

prolog

Theorie und Praxis der Schulpädagogik
Band 38

Natalie Fischer, Hans Peter Kuhn,
Carina Tillack (Hrsg.)

Was sind gute Schulen? Teil 4

Teil 1: Theorie, Forschung
und Diskussion



Was sind gute Schulen? Teil 4

Band 38 der Reihe „Theorie und Praxis der Schulpädagogik“

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2016 by PROLOG-VERLAG Immenhausen bei Kassel
www.budrich.de

ISBN 978-3-934575-91-2 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1447-6 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt
Printed in Europe

Natalie Fischer, Hans Peter Kuhn, Carina Tillack
(Hrsg.)

Was sind gute Schulen? Teil 4

Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von
Ganztagschulen

Prolog Verlag
Immenhausen bei Kassel 2016

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL	7
------------------------	---

**Warum können Ganztagschulen besonders gute Schulen sein? –
Spezifische Qualitätsmerkmale der Ganztagschule**

<i>Natalie Fischer/ Hans Peter Kuhn/ Carina Tillack</i>	10
---	----

I. QUALITÄT VON UNTERRICHT UND ANGEBOTEN IN DER GANZTAGSSCHULE

**Interaktionsqualität, didaktische Gestaltung und kindliche Bedürfnisse –
Analyse der Hort- und Ganztagsangebote-Skala für die Feststellung und
Weiterentwicklung von Qualität im Anfangsunterricht**

<i>Julia Höke/ Doris Drexler/ Petra A. Arndt</i>	42
--	----

**Qualitätsmerkmale in Ganztagsangeboten aus Perspektive der
Schüler/innen**

<i>Markus N. Sauerwein</i>	60
----------------------------------	----

**Nutzungspräferenzen und ihre Bedeutung bei der Entwicklung einer
schülerorientierten Angebotsstruktur**

<i>Matthias Morten Schöpa</i>	81
-------------------------------------	----

II. GANZTAGSSCHULE UND CHANCENGLEICHHEIT

**Ganztagschule und Chancengerechtigkeit: Systematiken der
Teilnahme an offenen Ganztagschulen**

<i>Wolf-Dieter Lettau/ Falk Radisch/ Kathrin Fussangel</i>	94
--	----

**Chancengleichheit – Leben und Lernen in der Ganztagschule:
Die Grundschule Gießen-West**

<i>Kristina Bartak-Lippmann</i>	114
---------------------------------------	-----

III. GANZTAGSSCHULE UND DAS ‚MEHR AN ZEIT‘

**Mitarbeit von Lehrerinnen und Lehrern im Ganztagsbetrieb und ihre
subjektiven Theorien zum pädagogischen Potenzial ihres ‚Mehr an Zeit‘**

<i>Stephan Kielblock/ Johanna Gaiser</i>	122
--	-----

Zeit für Mehr – einer der Qualitätsfaktoren von Ganztagschulen

<i>Meike Baasen</i>	138
---------------------------	-----

IV. GANZTAGSSCHULE UND SOZIALES LERNEN

Soziales Lernen von Jungen und Mädchen in der Ganztagschule – Zur Bedeutung der Mitbestimmung in den Angeboten für die Entwicklung der schulbezogenen sozialen Verantwortungsübernahme <i>Hans Peter Kuhn/ Natalie Fischer/ Edgar Schoreit</i>	148
Ganztag als Chance für das soziale Klima – Praxisbericht aus der Dr.-Theo-Schöller-Mittelschule Nürnberg <i>Susanne Liedel</i>	168

V. HAUSAUFGABENBETREUUNG UND/ODER LERNZEITEN IN DER GANZTAGSSCHULE

Annahmen und Befunde zur Hausaufgabenbetreuung in Ganztagschulen <i>Katrin Heyl/ Natalie Fischer/ Carina Tillack</i>	177
Lern- statt Hausaufgaben: Chemielernen im Ganztag <i>Markus Emden</i>	188

VI. GANZTAGSSCHULE UND MULTIPROFESSIONELLE KOOPERATION

Kooperation im Ganztag: Wohin steuern die Schulen? – Erkenntnisse aus einer Evaluationsstudie zum Gantagsgeschehen in Brandenburg <i>Tina Wiesner/ Thomas Olk[†]/ Karsten Speck</i>	202
Die gute neue Tagesschule in der Schweiz – Der Erziehungs- und Bildungsauftrag aus der Sicht der Professionen <i>Christa Kappler/ Emanuela Chiapparini/ Patricia Schuler Braunschweig</i>	216
Zusammen sind wir bunt – eine Schule für alle. Multiprofessionelle Teamarbeit in der Tami-Oelfken-Schule <i>Ina Schünhof/ Heike Winkler/ Wiebke Humbert-Welter/ Piet van Velzen/ Susanne Brothuhn</i>	232

VII. GANZTAGSSCHULE UND BEWEGUNG

Gute Ganztagschulen sind Bewegte Ganztagschulen <i>Reiner Hildebrandt-Stramann/ Ralf Laging</i>	239
Schulportraits zweier bewegter Ganztagschulen <i>Heike Beckmann/ Reiner Hildebrandt-Stramann</i>	252

Editorial – Was sind gute Ganztagschulen?

Haben Sie sich schon einmal über Ganztagschulen unterhalten? Es ist auffällig, wie sehr die Vorstellungen über die Bedeutsamkeit des Themas und darüber, was eine Ganztagschule eigentlich ist auseinander klaffen. Zum Beispiel kann man Lehrerinnen und Lehrer sowie Studierende des Lehramts mit der Information, dass in Deutschland laut KMK-Statistik (2015) inzwischen ca. 60 % der Schulen Ganztagschulen sind, verblüffen. Diese Information löst hier aber nicht etwa ungeteilte Freude aus. Befürchtungen im Zusammenhang mit Arbeitszeiten und erweiterten Arbeitsaufgaben sind hier nicht selten. Demgegenüber stehen Pädagoginnen und Pädagogen, die Ganztagschule als Lösung der Probleme von Bildungsungleichheit und Heterogenität der Lerngruppen sehen. Typischerweise herrscht hier die Vorstellung vor, dass diese Probleme nur in einer gebundenen Ganztagschule anzugehen seien, in der alle Schülerinnen und Schüler an Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten teilnehmen und in der man diese daher über den ganzen Tag verteilen kann.

Spricht man mit Schülerinnen und Schülern über Ganztagschule sind die Meinungen ebenfalls geteilt – einige haben die Vorstellung, Ganztagschule bedeute, den ganzen Tag im Unterricht zu sitzen und nicht mehr genug Zeit für außerschulische Aktivitäten zu haben. Die Idee, die Hausaufgaben in den Schultag zu integrieren und Zuhause nicht mehr viel für die Schule arbeiten zu müssen, ist hingegen bei Schülerinnen und Schülern eher beliebt. Auch die Integration außerunterrichtlicher Angebote, so dass man in der Schule seinen Hobbies nachgehen kann, hat durchaus für einige Kinder und Jugendliche ihren Reiz.

Eltern sehen den Vorteil der Ganztagschule ganz klar in der verlässlichen Betreuung ihrer Kinder. Auch der Wegfall von Hausaufgaben, als Konfliktthema in der Familie, kann einerseits positiv gesehen werden. Andererseits befürchten nicht wenige Eltern durch die Erledigung der Hausaufgaben in der Schule nur noch wenig Einblick in Bezug auf die schulische Entwicklung ihrer Kinder zu haben. Gleichzeitig gibt es auch Eltern, die die Vorstellung haben, die Ganztagschule würde die Erziehung ihrer Kinder zu einem zu großen Teil übernehmen und so den eigenen Einfluss schmälern. Sorgen werden auch in Bezug auf einen etwaigen Bewegungsmangel der Kinder, durch das lange Sitzen in Ganztagschulen geäußert. Soweit die naive Beschreibung dessen, was das Thema „Ganztagschule“ bei verschiedenen Beteiligten auslösen kann.

Betrachtet man die Forschungslage, so lassen sich die meisten dieser Annahmen und Befürchtungen relativieren. Die aktuellste deutschlandweit repräsentative Schulleitungsbefragung in Ganztagschulen im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) ergab unter anderem, dass immer noch die meisten Schulen als „offene“ Ganztagschulen organisiert sind. Die Schülerinnen und Schüler können hier frei entscheiden, ob sie an den Ganztagsangeboten teilnehmen (StEG-Konsortium 2015). Dies führt einerseits dazu, dass eine Rhythmisierung in Form von Verteilung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten über den Tag nicht möglich ist. Aber auch unter Einbezug der „gebundenen“ Ganztagschulen, in denen alle Schülerinnen und Schüler das Ganztagsangebot nutzen, werden außerunterrichtliche Angebote nur selten in den Vormittag integriert (ebd.). Andererseits sind insbesondere in Schulen der Sekundarstufe I und Gymnasien und hier besonders in den oberen Jahrgangsstufen die Teilnahmequoten an den außerunterrichtlichen Angeboten eher gering (StEG-Konsortium 2010, 2015). Es sind also nicht alle Schüler/innen an Ganztagschulen auch Ganztagschüler/innen!

Dies gilt übrigens umgekehrt auch für Lehrkräfte, so arbeiten in Gymnasien nur rund 28 % der Lehrkräfte in Ganztagschulen auch in Ganztagsangeboten mit. In Grundschulen

geben 17 % der Schulen an, dass am Nachmittag keine einzige Lehrkraft in der Schule anwesend ist – hier wird der Ganztagsbetrieb durch Kooperationspartner und/oder außerschulische Träger organisiert (StEG-Konsortium 2015). Die Frage, ob sich der Lehrberuf durch die Ganztagschule umfassend geändert hat, muss jeweils vor dem Hintergrund und dem Konzept der einzelnen Schule beantwortet werden. Hier gibt es große Unterschiede hinsichtlich der Ziele, der Mitarbeit der Lehrkräfte im Ganztagsbetrieb, der Kooperation zwischen Lehrkräften und weiterem Personal im Ganztage usw.

Dass einige Länder aufgrund beschränkter Kapazitäten, die Teilnahme der Kinder an Ganztagsangeboten in der Grundschule an die Berufstätigkeit beider Eltern knüpfen und die Ganztagssteilnahme in rund der Hälfte aller Primarschulen mit Kosten verbunden ist (ebd.), untergräbt die Idee eines möglichen Ausgleichs ungleicher Bildungschancen durch die Ganztagschule. Das Problem, dass gerade in Grundschulen, die soziale Selektivität der Ganztagschulen eher in Richtung der bildungsnahen sozialen Schichten geht, wird in der Forschungsliteratur schon lange beschrieben und findet sich ebenfalls in der StEG-Studie (StEG-Konsortium 2010).

Betrachtet man die Forschungsbefunde, so lässt sich zunächst konstatieren, dass Ganztagschule in Deutschland sehr unterschiedlich umgesetzt wird und es letztlich auf die einzelne Schule ankommt, welche Organisations- und Qualitätsmerkmale umgesetzt werden. Daher gelten die in den ersten drei Bänden dieser Reihe behandelten Merkmale guter Schule natürlich auch für Ganztagschulen. Dennoch beinhaltet die Ganztagschule spezifische Potenziale zur Verbesserung der Schulqualität. Ganztagschulen **können** also besonders gute Schulen sein. Dies soll im vorliegenden Band gezeigt werden.

