponente subjektiv überprüfbar ist, trifft dies auf die präskriptive Komponente nicht zu, weil die zugrunde liegenden normativen Bewertungskriterien nicht prinzipiell als wahr oder falsch gelten (Heid 2015). In diesem Sinne ist Qualität selbst kein Objekt der Beurteilung, sondern vielmehr das Resultat der Beurteilung eines Objektes (Heid 2000). Praktisch kann dies dadurch geschehen, dass danach gefragt wird, in welcher Güte bestimmte (wünschenswerte) Eigenschaften vorhanden sind, etwa wenn Schüler/-innen gebeten werden, ihre Mitsprachemöglichkeiten bei der Gestaltung eines Ganztagsangebotes auf einer vierstufigen Skala einzuschätzen.

An dieser Stelle muss eine weitere Differenzierung vorgenommen werden. Berliner (2005) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen „good teaching“ und „successful teaching“. Unter „good teaching“ ist die Einhaltung bestimmter professioneller Standards zu verstehen, während „successful teaching“ die Effektivität beschreibt, also das Erreichen der Lernziele, etwa des Unterrichts. Diesen Gedankengang aufgreifend sollte der Begriff des „good teaching“ erweitert werden und nicht nur professionelle Standards subsumieren, sondern auch ethische und moralische Vorstellungen sowie das Einhalten bestimmter (Kinder-Rechte. In diesem Sinne kann von *moralischen oder ethischen Qualitätsurteilen* gesprochen werden. So begründet Prenzel (2013) die Qualität pädagogischer Beziehungen nicht nur zweckbezogen, sondern berücksichtigt auch moralphilosophische oder tugendethische Konzepte.<sup>4</sup> Nach Oser (1998) sind die drei Werte Gerechtigkeit, Vertrauen und Wahrhaftigkeit konstitutiv für den Professionsethos von Lehrkräften. Fend (1986; 1988) bezieht in seinem sozial-ökologischen Modell u. a. Lehrerangaben hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit sowie der pädagogischen Zuwendung zur Schülerschaft mit ein, um „gute“ und „schlechte“ Schulen per Definition (!) voneinander zu unterscheiden,

---

4 Zum Beispiel: „Nach Nussbaum (2002, S. 12) gehören Gefühle der Liebe, der Sympathie, der Fürsorge zum ‚innersten Kern des ethischen Lebens.‘“ Prenzel und Winkhofer 2014, S. 33.

ohne dass Arbeitszufriedenheit oder pädagogische Zuwendung zur Schülerschaft einem Zweck zugeordnet werden, wie beispielsweise höhere Leistungen der Schüler/-innen.<sup>5</sup>

Demgegenüber steckt hinter „successful teaching“ ein zweck- oder zielgebundenes Qualitätsverständnis. Sicherlich würde niemand der Tatsache widersprechen, „dass ein Unterricht ‚gut‘ ist, wenn er seinen Zweck erfüllt [...]. Aber tatsächlich gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Konkretisierungen dessen, was ‚der‘ Zweck, ‚der‘ Inhalt [...] eines als gut beurteilten Unterrichts ‚ist‘“ (Heid 2013a, S. 406). Dies bedeutet, dass zunächst die Zwecke oder Ziele von Bildungssettings in der Ganztagschule festgelegt werden müssen, bevor z. B. nach ihrer Qualität gefragt wird.

Unabhängig davon, ob Qualitätsurteile ethisch-moralisch oder zweckgebunden ausgerichtet sind: Beides führt zwangsläufig dazu, dass die Urteile auf normativen Grundannahmen der Qualitätsbeurteiler bzw. der Kontexte der Qualitätsbeurteilung beruhen. Was jemand als „gut“ beurteilt, kann ein anderer als „schlecht“ bewerten (Heid 2000; Harvey und Green 2000; Terhart 2000). So können Eltern z. B. den Unterricht einer Lehrkraft kritisieren, weil sich ihr Kind dort nicht wohlfühlt und zu wenig Anerkennung erfährt. Schulinspektoren bewerten denselben Unterricht hingegen als „gut“, weil er bestimmte Gütekriterien eines Qualitätsrahmens erfüllt. Schließlich können wir uns Wissenschaftler/-innen vorstellen, die mit Hilfe von Unterrichtsbeobachtungen und Fragebögen den Umgang mit Heterogenität in einer Klasse betrachten und theoriegeleitet Formen von Adaptivität im Unterricht bewerten. Kontext- und kulturbezogene Unterschiede kommen hinzu. So zeichnet sich z. B. in Indien eine gute Lehrkraft dadurch aus, dass sie keine Fragen der Schüler/-innen zulässt, während in Nordamerika genau das Gegenteil gilt (Berliner 2005).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Verwendung des Begriffs der Qualität in der Bildungsforschung immer eine wertende Konnotation erhält. Ferner kann differenziert werden zwischen einer moralischen und einer zweck- bzw. zielgebundenen Qualitätsbestimmung, wobei sich diese Arbeit auf die letztere Fragerichtung stützt. In beiden Fällen beruhen die Qualitätsurteile aber auf mehr oder weniger explizierten normativen Setzungen (Klieme 2013; Terhart 2000). An welcher Stelle sich diese Setzungen in der konkreten empirischen Betrachtung von Qualität niederschlagen, soll im Folgenden aufgezeigt werden.

---

5 Fend bezieht durchaus auch die Leistung der Schüler/-innen mit ein, aber nicht als Ziel z. B. von Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte, sondern in erster Linie als Instrument, um „gute“ von „schlechten“ Schulen zu unterscheiden.

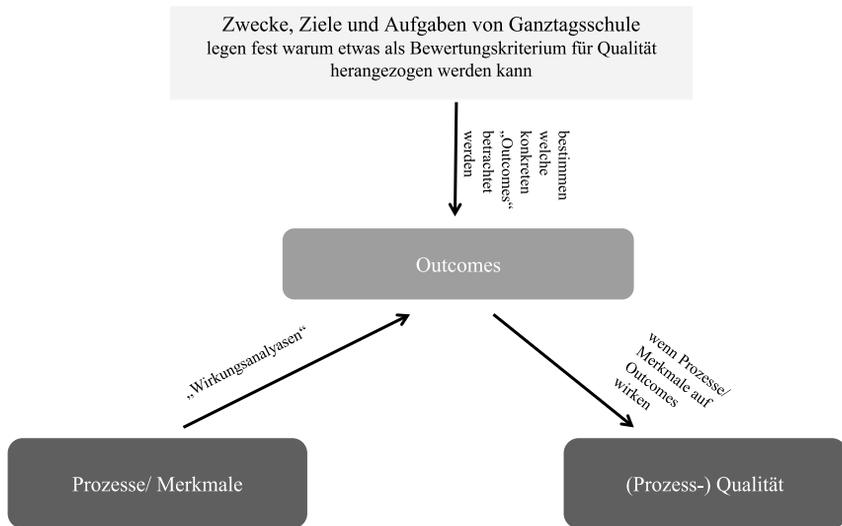
## 2.2 Empirische Qualitätsmodelle der Bildungsforschung

In der empirischen Bildungsforschung können grob zwei Modelle der Qualitätserfassung unterschieden werden. Sie stellen zwei Argumentationsmodi dar, auf welchem Wege ausgehend von empirischen „Beobachtungs- oder Tatsachenfeststellungen“ zu Qualitätsaussagen gelangt werden kann. Im ersten Fall kann Qualität mithilfe von Wirkungs- bzw. Zusammenhangsanalysen festgestellt werden (1), im zweiten Fall können bestimmte Merkmale oder Indikatoren sowie deren Ausprägung erfasst und unmittelbar als Qualitätsmerkmale interpretiert werden (2). Während ein ethisch-moralisch motiviertes Qualitätsverständnis ausschließlich im zweiten Modell empirisch betrachtet werden kann, ist es möglich, ein zweck- bzw. zielgebundenes Qualitätsverständnis in beiden Qualitätsmodellen zu berücksichtigen, wie im Folgenden gezeigt werden soll:

(1) In Zusammenhangsanalysen wird der Einfluss bestimmter (Prozess-) Merkmale auf zuvor ausgewählte abhängige („Outcome“-) Variablen betrachtet. Dabei wird normativ vorausgesetzt, dass die „Outcome“-Variable als tatsächlich wünschenswertes Ergebnis anzusehen ist. Dies bedarf einer vorgängigen Legitimation, also im Kontext der vorliegenden Arbeit einer Vergewisserung der Zielsetzungen von Ganztagschule sowie einer Begründung dieser Ziele (siehe Kapitel 3). Lässt sich nun im Verlauf eines Forschungsprozesses für ein bestimmtes Merkmal ein bedeutsamer Einfluss auf die abhängige Variable nachweisen, wird es als Qualitätsmerkmal bezeichnet. Die normative Setzung überträgt sich gewissermaßen vom Zielkriterium (z. B. der mittels Test gemessenen Lesefähigkeit) auf die schulischen Prozesse. Übertragen auf den Unterricht ergibt sich für Klieme (2013), dass erst dann von Unterrichtsqualität oder gutem Unterricht gesprochen werden kann, wenn die Ziele des Unterrichts durch bestimmte Merkmale befördert werden, oder anders formuliert: Aus Unterrichtsmerkmalen wird erst dann Unterrichtsqualität, wenn diese mit bestimmten Zielen des Unterrichts nachweislich in Zusammenhang stehen. Unterrichtsqualität kann demnach verstanden werden als „Bündel von Unterrichtsmerkmalen [...], die sich positiv auf Unterrichts- oder Erziehungsziele [...] auswirken“ (Einsiedler 2002, S. 195). Auch Helmke (2012) würde sich gewiss dieser Sichtweise anschließen, denn auch er bezieht Aussagen über die Güte des Unterrichts auf dessen Zielsetzungen. Natürlich werden hierbei nicht irgendwelche Merkmale eingesetzt, sondern es wird basierend auf theoretischen Befunden und vorliegenden empirischen Arbeiten ausgewählt. Gruschka (2011, S. 37) kritisiert hingegen ein solches Verständnis guten Unterrichts:

