
Schulen mit ganztägigem Angebot

Eine empirisch ermittelte Typologie, illustriert am
Zusammenhang von 'Schultyp' und sprachlichen
Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
Doktorin der Philosophie

vorgelegt der
Fakultät für Erziehungswissenschaften,
Psychologie und Bewegungswissenschaften
der Universität Hamburg

Erste schriftliche Gutachterin: Prof. Dr. Dr. h.c. Ingrid Gogolin

Zweite schriftliche Gutachterin: Prof. Dr. Ursula Neumann

Mündliche Gutachterin: Dr. Marion Döll

von

Nina Bremm

aus Moers

Hamburg, Juni 2013

Datum der Disputation 11.11.2013

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	2
Abbildungsverzeichnis	5
Tabellenverzeichnis	6
1. Einleitung	7
2. Erkenntnisziel	11
2.1 Aufbau der Arbeit	15
3. Ganztagschule: Theoretische Anknüpfungspunkte	17
3.1. Ganztagschule: eine Begriffsbestimmung	17
3.2. Funktionen und Konzeptionselemente von Ganztagschulen	21
3.3 Ganztagsschulqualität und Funktion von Ganztagschule	22
3.4. Die gesellschaftliche Funktion von Ganztagschulen als Reaktion auf den gesellschaftlichen Wandel	24
3.5. Ganztagschule und Bildungsgerechtigkeit.....	27
4. Empirische Befunde zu Effekten von Ganztagschulen vor dem Investitionsprogramm Bildung und Betreuung	29
5. Geschichte der Ganztagschule in Deutschland	32
5.1. Pädagogisch- theoretische Perspektive.....	34
5.2. Ganztagskonzepte bis 1945	34
5.3. Ganztagskonzepte nach 1949	36
5.4. Gesellschaftspolitische Perspektive vor 1945	37
5.5. Gesellschaftspolitische Perspektive nach 1949 in der BRD.....	42
5.6. Vergleich mit Großbritannien und den USA	45
5.7. Ganztagschule und Gesamtschule.....	47
5.8. Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung	50
5.9. Ganztagschulen in Deutschland ab 2001	52
5.10. Ganztagschulen seit 2003 in Zahlen und Trends in der BRD und in Hamburg.....	56
5.11. Zusammenfassung	64
6. Geschichte der Hamburger Ganztagschule	65
6.1 Die Anfänge des Hamburger Ganztagschulenausbaus	65
6.2 Schulversuche und Chancengleichheit im Bildungswesen	66

6.3. Ganztagschulen als Reaktion auf veränderte Familienstrukturen und Lebenswelten	67
6.4 Expertise Ganztägige Erziehung in der Schule- Eine Problemskizze	68
6.5. Die Einführung von Rahmenkonzeptionen für den Ganztagschulausbau	71
6.6 Ausbau des Ganztagsangebots.....	74
6.7. Verstärkter Ausbau von Ganztagschulen	76
6.8. Reaktion auf die PISA- Ergebnisse	76
6.9. Vergleich der beiden Hamburger Rahmenkonzepte für Ganztagschulen von 1992 und 2004	83
6.10. Weiterer Ausbau der Ganztagschullandschaft	85
6.11. Ausblick auf Entwicklungen nach dem IZBB	86
6.12. Zusammenfassung	87
7. Empirische Befunde und theoretische Bezüge seit dem IZBB	89
7.1. Befunde zu Ganztagsangeboten.....	91
7.2. Befunde zum Vergleich von Ausbaugraden und/ oder Ganz- und Halbtagschulen	95
7.3. Typologien von Ganztagschulen.....	104
7.4. Qualitätsrahmen für Ganztagschulen	107
7.5. Schulqualität, Schuleffektivität, Schulentwicklung.....	108
7.6. Qualitätsmodell für Ganztagschulen	113
8. Analysedimensionen der Typologie	114
8.1. Rahmenbedingungen des Unterrichts	114
8.2. Kooperationsförderung	115
8.3. Zeitorganisation	117
9. Zielsetzung und forschungsleitende Fragen.....	120
9.1. Zielsetzung der empirischen Studie.....	120
9.2. Forschungsleitende Fragen der empirischen Studie	121
10. Empirisches Material	122
10.1. Datenquelle: GIM-Studie	122
10.2. Ergänzungen des Datenkorpus in der eigenen Studie	127
11. Schulstichprobe.....	128
11.1. Datenaufbereitung Schulebene: Typologische Analyse	129