Das einleitende Kapitel „Warum können Ganztagschulen besonders gute Schulen sein? – Spezifische Qualitätsmerkmale der Ganztagschule“ gibt einen Überblick über Qualitätskriterien, die insbesondere im Kontext von Ganztagschule in den Blickpunkt rücken. Danach werden sieben Bereiche näher beleuchtet, wobei stets über theoretische und Forschungsbeiträge hinaus auch ein Praxisbeispiel für den jeweiligen Bereich integriert ist. Der erste Bereich behandelt die „*Qualität von Unterricht und Angeboten in der Ganztagschule*“. Neben forschungsmethodischen Beiträgen, die insbesondere die Messung der Qualität betrachten (Höke, Drexel und Arndt sowie Sauerwein) berichtet Schöpa Zusammenhänge zwischen Angebotsstruktur und Nutzungspräferenzen der Schülerinnen und Schüler aus der Praxis. Unter „*Ganztagschule und Chancengerechtigkeit*“ ergänzt der Praxisbericht von Bartak-Lippmann aus der Ganztagsgrundschule Gießen-West die Forschungsarbeit von Lettau, Radisch und Fussangel zu den Systematiken der Teilnahme an offenen Ganztagschulen. Drittens wird das „*Mehr an Zeit*“ behandelt, das häufig als Qualitätsvorteil der Ganztagschule gesehen wird. Hier betrachten Kielblock und Gaiser empirisch die subjektiven Theorien von Lehrpersonen über das pädagogische Potenzial des erweiterten Zeitrahmens. Baasen berichtet über die Konsequenzen für die Gestaltung und Rhythmisierung des Ganztagsbetriebs an einer Ganztagschule in Bremen. Unter IV. wird der Themenbereich „*Ganztagschule und soziales Lernen*“ fokussiert. Kuhn, Fischer und Schoret berichten Forschungsergebnisse zur Wichtigkeit der Mitbestimmung in Ganztagsangeboten für die soziale Verantwortungsübernahme in der Schule. Den Blick in die Praxis liefert Liedel mit dem Bericht aus der Dr.-Theo-Schöller-Mittelschule Nürnberg. Ein wichtiges Thema in Ganztagschulen sind „*Hausaufgabenbetreuung und/oder Lernzeiten*“. Auch dieser Gegenstand wird zunächst theoretisch und anhand von Forschungsergebnissen in den Blick genommen (Heyl, Fischer und Tillack) und im Anschluss mithilfe eines Praxisbeispiels veranschaulicht (Emden).

„*Ganztagschule und multiprofessionelle Kooperation*“ ist ein Bereich, der in Zukunft in Schule insgesamt, insbesondere auch im Zusammenhang mit Inklusion, an Wichtigkeit ge-

winnen wird, in Bezug auf Ganztagschule aber schon lange diskutiert wird. Wiesner, Olk und Speck gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, unter welchen Bedingungen sich bestimmte Typen von multiprofessioneller Kooperation etablieren und inwiefern hier aus Sicht der den Ganztags gestaltenden Akteure Weiterentwicklungsbedarf besteht. Kappler, Chiapparini und Schuler Braunschweig berichten empirische Befunde zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden der beteiligten Professionen (Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen und – pädagogen) in der Sicht auf den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schweizer Tagesschule. Der Blick in die Praxis der Tami-Oelfken-Schule von Schünhof, Winkler, Humbert-Welter, van Velzen und Brothuhn zeigt, wie multiprofessionelle Kooperation in der Praxis ablaufen kann.

Das Thema „*Ganztagschule und Bewegung*“ beschließt den Band. Hildebrandt-Stramann und Laging fassen theoretische Grundlagen und Forschungsbefunde zur Wichtigkeit und zu Umsetzungsmöglichkeiten der Förderung von Bewegung in der Ganztagschule zusammen. Dies wird im Praxisbeitrag von Beckmann und Hildebrandt-Stramann um zwei Schulportraits „bewegter Ganztagschulen“ ergänzt.

Insgesamt sollen mit diesem Band Einblicke in den Forschungsstand zu ganztagsschulnahen Qualitätsmerkmalen und in aktuelle Diskussionen im Bereich Ganztagschule gegeben werden. Gleichzeitig wird das Anliegen verfolgt, anhand der Praxisbeispiele zu zeigen, wie Ganztagschule alltäglich bereits gelingt und gelingen kann. Wir hoffen, den Leserinnen und Lesern so Denkanstöße und Anregungen für Praxis und Forschung geben zu können.

Das Herausgeberteam

Natalie Fischer, Hans Peter Kuhn, Carina Tillack

Literatur

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (2015): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: Statistik 2009 bis 2013. Berlin.

StEG-Konsortium (2015): Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt/ Dortmund/ Gießen/ München.

StEG-Konsortium (2010): Ganztagschule – Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010. Frankfurt am Main.

Beides Online erhältlich unter www.projekt-steg.de

Warum können Ganztagschulen besonders gute Schulen sein? – Spezifische Qualitätsmerkmale der Ganztagschule¹

Natalie Fischer/ Hans Peter Kuhn/ Carina Tillack

Zusammenfassung: Ganztagschulen sind in den letzten zehn Jahren zu einem zunehmend wichtigeren Bestandteil der deutschen Bildungslandschaft geworden. In diesem Beitrag soll ein Überblick über spezifische Qualitätsmerkmale der Ganztagschule und darauf bezogene empirische Ergebnisse gegeben werden. Ausgehend von einem Mehrebenenansatz werden dabei Charakteristika der Qualität auf Schulebene ebenso beleuchtet wie Merkmale auf Ebene der Lernumgebungen in Unterricht und Ganztagsangeboten.

Schlüsselworte: Ganztagschule, Angebotsqualität, Kooperation, Schulqualität, Ganztagsangebote

Why can all-day schools be good schools? Specific quality features of all-day school

Abstract: In the last decade all-day schools gained increasing importance as a part of the German education system. This paper gives an overview of specific characteristics of all-day schools and empirical results concerning these characteristics. Based on a multi-level-approach, quality features at the school level are included as well as features of the learning environment in lessons and extracurricular activities.

Keywords: all-day school, quality of activities, cooperation, school quality, extracurricular activities

Einleitung

Ganztagschulen sind aus der deutschen Bildungslandschaft nicht mehr wegzudenken. Innerhalb der letzten zehn Jahre hat sich die Zahl der Ganztagschulen in Deutschland mehr als verdoppelt. Inzwischen sind über 60 % der schulischen Verwaltungseinheiten in Deutschland Ganztagschulen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] 2015). Vorangetrieben wurde dieser Ausbau vor allem durch das Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ (IZBB) des Bundes. Mit insgesamt vier Milliarden Euro wurde von 2003 bis 2010 der quantitative und qualitative Aus- und Aufbau von Ganztagschulen in den Bundesländern unterstützt. Damit verbunden waren spezifische Erwartungen. Im Hinblick auf die Förderung von Schüler/innen wurde angenommen, dass die Ganztagschule besonders geeignet sei, individuelle Förderung zu leisten, Chancengleichheit zu erhöhen und soziale Integration voranzutreiben (BMBF 2003).

¹ Teile dieses Textes sind angelehnt an: Fischer/ Radisch/ Theis/ Züchner (2012).

Die KMK erfasst als Ganztagschulen die Schulen, bei denen im Primar- oder Sekundarbereich:

- „an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst,
- an allen Tagen des Ganztagsbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird,
- die Ganztagsangebote unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert, in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen“ (KMK 2015, 4).

Entsprechend dieser Definition wird beim Aus- und Umbau einer Ganztagschule oftmals der Fokus zunächst auf räumliche und personelle Ressourcen gelegt. Fragen nach der Organisation des Mittagessens und dem Personal bzw. Kooperationspartnern für außerunterrichtliche Angebote stehen im Vordergrund. Dieses Phänomen spiegelt sich auch in der Entwicklung der Ganztagschulen in der Gesamtschau. So folgt dem rasanten Ausbau erst in den letzten Jahren eine systematische Qualitätsdebatte. Diese wird allerdings meist länderspezifisch geführt und äußert sich unter anderem in den Qualitätsrahmen für Ganztagschule, die einige Länder erstellt haben (Menke 2009). Handreichungen zur Qualitätsentwicklung wurden von den im Rahmen des IZBB-Programms gegründeten Serviceagenturen für Ganztagschulen in den Ländern vorgelegt (z. B. Boßhammer/ Schröder 2009; Serviceagentur „Ganztägig Lernen in NRW“ 2007). Allerdings sind die in diesen Handreichungen diskutierten Qualitätsmerkmale, die meist aus dem reformpädagogischen Diskurs stammen, teilweise noch wenig empirisch untersucht.

Ohnehin ist die Bestimmung des Begriffs „Schulqualität“ aufgrund der Vielzahl der Definitionen und Ansätze schwierig und häufig mit normativen Deutungen verbunden (Steffens 2007). Pragmatisch kann Qualität immer nur in Bezug auf bestimmte Ziele definiert werden (Helmke 2006; siehe auch Moegling/ Haderl/ Hund-Göschel 2016). Zudem wird – auch in Bezug auf Ganztagschulen – auf die Schwierigkeit verwiesen, allgemein gültige Qualitätsanforderungen aufzustellen, da sich diese in verschiedenen Schulen je nach Kontext, Zielsetzung der Schule, Zusammensetzung der Schülerschaft, regionalen Gegebenheiten u. v. m. unterschiedlich darstellen (Klieme/ Rauschenbach 2011). Häufig wird angegeben, dass Ganztagschule einem gegenüber dem reinen Fachlernen aber auch der „bloßen Aufbewahrung“ der Schüler/innen erweiterten Bildungsverständnis folgt. Ziel von Bildung und Erziehung in der Ganztagschule ist damit die umfassende Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler/innen (Scherr 2004). Nimmt man allerdings die Schulgesetze der Länder ernst, so ist dies ohnehin der Auftrag aller allgemeinbildenden Schulen in Deutschland, nicht nur der Ganztagschulen (vgl. Moegling u. a. 2016).

Fend (2006) unterscheidet zwischen fachspezifischen und fachübergreifenden Wirkungen von Schule. Fachübergreifende Wirkungen sind all diejenigen Ergebnisse, die nicht in den Bereich fachbezogener Wissens- und Fähigkeitskomponenten fallen. Gerade diese Faktoren, wie motivationale Haltungen, Selbstregulierungsfähigkeiten, soziale und demokratische Kompetenzen, Selbstwertgefühl, entsprechen einem erweiterten Bildungsverständnis. Diese *life skills* oder Schlüsselkompetenzen sind gleichzeitig Voraussetzungen für einen erfolgreichen Übergang in das Erwachsenenleben und die Bewältigung künftiger Lebens- und Berufssituationen (Klieme/ Artelt/ Stanat 2001). Qualität ist entsprechend (auch) im Hinblick auf diese intendierten Wirkungen zu verstehen.