„Guter Unterricht ist demnach der, der wirkt. Betrachtet werden allein die Mittel, aber nicht die Zwecke, denn diese gelten ja als vorgegeben.“ Richtig ist an dieser Aussage der erste Teil, aber dies bedeutet keineswegs, dass die Zwecke der Betrachtung entzogen sind. Im Gegenteil: Die gesetzten Zwecke müssen konzeptuell so klar formuliert werden, dass sie in Messgrößen umgesetzt und ihr Zusammenhang mit Prozessmerkmalen expliziert werden kann. Dies gilt unabhängig davon, dass die Ziele (von Ganztagschule) oftmals eher allgemein oder abstrakt gehalten werden und nie vollständig operationalisiert und empirisch erfasst werden können. Klieme und Kollegen (Klieme und Rakoczy 2008) gehen z. B. davon aus, dass neben fachlichem Verständnis auch Motivationszuwachs als Bewertungskriterium von Unterricht fungieren sollte. Mindestens diese zwei „Zwecke“ werden in ihren Modellen durchgespielt. Dazu leiten sie Merkmale von Unterricht aus Unterrichts- und Lerntheorien ab, erfassen sie empirisch und prüfen ihren Effekt auf fachliches Verstehen und auf die Motivationsentwicklung, die somit als Bewertungskriterien für die Qualität des Unterrichts gelten können. Ein anderes Ziel von Unterricht würde demnach zu anderen Qualitätsdimensionen führen. Die sogenannten drei Basisdimensionen guten Unterrichts sind deshalb nur dann als Qualität zu betrachten, wenn der Unterricht die Leistung und Motivation der Schüler/-innen fördern soll. Würde ein anderes Bewertungskriterium für die Qualität herangezogen wie z. B. „Mündigkeit“, könnten hieraus auch andere Qualitätsdimensionen resultieren oder bedingen, dass aus einem Unterrichtsmerkmal keine Unterrichtsqualität in Bezug auf das Bewertungskriterium wird. Der Satz „Guter Unterricht ist demnach der, der wirkt“ (Gruschka 2011, S. 37) kann deshalb als eine zutreffende Pointierung verstanden werden. Er ist jedoch der logischen Forderung inhärent, Leistung (oder andere Outcomes) als Bewertungskriterium für die Qualität von Unterricht zu setzen. Das dieser Logik zugrunde liegende Modell wird deshalb als *empirisch analytische Modell* (Abbildung 1) bezeichnet, weil versucht wird, die Zusammenhänge zwischen Merkmalen und bestimmten Outcomes nicht (nur) theoretisch, sondern empirisch zu bestimmen. Im Kontext der vorliegenden Arbeit bedeutet dies, Prozessmerkmale von Bildungssettings der Ganztagschule (Unterricht und Ganztagsangebote) empirisch zu erfassen und ihre Zusammenhänge mit bestimmten Outcomes zu betrachten. Wirkt sich ein Merkmal auf ein zuvor definiertes Ziel aus, ist es nach der dargestellten Logik als Qualitätsmerkmal anzusehen.

Abbildung 1: Empirische Betrachtung von Qualität: „Empirisch analytisch erklärendes Modell“ am Beispiel von Ganztagschulen



(2) Eine zweite Variante besteht darin, das Vorhandensein bestimmter zuvor festgelegter Qualitätsmerkmale zu betrachten (Abbildung 2). Die Bewertungskriterien für Qualität werden in diesem Modell nicht durch bestimmte Outcomes repräsentiert, deren Erreichen mithilfe von Zusammenhangsanalysen geprüft wird. Dabei müssen die Qualitätsmerkmale jedoch theoretisch abgeleitet und argumentativ gestützt werden. Das heißt aber auch, dass sich die theoretische Argumentation zugunsten dieser Qualitätsmerkmale entweder auf bestimmte Ziele und Zwecke stützen muss oder auf berufliche, ethische oder moralische Standards, wie z. B. bei Prenzel (2013), Oser (1998) oder Fend (1986). Heutzutage findet dieses Modell vor allem in sogenannten System- und Bildungsmonitorings Verwendung.<sup>6</sup> Deshalb ist es wertend, weil es nicht nur darum geht, Merkmale oder Eigenschaften – in diesem Fall Merkmale von Bildungssettings der Ganztagschule – zu beschreiben, sondern vielmehr um eine Beurteilung dieser Merkmale.

Die Festlegung der Qualitätskriterien kann sich dabei auf Setzungen etwa im Sinne professionsethischer Standards stützen, auf theoretische

6 Beispielsweise werden in der StEG-Schulleitungsbefragung „StEG-Konsortium 2016“ Schulleitungen zur Verbindung von Unterricht und Ganztagsangeboten befragt, weil angenommen wird, dass durch diese Verbindung Schülerinnen und Schüler besser individuell gefördert werden können.

Annahmen (z. B. darüber, was in Ganztagschulen lernwirksam ist). Zudem können empirische Ergebnisse herangezogen werden. Beispielsweise hat sich kognitive Aktivierung in empirischen Studien als lernwirksam erwiesen (Lipowsky et al. 2009; Klieme et al. 2001) und könnte nun als Qualitätskriterium herangezogen werden und durch fragebogengestützte Expertenratings eingeschätzt werden, ohne dass die Wirksamkeit kognitiver Aktivierung nochmals empirisch überprüft werden muss. Es ist demnach mithilfe eines solchen Modells durchaus möglich, die Qualität des Unterrichts zu beurteilen (Pietsch 2010). Dieses Modell kann als das *systematisch-deskriptive* bezeichnet werden (Abbildung 2).

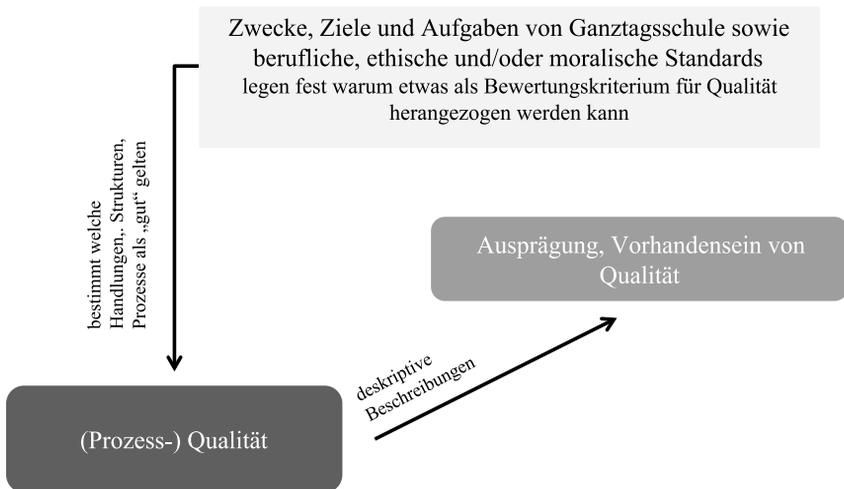
Das *systematisch-deskriptive Modell* kann ebenfalls eingesetzt werden, wenn die Zwecke, die durch ein bestimmtes Qualitätsmerkmal erreicht werden sollen, empirisch nur schwer abzubilden sind. So sollen Partizipationsgelegenheiten auf das Leben in der Demokratie vorbereiten. Der Umgang mit der Demokratie ist jedoch etwas Abstraktes, das sich nicht umstandslos empirisch operationalisieren lässt. Allenfalls können bestimmte Aspekte oder Voraussetzungen hierfür relevant sein, gerade weil Demokratien tolerant gegenüber verschiedenen Lebensweisen sind und sich damit unendlich viele Outcomes ableiten lassen: Wenn ein Mensch sich dazu entschließt, nicht an Wahlen, Demonstrationen, Bürgerinitiativen etc. teilzunehmen, muss dies noch nicht heißen, dass der Umgang mit der Demokratie nicht erlernt wurde. Wenn ein Mann Röcke und Kleider anzieht, könnte dies auch ein Resultat seines Verständnisses dessen sein, dass Demokratien gegenüber unterschiedlichen Lebensentwürfen grundsätzlich tolerant sind. Dies jedoch als einen quantifizierbaren Outcome zu betrachten, erscheint absurd.<sup>7</sup> Dennoch können Partizipationsgelegenheiten im Unterricht als Qualitätsmerkmal gelten, weil es eine theoretisch plausible und stringente Begründung dafür gibt, weshalb diese z. B. dem Zweck der Bildung eines demokratisch handlungsfähigen Bürgers dienen. Natürlich schließt dies nicht aus, auch Wirkungen von Partizipationsgelegenheiten empirisch zu betrachten. Honneth (2012) nannte im Einführungsvortrag zur Konferenz der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGFE) 2012 exemplarisch Kooperationsvermögen und individuelle Selbst-

---

7 Natürlich gibt es auch Studien, die versuchen, solche komplexen Konstrukte wie demokratische Handlungskompetenz zu operationalisieren (Diedrich 2008). Allerdings reicht die Qualität dieser Konstrukte nicht an die Messung kognitiver Kompetenzen heran (Reinders 2007). So räumt z. B. Diedrich (2008) ein: „[E]rfasst werden ausschließlich spezifische kognitive Voraussetzungen, Einstellungen und Bereitschaften, die sich in demokratisch kompetentem Handeln niederschlagen können [hervorgehoben M.S.]“ (ebd., 156).

achtung als demokratieförderliche Eigenschaften. In dieser Arbeit wird beispielsweise empirisch analysiert, ob Partizipation in Bildungssettings der Ganztagschule die soziale Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen kann, weil dies als ein relevantes Merkmal dafür angesehen wird, sich später aktiv in die Gesellschaft einzubringen (siehe Kapitel 4 und 7). Lassen sich jedoch keine Effekte von Partizipationsgelegenheiten auf die soziale Selbstwirksamkeit, das Kooperationsvermögen oder die Selbstachtung finden, kann daraus nicht die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Partizipation kein Qualitätsmerkmal (z. B. von Ganztagsangeboten) ist, wenn das abstrakte Bewertungskriterium – die Vorbereitung auf ein Leben in der Demokratie – herangezogen wird.

Abbildung 2: Empirische Betrachtung von Qualität: Deskriptives Modell am Beispiel von Ganztagschulen



Beiden Modellen – dem *empirisch analytisch erklärenden Modell* (Abbildung 1) und dem *deskriptiven Modell* (Abbildung 2) – ist gemein, dass die Bestimmung der Ziele bzw. Zwecke oder der moralischen bzw. ethischen Standards des zu betrachtenden Objekts normativ ist, weil Qualität sich nur mithilfe dieser normativen Setzung erschließt. Beide Modelle unterscheiden sich hinsichtlich der Art und Weise, wie sich innerhalb ihrer Struktur die normativen Setzungen jeweils finden lassen. Während im *empirisch analytisch erklärenden Modell* letztlich der Zusammenhang mit Outcomes, die bestimmten Bildungs- und Erziehungszielen entsprechen, entscheidend dafür ist, ob ein Prozessmerkmal zur Prozessqualität wird, verlagert sich beim *deskriptiven Modell* die Frage des Zusammenhangs zwischen Quali-

tätsmerkmalen und Zielen hin zu einem theoretischen und normativ-professionellen Diskurs.

Dieser *theoretische Diskurs* der Begründung von Qualitätskriterien ist freilich Gegenstand von Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft. Wie bereits angesprochen geht es damit sehr wohl um die Ziele und Zwecke von Unterricht. Um beim Beispiel der Partizipation zu bleiben, kann diese u. a. durch Rekurs auf Dewey (1949) erlangt werden, wonach Partizipation durch den Prozess des Partizipierens selbst erlernt werden soll („*learning by dewey*“). Anders formuliert ist Partizipation theoretisch als Qualitätsmerkmal anzusehen, weil Jugendliche durch den Prozess des Partizipierens Fähigkeiten zur Partizipation erlernen und diese Fähigkeiten als notwendig zum Erhalt der Demokratie angesehen werden (siehe hierzu Abschnitt 4.4.5 und 4.6.4).