11.2. Thematisches Kodieren und Themenanalyse (Analyseschritt A).....	130
11.3. Dimensionalisieren und Feincodieren (Analyseschritt B).....	131
12. Schülerstichprobe	136
12.1. Testauswertung und Datenaufbereitung Schülerebene.....	139
12.2. CFT und KFT	139
12.3. WLLP	139
12.4. Das Tulpenbeet	139
13. Analyseleitendes Modell.....	142
14. Deskriptive Ergebnisse.....	142
15.1. Zeitstrukturierung	148
15.2. Organisation der Rahmenbedingungen des Unterrichts	151
15.3. Rahmenbedingungen für Kooperation.....	155
15.4. Zusammenfassung der deskriptiven Schulstichprobenbeschreibung	158
15. Empirisch begründete Typenbildung	159
15.1. Typenbildung mithilfe einer Clusteranalyse (Analyseschritt C)	159
15.2. Untersuchung der statistischen Güte der Typologie (Analyseschritt C1)	160
15.3. Post Analyse (Analyseschritt C2).....	164
16. Beschreibung der Schultypen	171
16.1. Schultyp A	173
16.2. Schultyp B	180
16.3. Schultyp C	187
16.4. Schultyp D	193
17. Vergleichende Beschreibung der Schultypen in Bezug auf Kontextmerkmale.....	197
18. Analyse des Zusammenhangs von Merkmalen der Schulorganisation und sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern	220
18.1. Mittelwertvergleiche und Varianzanalysen: Primarstufe	221
18.2. Mittelwertvergleiche und Varianzanalysen mit Messwiederholung: Sekundarstufe ..	223
18.3. Multivariate Regressionsanalysen	226
19. Zusammenfassung und Diskussion	233
20. Ausblick	243

21. Literatur 248

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1</i> Anteile von Ganztagschulen an allen Schulen für Hamburg und Deutschland von 2003 bis 2009	57
<i>Abbildung 2</i> Anteile von Ganztagsgymnasien an allen Schulen für Hamburg und Deutschland von 2003 bis 2009	59
<i>Abbildung 3</i> Anteile von Ganztagsgrundschulen an allen Schulen für Hamburg und Deutschland von 2003 bis 2009	59
<i>Abbildung 4</i> Schulen nach Form des Ganztagsangebotes BRD 2009	60
<i>Abbildung 5</i> Schulen nach Form des Ganztagsangebotes in Hamburg 2009.....	61
<i>Abbildung 6</i> Am Ganztagsschulbetrieb teilnehmende Schülerinnen und Schüler nach Ausbaugrad gebunden/offen BRD 2003-2009.....	62
<i>Abbildung 7</i> Am Ganztagsschulbetrieb teilnehmende Schülerinnen und Schüler nach Ausbaugrad gebunden/offen HH 2003-2009.....	63
<i>Abbildung 8</i> Am Ganztagsschulbetrieb teilnehmende Schülerinnen und Schüler nach Ausbaugrad gebunden/offen HH 2003-2009.....	86
<i>Abbildung 9</i> Qualitätstableau zur Schulwirksamkeit von Ganztagschulen.....	113
<i>Abbildung 10</i> Schülerstichprobe.....	136
<i>Abbildung 11</i> Grafische Zusammenfassung der deskriptiven Auswertung.....	157
<i>Abbildung 12</i> Dendrogramm der Clusteranalyse.....	161
<i>Abbildung 13</i> Geplottete Fehlerquadratsummen der Clusteranalyse: Elbow-Kriterium	163
<i>Abbildung 14</i> Ergebnis der Typenbildung	166
<i>Abbildung 15</i> Einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Zusammenhang der Zugehörigkeit zu einem der vier Schultypen und dem Leistungszuwachs zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2.....	224
<i>Abbildung 16</i> Einfaktorielle Varianzanalyse zum Zusammenhang der Zugehörigkeit von Schülerinnen und Schülern zu Typ C und dem Leistungszuwachs zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2	225
<i>Abbildung 17</i> Leistungsentwicklung von Gymnasiasten und sonstigen Sekundarschülern zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2	230
<i>Abbildung 18</i> Leistungsentwicklung Gymnasiasten des Typ C und sonstigen Gymnasien der Stichprobe zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2.....	231
<i>Abbildung 19</i> Leistungsentwicklung Hauptschüler des Typ C und sonstigen Hauptschülern der Stichprobe zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2.....	232