Betrachtet man die Zielgrößen der Qualitätsentwicklung in der Bildungsforschung so wird schnell deutlich, dass aktuelle Arbeiten, etwa im Kontext der PISA-Studien, häufig

Fachkompetenzen (insbesondere in den Bereichen Muttersprache, Mathematik und Naturwissenschaften) ins Zentrum der Betrachtung stellen (vgl. auch Hattie 2013). Erst in den letzten zehn Jahren werden verstärkt auch nicht-leistungsbezogene Ergebnisgrößen empirisch mit berücksichtigt (Radisch 2009; Maag Merki 2007). Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, welche spezifischen Merkmale der Ganztagschule über die allgemeinen Merkmale guter Schulen hinaus (Moegling u. a. 2016) zu einer positiven individuellen Entwicklung von Schüler/innen beitragen können und welche empirischen Hinweise es hierfür bereits gibt. Dabei werden im ersten Kapitel die zugrundeliegenden Modelle zur Schulqualität kurz skizziert, das zweite Kapitel bezieht sich auf institutionelle Qualitätsaspekte und empirische Erkenntnisse zu Bedingungen und Wirkungen des institutionellen Arrangements von Ganztagschulen. Im dritten Kapitel werden die Qualitätsaspekte der Lernumgebungen in der Ganztagschule näher betrachtet. Hierbei werden die Qualität von Unterricht und Ganztagsangeboten insbesondere in Zusammenhang mit der individuellen Förderung von Schüler/innen hinsichtlich vielfältiger Kompetenzbereiche betrachtet. Da auch hier ganztagschulspezifische Merkmale im Vordergrund stehen liegt der Fokus dabei auf den Lernumgebungen innerhalb der Ganztagsangebote und der Unterricht wird im Zusammenspiel mit diesen Angeboten einbezogen. Im letzten Kapitel schließlich werden Forschungsdesiderata und praktische Hinweise formuliert.

1 Modelle der Schulqualität

Schulqualität wird einerseits in Ansätzen der Schulentwicklungsforschung hinsichtlich ihrer Entwicklungsbedingungen betrachtet. Die Schuleffektivitätsforschung andererseits sucht nach den Bedingungen guter Schulen und ihren Zusammenhängen mit schulischen Lernergebnissen. In letzter Zeit wird zunehmend versucht, diese beiden Ansätze zu verknüpfen (Feldhoff/ Bischof/ Emmerich/ Radisch 2014). Den aktuellen Modellen von Schulqualität folgend sind bei der Qualitätsbetrachtung im Bildungssystem mehrere Ebenen einzubeziehen (Ditton 2007; Scheerens/ Bosker 1997). Auf der Systemebene sind Merkmale des regionalen und gesellschaftlichen Kontexts aber auch z. B. Vorgaben der Bildungssteuerung der Länder verortet. Diese Ebene wird im vorliegenden Artikel nicht näher betrachtet, da in Bezug auf die Qualitätsentwicklung aktuell die Einzelschule als Handlungseinheit im Zentrum der Betrachtung steht (Fend 1987; Steffens 2007), womit Qualität als Resultat schulinterner Prozesse begriffen wird. Dabei wird hier zwischen den Ebenen der Schule, der Lernumgebung (Klasse, Unterricht und im Falle der Ganztagschule auch Ganztagsangebote) und des Individuums (u. a. Lernende und Lehrende) differenziert.

Aktuelle Modelle der Schulqualität unterscheiden die Komponenten Input-, Prozess- und Ergebnisqualität auf jeder der Ebenen (Fend 1998; Ditton 2000, 2007). Damit wird auch dem Prozesscharakter von Bildung Rechnung getragen (Stufflebeam 1972; Creemers/ Scheerens/ Reynolds 2000). Da Modelle, die sowohl die Prozesshaftigkeit als auch die Mehrebenenstruktur der Schulqualität berücksichtigen aufgrund ihrer Komplexität kaum im Ganzen empirisch zu überprüfen sind, werden sie oftmals als heuristischer Rahmen genutzt, auf dessen Basis einzelne Merkmale effektiver Schulen identifiziert werden (siehe Moegling u. a. 2016).² Qualitätsrahmen im deutschen Ganztagschuldiskurs beziehen sich in der Regel auf Organisationsmerkmale sowie strukturelle Merkmale der Schulen und lediglich marginal auf

² Zusammenstellungen von Merkmalen effektiver Schulen, die auf den Ergebnissen empirischer Forschung beruhen, liefern zum Beispiel Scheerens und Bosker (1997) sowie Teddlie und Reynolds (2000).

die Lern- und Entwicklungsprozesse in den Angeboten (Prüß/ Kortas/ Richter/ Schöpa 2007). Beispiele für entsprechende Qualitätsrahmen sind z. B. QUASt (*Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen*; Strätz/ Hermens/ Fuchs 2003) und QUIGS (*Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen*; Boßhammer/ Schröder 2009).³

Holtappels, Kamski und Schnetzer (2009) schlagen jedoch einen Qualitätsrahmen für die Ganztagschule vor, der nicht weniger als zwölf Qualitätsbereiche beinhaltet, die ihrerseits in jeweils bis zu neun Indikatoren unterteilt werden. Die Bereiche der System- und Strukturqualität enthalten dabei sowohl organisatorische Rahmen- und strukturelle Kontextbedingungen als auch Merkmale der Ausstattung der Schulen. Die Gestaltungs- und Prozessqualität der Schulen gliedert sich in Konzeptionen (z. B. zur Verbindung von Angebot und Unterricht), Organisation und Management der Schule, Professionalität des Personals sowie Maßnahmen der Qualitätsentwicklung. Zudem wird auch die pädagogische Qualität der Lerngelegenheiten in Unterricht und Ganztagsangeboten berücksichtigt. Verdichtet und vereinfacht dargestellt legen Fischer, Radisch, Theis und Züchner (2012) einen heuristischen Rahmen zugrunde, der zwischen Wirkungsebene (Output), Prozessebene sowie Input- und Kontextebene unterscheidet. Mehrebenenstruktur und Schulentwicklungsprozesse werden über alle Komponenten hinweg mitgedacht. Dieser in Abbildung 1 dargestellte Ansatz ist Grundlage dieses Artikels.

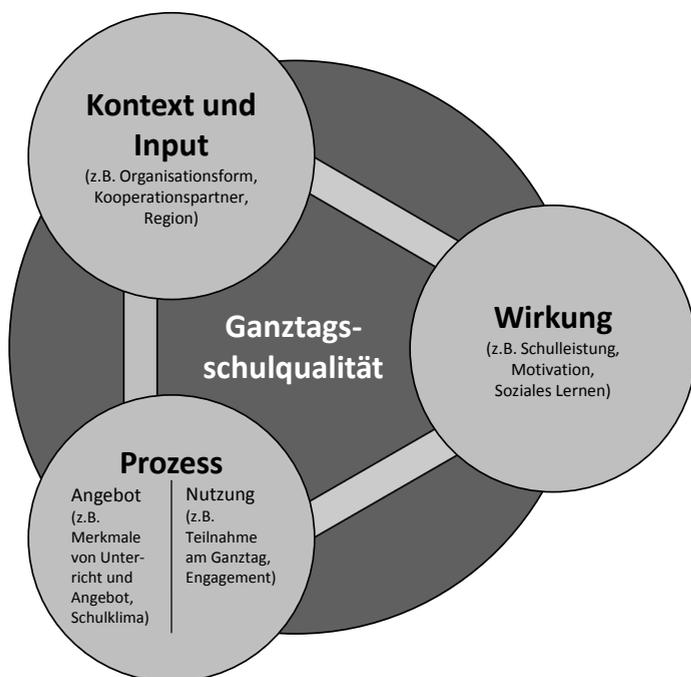


Abb. 1: Input-Prozess-Outputmodell der Ganztagschulqualität (aus Fischer u. a. 2012, 9)

³ Die Projekte StEG (Studie zur Entwicklung von Ganztagschule) und LUGS (*Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen*; Kolbe u. a. 2008) hingegen untersuchen empirisch die Prozesse in Unterricht und Angeboten.

Im Hinblick auf Prozesse sind sowohl Angebots- als auch Nutzungsmerkmale integriert. „Angebots-Nutzungs-Ansätzen“ (z. B. Helmke 2006 oder Ditton 2000, 2007) zufolge hängt die Wirksamkeit von Lernumgebung entscheidend von der Nutzung auf Seiten der Lernenden ab. Hier ist von großer Bedeutung, ob und wie Erwartungen und Verhaltensweisen der Lehrenden sowie Gestaltungsmerkmale von den Lernenden wahrgenommen, verarbeitet und interpretiert werden und ob und welche motivationalen, sozialen, emotionalen sowie volitionalen Prozesse sich bei den Schüler/innen einstellen. In Ganztagschulen bezieht sich Nutzung aber auch auf Dimensionen der Teilnahme am Ganztagsbetrieb, wie die Dauer und Intensität der Teilnahme und auf Teilnahmepprofile (d. h. Breite der besuchten Angebote) (Fiesler/ Simpkins/ Bouffard 2005). Aus den bisherigen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass die Schulqualitätsforschung vor große Herausforderungen gestellt ist. Dies gilt für die Ganztagserschulung in besonderem Maße (Fischer/ Rabenstein 2015). Der hochkomplexe Gegenstand Schule nimmt hier noch an Komplexität zu, da Ganztagserschule häufig mit dem kommunalen Kontext verbunden ist, für die Realisierung des Ganztagsangebots meist externe Kooperationspartnerschaften eingegangen werden und außer den Lehrkräften weiteres Personal in der Schule tätig ist.⁴ Fischer und Rabenstein (2015) verweisen in diesem Kontext auch auf die besondere Diversität des Gegenstandes. Die föderalistische Organisation der Schulbildung in Deutschland macht sich bei Ganztagserschulen in besonderer Weise deutlich, so ergeben sich in den Bundesländern über die KMK-Definition von Ganztagserschulen hinaus höchst unterschiedliche Formen von Ganztagserschulen, die verschiedene Vorgaben zu erfüllen haben. Einige Länder setzen z. B. dezidiert auf die Mitarbeit von Lehrkräften in Ganztagsangeboten, während andere die Trägerschaft des Ganztagsbetriebs an die Jugendhilfe abgeben (für eine detaillierte Darstellung siehe Tillmann/ Fischer/ Willems 2015). Auch mit Blick auf die Qualität unterscheiden sich die Bundesländer hinsichtlich der Ausführlichkeit ihrer Vorgaben (Mütze/ Fischer/ Tillmann/ Willems 2015).

In den folgenden Kapiteln werden auf der Schul- sowie auf der Ebene der Lernumgebungen jeweils sowohl Kontext- als auch Prozessmerkmale berücksichtigt (Tab. 1). Empirisch nachgewiesene Wirkungen der Kontext- und Prozessmerkmale auf die Entwicklung von Schüler/innen (Output) werden dabei als Qualitätsindikatoren betrachtet.