## 2.3 Implizite Festlegung der Normen der Qualitätssetzung

Aus der bisherigen Darlegung ergibt sich demnach, dass Qualitätsurteile stets auf normativen Grundlagen beruhen (Klieme und Tippelt 2008; Klieme 2013; Heid 2000, 2013a; Terhart 2000), unabhängig davon, ob sie moralisch motiviert sind oder ziel- bzw. zweckgebunden erfolgen. Bezugnehmend auf Heid (2000) betonen daher Klieme und Tippelt (2008), „dass Qualitätsfeststellungen einer normativen Grundlage bedürfen, d. h. einer zumindest impliziten *Setzung* von Gütekriterien, die nicht wahr oder falsch, sondern nur unterschiedlich gut legitimierbar oder nützlich sein kann.“

Zweifelsohne befinden sich Bildungsforscher hier in einem Dilemma: Einerseits sollten Wissenschaftler bei der Bestimmung von normativen Bewertungskriterien, auf deren Basis Qualitätsurteile gefällt werden, neutral sein. Es ist aber auch deutlich, dass Wissenschaft nicht frei von Wertvorstellungen und -urteilen ist (Becker 1962, S. 371). In Arbeiten, welche die Wirkung von Unterrichtsqualität auf Leistung betrachten (Klieme et al. 2006; Klieme und Rakoczy 2008; Klieme et al. 2009; Helmke und Klieme 2008; Klieme et al. 2001), liegt der Zweck, anhand dessen die Qualität des Unterrichts bestimmt wird, in der Verbesserung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler (nicht aber in der Erziehung zur „Mündigkeit“, um eine Alternative zu benennen). Auch wenn Fragen herkunftsbedingter Disparitäten im Bildungssystem betrachtet werden (Baumert 2001, 2002; 2003), erfolgt dies auf der Basis eines bestimmten Verständnisses, zumeist in der Hinsicht, dass herkunftsbedingte Disparitäten als ein Problem für das meritokratische Verständnis unserer Gesellschaft aufgefasst werden. Die An-

nahme, dass ein hochwertiges Bildungssystem Chancengleichheit gewährleistet, ist demnach die normative Setzung des Bewertungskriteriums für die Qualität von Bildungssystemen (Heinrich 2010). Forschungsfragen, die sich mit der Qualität in Bildungssettings oder von Bildungssystemen beschäftigen, sind also werturteilsbehaftet. Dies ist einerseits darauf zurückzuführen, dass (implizite) normative Zuschreibungen der Ziele des Objekts die Qualität bedingen, denn Unterricht hat den Zweck, die Leistung der Schülerinnen und Schüler zu verbessern, woraus sich bestimmte Qualitätsdimensionen des Unterrichts ergeben. Andererseits können aber auch professionelle, moralische oder ethische Vorstellungen gesetzt werden.

Bildungsforschung wird an dieser Stelle oftmals mit Vorwürfen konfrontiert, dass hier eine Verzahnung von Normdurchsetzung und Normbeschreibung vorliegt und Wertungen Bestandteile des gesamten Forschungsprozesses sind (Forster 2015). Diese „Erkenntnis“ ist jedoch keineswegs neu und mag bei genauerer Betrachtung geradezu trivial erscheinen.<sup>8</sup> Natürlich sind Bildungsforscher/-innen nicht frei von normativen Implikationen und politischen Impulsen, die in die eigene Forschungspraxis Eingang finden, weil letztlich kein Mensch und keine Wissenschaft frei von Werturteilen ist, wie bereits dargelegt wurde (Horkheimer 1937; Becker 1962; Heinrich 2015). Jedoch ist zu unterscheiden zwischen Wissenschaft und dem gezielten Setzen von Qualitätskriterien durch die Bildungspolitik (Klieme 2013) und somit auch zwischen dem Kontext und der Legitimation der Bewertungskriterien. Hierbei handelt es sich um eine Differenzierung, welche die Kritiker empirischer Bildungsforschung anscheinend nicht vornehmen. So unterstellt z. B. Forster (2015, S. 65 f.) Klieme „die Vorstellung, dass es keine grundlegenden gesellschaftlichen Interessenkonflikte und damit keine strategische Option oder politische Alternativen, sondern nur sachbezogene Entscheidungen gebe.“ Bei genauer Betrachtung ist jedoch das Gegenteil der Fall: Wenn empirisch arbeitende Wissenschaftler explizit machen, welche Bewertungskriterien und Argumentationsmodelle (siehe Abschnitt 2) sie jeweils nutzen und wenn sie zudem die theoretischen und methodischen Setzungen ihrer Studien offenlegen (etwa warum bestimmte Prozessmerk-

---

8 Zu verweisen ist hier auch auf die Analyse Tröhlers (2010), der am Beispiel der Auswahl der drei Kernkompetenzen der PISA-Studie zeigt, dass diese auf den Kalten Krieg und den „Sputnikschock“ zurückgeführt werden können. Diese drei Kompetenzen wurden als relevante Kriterien angesehen, um den wissenschaftlichen und ökonomischen Wettkampf gegen das sowjetische System zu gewinnen. Erziehungswissenschaftler und Praktiker spielten bei diesen Auswahlprozessen, wie Tröhler zeigt, allenfalls eine Nebenrolle. Auch deshalb setzte sich nicht eine „Bildungstheorie“, sondern eine ökonomische Theorie – die „human capital theory“ – bei der Betrachtung von Bildung und Schule durch.

male in Bildungssettings der Ganztagschule betrachtet werden und auf welche Ziele sich diese beziehen), dann wird dadurch der normative Diskurs erst ermöglicht, und zwar als Diskurs über Ziele von Bildung und Erziehung sowie über die angemessene Art des wissenschaftlichen Umgangs mit diesen Zielen.

In Bezug auf die Ganztagschule bedeutet dies zweierlei: Die Bewertungsmaßstäbe können einerseits über politische Ziele von Ganztagschule definiert, also wissenschaftsextern vergeben werden (BMBF 2003; Wiere 2011; Zickgraf und Zickgraf 2009; Züchner und Fischer 2011; Forum Bildung 2001). Damit würde die Arbeit einem evaluativen Anspruch folgen, bei dem danach gefragt wird, inwiefern vorher extern definierte Ziele erreicht werden. Andererseits bestünde eine zweite Möglichkeit darin, die Bewertungskriterien wissenschaftsintern zu erarbeiten. Diesem Ansatz folgt die vorliegende Arbeit, weil ein evaluativer Ansatz zumindest dahingehend problematisch erscheint, dass die gesetzten Bewertungskriterien für die Qualität selbst nicht mehr kritisch hinterfragt werden oder als Gegenstände des wissenschaftlichen Diskurses hinreichen. Dies soll anhand der folgenden Beispiele kurz veranschaulicht werden: (Adorno 1981, S. 88) sieht darin, „dass Auschwitz nicht noch einmal sei“, das oberste Ziel jeglicher Erziehung und argumentiert darauf aufbauend, dass die Ziele von Erziehung Autonomie, Selbstbestimmung und kritische Selbstreflexion sein sollten. Diese Erziehungsziele stehen in direktem Gegensatz zu den durch das NS-Regime diktierten Zielsetzungen. Diese zugespitzte Darstellung hebt zumindest hervor, dass durch die Politik bestimmte Bewertungsmaßstäbe fatale Folgen haben könnten: Qualitativ hochwertiger Unterricht aus der Sicht von NS-Ideologen wäre z. B. ein solcher, der Schüler/-innen befähigt, Untaten wie Auschwitz zu vollbringen bzw. wegzusehen, wenn derartige Geschehnisse eintreten. Pointiert werden kann die Problematik der Festlegung von Qualität durch die Politik auf unterschiedliche Art und Weise: So verstand etwa die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED) in der DDR Qualität im Unterricht wie folgt: „Eine wesentliche Voraussetzung für die Qualität, vor allem für die Wissenschaftlichkeit des Unterrichts, ist die ideologische Klarheit des Lehrers“ (4. Tagung des Zentralkomitees der SED 1951). Würde man solche Kriterien heute anlegen, stünde es wohl eher schlecht um die Qualität des Unterrichts und der Schulen. Ohne dies nun weiter auszuführen, sollte deutlich geworden sein, worin die Probleme eines rein politisch orientierten Bewertungsmaßstabes liegen können und weshalb in dieser Arbeit die Bewertungskriterien wissenschaftsbasiert erarbeitet werden. Denn auch unsere gegenwärtige Gesellschaft ist keineswegs frei von

Ideologien und die Funktionen, welche die Schule in ihr erfüllt, können ebenfalls kritisch betrachtet werden (s. Abschnitt 3.2.1.2).

Hiermit verbunden ist auch die Frage nach der Funktion von Wissenschaft an sich: Kommt ihr nur ein evaluativer oder beratender Auftrag zu oder ist ihre Aufgabe vielmehr in einer „grundlegenden Verbesserung der menschlichen Existenz“ (Horkheimer 1937, S. 284) zu suchen? Letzteres würde implizieren, dass auf wissenschaftlicher Basis auch solche Ziele von Ganztagschule erarbeitet werden sollten, welche bestimmten politischen Zielsetzungen konträr gegenüberstehen dürfen. Ferner ist der politische Diskurs hinsichtlich Ganztagschule nicht ausschließlich ein erziehungswissenschaftlicher, sondern auch volkswirtschaftliche Argumente, wie die angestrebte Erhöhung der Erwerbstätigenrate von Eltern, insbesondere Müttern, werden geäußert (Zipperle 2015, S. 56 ff.; Hagemann 2014), eine Zielvorgabe, die in der vorliegenden erziehungswissenschaftlichen Dissertation allerdings nicht aufgegriffen wird. Darüber hinaus kann eine wissenschaftliche Begründung der Ziele von Ganztagschule sich nicht einfach auf politische Zielvorgaben berufen, sondern muss die eigenen Zielvorstellungen begründen, legitimieren und somit den wissenschaftlichen Diskurs über die (Bildungs-)Ziele von Ganztagschule eröffnen. Damit wird gleichsam eine kritische Reflexion der eigenen normativen Bewertungsmaßstäbe und der Qualitätsurteile ermöglicht, die auf diesen Maßstäben beruhen. Zugleich beziehen sich die meisten vorliegenden Arbeiten auf politische Ziele von Ganztagschule (Fischer et al. 2011; Holtappels et al. 2008; Radisch 2009), sodass sowohl in der erziehungswissenschaftlichen Begründung der Ziele von Ganztagschule als auch in deren Erreichung durch bestimmte Prozessmerkmale eine Forschungslücke konstatiert werden kann, die mit der vorliegenden Arbeit, zumindest in Teilen, geschlossen werden soll.<sup>9</sup> Ferner treffen in der Ganztagschule unterschiedliche Akteure verschiedener pädagogischer Professionen aufeinander, insbesondere Lehrkräfte und Sozialpädagogen/-innen. Aber auch nicht pädagogisch geschulte Personen können pädagogische Aufgaben übernehmen. Daraus ergibt sich, dass insbesondere schultheoretische und sozialpädagogische Perspektiven bei der Bestimmung der Ziele von Ganztagschule berücksichtigt werden müssen (Kapitel 3). Aus beiden Perspektiven können unterschiedliche Zielsetzungen von Ganztagschule bestimmt werden, sodass es „keine einheitliche inhaltliche Bestimmung von Qualität im Bildungsbereich geben [kann], [...] da die beteiligten Gruppierungen ganz unterschiedliche Interessen verfolgen und