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1 Schulstichprobe</i>	128
<i>Tabelle 2 Ausbaugrade</i>	129
<i>Tabelle 3 Faktorladungen der Tulpenbeet- Indikatoren Messzeitpunkt1</i>	141
<i>Tabelle 4 Faktorladungen der Tulpenbeet- Indikatoren Messzeitpunkt 2</i>	141
<i>Tabelle 5 Verteilung der Schulen auf Typen</i>	169
<i>Tabelle 6 Übersicht Schultypen</i>	172
<i>Tabelle 7 Zusammenfassung Schultyp A</i>	174
<i>Tabelle 8 Zusammenfassung Typ B</i>	181
<i>Tabelle 9 Zusammenfassung Typ C</i>	188
<i>Tabelle 10 Zusammenfassung Typ D</i>	194
<i>Tabelle 11 KESS-Mittelwerte nach Schultyp</i>	198
<i>Tabelle 12 Schulgröße nach Schultyp</i>	199
<i>Tabelle 13 Schulformen nach Schultyp</i>	199
<i>Tabelle 14 Klassengröße nach Schultyp</i>	200
<i>Tabelle 15 Bestehen als Ganztagschule nach Schultyp</i>	201
<i>Tabelle 16 Abruf von IZBB-Mitteln nach Schultyp</i>	203
<i>Tabelle 17 Materielle Ausstattung und Raumsituation nach Schultyp</i>	203
<i>Tabelle 18 Personelle Situation nach Schultyp</i>	205
<i>Tabelle 19 Angebote nach Schultyp</i>	207
<i>Tabelle 20 Beispiele für Angebote Halb- und Ganztagschule</i>	208
<i>Tabelle 21 Professionen in der Angebotsdurchführung nach Schultyp</i>	212
<i>Tabelle 22 Lehrkräfteeinsatz in der Angebotsdurchführung nach Schultyp</i>	215
<i>Tabelle 23 Zeitstrukturierung nach Schultyp</i>	217
<i>Tabelle 24 Mittelwerte der Dekodiergeschwindigkeit Primarstufe, MZP II</i>	222
<i>Tabelle 25 Differenziertheit der Textgestaltung für Sekundarschüler zu Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2</i>	223
<i>Tabelle 26 Regressionsanalyse zur Vorhersage der der Differenziertheit der Textgestaltung zu Messzeitpunkt 2</i>	226
<i>Tabelle 27 Regressionsanalyse zur Vorhersage der Veränderung in den gemessenen Werten der Differenziertheit der Textgestaltung zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2</i>	228

Vorabbemerkung:

Teilergebnisse der vorliegenden Arbeit wurden bereits im folgenden Aufsatz publiziert:

Bremm, Nina (2013): Schulen mit ganztägigem Angebot: Vorbereitung einer Typologie. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 8,1, S. 23–38.