⁴ Hier ist zu erwähnen, dass sich die Personalstruktur an Schulen durch Inklusion aktuell ohnehin verändert.

Tab. 1: Kontext- und Prozessmerkmale auf Schulebene und Ebene der Lernumgebung

Ebene	Merkmale
<i>Schulebene</i>	<i>Kontext</i> <ul style="list-style-type: none"> • Zeitorganisation (2.1.1) • Organisationsform und Teilnahmequoten (2.1.2) • Externe Kooperation (2.1.3) • Personalstruktur (2.1.4)
	<i>Prozess</i> <ul style="list-style-type: none"> • Interne Kooperation (2.2.1) • Partizipation von Eltern und Schüler/innen (2.2.2)
<i>Ebene der Lernumgebung</i>	<i>Kontext</i> <ul style="list-style-type: none"> • Zusammensetzung der Schülerschaft im Ganztagsangebot (3.1.1) • Angebotsvielfalt (3.1.2) • Lernzeiten statt Hausaufgaben (3.1.3)
	<i>Prozess</i> <ul style="list-style-type: none"> • Methodenvielfalt und äußere Rhythmisierung (3.2.1) • Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden (3.2.2) • Adaptivität der Lernumgebung (innere Rhythmisierung) (3.2.3) • Verbindung von Angebot und Unterricht (3.2.4)

Anmerkung: Diese Merkmale werden in Kapitel 2 und 3 näher erläutert.

2 Gute Ganztagschulen – Spezifische Merkmale auf institutioneller Ebene

2.1 Kontextmerkmale der Qualität auf Schulebene

2.1.1 Verlängerter Zeitrahmen und Zeitorganisation

Haben Ganztagschulen besondere Potenziale „effektive“ Schulen zu sein, weil ein längerer Zeitrahmen für Bildungsprozesse zur Verfügung steht? Internationale Arbeiten zum Thema „Verlängerung des Schultages“⁵ zeigen, dass ein größeres Zeitkontingent tatsächlich ein Mittel zur Steigerung der Leistungen (z. B. in den Domänen Lesen und Rechnen) von Schüler/innen sein kann (Patall/ Cooper/ Allen 2010). In Bezug auf deutsche Ganztagschulen liegen Längsschnittbefunde bezüglich fachlicher Kompetenzen in der Grundschule aus dem Projekt „Ganztagsorganisation im Grundschulbereich“ (GO) vor. Hier wurde die Entwicklung von Schulleistungen von Schüler/innen an offenen Ganztagsgrundschulen in drei Bundesländern untersucht (Schründer-Lenzen/ Mücke 2010). Nach einem Schuljahr zeigten sich

⁵ Statt außerunterrichtlicher Angebote steht hier die Ausdehnung der dem Schulcurriculum nahen Lehr- bzw. Lernzeiten im Vordergrund.

leichte Leistungsvorteile im Lesen für Schüler/innen, die Ganztagsangebote nutzten. Dies galt insbesondere für Schüler/innen mit nichtdeutscher Herkunftssprache (Bellin/ Tamke 2010). Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) zeigt allerdings, dass Effekte auf Schulnoten, Motivation und Wohlbefinden in der Schule – neben der Intensität und Dauer der Teilnahme – stark von der Qualität der Schulen und der Angebote abhängen (Fischer/ Brümmer/ Kuhn 2011; Kuhn/ Fischer 2011). Ein längerer Zeitrahmen alleine reicht also nicht aus, um Schüler/innen adäquat zu fördern. Entsprechend resümieren Patall u. a. (2010) die Ergebnisse ihrer Metaanalyse zu verlängerten Schulzeiten: „Die Effektivität der Unterrichtspraktiken könnte bestimmen, ob längere Schulzeit positive, negative oder keine Effekte auf die Lernergebnisse der Schüler/innen hat“ (Patall u. a. 2010, 430 übers. N.F., zit. nach Fischer u. a. 2012, 8). So wird in internationalen Studien zur Wirkung außerunterrichtlicher Angebote in den letzten Jahren zunehmend die Angebotsqualität fokussiert (vgl. Kap. 3). Ein weiterer kritischer Punkt betrifft die Organisation der verlängerten Anwesenheitszeiten in Schule, also die Frage der Zeitstrukturierung.

Durch die größeren zur Verfügung stehenden Zeitfenster bieten Ganztagsschulen prinzipiell Möglichkeiten, Lernzeiten flexibler zu nutzen und zu organisieren (Harder 2005; siehe dazu auch Baasen in dieser Ausgabe). In der programmatisch geprägten Literatur zu Ganztagsschulen wird in diesem Zusammenhang die Forderung nach einer „neuen Rhythmisierung“ des Schultages artikuliert. Dabei wird in der Literatur nicht immer eindeutig zwischen Aspekten der veränderten Zeitstruktur und der „Rhythmisierung“ als Wechsel unterschiedlicher Lehr-Lernformen und/oder Inhalte unterschieden.⁶ Im Folgenden soll zunächst auf Aspekte der Zeitorganisation in Ganztagsschulen eingegangen werden. In der Ganztagsdiskussion wird vielfach angenommen, dass der verlängerte Zeitrahmen der Ganztagschule die Flexibilisierung der Zeitstruktur unterstützen sollte. Empirische Ergebnisse zeigen allerdings, dass sich Ganztagsschulen verschiedener Organisationsformen hinsichtlich einer flexibleren Zeitznutzung kaum unterscheiden und sich auch hier schwer von Halbtagschulen abgrenzen lassen. Ein flexiblerer Umgang mit der Zeitstrukturierung in der Schule findet – insbesondere in Grundschulen – aktuell auch in Halbtagschulen statt (Rabenstein 2008). Dazu zählen unter anderem die Abkehr vom 45-Minuten-Takt, flexible Anfangs- und Endzeiten und verlängerte Pausen. Weitergehende Änderungen in der Zeitstruktur werden selten umgesetzt (Kolbe/ Rabenstein/ Reh 2006; Dieckmann/ Höhmann/ Tillmann 2007; Wegner/ Tamke 2009; für NRW: Schützler/ Pröbstel 2009). Die übliche Praxis ist es, dem „normalen“ Halbtagsunterricht einfach eine Reihe von Nachmittagsangeboten anzufügen, so dass Halbtagsschulbetrieb und Angebote ohne Notwendigkeit einer Abstimmung nacheinander und klar voneinander abgegrenzt stattfinden. Das heißt, der erweiterte Zeitrahmen der Ganztagschule eröffnet zwar neue Möglichkeiten – inwieweit diese genutzt bzw. wie die Zeiträume qualitativ ausgestaltet werden, differiert jedoch stark zwischen den Schulen (Bloße 2011). So wurde die Frage, ob die Veränderung der Zeitstrukturierung alleine Wirkungen auf die Schule und die Schüler/innen haben, bisher selten empirisch untersucht. Allerdings ergeben sich Hinweise darauf, dass eine veränderte Zeitstrukturierung (hier: Abkehr vom 45-Minuten-Takt) sich positiv auf weitere wichtige Qualitätskriterien des Ganztags (z. B. Kooperation, Verbindung

⁶ In Bezug auf die Tagesstrukturierung wird vereinzelt unterschieden zwischen Rhythmus und Takt, wobei sich der Takt in einer Schule auf festgelegte Zeitstrukturen, wie beispielsweise Abfolge und Dauer von Unterrichtsböcken, bezieht (Burk 2005), während mit Rhythmus die „interne Lernstruktur innerhalb der vorgegebenen Unterrichtsböcke“ (Burk 2005, 164) gemeint ist. Dies wird teilweise auch „innere Rhythmisierung“ genannt (Scheuerer 2009). Innere Rhythmisierung wird jedoch ebenfalls als Bezeichnung einer Orientierung an individuellen Bedürfnissen der Kinder verwendet (z. B. Kulig/ Müller 2011).

von Angebot und Unterricht, Rhythmisierung als Wechsel zwischen verschiedenen Lernarrangements) auswirkt (Scheurer 2009; Wegner/ Bellin 2010; StEG-Konsortium 2010).

2.1.2 Organisationsform des Ganztags und Teilnahmequoten

Wie oben erwähnt reicht die KMK-Definition von Ganztagsschulen nicht aus, um Halbtags- und Ganztagsschulen zu unterscheiden. Dies gilt vor allem im Bereich der Sekundarstufen, wo das Angebot eines Mittagessens und vielfältige Arbeitsgemeinschaften auch an Halbtagsschulen üblich sind. So werden nach der KMK denn auch zusätzlich verschiedene Formen von Ganztagsschule unterschieden, die hinsichtlich des Verpflichtungsgrades der Teilnahme der Schüler/innen differieren.

Formal werden Ganztagsschulen laut KMK (2015) in drei Organisationsformen unterschieden:

- „In der voll gebundenen Form sind alle Schülerinnen und Schüler verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.
- In der teilweise gebundenen Form verpflichtet sich ein Teil der Schülerinnen und Schüler (z. B. einzelne Klassen oder Klassenstufen), an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.
- In der offenen Form können einzelne Schülerinnen und Schüler auf Wunsch an den ganztägigen Angeboten dieser Schulform teilnehmen. Für die Schülerinnen und Schüler ist ein Aufenthalt, verbunden mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot in der Schule, an mindestens drei Wochentagen im Umfang von täglich mindestens sieben Zeitstunden möglich“ (ebd., 5).

Die bereits erwähnte länderspezifische Ausgestaltung von Ganztagsschulen führt jedoch zu einer Vielfalt von Modellen, die sich nur sehr bedingt den KMK-Organisationsformen zuordnen lassen (vgl. Tillmann u. a. 2015). Abbildung 2 führt nur einige der Begriffe unter denen die verschiedenen Organisationsformen in den Ländern geführt werden auf.



Abb. 2: Ganztagsschulbezeichnungen in den Ländern – Vielfalt der Organisationsformen oder „Begriffswirrwarr“?

Nicht alle Länder machen Vorgaben hinsichtlich der zeitlichen Intensität der Teilnahme an Ganztagsangeboten, was dazu führt, dass auch in gebundenen Ganztagsmodellen längst nicht alle Schüler/innen an drei oder mehr Tagen in der Woche an den Angeboten teilnehmen. Gerade ältere Schüler/innen im Sek. I Bereich nutzen Ganztagsangebote nur an einzelnen Tagen der Woche (StEG-Konsortium 2010). So kann man auch das Ergebnis erklären, dass Schüler/innen der Sekundarstufe durchschnittlich kaum mehr als zwei Tage in der Woche am Ganzttag teilnehmen (StEG-Konsortium 2010). Dies ist ein kritischer Befund, da empirisch insbesondere durch die dauerhafte und regelmäßige Teilnahme an den Programmen Erfolge im Bereich der Schulleistungen nachgewiesen werden können (Fiester u. a. 2005; Kuhn/ Fischer 2011; Vandell/ Reisner/ Pierce 2007). Ein Ansatzpunkt, die Teilnahmebereitschaft auch in höheren Klassen aufrechtzuerhalten, ergibt sich über einen weiteren StEG-Befund: Schüler/innen scheinen besonders dann dauerhaft über die Sekundarstufe I hinweg an Angeboten der offenen Ganztagschule teilzunehmen, wenn sie bereits in der fünften Klasse dabei waren (Steiner 2011; vgl. auch Lettau/ Radisch/ Fussangel in dieser Ausgabe).