---

9 Freilich kommt es auch zu einer Überschneidung wissenschaftlicher und politischer Ziele von Ganztagschule.

insofern Qualität immer nur aus ihrer jeweiligen Perspektive definieren“ (Terhart 2000, S. 817). Folglich sind Qualitätsurteile keine Tatsachenbeschreibungen, sondern an die jeweilige Perspektive und die daraus abgeleiteten Bewertungskriterien gebunden. Dies bedeutet letztlich auch, dass die Zustimmung, die ein Qualitätsurteil erhalten kann, bzw. die Legitimation eines solchen Urteils von der normativen Begründung der Bewertungskriterien bzw. Ziele des Objektes abhängig ist. Diese Erkenntnis ist insbesondere für die Ganztagschule mit ihrer Vielzahl von Akteuren von Bedeutung, die aufgrund ihrer unterschiedlichen Perspektiven differente Vorstellungen von Ganztagschule haben können und demnach auch unterschiedliche Bewertungskriterien für die Qualität von Ganztagschule geltend machen. Die Frage nach Qualität betrifft somit immer auch einen Kampf um Anerkennung verschiedener pädagogischer Sichtweisen. Um Aussagen über die Qualität von Unterricht und Angeboten in der Ganztagschule treffen zu können, müssen demnach zuerst das Verständnis von Ganztagschule sowie die Ziele und Zwecke dieser Schulform dargelegt werden. Diese sollen, wie bereits erwähnt, im folgenden Kapitel aus zwei Perspektiven heraus erarbeitet werden, einer schultheoretischen und einer sozialpädagogischen (Kapitel 3).

### 3. Ziele von Ganztagsschule: Bewertungskriterien für die Prozessqualität

Überträgt man die Überlegungen aus dem zweiten Kapitel, dass Qualität nur durch normative Ziele und Zwecke eines Objekts bestimmt werden kann, auf den thematischen Gegenstand der Ganztagsschule, dann zeigt sich die Notwendigkeit, die Ziele dieser Schulform darzulegen. Die Frage, inwiefern ein Qualitätsurteil (über die Ganztagsschule) auf Zustimmung stößt, ist essenziell abhängig von der Begründung des Ziels dieser schulischen Organisationsform, zu dessen Erreichung die Qualitätsdimension beitragen soll.

Im vorliegenden Kapitel werden deshalb Ziele von Ganztagsschule erarbeitet. Dies kann mithilfe von verschiedenen Perspektiven erfolgen. Mit Rückgriff auf die Ausführungen in Kapitel 2 sollen die Ziele von Ganztagschule nicht durch politische Setzungen, sondern vielmehr unter Heranziehung wissenschaftlich begründbarer Zugänge erschlossen werden. Hierfür ist zunächst zu erläutern, welches Verständnis von Ganztagsschule dieser Arbeit zugrunde liegt und welche Perspektiven beleuchtet werden können.

Ganztagsschule wird in dieser Arbeit als ein Zusammenwirken von Schule, Unterricht sowie Sozialpädagogik bzw. ihren jeweiligen Theorien und Forschungszugängen verstanden (Abschnitt 3.1). Analog zu diesem Verständnis werden schultheoretische (Abschnitt 3.2.1) und sozialpädagogische Zugänge – insbesondere der Jugendarbeit – (Abschnitt 3.2.2) vorgestellt. Die aus diesen Zugängen erarbeiteten Ziele von Ganztagsschule werden anschließend vergleichend diskutiert (Abschnitt 3.3). Dabei wird deutlich, dass es verschiedene in sich begründbare Perspektiven hinsichtlich Ganztagsschule gibt, die sich teilweise überschneiden. Alle Aussagen, die in dieser Arbeit über Qualität von Ganztagsschule getroffen werden, sind an die jeweilige Perspektive auf diese Schulform gebunden.

### 3.1 Zum grundlegenden Verständnis von Ganztagschule

Ganztagschule wird im Rahmen dieser Arbeit nicht als eine Erweiterung von Schule durch eine Ausweitung curricularer Lerninhalte auf den Nachmittag verstanden, sondern als ein Zusammenwirken von Schule mit (ehemals) außerschulischen Akteuren, allen voran der Sozialpädagogik in Form der Kinder- und Jugendarbeit, weil diese sich an alle Kinder und Jugendlichen richtet und nicht nur an bestimmte Zielgruppen, denen sozialpädagogische Hilfe zuteil werden sollen. Coelen (2002; 2008; 2006; 2014; Otto und Coelen 2008; Prüß 2008) verwendet für diesen Anspruch die Chiffre der „Ganztagsbildung“. Ganztagsbildung bedeutet, dass die gesamte Persönlichkeit durch die Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit gestärkt werden soll. Die Idee, dass in der Ganztagschule auch sozialpädagogisch gerahmte Bildungsangebote vertreten sind, ist keineswegs neu, sondern findet sich bereits in Konzeptionen von Ganztagschule zu Beginn des 20. Jahrhunderts und begleitet die Idee dieser Schulform bis heute (Ludwig 2008). Die dabei zugrunde liegenden Intentionen können wie folgt skizziert werden: Bildung soll zum einen mehr als Schule sein (Bundesjugendkuratorium et al., 2002), aber Schule auch mehr als Unterricht. Zum anderen soll Sozialpädagogik bzw. Jugendarbeit mehr sein als Betreuung (Coelen 2006; Bundesjugendkuratorium et al. 2002). In einer gegenseitigen Zusammenarbeit von Schule und Sozialpädagogik – insbesondere in Gestalt der Jugendarbeit – soll Ganztagsbildung verwirklicht werden, indem formelle und non-formale Bildungsgelegenheiten angeboten werden und nicht nur die kognitive Leistungserbringung fokussiert wird, sondern vielfältige Kenntnisse und Fähigkeiten in den Blick rücken (Krüger 2015) (Kapitel 3.1.2).

Auf die fruchtbaren Möglichkeiten einer solchen Zusammenarbeit verweisen Coelen (2006) und Rauschenbach (2003). Dabei äußern sie die Hoffnung, dass sowohl Schule als auch Kinder- und Jugendarbeit ihre jeweiligen Eigenheiten beibehalten, sich wechselseitig ergänzen und dass „das Können und Wissen sowie der lange und breite Erfahrungsschatz der Kinder- und Jugendarbeit [...] in die entsprechenden Konzepte mit einfließt“ (Rauschenbach 2003, S. 53). Gegenwärtige Jugendarbeit zeichnet sich durch ein emanzipatorisches Bildungsverständnis aus. Sie lebt von den verschiedenen Interessen Jugendlicher, ihren unterschiedlichen normativen Vorstellungen und Konfliktpotenzialen mit der Gesellschaft und legt dabei den Fokus nicht auf eine Integration im Sinne von Assimilation in die Mehrheitsgesellschaft, sondern auf die Entwicklung von Fähigkeiten, mit Diversität umzugehen, eigene Interessen zu artikulieren, in den gesellschaftlichen Strukturen sein eigenes Leben möglichst selbstbestimmt zu gestalten und

dabei auf diese gestaltend einwirken zu können (Scherr 1997; 2002a; Sturzenhecker 2008; Thole 2000; ausführlicher Abschnitt 3.2.2). Um diese Bildungs- und gesellschaftliche Perspektive beizubehalten sowie die Erfahrungen der Jugendarbeit zu berücksichtigen, wird von ihrer Seite aus gefordert, dass es bei Umgestaltungen von Schulen zu Ganztagschulen nicht darum geht, „die Jugendarbeit in die Schule zu inkorporieren“ (Lang 2012, S. 216), weil diese dann nicht mehr ihre genuinen Stärken im gemeinsamen Zusammenwirken beider Bildungsinstitutionen einbringen kann. Positiv wird hervorgehoben, dass Jugendarbeit mithilfe der Ganztagschule ihre informell wirkende Selektivität aufheben kann (Coelen 2014).

Diese Überlegungen divergieren nicht zwangsläufig mit dem schulpädagogischen Diskurs, in dem auch eine Veränderung des Lernens in seiner traditionellen Form diskutiert wird. Hierbei werden weniger die Begrifflichkeiten des informellen und non-formalen Lernens verwendet, sondern auf die „neue Lernkultur“ (Keuffer und Trautmann 2008) verwiesen oder Bezüge zur Reformpädagogik hergestellt (Kolbe et al. 2009b; Reh et al. 2015b).

Ein zweiter Argumentationsstrang, (Ganztags-)Schule nicht nur aus einem schultheoretischen, am Strukturfunktionalismus angelehnten Verständnis heraus zu betrachten, kann entlang der Diskussion um Transformationsprozesse von Schule entwickelt werden. Eine Trennung der jeweiligen Settings von Familie, Schule und Freizeit bzw. sozialpädagogischen Arrangements entspricht nicht mehr der sozialen Wirklichkeit, weil sich entsprechende pädagogische Praktiken vermischen (Idel 2013; Idel et al. 2009; Reh et al. 2015c, S. 316; Fritzsche et al. 2009). Ohne diese Diskussion an dieser Stelle weiter auszuführen (siehe hierzu Abschnitt 4.1), kann festgehalten werden, dass eine klare Aufgabenteilung zwischen Schule, Familie und Sozialpädagogik heute nicht mehr auffindbar ist. Als Folge dessen muss die Schule in Form der Ganztagschule neue Aufgaben übernehmen, die ihr ursprünglich nicht zugeordnet waren (Zipperle 2015, S. 93). Ein Zusammenwirken von Schule und Sozialpädagogik bringt so betrachtet auch etwas Neues hervor, das vielfältige Funktionen und Ziele erfüllt: Im Unterricht in der Ganztagschule werden demnach ebenfalls Ziele der Persönlichkeitsbildung verfolgt, während in den Nachmittagsangeboten – die durchaus von Akteuren der Sozialpädagogik, insbesondere aus dem Bereich der Jugendarbeit, durchgeführt werden können – auch fachliches Lernen stattfinden kann.