1. Einleitung

Seit 2003 ist eine grundlegende organisatorische Veränderung im deutschen Schulsystem zu beobachten. Die Halbtagschultradition Deutschlands, die über 100 Jahre das Schulsystem prägte, wird innerhalb eines knappen Jahrzehnts aufgebrochen. So resümieren Fischer und Züchner (2011a), Mitautoren der umfassendsten deutschen Ganztagschulstudie, der ‚*Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen*‘ (vgl. Holtappels et al 2008; Fischer et al. 2011a) (im Folgenden StEG), den systematischen Ganztagschulausbau, der sich seit 2003 in Deutschland vollzieht, als wohlmöglich „größten Eingriff in das Schulsystem und das außerschulische Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen in der Geschichte der Bundesrepublik“ (Fischer/Züchner 2011, S. 9). Im Schuljahr 2010 verfügen mehr als 54% der schulischen Verwaltungseinheiten¹ über alle Bundesländer gerechnet über ein ganztägiges Angebot (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2012, S. 8). Im Jahr 2002 waren es im Bundesdurchschnitt lediglich 17.3% (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2004, S. 7). In Hamburg, dem Bundesland, auf das sich die vorliegende Arbeit konzentriert, ist diese Entwicklung im Vergleich zum Bundesdurchschnitt, auch wegen des Umbaus aller Hamburger Gymnasien, die einen Bedarf äußern, als „offene Ganztagschulen mit spezifischen Bedarfsgrundlagen“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S. 3), ebenso deutlich. Insgesamt stieg hier der Anteil von ganztägig geführten Verwaltungseinheiten von 10,1 % im Schuljahr 2002 auf 44,5% im Schuljahr 2010 (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2004, S.7; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2012, S. 8).

Begleitet wird der massive Ganztagschulausbau von einer intensiven und kontroversen bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion, die auch große Teile der weiten Öffentlichkeit erreicht. Dabei ist Ganztagschulausbau im bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurs Deutschlands nicht neu (vgl. Bremm, 2013, S. 24). Seit Bekanntwerden der Ergebnisse der ersten PISA-Studie (vgl. Deutsches

¹ Die KMK-Statistik unterscheidet zwischen ‚Verwaltungseinheiten‘ und ‚Einzelschulen‘, wobei sich der Begriff Verwaltungseinheit auf die organisatorische Einheit von Schulen bezieht und bspw. Schulzentren und Schulen mit mehreren Schularten als Einheit ausweist.

PISA- Konsortium 2001), ist der breite Diskurs um Ganztagschulen in vielen gesellschaftlichen Feldern wiederzufinden (vgl. bspw. Edelstein 2008; Kuhlmann/Tillmann 2009; Holtappels/Rollett 2009; Kolbe/Rabenstein/Reh 2009; Merkens/Schründer-Lenzen 2010; Fischer et al. 2011b; Berkemeyer/Bos/Manitius 2012; Rauschenbach et al. 2012). Dies konnte bspw. eine Diskursanalyse von Tillmann und Kuhlmann nachzeichnen, die im Zeitraum August 2001 bis Dezember 2002 u.a. alle Artikel zum Thema PISA, die in den vier auflagenstärksten überregionalen Zeitungen in vier Bundesländern erschienen, analysierten (vgl. Kuhlmann/Tillmann 2009, S. 32 ff). Kuhlmann und Tillmann stellten in ihrer Untersuchung fest, dass sich die Zahl der Zeitungsartikel, die zum Thema Ganztagschule erschienen, nach dem Bekanntwerden der Ergebnisse der ersten PISA- Studie, mehr als verzehnfacht hatte (vgl. Kuhlmann/Tillmann 2009, S. 32).