Zudem zeigen Untersuchungen wie StEG und GO, dass sich „gebundene“ Ganztagschulen (nach KMK-Definition) in ihrer pädagogischen Ausgestaltung nicht systematisch von offenen Modellen unterscheiden (Klieme/ Holtappels/ Rauschenbach/ Stecher 2007; Merkens/ Schröder-Lenzen 2010). Dies ist sicherlich auch ein Grund, warum sich in der Regel keine empirischen Effekte der Organisationsform des Ganztags auf die Entwicklung der Schüler/innen zeigen (Fischer/ Holtappels/ Klieme/ Rauschenbach/ Stecher/ Züchner 2011; Merkens/ Schröder-Lenzen 2010). Die Quote der Teilnahme am Ganztagsbetrieb hingegen steht im Zusammenhang mit verschiedenen weiteren Qualitätsmerkmalen, wie z. B. der Angebotsvielfalt (Holtappels/ Jarsinski/ Rollett 2011). Fischer, Theis und Züchner (2014) konnten anhand von Daten aus StEG zeigen, dass die Mathematiknoten in Schulen mit hohen Teilnahmequoten weniger stark vom sozialen Hintergrund abhängen als in anderen Ganztagschulen. Hohe Teilnahmequoten sind zwar durch einen gewissen Bindungsgrad leichter realisierbar, aber dennoch auch in Modellen mit freiwilliger Teilnahme zu finden. Es gibt durchaus weitere strukturelle Voraussetzungen hoher Teilnahmequoten. Betrachtet man die Grundschule und den Beginn der Sekundarstufe, so sind Teilnahmequoten vor allem abhängig von einem flexiblen Platzangebot der Schulen und der Berufstätigkeit beider Eltern (Steiner 2011). Ergebnisse aus StEG deuten außerdem darauf hin, dass die Aktivität von Lehrkräften im Ganzttag sowie die konzeptionelle Verbindung von Angebot und Unterricht mit höheren Teilnahmequoten einhergehen (Holtappels/ Jarsinski/ Rollett 2011). Auch wenn diese Bedingungen teilweise in gebundenen Schulen eher gegeben sind (Holtappels/ Rollett 2007), scheint eine bestimmte Organisationsform des Ganztages nicht die Voraussetzung für positive Wirkungen zu sein. Längsschnittliche Ergebnisse aus StEG und aus der Grundschulstudie GO zeigen: Auch hier kommt es letztlich auf die Einzelschule an und nicht auf die Organisationsform (StEG-Konsortium 2010; Wegner/ Tamke 2009).

2.1.3 Kooperationen mit externen Partnern

Ein wesentliches spezifisches Merkmal der Ganztagschulen in Deutschland ist die Kooperation mit externen Partnern bei der Gestaltung des Ganztagsangebots. Gerade im Bereich von Musik, Kunst, Sport und Natur sind Kooperationspartner zum wesentlichen Bestandteil der Ganztagschulen geworden (Behr u. a. 2005; Schröder 2010; Arnoldt/ Züchner 2008a). Die häufigsten Partner sind Sportvereine⁷ und Träger der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch

⁷ Der Aspekt der „Bewegung“ ist in der Konzeption der Ganztagschule als wichtige Komponente anzusehen, jedoch wird an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen, sondern lediglich auf den Basisbeitrag von Hildebrandt-Stramann und Laging (in dieser Ausgabe) verwiesen.

Kunst- und Musikschulen (Arnoldt/ Züchner 2008a). Insgesamt kooperieren sowohl gemeinnützige (z. B. Sportvereine, Jugendverbände) und öffentliche (z. B. städtische Musikschulen, städtische Jugendfreizeiteinrichtungen) als auch privat-gewerbliche Organisationen mit den Schulen (Kamski 2009; Arnoldt 2007). Entsprechend wird die Angebotsstruktur des Sozialraums als ein wichtiger schul-externer Faktor für die Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Schule betrachtet; denn die Ganztagschule ist hinsichtlich der Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern auf das Vorhandensein geeigneter Partner im kommunalen Umfeld angewiesen.⁸ Empirisch zeigt sich, dass die Einbeziehung von Kooperationspartnern vielerorts einen Prozess der Öffnung der Schule in den Sozialraum anstößt. So führt nach den Daten von StEG nur etwa die Hälfte der Kooperationspartner die Angebote kontinuierlich auf dem Schulgelände durch, etwa ein Viertel organisieren diese in eigenen Räumlichkeiten (Arnoldt 2007). Als Qualitätsmerkmale externer Kooperation werden insbesondere die „gleichberechtigte Kooperation auf Augenhöhe“ sowie ein hohes Maß an Verbindlichkeit der Kooperation, die sich z. B. in vertraglichen Regelungen zeigt, diskutiert (Arnoldt 2007). Allerdings zeigt sich, dass diese Bedingungen eher realisiert werden, wenn Kooperationspartner bildungsnah bzw. fachspezifische Ganztagsangebote vorhalten und weniger bei fächerübergreifenden Inhalten (Arnoldt 2011a).

Über die Arbeit mit einzelnen externen Partnern hinaus findet sich in einigen Bundesländern (und vor allem in offenen Ganztagsmodellen und in Grundschulen) das Trägermodell für den Ganztagsbetrieb. Der externe Träger des Ganztagsbetriebs (z. B. Wohlfahrtsverband, Elternverein, Sportverein) organisiert und verantwortet in Absprache und Abstimmung mit Schule und Schulleitung das Ganztagsangebot und bindet seinerseits Kooperationspartner wie Sportvereine oder Musikschulen ein (z. B. Schröder 2010). Da es hierbei nicht um die Gestaltung eines einzelnen Angebots sondern um die Gesamtverantwortung für den Angebotsanteil des Ganztagsbetriebs geht, beziehen sich Qualitätsfragen hier – neben festen vertraglichen Regelungen – insbesondere auf den Personaleinsatz und die strukturelle Einbindung des Trägers in das Schulleben.

2.1.4 Personalstruktur an Ganztagschulen

Wie bereits erwähnt kommen in der Regel durch die Einführung von Ganztagsangeboten zusätzliche Personalgruppen in die Schule, die sich hinsichtlich ihrer Qualifikationen unterscheiden und teilweise bei Kooperationspartnern oder außerschulischen Trägern angestellt sind (Speck/ Olk/ Böhm-Kasper/ Stolz/ Wiezorek 2011). Der größte Teil dieses Personals verfügt über pädagogisch einschlägige Qualifikationen (Beher u. a. 2007; Steiner 2010). In einigen Bundesländern werden die außerunterrichtlichen Angebote vor allem im Sekundarbereich aber auch über zusätzliche Lehrerzuweisungen organisiert (Mütze/ Fischer 2015). Analysen im Rahmen von StEG (Hömann/ Bergmann/ Gebauer 2007) zeigen, dass sowohl im Grundschul- als auch im Sekundarschulbereich Lehrkräfte auch an Ganztagschulen die dominierende Personalgruppe sind. Gibt es jedoch weiteres pädagogisch tätiges Personal in der Schule, so scheinen gemeinsame Weiterbildungen wichtig für die Abstimmung und gegenseitige Wertschätzung der Personalgruppen zu sein (Arnoldt 2011b). Solche Weiterbildungen werden jedoch bisher eher selten durchgeführt (StEG-Konsortium 2013). Sinnvoll sind sie besonders dann, wenn die Anstellungsverhältnisse des Personals stabil sind und einen gewissen Umfang aufweisen. Die Organisation der Beschäftigung des Personals ist allerdings innerhalb der Ganztagschullandschaft sehr heterogen (Steiner 2010). Das weitere pädagogische Personal ist überwiegend stundenweise oder teilzeitbeschäftigt (im Wesentli-

⁸ Gerade in ländlichen Regionen erweist sich die Gewinnung von außerschulischen Kooperationspartnern und pädagogischem Personal als äußerst schwierig (vgl. StEG-Konsortium 2013).

chen mit geringen Umfängen) (Höhmann u. a. 2007). Hauptberuflich in Ganztagschulen tätige Personen stimmen sich aber häufiger und intensiver mit den Lehrkräften ab und engagieren sich zudem häufiger in Steuergruppen und Gremien (Rollett/ Tillmann 2009). Alles in allem scheint eine Beschäftigung mit einem höheren Stundenkontingent die Einbindung in den Schulalltag zu fördern (Tillmann/ Rollett 2010). Dies ist unter anderem mit Blick auf das Schulklima von Bedeutung. Eine geringere zeitliche Dauer der Beschäftigung scheint mit weniger Kooperation, geringerer Innovationsbereitschaft sowie weniger Einbindung in den Schulalltag einherzugehen (Steiner 2010).

2.2 Prozessmerkmale der Qualität auf Schulebene

2.2.1 Interne Kooperation

Eine funktionierende Kooperation der Lehrkräfte trägt entscheidend zur Förderung von Lernprozessen bei (Ditton 2000; Scheerens/ Bosker 1997) und hängt darüber hinaus mit erfolgreicher Schulentwicklung zusammen (Senkbeil 2006; Feldhoff 2011; Keller-Schneider/ Albisser 2013). In der Ganztagschule sollte sich nicht nur die Kooperation der Lehrkräfte untereinander durch die Erweiterung der Aufgabenfelder intensivieren (Dizinger/ Fussangel/ Böhm-Kasper 2011), auch das weitere pädagogisch tätige Personal sollte untereinander und mit den Lehrkräften kooperieren, um die Qualität der Lernumgebungen in der Ganztagschule positiv zu gestalten (Prüß 2008). Nur so lassen sich auch sinnvolle Verknüpfungen zwischen Ganztagsangeboten und Unterricht realisieren (vgl. Kap. 3.2.4).