### 3.1.1 Die Skepsis der Sozialpädagogik / Jugendarbeit gegenüber der Ganztagschule

Obwohl die Ausweitung von Schule qua Ganztagschule auch Chancen einer Aufwertung der Sozialpädagogik und Jugendarbeit bedeuten könnte, beispielsweise indem ein viel größerer Personenkreis erreicht und Zielvorstellungen in die Schule eingebracht werden können (z. B. in gemeinsamer Kooperation von Schule und Jugendarbeit), besteht auf Seiten der sozialpädagogischen Akteure nach wie vor Skepsis gegenüber der breiten Einführung von Ganztagschulen. Letztlich wird befürchtet, die Schule könnte die Sozialpädagogik schrittweise übernehmen oder, ganz konkret, die Ganztagschulen könnten mit ihren Nachmittagsangeboten die Kinder und Jugendlichen von den Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit abwerben (Otto und Coelen 2008; Rauschenbach et al. 2004, S. 211 f.; Rauschenbach 2009, S. 180 f.; Rauschenbach und Otto 2008; Fuchs 2005; Otto und Coelen 2008). Empirisch betrachtet trat der letztere Fall zumindest bisher nicht ein (Arnoldt und Züchner 2008, 2011; Thole 2013). Viele Ganztagsangebote werden in Kooperation mit der Kinder- und Jugendarbeit durchgeführt (Coelen 2014; Coelen und Wahner-Liesecke 2009a; Deinet 2004; 2011c) und gerade deshalb wird die Kinder- und Jugendarbeit konzeptionell als der wichtigste Partner der Ganztagschule angesehen (Maykus 2009, 2005, S. 16). So wurde z. B. im Rahmen der Initiative „Offene Ganztagschule“ (NRW) von der Kinder- und Jugendarbeit nicht nur gefordert, eigene Angebote bereitzustellen, sondern sich explizit als Kooperationspartner einzubringen (Deinet 2005). Auch die repräsentative Schulleiterbefragung im Rahmen von StEG weist die Kinder- und Jugendhilfe nach den Sportvereinen als häufigsten Kooperationspartner aus. Insgesamt kooperieren rund die Hälfte aller Schulen mit Einrichtungen aus der Jugendhilfe, bei denen Wohlfahrtsverbände und Jugendzentren herausragen (StEG Konsortium 2012; 2015).<sup>10</sup> Als Motiv für die Kooperation nennen die Jugendzentren die Erschließung neuer Arbeitsfelder und somit eine Erweiterung des Nutzer/-innen-Kreises (Gadow et al. 2013). Es kommt hinzu, dass Organisationen der Jugendarbeit stärker in die Schule eingebunden sind als gewerbliche Anbieter, z. B. durch Gremienmitarbeit und bei der Erarbeitung von ge-

---

10 Vorsichtig betrachtet scheint sich Jugendarbeit damit in der Ganztagschule langsam als Kooperationspartner zu etablieren. Arnoldt und Züchner (2008) beschreiben in einer Expertise, die auf StEG-Daten von 2005 basiert, dass Jugendarbeit – im Kontrast zu den geführten Debatten und Hoffnungen – noch kein bedeutender Partner des Ganztagschulenausbaus sei. Dies scheint sich in der Zwischenzeit geändert zu haben.

meinsamen Konzeptionen für die Ganztagschule (Coelen 2014). Zipperle (2015) resümiert dementsprechend, dass sich die anfängliche Skepsis hin zu einem Kooperationsoptimismus bzw. einer Kooperationsakzeptanz gewandelt hat.

Trotz alledem hat sich die Prognose von Scherr (1997) bestätigt, dass sich der Aufgabenbereich der Jugendarbeit durch die Einführung von Ganztagschulen verändert. Kritisch zu betrachten ist hierbei, dass bestimmte Aufgabenbereiche von der Schule auf die Jugendarbeit verlagert werden, wie etwa die Hausaufgabenbetreuung, oder dass inhaltslose Angebote lediglich zu Betreuungszwecken entstehen (Deinet 2005, 2004; Göppel 2012; Gadow et al. 2013). Ferner sind Angebote der Jugendhilfe im Kontext von Ganztagschule aufgefordert, den Schulerfolg mit abzusichern (Zipperle 2015, S. 324). Dies beeinflusst letztlich auch die Beziehung zwischen Sozialpädagogen und Jugendlichen: Adoleszenten, die Jugendarbeiter/-innen in diesem schulischen Kontext erleben (etwa bei Angeboten der Hausaufgabenbetreuung), halten oft an dieser schulisch geprägten Rollenzuschreibung fest. Dies trifft auch auf andere Angebotsformen zu (Gadow et al. 2013). Als neutralgisch darf ebenfalls angesehen werden, dass sich vielfach Versuche finden lassen, die Qualität außerunterrichtlicher Angebote durch unterrichtsnahe Qualitätsdimensionen zu beschreiben (Kielblock et al. 2014; Radisch 2009; Fischer et al. 2011). Hinzu kommen Positionen, nach denen „ganztägige Schulen [...] zunächst einen gesellschaftlichen Beitrag zur Sicherstellung und zur Qualitätssteigerung der soziokulturellen Infrastruktur (z. B. Jugendarbeit) dar[stellen]“ (Höhmann et al. 2005, S. 170). Dass diese These in der Jugendarbeit kritisch gesehen wird, überrascht kaum, da doch dadurch lanciert wird, dass Ganztagschule eine Qualitätssteigerung für (ehemals) außerschulische Angebote der Jugendarbeit bedeutet (Coelen und Wahner-Liesecke 2009b). Gleichwohl sprechen solche Thesen auch dafür, dass Jugendarbeit ihr Wissen und Können bisher nicht sichtbar in der Ganztagschule platziert und ihr eigenes Qualitätsverständnis nicht erfolgreich in die Ganztagschule transportiert.<sup>11</sup>

Ausgehend von der skizzierten Befundlage ist eine zwiespältige Bilanz zu ziehen. Einerseits ist es der Sozialpädagogik bzw. der Jugendarbeit gelungen, in der Ganztagschule als Kooperationspartner mitzuwirken. Andererseits scheint sie sich hierfür zumindest in Teilen schulischen Rahmenverständnissen und (Bildungs-)Zielen unterzuordnen sowie ihre eigenen Stär-

---

11 Dies hängt sicherlich auch damit zusammen, dass genuine Qualitätsmerkmale, die Angebote der Jugendarbeit auszeichnen, entweder überhaupt nicht oder nur implizit erwähnt werden (siehe Abschnitt 4.4).

ken und ihr eigenes Qualitätsverständnis nicht hinreichend in die Ganztagschule einzubringen.

### 3.1.2 Ganztagschule: Verknüpfung formalen und non-formalen Lernens

Ganztagschule eröffnet unterschiedliche und vielfältige Bildungsgelegenheiten. Jedoch dominiert in den wissenschaftlichen Untersuchungen zu dieser Thematik – vor allem in solchen, die sich mit der Qualität von Ganztagschule befassen – ein schulischer (nicht reformpädagogischer) Blickwinkel. Zugleich werden in der dominierenden (pädagogisch-psychologisch geprägten) Unterrichtsqualitätsforschung gegenwärtige Transformationsprozesse von Schule ausgeblendet (siehe Abschnitt 4.1). Damit besteht zumindest die Gefahr, dass die genuinen Stärken der Bildungsangebote der Jugendarbeit in der Ganztagschule verloren gehen und damit auch Bildungspotenziale dieser Schulform.

In der vorliegenden Arbeit wird Ganztagschule deshalb von der Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen her verstanden und als Verbindung verschiedener Bildungssettings und damit verknüpfte Erweiterung der Lerngelegenheiten gefasst. Pointiert zum Ausdruck gebracht wird dies in der Formel, „den Lernort Schule zu einem Lebensort Schule weiterzuentwickeln“ (Bundesministerium für Familie 2013, S. 332). Aus diesem Blickwinkel heraus kann Ganztagschule als institutionelle Verknüpfung formaler und non-formaler Bildungsgelegenheiten verstanden werden (Overwien 2009). Dementsprechend bietet diese Schulform Gelegenheiten für formales und non-formales Lernen. *Formales Lernen* ist als ein zielgerichteter, beabsichtigter und geplanter (Bildungs-)Prozess zu verstehen, der in eigens dafür geschaffenen Institutionen stattfindet, vor allem in der Schule. Dabei wird der Bildungsprozess zunächst anhand formaler Kriterien überprüft. Anschließend werden Zertifizierungen bei erreichtem Bildungsziel vergeben bzw. Sanktionierungen bei Nichterreichung vorgenommen (Dohmen 2001; Bundesministerium für Familie 2013, S. 96). *Non-formales* oder *nicht formales Lernen* ist traditionell eher durch einen Angebotscharakter gekennzeichnet und kann im Unterschied zu formalen Bildungsarten freiwillig genutzt werden. Auch deshalb weisen die Bildungsräume des non-formalen Lernens ein höheres Maß an Gestaltungsspielräumen auf. Klassisch versteht sich die Kinder- und Jugendarbeit als ein Ort non-formalen Lernens (Bundesjugendkuratorium 2002; Overwien 2006; Deinet 2011b). Freilich ist diese Trennung nur eine Taxonomie. Auch im

Schulunterricht lässt sich non-formales Lernen verwirklichen und in offenen Angeboten können Strukturen formellen Lernens integriert sein. In der Ganztagschule sollten sich diese beiden Lernformen nun vereinen und ihre Stärken wechselseitig entfalten. Zudem darf im Kontext der Diskussion um die Entgrenzung von Pädagogik (Idel 2013) im Sinne einer „Entscholarisierung von Schule und einer Scholarisierung von Freizeit“ (Fölling-Albers 2000) angenommen werden, dass der Unterricht in der Ganztagschule verstärkt non-formale Strukturen aufweist und umgekehrt sozialpädagogische bzw. jugendarbeitsähnliche Settings formalisierter werden. Die Grenzen zwischen Unterricht und Ganztagsangebot würden in diesem Sinne verwischt (siehe hierzu Abschnitt 4.2).

Um die unterschiedlichen Potenziale, Ziele und Verständnisse der beiden Bildungsinstitutionen Schule und Jugendarbeit (bzw. Sozialpädagogik) im Zuge der Neuorganisation der Bildungsinfrastruktur nicht aus dem Blick zu verlieren, ist es daher notwendig, beide zu berücksichtigen.

### 3.2 Perspektiven und theoretische Zugänge zur Ganztagschule

Ganztagschule wird deshalb aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, um die unterschiedlichen Bildungssettings und -verständnisse sowie die dahinterstehenden pädagogischen Handlungen einzubeziehen. Analog zu dem eben beschriebenen Verständnis von Ganztagschule sollen die Ziele dieser Schulform sowohl aus der Perspektive von Schule als auch von Sozialpädagogik, insbesondere der Jugendarbeit, beschrieben werden, wobei auf entsprechende theoretische Zugänge zurückgegriffen wird. Im Konkreten wird deshalb rekuriert auf

1. ... eine schultheoretische Perspektive, die nach den gesellschaftlichen Funktionen von *Schule* fragt (Fend 2008a, 1981). Dabei besteht die Herausforderung darin, die abstrakten Funktionen von Schule, die pointiert in dem Erhalt und der Reproduktion der gegenwärtigen Gesellschaft liegen, mit konkreten Zielen in Verbindung zu setzen (Abschnitt 3.2.1).
2. ... eine sozialpädagogische Perspektive, wobei Verständnisse von *Kinder- und Jugendarbeit* aufgegriffen werden, da deren Angebote sich an alle Kinder- und Jugendlichen richten, nicht nur eine bestimmte (hilfsbedürftige) Zielgruppe fokussieren und somit dem Charakter von Ganztagsangeboten ähnlich erscheinen. Jugendarbeit unterscheidet sich – zumindest auf einer theoretischen Ebene – darin von der Schule, dass

der Wandel und die Veränderung von Gesellschaft zumindest latent intendiert sind. Dementsprechend resultieren auch andere normative Zielvorstellungen aus dieser Perspektive (Abschnitt 3.2.2).