Ganztagschulen sind jedoch bereits viele Jahrzehnte lang Gegenstand erziehungswissenschaftlicher und gesellschaftlicher Diskurse. Aus bildungsreformerischer Perspektive ist der 1963 erschienene Beitrag des Pädagogen Carl-Ludwig Furck beispielhaft zu nennen, der in seiner Vision der Schule im Jahr 2000 bereits viele noch heute als relevant geltende konzeptionelle Merkmale einer modernen Ganztagschule vorlegt (vgl. Furck 1963). Aus der bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Perspektive, hier sicherlich dominant die Diskurse um Bildungsgerechtigkeit, die Gleichberechtigung der Frau und aus volkswirtschaftlicher Perspektive die Vereinbarkeit von Beruf und Familie, wird spätestens seit Mitte der 1950er Jahre von unterschiedlichen, vor allem aber politischen Stellen, auf die Notwendigkeit von Bildungs- und Betreuungsangeboten in ganztägiger Zeitorganisation aufmerksam (vgl. Hagemann 2009, S. 217). Trotzdem bleibt die Halbtagsform in Deutschland mehr als 100 Jahre der Regelfall staatlich organisierter Schulen (vgl. Ludwig 2008, S. 518).

Dies ändert sich im Jahr 2003, dem Jahr, in dem die Bundesregierung, als wohl weitreichendste Reaktion auf das in der Öffentlichkeit als *PISA- Schock* bezeichnete schlechte Abschneiden der 15jährigen Schülerinnen und Schüler in deutschen Schulen (vgl. Deutsches PISA- Konsortium 2001), einerseits den Beschluss einheitlicher Bildungsstandards anregt und andererseits die *Initiative Zukunft Bildung und Betreuung* (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2003) ins Leben ruft. (Vgl. Kuhlmann/Tillmann 2009; Appel 2011) In Folge dieses Programms, in dessen Rahmen die Bundesregierung vier Milliarden Euro zum Infrastrukturausbau und Neubau

von Ganztagschulen zur Verfügung stellt, steigt die Zahl der Schulen mit ganztägigem Angebot bis 2010 stetig an (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2012, S. 8). Ganztägige Beschulung hat sich in der Folge in Deutschland so stark verbreitet und etabliert, dass das DJI 2012 im Rahmen ihrer Expertise für die Bertelsmann Stiftung resümieren, es werde keinen Weg zurückgeben und die Ganztagschule sei „hierzulande unwiderprüflich eine Realität im Bildungswesen geworden“ (Rauschenbach et al. 2012, S. 13). Den massiven Ausbau der Ganztagschullandschaft wissenschaftlich begleitend, gewinnt auch die Ganztagschulforschung seit 2003, im Besonderen durch die vom Bund geförderte Begleitforschung zum Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (im Folgenden IZBB) mit einer Fördersumme von 6 Millionen € für die repräsentative Längsschnittstudie StEG und 4,3 Millionen € für weitere Projekte (BMBF o.J.), einen deutlichen Aufschwung. In einigen Bereichen der Ganztagschulforschung, wie bspw. der Professionalisierung von Personal und Kooperationen an Ganztagschulen (vgl. bspw. Dizinger/Fussangel/Böhm-Kasper 2011; Speck et al. 2011) oder Effekten der Angebotsqualität und der Angebotsteilnahme auf schulrelevante Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern (vgl. bspw. Radisch/Fischer/Stecher 2008a; Radisch et al. 2008b; Brümmer/ Rollett/Fischer 2011; Steiner/Fischer 2011; Züchner/Arnoldt 2011; Arnoldt 2011) konnten große Forschungslücken, die vor dem Beginn der vom Bund geförderten Begleitforschung bestanden (vgl. Radisch/Klieme 2003, S. 33), inzwischen verkleinert werden.

Im Vergleich der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Halb- und Ganztagschulen zeigen die bisher vorliegenden Forschungsergebnisse jedoch ein heterogenes, teils sogar widersprüchliches, Bild (vgl. bspw. Reinders et al. 2011a; Radisch/Klieme/Bos 2006; Bellin/Tamke 2010a; Holtappels et al. 2010; Schüpbach 2010; Bremm 2013). Als Gründe hierfür, werden in der Literatur eine mangelhafte bzw. unvollständige begriffliche Fassung von Ganztagschulen und eine lückenhafte Theorie *der* Ganztagschule vermutet (vgl. bspw. Radisch 2009; Fischer et al. 2011b; Rauschenbach et al. 2012; Bremm, 2013).