Die vorliegenden Studien weisen allerdings häufig auf Spannungen zwischen den beteiligten Personalgruppen hin. Es zeigt sich, dass die Kompetenzen und Fähigkeiten der jeweils anderen Berufsgruppe(n) für die eigene Arbeit als eher irrelevant eingeschätzt und eine Kooperation entsprechend als wenig gewinnbringend gesehen wird (z. B. Wahler/ Preiß/ Schaub 2005; Olk/ Speck/ Stimpel 2011; Arnoldt/ Züchner 2008b). Strukturelle Hindernisse tun sich auf, wenn die oben erwähnten ungünstigen Anstellungsverhältnisse gegeben sind, aber auch wenn ungenügende Ressourcen (z. B. Zeit, Räume, Kontaktmöglichkeiten), unklare Rahmenbedingungen der Kooperation (z. B. Verpflichtungsgrad, Zielsetzung, Verantwortlichkeiten) und fehlende institutionalisierte Kooperationsformen bestehen (Fischer u. a. 2012). Die bundesweit repräsentative Schulleitungsbefragung im Rahmen von StEG im Jahr 2012 ergab, dass insbesondere in weiterführenden Schulen keine festen Kooperationszeiten im Schulalltag vorgesehen sind und nur in 10-15 % der Ganztagschulen bundesweit feste Zeitfenster für die Kooperation zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal eingeplant sind (StEG-Konsortium 2013). Das zeigt, dass strukturell durchaus noch Veränderungsbedarf besteht, um multiprofessionelle Kooperation anzustoßen, die bei entsprechender Intensität durchaus ein Überdenken tradierter Rollenvorstellungen (Olk u. a. 2011) und eine dauerhafte Veränderung der Kooperationskultur (Höhmann/ Holtappels/ Schnetzer 2004) bewirken kann.

2.2.2 Partizipation von Eltern und Schüler/innen

Partizipation ist ein Qualitätsmerkmal, das sich in den meisten Qualitätsrahmen der Länder zur Ganztagschule findet. Elterneinbindung in die Schulgemeinschaft ist auch unabhängig von Ganztagschule ein Qualitätsindikator. In der Ganztagschule gibt es allerdings neue Möglichkeiten der Beteiligung von Eltern (Züchner 2011a) insbesondere im Hinblick auf die Beteiligung am allgemeinen Schulleben, die sich nach Epstein u. a. (2002) z. B. als Einbindung der Eltern in außerunterrichtliche und unterrichtsbezogene Aktivitäten und in Form von Beteiligung an Exkursionen, Unterstützung bei der Nutzung schulexterner Lernorte zeigt (Steiner/ Arnoldt 2013). Dass die Einbindung der Eltern als Qualitätsmerkmal angesehen

werden kann wird dadurch untermauert, dass sich positive Effekte der aktiven Elterneinbindung durch die Schule auf die Elternzufriedenheit zeigen (Züchner 2011b). Auswirkungen auf den Schulerfolg der einzelnen Schüler/innen sind nach Ergebnissen der internationalen Forschung denkbar (zusammenfassend Epstein u. a. 2002), für die Ganztagschulen in Deutschland aber noch nicht untersucht.

Im Hinblick auf Partizipationsmöglichkeiten der Schüler/innen kann man unterscheiden zwischen Partizipation im Ganztagsbetrieb sowie in den Angeboten selbst und der Partizipation der Schüler/innen in Bezug auf die Teilnahmeentscheidung (Fischer u. a. 2012). Außer-schulische Freizeitangebote werden auch deshalb mit besonders positiven Entwicklungen Jugendlicher in Zusammenhang gebracht, weil diese sich selbstständig für die Teilnahme entscheiden, was das Autonomieempfinden und die Motivation stärkt (Blomfield/ Barber 2010a; Larson 2000). Dies ist in der Ganztagschule natürlicherweise eingeschränkt. In Bezug auf die Entscheidung für die Teilnahme am Ganztagsbetrieb zeigt sich, dass die Schüler/innen in der Sekundarstufe überwiegend zumindest an der Entscheidung beteiligt sind (Steiner/ Fischer 2011). Haben sie sich aber einmal für die Teilnahme entschieden, dann sind die Freiräume für die Entscheidung für bestimmte Angebote meist beschränkt. Wenn es aber Wahlmöglichkeiten gibt, zeigt StEG, dass Schüler/innen die Angebote besonders dann positiv beurteilen und länger dabeibleiben, wenn sie sich selbst für die Teilnahme entschieden haben (Brümmer/ Rollett/ Fischer 2011; Steiner 2011).

Strukturell sind Schule und Unterricht meist nur begrenzt partizipativ ausgelegt. Da Ganztagsangebote curricular unabhängig sind und hier zumeist keine Leistungsbewertungen vorgesehen sind, sollten sich erweiterte Chancen der Mitgestaltung für Schüler/innen bieten. Selbst(mit)bestimmung in Bildungssettings ist nicht nur im Sinne des Autonomieerlebens (vgl. Kap. 3.2.2) wichtig, sondern ist auch ein eigenständiges Ziel der demokratischen Bildung. Vergleicht man allerdings Schüler/innen in Ganz- und Halbtagschulen so zeigen sich keine Unterschiede hinsichtlich der von den Schüler/innen erlebten Partizipationsmöglichkeiten auf der Schulebene (Bacher/ Winklhofer/ Teubner 2007; Weber/ Winklhofer/ Bacher 2008). Unterschiede zugunsten der Ganztagsangebote ergeben sich aber, wenn man Mitbestimmungsmöglichkeiten in Ganztagsangeboten mit denen im Unterricht vergleicht (Arnoldt/ Steiner 2010). Ein noch größeres Potenzial für eine stärkere Übernahme von Eigenverantwortung und Partizipationslernen im Sinne demokratischer Mitbestimmung wird frei gestaltbaren Zeiträumen für Schüler/innen (mit und ohne Supervision durch Erwachsene) in der Schule zugesprochen. Gruppendiskussionen mit Schüler/innen in Rheinland-Pfalz unterstreichen dies (Rabenstein 2008).

3 Qualität von Lernumgebungen in Ganztagschulen

3.1 Kontextmerkmale in Ganztagsangeboten

3.1.1 Zusammensetzung der Schülerschaft

Die Bedeutung der Peers für Bildungsprozesse in schulischen und außerschulischen Settings ist unumstritten (Krappmann/ Oswald 1995; Krüger/ Köhler/ Zschach/ Pfaff 2008; Krüger/ Köhler/ Zschach 2010; Harring/ Böhm-Kasper/ Rohlfs/ Palentien 2010). Für die Identitätsbildung im Jugendalter ist die Pflege von Peerkontakten ein wichtiges Element (v. Salisch 2000). Allerdings zeigen sich keine Vorteile der Ganztagschule gegenüber der Halbtagschule hinsichtlich der Intensität und Dauer der Freundschaften zu Gleichaltrigen (Kanevski/ v. Salisch 2011; Reinders u. a. 2011). Es wird aber angenommen, dass die Zusammensetzung der Peergruppe eine wichtige Voraussetzung für Bildungs- und Identitätsfindungsprozesse

ist. So findet beispielsweise eine Identifizierung der Schüler/innen mit den Werten, Normen und Verhaltensregeln der Gruppe statt (Fredricks/ Eccles 2005). Positive Wirkungen können vermittelt werden durch gegenseitige Unterstützung und Kommunikation von Erwartungen (z. B. im Hinblick auf schulisches Lernen und Sozialverhalten), die unter anderem die Selbstwahrnehmung der Schüler/innen mitbestimmen können (Wentzel/ Baker/ Russell 2009).⁹ Aufgrund empirischer Resultate gehen einige amerikanische Forscher/innen davon aus, dass Schüler/innen eher in den außerunterrichtlichen Angeboten als in unstrukturierten Freizeitaktivitäten Gleichaltrige mit hohen Bildungsaspirationen und guten Schulleistungen treffen und von diesen positiv beeinflusst werden (Fredricks/ Eccles 2005; Quane/ Rankin 2006). Die soziale Zusammensetzung der Peergruppe innerhalb der Ganztagschule ist allem Anschein nach sozial heterogener als dies in der Freizeit der Schüler/innen der Fall ist: In Deutschland zeigt sich für außerschulische Angebote also z. B. Sportvereine und Musikschulen eine gewisse soziale Selektivität (Deutsche Shell 2010; Züchner/ Ggric 2013). In Ganztagschulen ist der Besuch von Angeboten in Kunst und Sport nicht mehr sozial selektiv (Fischer u. a. 2014), ähnliche Tendenzen zeigen sich auch für die Musik (Lehmann-Wermser/ Naacke/ Nonte/ Ritter 2010; Züchner/ Arnoldt 2011). Hier ergeben sich also Potenziale durch die heterogene Zusammensetzung der Gruppen. Durch die Ganztagschule werden Peerkontakte mehr und mehr in die Schule verlagert. Die Charakteristika der Freunde, die man in den Angeboten gewinnt, können eine wichtige Rolle für die eigene Entwicklung spielen (Blomfield/ Barber 2010b). So können die Peers in der Schule auch als Modelle für soziales Lernen dienen. Im Rahmen der Studie „Peers in Netzwerken“ (PIN) zeigten sich positive Effekte der Ganztagschule im Hinblick auf gegenseitige Unterstützungsleistungen sowie auf die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen (Kanevski/ v. Salisch 2011).

Kritisch anzumerken ist in Bezug auf die Zusammensetzung der Schülerschaft an Ganztagsgrundschulen, dass hier die Zusammensetzung der Schülerschaft sozial selektiv ist. Hier sind eher Schüler/innen mit einem höheren sozioökonomischen Status zu finden (Steiner 2011). Dies zeigt sich bundesweit (StEG-Konsortium 2010) aber auch in einzelnen Bundesländern (z. B. Behr u. a. 2005) und liegt neben der häufigeren Kostenpflichtigkeit der Angebote gegenüber weiterführenden Schulen (StEG-Konsortium 2013) auch in der Politik einiger Länder begründet, die Ganztagesteilnahme von Grundschulkindern an die Berufstätigkeit der Eltern zu knüpfen (Fischer/ Tillmann/ Willems 2015).

3.1.2 Angebotsvielfalt

Ein thematisch vielfältiges Angebot führt zwangsläufig zu einer verbesserten Passung an Interessen der Schüler/innen und kann deshalb als Qualitätsmerkmal angesehen werden. Die Angebotsvielfalt einer Schule zeigt zwar keine direkten Auswirkungen auf die Entwicklung der Schüler/innen (Klieme/ Fischer 2010), allerdings ist anzunehmen, dass Schüler/innen sich selbst als kompetent und wirksam fühlen können, wenn sie in der Schule Angebote auswählen können, die ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechen (Fischer u. a. 2012). Insgesamt halten die meisten Ganztagschulen ein relativ breites differenziertes Angebot vor und – auch wenn die Eltern vor allem den Bedarf an Förderangeboten äußern – freizeitorientierte Angebote kommen den Neigungen der Schüler/innen besonders entgegen (Holtappels 2005; StEG-Konsortium 2010). Dies zeigt sich auch in amerikanischen Studien, die das Erleben

⁹ Allerdings zeigen sich empirisch teilweise auch weniger positive Einflüsse der Peers im Rahmen strukturierter Angebote, z. B., dass Jugendliche in Sportvereinen eher Alkohol und Drogen konsumieren, als Jugendliche, die sozialen Aktivitäten oder Einzelsportaktivitäten nachgehen (Brandl-Bredenbeck/ Brettschneider 2003; Blomfield/ Barber 2010b).

von Schüler/innen während unterschiedlicher Aktivitäten untersuchen: Sie engagieren sich in Sport- und Freizeitangeboten stärker und sind eher „bei der Sache“, als in unterrichtsnäheren Angeboten, wie z. B. der Hausaufgabenbetreuung (z. B. Shernoff/ Vandell 2007). Strukturierte Freizeitaktivitäten, die regelmäßig und unter Supervision einer erwachsenen Bezugsperson stattfinden – so die Annahme – sollten Herausforderungen mit Spaß und Interesse verknüpfen (Larson 2000; Rathunde/ Csikszentmihalyi 2005).