An diese Ausführungen anschließend werden aus beiden Perspektiven Ziele von Ganztagschule herausgearbeitet (Abschnitt 3.3). Diese weisen dabei durchaus Ambivalenzen auf, etwa in der Frage nach dem Erhalt gesellschaftlicher Normen und der Aktivierung von Veränderungspotenzial für die Gesellschaft, die sich aus den theoretischen Bezugspunkten ergeben. In dieser Gegenüberstellung geht es jedoch nicht darum, die Divergenzen aufzulösen oder die eine Perspektive der anderen vorzuziehen. Vielmehr soll gezeigt werden, dass sich aus diesen unterschiedlichen Blickwinkeln auf die Thematik der Ganztagschule unterschiedliche Ziele ergeben, die wiederum dazu führen, dass Unterschiedliches als Qualität gelten kann. Darauf basierend kann im folgenden Kapitel 4 begründet werden, weshalb nicht nur die Prozessqualität pädagogischen Handelns aus Sicht der Unterrichtsforschung, sondern auch Qualitätsmerkmale aus Sicht der Sozialpädagogik berücksichtigt werden, um die Prozessqualität in Bildungssettings der Ganztagschule zu betrachten.

### **3.2.1 Schultheoretische Perspektive – Ziele von Schule**

*„Die Schule hat die große Aufgabe, das Kind aus der Gebundenheit in der Familie hinüberzuführen in die Willensform des öffentlichen Lebens und die Kräfte in ihm zu entwickeln, die alle Organisationen tragen. Das ist die erste ihrer Funktionen“* so bereits Herman Nohl (1933/1961, S. 197). Bildungssysteme, so Fend (2008, 29), sind „Institutionen, die die gewollte, verstetigte und methodisierte Menschenbildung und Kulturübertragung realisieren. Sie *arbeiten an der ‚Seele‘ von Heranwachsenden*, an ihren mentalen Strukturen und an ihrem Wertesystem“ (Fend 2008a, S. 29 f., 2008b; Dreeben 1968; Parsons 1973). Zum Verständnis der Ziele und Wirkungsweisen von Schulen ist dieser gesellschaftliche Kontext relevant, insbesondere weil sich Schule durch diesen legitimiert (Fend 2008a, 2008b; 1981; Gerecht 2010; Diederich und Tenorth 1997; Wiater 2006). Vor allem Fend (1981, 2008a) hat diesen Kontext in seinen Arbeiten zur Theorie der Schule aufgegriffen.

## *Gesellschaftliche Aufgaben von Schule – strukturfunktionalistische Betrachtung*

Aus einer „strukturorientierte[n] Realitätsbeschreibung“ (Fend 2008a, S. 15) leitet Fend (1981; 2008a) die Funktionen und den Auftrag der Schule bzw. des Bildungssystems in modernen Gesellschaften ab. Hierbei ist wichtig zu verstehen, dass Fend (2008a; 1981) nicht erläutert, wie Schulen sein sollen, sondern mithilfe der theoretischen „Brille“ des Strukturfunktionalismus beschreibt, was Schulen „tun“, damit das gesellschaftliche System erhalten bleibt bzw. sich reproduziert. Dieses Vorgehen ist letztlich der am Strukturfunktionalismus ausgerichteten Herleitung der Funktion von Schule geschuldet, weil nach diesem Ansatz Gesellschaft als ein System verstanden wird, das komplexe Strukturen für ihren Erhalt ausbildet, also damit die Perspektive der Stabilität von Gesellschaft und nicht deren Wandel in den Blick rückt (Kohlpoth 2007, S. 153, 177 f.; Korte 2011, S. 173; Dimbath 2011, S. 234 ff.; Gerstner und Wetz 2008, S. 71 f.).<sup>12</sup>

Die Stärke der Fendschen Schultheorie kann eben in jener Positionierung gesehen werden, denn dadurch kann sie – wie es im Übrigen der Strukturfunktionalismus auch für sich beansprucht – auf alle (differenziert arbeitsteilig ausgebildeten) Gesellschaften angewendet werden, seien diese nun totalitär, demokratisch, kapitalistisch, sozialistisch, faschistisch etc. Das einzig Normative bei dieser Vorgehensweise besteht in der grundlegenden Ausrichtung, den Erhalt gesellschaftlicher Strukturen sicherzustellen, also die Perspektive, die vorab einzunehmen ist, bevor Schule betrachtet wird. Resümierend ergibt sich aus dieser Anwendung eine Sichtweise auf Schule, nach der diese „vor allem die Funktion der Reproduktion und Innovation von Strukturen von Gesellschaft und Kultur [...] erfüllt“ (Fend 2008a, S. 49; Schubarth 2010, S. 31).

Dies vollbringt Schule, indem sie Wertorientierungen und Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen ausbildet (Fend 2008a, S. 30, 1981). Es werden (legitime) Formen von Herrschaft<sup>13</sup> – in demokratischen Gesellschaften

---

12 Auf die Kritik, der Strukturfunktionalismus beziehe die Akteure nicht mit ein, reagiert Fend (2008a, S. 119 ff). Garfinkel kritisierte beispielsweise, dass die sozialen Akteure im Strukturfunktionalismus „Deppen ohne eigenes Urteilsvermögen“ seien, deren Handeln von Norm- und Wertesystemen gesteuert ist, ohne die eigenen Entwicklungs- und Selbstbestimmungspotenziale der Individuen zu berücksichtigen“ (Keller 2009, S. 193 f.). Fend bezieht sich auf solche Kritikpunkte, indem er darauf hinweist, dass der Akteursbezug immer mitgedacht wird, aber nicht Kern der Theorie ist. Auch Vertreter des Strukturfunktionalismus hätten diesen deterministischen unveränderlichen Bezug von Individuen und Gesellschaft nicht postuliert (Fend 2008a, S. 119 ff.).

13 Sofern es so etwas überhaupt gibt.

in Form von gegenseitig anerkannten bzw. anerkennbaren Vereinbarungen – und von Verteilungsprozessen vermittelt. Neben der Bildung von Vertrauen in die politische Kultur werden zudem die auf der kulturellen Tradition beruhenden Normen und Werte weitergegeben (Fend 2008a, S. 46 f.; Dreeben 1968). Angelehnt an den Strukturfunktionalismus Parsons beschreibt Fend (2008a) eine reziproke Beeinflussung von Erziehungssystem sowie politischem und ökonomischem System. So qualifiziert das Erziehungssystem die Heranwachsenden für die Ökonomie und gibt normative Loyalitäten zum Erhalt des politischen Systems weiter. Zugleich setzt die politische Ordnung Rahmenbedingungen für die Schule fest und die Ökonomie liefert das materielle Substrat für das Erziehungssystem.

#### *Exkurs: Der kritische Blick auf die gesellschaftlichen Aufgaben von Schule*

Diese Ausrichtung von Schule kann durchaus kritisch betrachtet werden. Dies ist Fend auch bewusst. So beschreibt er, dass „der Haupteffekt der jahrelangen schulischen Beeinflussung nicht nur in der arbeitsmarktgerechten Qualifikation, Selektion und Schichtung des Nachwuchses [besteht], sondern noch mehr in der Herstellung jener Haltungen und Einstellungen, die ein adäquates Verhalten unter industriellen und kapitalistischen Produktionsbedingungen garantieren“ (Fend 2008a, S. 34; Gerech 2010, S. 24). Die Ungleichheit der Gesellschaft werde in der Schule durch das Postulat der Bildungschancengerechtigkeit verdeckt, in der jedes Individuum sich selbst seinen sozialen Auf- oder Abstieg zuschreiben müsse, weil alle Schüler/-innen (anscheinend) gleiche Bildungschancen erhalten und somit selbst für ihren Bildungserfolg und damit auch ihre spätere gesellschaftliche Position verantwortlich gemacht werden – ein meritokratisches Grundverständnis, das dem Motto folgt: „Jeder ist seines Glückes Schmied.“ Das Bildungssystem dient so gesehen zur Rechtfertigung der sozialen Ungleichheit in der Gesellschaft (Becker und Hadjar 2009). Praktisch geschieht dies u. a. durch die Ignorierung der sozialen Klassen der Schüler/-innen bei der Vermittlung des Unterrichtsstoffes, wie Bourdieu (2001b) kritisiert. *„Damit die am meisten Begünstigten begünstigt und die am meisten Benachteiligten benachteiligt werden, ist es notwendig und hinreichend, dass die Schule beim vermittelten Unterrichtsstoff, bei den Vermittlungsmethoden und -techniken und bei den Beurteilungskriterien die kulturelle Ungleichheit der Kinder der verschiedenen gesellschaftlichen Klassen ignoriert“* (Bourdieu 2001b, S. 39). Für Althusser (1977) bedeutet dies letztlich, dass in der Schule auch „die Verhältnisse von Ausgebeuteten zu Ausbeutern und Ausbeutern zu Ausgebeuteten“ (ebd., 142) reproduziert werden. Demnach werden jene „Fähigkeiten“ bzw. Einstellungen ausgebil-

det, die einen Teil der Schüler/-innen dazu bringen, Befehle schlicht entgegenzunehmen, sich also anderen zu unterwerfen, während ein anderer Teil der Schülerschaft genau das Gegenteil erlernt, nämlich zu befehlen und dadurch andere zu unterdrücken. Althusser (1973) führt dies noch weiter aus. Letztlich will er zeigen, wie die Schule durch Funktionen der Selektion und Reproduktion den Schüler/-innen ihren Platz in der Gesellschaft zuweist und eben damit auch jene Gesellschaftsformen erhält. Selbst scheinbar triviale Aufgaben, wie die kustodiale Funktion (siehe Abschnitt 3.3.4), die zunächst als eine Antwort auf die Forderung und Notwendigkeit nach längeren und verlässlichen Betreuungszeiten erscheint, können divergent betrachtet werden. Horkheimer (1992, S. 213 ff.) führt beispielsweise aus, dass die Intimität und Emotionalität in der Kleinfamilie Faktoren seien, welche die Reproduktion der notwendigen autoritären, kulturellen und kapitalistischen Strukturen beeinträchtigen können. Der Staat müsse deshalb zunehmend Funktionen von der Familie fortnehmen und selber die Sozialisation der Kinder (qua Schule) übernehmen, um die kapitalistische gesellschaftliche Grundordnung zu erhalten. Auch Bernfeld (1925/1994) betrachtete Schule kritisch, so in seinem berühmten Ausspruch: „Das Schulwesen hat offenbar Wirkungen, die über den eigentlichen Unterricht weit hinausreichen. Die Schule – als Institution – erzieht“ (Bernfeld, 1925/1994, S. 28). Die Funktion der Erziehung ist für Bernfeld (1994, S. 94 ff.) durch verschleierte Macht- und Herrschaftsverhältnisse bestimmt.

Ohne diese divergierenden, aber auch differenzierten Sichtweisen auf Schule weiter zu entfalten, kann daraus gefolgert werden, dass die Funktionen von Schule und damit der Schulbesuch an sich für die einzelnen Individuen nicht immer optimal sind. Besonders deutlich wird dies, wenn Schulen für politische Zwecke missbraucht werden, wie Fend (2008a) mit Bezug auf Adornos (1951/2001, 59) Aphorismus „Asyl für Obdachlose“ – „Es gibt kein richtiges Leben im falschen“ – ausführt. Gerade in totalitären Systemen können Schulen „nichts Gutes bewirken, da sie für eine ‚unheile‘ Gesellschaft ausbilden und die Menschen für sie ‚zurichten‘ müssen“ (Fend 2008a, S. 35, 96 f.).<sup>14</sup> Totalitäre Systeme nutzen die Schule für ihre Vorstellungen. In diesen Systemen erfahren die Schüler/-innen Abhängigkeit, Herrschaft, Unterdrückung und Ausgrenzung (Fend, 2008, 35). Letztlich nutzen jedoch alle gesellschaftlichen Systeme – auch kapitalistische und demokratische –

---

14 Hier stellt sich die Frage, ob für Adorno nicht alle Systeme totalitär sind. In „Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit“ scheint er dies zumindest teilweise zu bestätigen. Fends Aussage wäre dann als eine klare Absage an Schule per se zu verstehen. Dies scheint er jedoch kaum zu meinen.

die Schule für ihre Vorstellungen, wie aus schulkritischen Betrachtungen hervorgeht (Althusser 1977; Freire 1975; Bernfeld 1994). In Bezug auf Dreeben (1968, Kapitel 4), Jackson (1975) sowie Zehrfeld und Zinnecker (1975) kann resümiert werden, dass die Lerninhalte (jenseits des Fächerkanons) vor allem normative Orientierungen darstellen, die durch einen sogenannten „heimlichen Lehrplan“ vermittelt werden. Heute wird dies eher als ein durchaus funktionaler Erziehungsanspruch von Schule angesehen, der auch empirisch betrachtet wird (Gerecht 2010; Breidenstein 2010; Gruschka 2013).

Diese kritische Betrachtung von Schule ist jedoch keineswegs als eine Kritik an der Fend'schen Schultheorie zu verstehen. Das Schema bzw. die theoretische Brille, mit der Fend Schule beschreibt, wird nicht unterlaufen. Der eine mag das „Positive“ in der Sozialisation der Schüler/-innen für die Gesellschaft sehen, um z. B. selber daran zu partizipieren, ein anderer sieht wiederum das „Negative“, indem Schüler/-innen auf eine kapitalistische Gesellschaft zugerichtet werden.<sup>15</sup> Für die Fragestellung nach den Zielen von Ganztagschule bedeutet dies letztlich, nicht allein auf die abstrakten Funktionen von Schule zu blicken, sondern darüber hinaus darzustellen, worin diese in unserer demokratisch-kapitalistischen Gesellschaft konkret bestehen. Deutlich wird dies durch Diskussionen, in denen Fragen im Mittelpunkt stehen wie z. B.: „Was sollen unsere Kinder lernen?“ (Fend 2008b, S. 32 f.). Hier wird nicht nur über die Inhalte fachlichen Wissens debattiert, sondern auch über Werte, Normen und Verhaltensweisen, die Schule an die nachwachsende Generation weitergeben soll. Dabei können diese normativen Setzungen aber auch als Widersprüche einander gegenüberstehen, etwa wenn einerseits Herrschaft gesichert, andererseits kritische Mündigkeit in der Schule nicht nur akzeptiert, sondern auch gelebt werden soll (Fend 1981, S. 378).

#### *Funktionen von Schule – Ziele von Schule*

Für die Beantwortung der Frage nach den Zielen von Ganztagschule müssen die entsprechenden Funktionen von Schule konkretisiert werden. Das Problem besteht zunächst darin, dass sich die Funktionen von Schule nur auf die Erfüllung bestimmter gesellschaftlicher Aufgaben beziehen, aus der sie ihre Legitimation erhält (Klafki et al. 2002, S. 45). Die konkrete Ausgestaltung dieser Funktionen ist demnach von der jeweiligen gesellschaftli-

---

15 Für die mögliche Widersprüchlichkeit von Demokratie und Kapitalismus vgl. Bowles und Gintis (1987).

chen Struktur abhängig (Fend 2008a) und allein deshalb schon normativ (Fend 1981, S. 377). Ebendaher sollten die Funktionen von Schule nicht nur in ihrer Abstraktheit dargestellt, sondern vor dem Hintergrund des gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontextes spezifiziert werden.

Im Folgenden werden deshalb die Funktionen von Schule nach Fend (1–4) dargestellt und unter Einbeziehung weiterer Literatur konkretisiert. Dadurch wird es möglich, aus den abstrakten Funktionen von Schule konkrete Ziele herzuleiten, jedoch immer im Kontext der gegebenen gesellschaftlichen Verfasstheit. Ergänzt werden die vier von Fend genannten Funktionen noch um die *kustodiale* Funktion von Schule (5), welche von Fend jedoch nicht explizit in den Blick genommen wird:

1. Die Vermittlung und Weitergabe kultureller Sinnsysteme wie der Sprache und der Schrift, aber auch grundlegender Wertvorstellungen sowie eines basales Verständnisses kultureller Fertigkeiten und Verständnisformen bezeichnet Fend (2008a) als die *Enkulturationsfunktion* von Schule. Diese „reicht von der Beherrschung grundlegender Symbolsysteme [...] bis zur Internalisierung grundlegender Wertorientierungen, z. B. der Vernunftfähigkeit und moralischen Verantwortung des Individuums“ (Fend 2008a, S. 49). Es geht folglich um eine „Initiation in die (alltägliche) Kultur und zugleich um den Beginn einer Hinführung zu komplexeren Formen und Leistungen der Teilhabe an Kultur, d. h. um die Grundlegung von Möglichkeiten der Teilhabe und zugleich um eine Propädeutik des kognitiven, sozialen und emotionalen Umgangs mit Themen und Problemen, die gesellschaftlich als legitim und bedeutsam gelten“ (Diederich und Tenorth 1997, S. 39). Hierin zeigt sich auch eine Koppelung der Qualifikationsfunktion mit der Enkulturationsfunktion. Konkrete Ziele, die sich aus der Enkulturationsfunktion ergeben, sind z. B. „die Autonomie der Person im Denken und Handeln“ (Fend 2008a, S. 53), die Befähigung zur selbstständigen Verantwortungsübernahme sowie die Teilhabe an kulturellen Praktiken. Zugleich geht es aber auch darum, dass sich Schüler/-innen in kompetitiven Kontexten bewähren und für die Leistungsgesellschaft relevante Tugenden wie Fleiß, Tüchtigkeit und Durchsetzungsfähigkeit erlernen (Fend 2008a, S. 94 ff.).
2. Die *Qualifikationsfunktion* – im Sinne einer Vorbereitung auf das spätere Erwerbsleben – weist der Schule die Aufgabe zu, Fähigkeiten zu vermitteln, die auf Beruf und Beschäftigung, Arbeit und Arbeitsverhältnisse vorbereiten (Diederich und Tenorth 1997, S. 70). In dieser Funk-

tion von Schule geht es gesamtgesellschaftlich gesehen um den Erhalt oder die Verbesserung der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit. Dabei ist die Qualifikationsfunktion der Schule auch an kulturelle Orientierungen der Gesellschaft gebunden, und zwar in dem Sinne, dass die zu vermittelnden Inhalte vorgegeben sind (Fend 2008a, S. 49 ff., 1981; Diederich und Tenorth 1997; Blömeke et al. 2007; Honneth 2012). Diese humankapitalistische Funktion wird in volkswirtschaftlichen Kreisen auch in Bezug auf die Ganztagschule angewendet, wie Dippelhofer und Dollinger (2014) nachzeichnen. Fend (2008a) räumt ein, dass diese Funktion heute derart im Vordergrund stehe, „dass sie in der ersten Theorie der Schule jene der Enkulturation in den Hintergrund hat treten lassen“ (ebd., S. 50). Auch empirische Studien betrachten hauptsächlich die Qualifikationsfunktion (Radisch 2009, S. 71). Als konkretes Ziel von Schule wird dabei das Leistungsniveau in bestimmten fachlichen Kompetenzen der Schüler/-innen betrachtet. Ergänzend anzumerken ist hierbei, dass nicht nur fachliches Wissen unter das Lemma der Qualifikationsfunktion fällt. Wiater (2006) führt beispielsweise auch lebenspraktische Aspekte und sogenannte Schlüsselqualifikationen mit auf (ebd., 112 f.; s. *Personalisationsfunktion 2.1*).

- 2.1 In einigen Entwürfen zur Theorie von Schule wird die *Personalisationsfunktion* gesondert als ein Lernprozess genannt, in dem Selbstständigkeit, Mündigkeit und Urteilsfähigkeit etc. angeeignet werden sollen (Wiater 2007). Schule soll zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen und die Vernunft- und Verstandesentfaltung begleiten (Gerecht 2010). „Die demokratische, differenzierte und globalisierte Informationsgesellschaft hat ein Interesse an der Ausschöpfung aller Begabungspotenziale ihrer Mitglieder“ (Wiater, 2006, 114), weil jene Fähigkeiten in positiver Weise auf die Gesellschaft zurückwirken, woraus ein gesellschaftlicher Mehrwert erwachse (Wiater, 2006; 2007). Junge Menschen können Innovationen anstoßen, auf welche die Gesellschaft angewiesen ist, um ihren Standort im internationalen Wettbewerb zu festigen und auszubauen (Wiater, 2006). Blömeke et al. (2007) merken hier aber kritisch an, dass die Vermittlung dieser Fähigkeiten unter die Qualifikationsfunktion zu subsumieren sei. Zugleich gibt es inhaltliche Überschneidungen zur Enkulturationsfunktion, wenn bestimmte konkrete Ziele formuliert werden wie etwa Durchsetzungsfähigkeit, Fleiß oder Verantwortungsübernahme.