Allerdings zeigt sich, dass nicht nur Freizeitangebote alleine positive Auswirkungen haben können, sondern die Angebotsvielfalt hier doch eine gewisse Rolle spielt. Die Bandbreite verschiedener Angebote, die ein Schüler oder eine Schülerin besucht, steht mit positiven Entwicklungen in Zusammenhang (Bartko/ Eccles 2003; Feldman/ Matjasko 2007). Daten aus StEG zeigen, dass Schüler/innen der Jahrgangsstufe 5 Angebote dann besonders positiv bewerten, wenn sie selbst zugleich an fachbezogenen und fächerübergreifenden Angeboten teilnehmen (Brümmer u. a. 2011).

3.1.3 Lernzeiten statt Hausaufgaben

Ein Angebot, das nach wie vor die meisten Ganztagschulen vorhalten ist die Hausaufgabenbetreuung (StEG-Konsortium 2013). Allerdings haben auch immer mehr Ganztagschulen den Anspruch, Hausaufgaben durch entsprechende Lern- und Übungszeiten in der Schule zu ersetzen. Etwa 60 % der weiterführenden Schulen mit Ganztagsbetrieb boten 2012 „aufgabenbezogene Lernzeiten“ an (StEG-Konsortium 2013), bei denen ergänzendes fachbezogenes Lernen und Üben in den Schulalltag integriert wird. Bestrebungen, die zusätzlichen Lernzeiten explizit in den Schulalltag aufzunehmen, finden sich auch in einigen Landesgesetzen. Laut Ganztagschuldefinition des Landes Nordrhein-Westfalen sind Hausaufgaben in die Schulzeit zu integrieren, und auch das Saarland sieht explizit ein Modul „Lernzeit“ im Rahmen des Ganztagsangebots vor, in dem z. B. die Hausaufgabenbetreuung stattfinden kann (Mütze u. a. 2015). Wie sieht es nun aber in Bezug auf die Qualität der Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung in der Schule aus?

Es gibt bereits empirische Hinweise darauf, dass die innerschulische Bearbeitung der Hausaufgaben der häuslichen Erledigung in Bezug auf die Schulleistungen nicht unterlegen ist und im Hinblick auf die Motivation der Schüler/innen eher besser abschneidet (Zepp 2009). Die JACKO-O-Studie zeigt aber, dass die Eltern mit der Hausaufgabenbetreuung nicht immer zufrieden sind (Killus/ Tillmann 2014) und insbesondere ein „Restpensum“ an (Haus-)Aufgaben, das nicht in der Ganztagschule erledigt wird, beklagen. Qualitative Studien ergaben auch, dass das außerunterrichtliche Personal in der Hausaufgabenbetreuung oftmals weder fachlich und fachdidaktisch ausgebildet ist noch die jeweiligen individuellen Lernvoraussetzungen und -ziele der Schüler/innen kennt (Kolbe/ Reh/ Fritzsche/ Idel/ Rabenstein 2007). Rabenstein und Podubrin (2015) beschreiben zwar kurze Phasen der individuellen Zuwendung durch die Lehrkraft in den Lernzeiten, zeigen dabei aber auch, dass der Fokus stärker auf der Quantität der zu erledigenden Aufgaben als auf der individuellen Förderung einzelner Schüler/innen liegt. Teilweise werden Überforderung, zu große Gruppen und mangelnde Differenzierung berichtet (vgl. Breuer/ Schütz/ Weide 2008) – das Potenzial für individuelle Förderung bleibt also weitgehend ungenutzt. Wenn Lehrkräfte mit der Betreuung der Hausaufgaben betraut sind, scheinen sie sich für Fragen jenseits ihres Unterrichtsfachs häufig nicht zuständig zu fühlen (Rabenstein/ Podubrin 2015). Zudem zeigten Daten der Bildungsberichterstattung Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen, dass Lehrkräfte ihr eigenes Know-how in Bezug auf die Entwicklung von Übungs- und Lernzeiten und eine Veränderung der Hausaufgabenpraxis als nicht besonders hoch einschätzen (Börner 2015). Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass strukturelle Merkmale der Hausaufgabenbetreuung zu ihrer Qualität beitragen. StEG-Resultate sprechen jedoch dafür, dass sich gerade

sozioökonomisch schlechter gestellte Eltern durch die Ganztagschule bei den Hausaufgaben entlastet fühlen (Fischer u. a. 2014; Züchner 2011a und b).

Weitgehende Untersuchungen darüber, welche Qualitätsmerkmale von Lern- und Übungszeiten besonders geeignet sind, Schüler/innen individuell zu fördern, stehen noch aus. Allerdings gibt es bereits empirische Hinweise auf förderliche Merkmale der Hausaufgabenbetreuung. So scheint insbesondere eine gute Strukturierung und effiziente Zeitnutzung in der Hausaufgabenbetreuung hilfreich zu sein, um die Motivation der Schüler/innen für das Lernen aufrechtzuerhalten und motivationale Interferenzen zu reduzieren (Fischer/ Schmid/ Zeidler 2009). Davon scheinen insbesondere Schüler/innen mit schwächerem akademischem Selbstkonzept und Migrationshintergrund zu profitieren (ebd.; StEG-Konsortium 2010; Tillack/ Kuhn/ Fischer 2014).

3.2 Prozessmerkmale in Ganztagsangeboten

3.2.1 Methodenvielfalt und äußere Rhythmisierung

Durch den verlängerten Schultag an der Ganztagschule, so die Annahme, sollte mehr Zeit für den Einsatz vielfältiger Lehr-Lernmethoden bleiben (BMBF 2003; Hartnuß/ Maykus 2006; Holtappels 2005) und eine „Veränderung der Lernkultur“ angestoßen werden (Kolbe 2009; Stecher/ Klieme/ Radisch/ Fischer 2009). Empirische Untersuchungen ergeben allerdings, dass sowohl im Unterricht als auch in Ganztagsangeboten lehrerzentrierte Methoden und klassische Medien aus Schülersicht klar dominieren und zwar besonders in fachbezogenen Angeboten (Stecher u. a. 2009). Die Formate der Angebote alleine scheinen nicht zu einem vermehrten Einsatz von handlungs- und projektorientierten sowie kooperativen Arbeitsformen (im Sinne einer neuen Lernkultur) zu führen (Kolbe 2009). Strukturell zeigt sich, dass dort wo die Verbindung von Angeboten und Unterricht konzeptionell festgelegt ist (Tillmann/ Rollett 2007) sowie eine innovative Zeitstrukturierung realisiert wird (Höhmman/ Kummer 2006; Scheuerer 2009) auch vielfältigere Methoden eingesetzt werden.

In diesem Zusammenhang ist auch die „äußere Rhythmisierung“ zu erwähnen, die im Sinne der Verteilung von Unterricht und Ganztagsangeboten über den ganzen Tag nur in gebundenen Ganztagschulen gemäß KMK zu realisieren ist. Äußere Rhythmisierung meint aber auch den abwechselnden Einsatz verschiedener Lehrmethoden und Lernformen (Burk 2005). Ein Wechsel zwischen verschiedenen Lehrformen oder zwischen „Anspannung und Entspannung“ (Lehmann 2007, zit. nach Bloße 2011, 184) ist unabhängig von der Organisationsform. Die Förderrichtlinien unterschiedlicher Länder (Menke 2009) betonen die Wichtigkeit der Rhythmisierung als „Kernelement“ des Ganztagsangebots (SMK 2007, zit. nach Bloße 2011, 184). Es geht um eine „ausgewogene Gestaltung des gesamten Schultages“ (ebd.) und optimale Bedingungen für das Lernen (Appel/ Rutz 2009; Oerter 2004; Eisnach 2011). Ob Rhythmisierung in diesem Sinne zu einer besseren Entwicklung der Schüler/innen führt, ist empirisch bislang nicht untersucht, es werden aber immer wieder Hinweise aus verschiedenen Forschungstraditionen angeführt. So erhöht sich z. B. die Konzentrationsfähigkeit durch den Wechsel von Arbeitsphasen und Bewegung (Wamser/ Leyk, 2003; s. a. Hildebrandt-Stramann/ Laging in diesem Band). Als strukturelle Rhythmisierungshindernisse wurden in der Forschung die fehlende Aktivität von Lehrkräften im Ganztagsbetrieb und damit zusammenhängend fehlende (räumliche) Arbeitsplätze für Lehrpersonen in der Schule identifiziert, zudem sind weitere räumliche Ressourcen nötig, um häufig Bewegungsphasen in den Tagesablauf einzubauen (Kolbe/ Rabenstein/ Reh 2006; Hildebrandt-Stramann/ Laging in diesem Band).

3.2.2 Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden

Auf Basis empirischer Ergebnisse und theoretischer Überlegungen identifizieren Eccles und Gootman (2002) entwicklungsförderliche Merkmale von schulischen und außerschulischen Lernumgebungen (siehe Tabelle 2).¹⁰ Als wichtige Voraussetzung für die positiven Effekte der genannten Qualitätsmerkmale sehen Eccles und Gootman (2002) ihre Passung zu den individuellen Bedürfnissen und Eigenschaften der Lernenden. So können die genannten Qualitätsmerkmale auf die drei universellen psychologischen Grundbedürfnisse des Menschen nach Deci und Ryan (1993) bezogen werden. Werden Lernende in ihrem Streben nach Autonomie, Sozialer Eingebundenheit und Kompetenzerleben unterstützt, so wirkt sich dies nicht nur auf Motivation und Wohlbefinden sondern auch auf Lernleistungen aus, dies ist vielfach empirisch belegt (z. B. Levesque/ Zuehlke/ Stanek/ Ryan 2004) und zeigt sich auch mit Blick auf Ganztagsangebote (Fischer/ Theis 2014a und b). Es wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung umso besser verläuft, je mehr förderliche Merkmale in den Lernumgebungen verwirklicht werden. Außerunterrichtliche Angebote werden dabei als besonders geeignet angesehen, förderliche Entwicklungsbedingungen zu schaffen, die ggfs. in anderen Lebensbereichen fehlen (Brümmer u. a. 2011).

Tab. 2: Qualitätsmerkmale von Lernumgebungen nach Eccles und Gootman (2002, 90f., übers. und modifiziert, aus Fischer u. a. 2012)

1.	Psychische und physische Sicherheit
2.	Angemessene Struktur mit klaren und konsistenten Regeln und Erwartungen
3.	Unterstützende Sozialbeziehungen
4.	Möglichkeiten, zu einer Gruppe zu gehören und sozial integriert zu sein
5.	Vermitteln positiver sozialer Normen wie Verhaltensregeln, moralischer Grundsätze und Werte
6.	Unterstützung von selbstständigem Handeln und Eigenverantwortung
7.	Gelegenheiten zum Fähigkeitserwerb in verschiedenen Entwicklungsdimensionen
8.	Einbezug von Familien und Gemeinwesen

Obwohl sich empirisch immer wieder die Wichtigkeit der Qualität der Ganztagsangebote für individuelle Wirkungen (StEG-Konsortium 2010) zeigt, sind spezifische Qualitätskriterien von Ganztagsangeboten noch nicht erschöpfend beschrieben. Das ist auch deshalb keine leichte Aufgabe, weil Ganztagsangebote im Vergleich zum Unterricht wesentlich heterogener hinsichtlich ihrer Zielsetzung und Ausgestaltung sind. Es kann davon ausgegangen werden, dass Merkmale eines qualitativ hochwertigen Unterrichts, wie z. B. die drei Basisdimensionen guten Unterrichts Strukturiertheit, kognitive Aktivierung und soziale Unterstützung (Klieme 2006), gleichzeitig Qualitätsmerkmale für Angebote darstellen, die die Förderung des kognitiven Lernens zum Ziel haben, das heißt eher unterrichtsnahe Angebote. Angebote dagegen, die eher z. B. soziale Kompetenzen und Demokratielernen fördern oder eine Entspannungsfunktion erfüllen sollen, haben zusätzlich andere Qualitätskriterien zu erfüllen, die im Unterricht vermutlich aufgrund curricularer Vorgaben und stärker festgelegten Anforderungen nicht so stark zum Tragen kommen (vgl. Sauerwein in dieser Ausgabe).

¹⁰ Diese Liste stellt keine erschöpfende Aufzählung förderlicher Merkmale dar.

Tatsächlich führen die Dimensionen „Struktur, kognitive Aktivierung, soziale Unterstützung“ auch in außerunterrichtlichen Angeboten zu positiven Wirkungen (Fischer/ Kuhn/ Klieme 2009). In den amerikanischen Ansätzen zu „after-school-activities“ werden insbesondere Struktur und positives Sozialklima als Qualitätskriterien identifiziert (Eccles/ Gootman 2002; Zaff/ Moore/ Papillo/ Williams 2003). Diese lassen sich mit den Bedürfnissen nach Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit in Zusammenhang bringen. Ähnliche Qualitätsmerkmale außerunterrichtlicher Angebote zur Förderung persönlicher und sozialer Fähigkeiten werden in einer Meta-Analyse von Durlak, Weissberg und Pachan (2010) als bedeutsam hervorgehoben: Angebote sollten demnach „sequenced (didaktisch sequenziert), active (aktivierend), focussed (zielgerichtet) und explicit (klar)“ (*SAFE*) sein, um unter anderem Schulbindung, Sozialverhalten, Schulleistungen und -noten zu verbessern. Auch diese Kriterien erinnern stark an die oben aufgeführten Merkmale der Unterrichtsqualität. Weiterhin spielt die effiziente Klassenführung in unterrichtsnahen Angeboten eine Rolle (wie in Kap. 3.1.3 mit Bezug zur Hausaufgabenbetreuung dargestellt).

Der Literatur zu außerschulischen Aktivitäten von Jugendlichen sind weitere Qualitätskriterien zu entnehmen, die sich stark auf die Bedürfnisse nach Selbstbestimmung und Sicherung der sozialen Strukturen beziehen. Stärker als für den Unterricht wird die Wichtigkeit der Eigenaktivität und Partizipation betont (Larson 2000). Dies spiegelt sich auch in den politischen Rahmenvorgaben für Ganztagschulen (Menke 2009). Zudem werden die Qualität der Beziehungen zu autonomieunterstützenden Erwachsenen sowie der stärkere Peerbezug gegenüber dem Unterricht im Zusammenhang mit der Wirksamkeit außerunterrichtlicher Angebote häufig in den Vordergrund gerückt (Blomfield/ Barber 2010a; Jiménez/ Delgado/ Suárez 2009; Larson 2006). Diese Merkmale sollten sich vor allem im Zusammenhang mit dem sozialen Lernen und dem Wohlbefinden an Ganztagschulen als wirksam erweisen (Fischer/ Theis 2014b; Mahoney/ Stattin 2000; StEG-Konsortium 2010). Eine Übersicht von Ergebnissen der amerikanischen after-school-Forschung macht den großen Stellenwert des sozialen Lernens in außerunterrichtlichen Angeboten deutlich. Eccles und Roeser (2011) folgern, dass extracurriculare Aktivitäten sich positiv auf die Entwicklung Jugendlicher auswirken, weil strukturierte Freizeitangebote die Zeit für sozial unerwünschte Aktivitäten einschränken, sinnvolle und relevante Kompetenzen eingeübt werden können und die Jugendlichen soziale Netzwerke aufbauen können und Unterstützung erhalten.

3.2.3 Adaptivität der Lernumgebung (innere Rhythmisierung)

Ganztagschulen können – so die Erwartung – „bessere Bedingungen für eine individuelle Förderung“ bieten (Forum Bildung 2002, 23). Individuelle Förderung als Orientierung an individuellen Voraussetzungen der Schüler/innen ist ein Qualitätsmerkmal guten Unterrichts (Helmke 2010; Meyer 2004) und wird in Bezug auf Ganztagschulen auch als „innere Rhythmisierung“ bezeichnet (Scheuerer 2009; Kulig/ Müller 2011). Das besondere Potenzial der Ganztagschule wird hier darin gesehen, dass mehr Zeit für den diagnostischen Prozess eingeplant werden kann (Oerter 2004). Jäger (2009, 231) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Erhöhung der gezielten zeitlichen und räumlichen Beschäftigung mit dem zu fördernden Lerner“. Die umfangreichere Diagnostik im Ganztagsbetrieb könnte Differenzierung und Adaptivität im Unterricht und besonders innerhalb der Förderangebote erleichtern und somit das Kompetenzerleben stärken (Fischer/ Radisch/ Stecher 2009). Dieser Zusammenhang ist allerdings noch nicht sehr gut untersucht. Eine wichtige Voraussetzung für seine Gültigkeit wäre – neben der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte und des weiteren pädagogischen Personals – zudem die Verbindung von Angeboten und Unterricht (vgl. Kap. 3.2.4), denn nur dadurch kann die Zeit in der Schule auch wirklich für den diagnostischen Prozess genutzt werden. Als strukturelles Merkmal werden veränderte Zeitstrukturen in der

Ganztagsschule mit mehr Individualisierung im Unterricht in Zusammenhang gebracht (Höhm/ Kummer 2006). StEG zeigte, dass sich die Teilnahme an Ganztagsangeboten in Schulen besonders positiv auswirkt, in denen die Lehrkräfte angeben, häufiger differenzierende Methoden einzusetzen (StEG-Konsortium 2010). Auch in Bezug auf Veränderungen der Organisationskultur ergeben sich Hinweise: Eine höhere Kooperationsintensität im Kollegium geht mit stärkerem Einsatz individualisierender Methoden einher (Fischer/ Gerech 2011).

Eine weitere Chance in Bezug auf die individuelle Förderung liegt darin, dass sich Schüler/innen und ihre Lehrkräfte (bei entsprechender Aktivität der Lehrenden in Ganztagsangeboten) in der Ganztagsschule in verschiedenen Kontexten kennenlernen können. Empirische Studien zeigen: Einschätzungen von Lehrpersonen hinsichtlich der Begabung ihrer Schüler/innen können signifikante Auswirkungen auf die Selbsteinschätzungen und auf das Leistungsverhalten der Schüler/innen haben (Rustemeyer/ Fischer 2007; Babad 1993; Dweck 1999). Vor allem schwächere Schüler/innen profitieren von hohen Erwartungen einer Lehrperson (Madon u. a. 2001). In diesem Zusammenhang wird auch vorgeschlagen, Lernende „als Individuen und mit all ihren persönlichen Eigenschaften und nicht als Angehörige einer Gruppe oder in stereotyper Weise zu erfassen“ (Dubs 2009, 459). Hier ergeben sich spezifische Potenziale der Ganztagsschule: Wenn Lehrkräfte schwächere Schüler/innen in außerunterrichtlichen Bereichen als kompetent erleben, dann kann dies dazu beitragen ihre fachbezogenen Erwartungen zu erhöhen, was sich wiederum auf das Kompetenzerleben der Schüler/innen auswirkt. Solche Effekte berichten Lehrkräfte z. B. in den Interviews der Begleitforschung zur offenen Ganztagsschule in Nordrhein-Westfalen (Haenisch 2009). Zudem kann im Unterricht stärker an spezifische Interessen angeknüpft bzw. Lebensweltbezug hergestellt werden, wenn die Lehrkraft die Schüler/innen besser kennt. Voraussetzung wäre, dass die Lehrkräfte im Ganztagsbetrieb anwesend sind oder eng mit dem Personal in den Angeboten kooperieren.

3.2.4 Verbindung von Angebot und Unterricht

Die in diesem Beitrag schon häufiger erwähnte „Verbindung von Angeboten und Unterricht“ ist ein viel besprochenes, aber noch wenig empirisch untersuchtes Qualitätskriterium der Ganztagsschule. Wie unter 3.2.3 dargestellt, kann die Verbindung von Angeboten und Unterricht das gezielte Aufarbeiten von „Defiziten“ aus dem Unterricht in Förderangeboten, ein Aufgreifen von fachunterrichtlichen Themen in Ganztagsangeboten oder Schulprojekten und den Austausch des Personals in Unterricht und Angeboten über Inhalte, Konzepte aber auch über einzelne Schüler/innen mit dem Ziel der individuellen Förderung beinhalten. Sie ist somit eng mit dem Thema „Adaptivität“ verknüpft. Die konzeptionelle Verbindung beider Bereiche im Ganztagsschulkonzept oder Schulprogramm ist gemäß KMK sogar konstitutives Merkmal der Ganztagsschule. Diese konzeptionelle Verbindung ist Voraussetzung für aber auch zu unterscheiden von der tatsächlichen Verzahnung im Schulalltag. Als weitere Voraussetzungen nennt Haenisch (2009) Aspekte der innerschulischen Kooperation (siehe 2.2.1) und klare (gemeinsame) Ziele, die mit der Verzahnung verfolgt werden sollen. Strukturelle Merkmale bzw. Voraussetzungen der Verbindung sind unter anderem gemeinsame Gremien aus Lehrkräften und Ganztagspersonal oder Steuergruppen, in denen alle Personalgruppen vertreten sind (Haenisch 2009; Tillmann 2011) sowie auch die oben erwähnten festen institutionalisierten Kooperationszeiten und die Zuweisung zusätzlicher Lehrkraftstunden für den Ganztag (Haenisch 2009). In Bezug auf die Verbindung von Angeboten und Unterricht zeigen sich Vorteile in den nach KMK-Definition gebundenen Ganztagsschulen (Arnoldt 2011b; Holtappels/ Jarsinski/ Rollett 2011) und in Schulen in denen mehr Lehrkräfte aktiv in Ganztagsangeboten mitarbeiten (Haenisch 2009; StEG-Konsortium 2010). Der