3. Als *Allokationsfunktion* wird die Vermittlung der Sozialstruktur der Gesellschaft verstanden. In einer arbeitsteiligen Gesellschaft werden die beruflichen Laufbahnen im Schulwesen vorgezeichnet. Dies geschieht mithilfe von Prüfungsformen und der Zertifizierung von Bildungstiteln, welche die Weichen im Bildungssystem stellen (Fend 2008a, S. 50). Soziologisch betrachtet begründet das Leistungsprinzip der (kapitalistischen) Gesellschaft die Selektion der Schüler/-innen und nicht umgekehrt unterschiedliche Leistungen der Schüler/-innen die Selektion (Kalthoff 2014). „In Anlehnung an meritokratische Prinzipien sollen [...] die entscheidenden verantwortungsvollen Positionen [...] durch die Besten und Tüchtigsten eingenommen werden“ (Becker und Hadjar 2009, S. 39). Ganz allgemein wird der Zugang zu höheren sozialen und beruflichen Positionen in einer demokratisch-kapitalistischen Gesellschaft durch Leistung, Können und Motivation geregelt. Die Kriterien, welche den Zugang zu den höhergestellten Positionen steuern, müssen nachvollziehbar sein und als gerecht empfunden werden (Ditton 2008; Becker 2009). Rein formal stehen allen Kindern, unabhängig von Geschlecht und Herkunft, sämtliche Bildungswege und Chancen offen. Die Kinder kommen jedoch mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen in die Schule, die abhängig sind von sozioökonomischen Faktoren. Obwohl der empirische Zusammenhang zwischen elterlichem Milieu und Schulerfolg bekannt ist (u. a. Baumert et al. 2003), bietet sich für die einzelnen Individuen dennoch die formale Chance, durch den eigenen Lernerfolg die scheinbar vorgezeichnete gesellschaftliche Position zu verbessern (siehe hierzu auch die Funktion der Chancengerechtigkeit 3.1). Zugespitzt formuliert muss sich nach diesem Verständnis jedes Individuum seinen sozialen Auf- oder Abstieg selbst zuschreiben (Becker und Hadjar 2009). Die meritokratischen Prinzipien legitimieren damit auch soziale Unterschiede und Ungleichheiten in der Gesellschaft. Differenzen in der erbrachten Leistung sollen letztlich auch zu unterschiedlichen Bildungstiteln führen (Becker und Hadjar 2009; Becker 2009c). Die Schule ist das zentrale Instrument für die spätere Berufs- und Lebensplanung (Fend 2008a) und muss daher als Ort angesehen werden, der wichtige gesellschaftliche Aufstiegschancen eröffnet (beispielsweise im Unterschied zur Feudalgesellschaft). Um die Legitimation dieser meritokratischen Prinzipien zu gewährleisten, kann als konkretes Ziel die Verringerung der Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft genannt werden.

- 3.1 Honneth (2012) hebt neben der Qualifikations- und Integrationsfunktion, die er als allgemeine Vorbereitung auf die Staatsbürgerrolle ansieht, zusätzlich den Ausgleich familien- oder milieubedingter Bildungsdefizite hervor, also eine Funktion der Chancengerechtigkeit. Diese ist als eine komplementäre Ergänzung der Allokationsfunktion anzusehen (Fend 1981, S. 45 f.). Es darf vorsichtig konstatiert werden, dass insbesondere seit PISA 2000 herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem (wieder) eine zentrale Rolle in der empirischen Bildungsforschung spielen (Baumert 2001; 2002; 2003).<sup>16</sup> Auch der verstärkte Ausbau von Ganztagschulen – u. a. als Mittel zum Ausgleich herkunftsbedingter Disparitäten (Stecher et al. 2009; Palentin 2007; Rauschenbach und Otto 2008) – ist als ein Instrument zu verstehen, Bildungsungleichheiten abzufedern, etwa durch zusätzliche Lerngelegenheiten in Form von Ganztagsangeboten. Weil aus ungleichen Startchancen letztlich ungleiche Chancen im Bildungssystem resultieren (Becker 2009c), soll die Schule Lernbedingungen – etwa durch kompensatorischen Unterricht – auf eine Weise gestalten, „dass alle Schulkinder unabhängig von ihrer sozialen Herkunft [...] die gleiche Aussicht auf Bildungserfolge haben, da Bildung kein Selbstzweck ist, sondern Mittel für die Realisierung von individuellen Lebenschancen und gesellschaftlicher Integration“ (Becker, 2009, 88, in Bezug auf Coleman 1968/1975). Der Versuch, Chancengleichheit in der Schule herzustellen, lässt sich auch so interpretieren, dass es dabei um die Voraussetzung geht, meritokratische Gesellschaftsprinzipien zu legitimieren, und zwar in dem Sinne, dass jeder seine Chance erhält, eine bestimmte gesellschaftliche und berufliche Position zu erreichen (Diederich und Tenorth 1997, S. 120 ff.).
4. Als vierten zentralen Punkt beschreibt Fend (2008a; 1981) die *Integrations- und Legitimationsfunktion*. Danach sollen Schulsysteme zur Stabilisierung der politischen Verhältnisse beitragen und entsprechende Normen, Werte und Weltansichten weitergeben. So sind demokratische bzw. republikanische Staatsordnungen und eine gute Erziehung komplementär aufeinander angewiesen. Die allgemeine Schulpflicht ist der

---

16 Dies war bereits Mitte der 60er-Jahre ein Thema der Bildungsforschung. R. Dahrendorf prägte hier das Kunstwort der „katholischen Arbeitertochter vom Land“ für die Bildungsbenachteiligung von Mädchen, Arbeiter- und Landkindern sowie mit Einschränkung katholischen Kindern, die einen erschwerten Zugang zum Gymnasium hatten und damit auch zu Abitur und Studium.

„entscheidende Hebel der Formung von Verhaltensweisen und Fähigkeiten der nachfolgenden Generation geworden, sodass er sowohl im Guten wie im Schlechten auf die Eigenschaften des zukünftigen Bürgers und der zukünftigen Bürgerin Einfluss nimmt“ (Honneth 2012, S. 431; Dewey 1949, S. 38 f.; 119 ff.; Schmid und Watermann 2010; Diedrich 2008; Fend 1981, S. 340 f.). Diese Verhaltensweisen oder Persönlichkeitseigenschaften zeichnen sich durch eine gesellschaftliche Verwertbarkeit aus (Tillmann 2000). Die Vermittlung von Kooperationsvermögen, Selbstachtung, Toleranz, Perspektivenübernahme, Selbstwirksamkeit und Selbstwert können an dieser Stelle exemplarisch für eine Vielzahl von demokratierelevanten Eigenschaften genannt werden, die in der Schule erworben werden sollen. Schule dient in diesem Sinne der Legitimation und Erhaltung der demokratischen Grundordnung. Die eben aufgeführten Fähigkeiten sind deshalb auch nicht der Qualifikations- bzw. Personalisationsfunktion zuzuordnen, weil deren primäre Funktion nicht in der Nutzung als Humankapital und Steigerung der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit liegt. Vielmehr erfahren die Heranwachsenden durch deren Aneignung, dass sie in den Augen ihrer Mitmenschen einen „Wert“ besitzen. Zugleich lernen sie, ihre Mitschüler/-innen als gleichberechtigte Interaktionspartner/-innen anzuerkennen (Honneth 2012), was als Voraussetzung für die Internalisierung demokratischer Wertorientierungen gilt. Dadurch soll letztlich der Fortbestand der demokratischen Gesellschaft gesichert werden (Honneth 2012; Tillmann 2000; Dewey 1949; Diedrich 2008).

5. Abschließend ist die *kustodiale Funktion* von Schule zu nennen, nach der diese die Funktion einer „Kinderaufbewahrungsanstalt“ übernimmt (Gonschorek und Schneider 2007, S. 48; Diederich und Tenorth 1997). Diese beinhaltet die zuverlässige Aufsicht und Betreuung der Schüler/-innen. Die Eltern können sich darauf verlassen, dass ihre Kinder für einen bestimmten Zeitumfang betreut werden und in dieser Zeit andere Aufgaben wahrnehmen. Gerade vor dem gesellschaftlichen Hintergrund der zunehmenden Berufstätigkeit beider Elternteile darf die kustodiale Funktion von Schule nicht unterschätzt werden (Wiechmann 2006, S. 12 f.). Sie wird zunehmend auch unter wirtschaftlichen Perspektiven wahrgenommen, da aufgrund der Ganztagsbetreuung die Beschäftigungsfähigkeit der Eltern gewährleistet werden kann und diese dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen (Dippelhofer und Dollinger

2014).<sup>17</sup> Als Sonderform der kustodialen Funktion von Schule nennt Wiechmann (2006) zusätzlich die Absorptionsfunktion. In Zeiten erhöhter Jugendarbeitslosigkeit kann die Schule den Betroffenen erweiterte Möglichkeiten des Schulbesuchs im Rahmen der beruflichen Vorkualifikation anbieten. Die Jugendlichen sind in dieser Zeit beaufsichtigt und können somit „vor problematischen Einflüssen“ (Wiechmann 2006, S. 13) bewahrt werden. Konkret geht es also um die Erweiterung von Betreuungszeiten durch die Schule.

Freilich besteht zwischen diesen Funktionen ein Spannungsverhältnis. Deutlich wird dies bei der Beachtung schulkritischer Positionen, aber auch bei der Berücksichtigung der verschiedenen Werte, Normen und Fähigkeiten, die an die Schüler/-innen weitergegeben werden sollen. Zum einen sollen meritokratische Prinzipien und das Leistungsverständnis einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung vermittelt werden. Zudem bilden Schule und Unterricht eine Zwangsinstitution, die jeder junge Mensch per Gesetz durchlaufen muss. Zum anderen sollen aber auch Mündigkeit, Vernunftfähigkeit, Toleranz, Kooperationsvermögen und weitere für den Erhalt einer Demokratie relevante Werte und Fähigkeiten vermittelt werden, also ein Verständnis von Demokratie als Gesellschafts- und Lebensform. Dass das Hinnehmen einer vorgegebenen, teilweise inhuman gestalteten Wirtschaftsordnung nicht mit Vernunftfähigkeit und Mündigkeit kongruent ist, dass die Schulpflicht der Bildung von Autonomie und Selbstbestimmung entgegensteht, sind nur einige Beispiele der sich ergebenden Widersprüchlichkeiten in der Institution Schule.

Dewey (1949) hat versucht, die Ambivalenz der verschiedenen Funktionen von Schule wie folgt aufzulösen: „Wenn eine Gesellschaft aufgeklärt wird, erkennt sie, dass es ihre Pflicht ist, nicht alle ihre gegenwärtigen Leistungen weiterzugeben, sondern nur diejenigen, die im Sinne einer besseren Gesell-

---

17 Flechsig und Haller (2003; 1975, S. 199) weisen z. B. darauf hin, dass Lehrer/-innen für die Verletzung ihrer Aufsichtspflicht juristisch belangt werden können, während bei einer ungenügenden Erfüllung ihrer Lehrtätigkeiten eine solche Möglichkeit nicht besteht. Lehrer/-innen bekommen „offenbar einen erheblichen Anteil ihres Gehalts schlicht dafür, dass sie Kinder und Jugendliche während bestimmter Zeiten des Tages beaufsichtigen“ (Flechsig & Haller, 1975/ 2003, 199) und nicht für die Vermittlung von (Fach-)Wissen. Diese Darstellung muss jedoch kritisch hinterfragt werden, weil die Möglichkeit, kausale Wirkungen des Unterrichts auf das Lernen der Schüler/-innen nachzuweisen, stark eingeschränkt sind (Stichwort „Technologiedefizit“). Zudem darf auf die USA verwiesen werden, in der es durchaus eine Koppelung von finanziellen Zuwendungen der Schule an die Leistung der Schüler/-innen gibt.