So resümieren Fischer und Züchner in ihrer Aufarbeitung des Forschungsstands im Rahmen des Abschlussberichtes der bundesweit repräsentativen *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen* (im Folgenden StEG), dass zum einen die theoretische

und administrative Unterscheidung nach Organisationsformen des Ganztags in offene-, teilgebundene- und gebundene- Systeme in der Praxis nicht trennscharf wiederzufinden ist (vgl. Fischer/Züchner 2011, S. 15), und zum anderen viele Schulen, die offiziell als Halbtagschule geführt sind, sich in ihrer Organisationsform nicht wesentlich von Schulen, die als Ganztagschule geführt sind, unterscheiden (vgl. Fischer/Züchner 2011, S. 14f). Davon ausgehend, so wird von einigen Autoren kritisch beleuchtet, würden in bisher vorliegenden empirischen Studien völlig unterschiedliche Gestaltungsformen von Ganztagschulen auf Basis vager und theoretisch unzureichend beschriebener Wirkungszusammenhänge miteinander verglichen (vgl. bspw. Radisch/Klieme 2003; Wunder 2006; Radisch 2009; Kolbe et al. 2009; Appel 2011; Fischer/Züchner 2011; Rauschenbach et al. 2012, Reinders et al. 2011b; Bremm 2013).

Hinweise darauf, welche Qualitätsmerkmale unterschiedliche Typen von Ganztagschulen ausmachen könnten, liegen bisher fast ausschließlich im Rahmen theoretischer Modellierungen vor, die bisher nur in Teilen empirischer Prüfung unterzogen wurden (vgl. Fischer et al. 2011b). Empirische Versuche, trennschärfere Vergleichsdimensionen bezogen auf die tatsächliche Ausgestaltung von Ganztagsschulpraxis herauszuarbeiten, finden sich in den 2010 und 2012 erschienenen Arbeiten von Wegner und Bellin (2010) und des Deutschen Kinder- und Jugendinstituts (2012). Wegner und Bellin (2010) untersuchten im Rahmen der Studie *GO* anhand von Klassentagebüchern, die über den Zeitraum einer Woche ausgefüllt wurden, zeitliche, inhaltliche und personelle Aktivitäten der Lehrkräfte im Unterricht. Die Analysen von Wegner und Bellin (2010) identifizierten vier Typen der Unterrichtsgestaltung in Ganztagschulen, die sie als *Individualisierung und Kooperation*, *Blockunterricht und Individualisierung*, *Kooperation* und *Traditioneller Unterricht* bezeichnen (vgl. Wegner/Bellin 2010, S. 61 ff.). Zwischen den Typen der gemessenen Lesefähigkeiten von Schülerinnen und Schülern, die in den unterschiedenen Typen beschult werden, können die Autorinnen keine signifikanten Unterschiede feststellen (vgl. Wegner/Bellin 2010, S. 67), es ergeben sich aber tendenziell bessere Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern in den Klassen, die sich durch hohe Kooperation auszeichnen (vgl. Wegner/Bellin 2010, S. 69). Jedoch war die offene Ganztagsform gegenüber gebundenen Schulen ihrer Stichprobe stark überrepräsentiert, teilgebundene Ganztagschulen und auch Halbtagschulen wurden hingegen nicht einbezogen.

Die Studie des Deutschen Kinder- und Jugendinstituts (2012) versucht anhand der StEG-Daten, unterschiedliche Typen von Ganztagschulen herauszufiltern, die sich hinsichtlich organisatorischer Merkmale differenzieren lassen (vgl. Rauschenbach et al. 2012). Die Autoren finden vier Typen von Ganztagschulen, die sie bezugnehmend auf ihre organisatorische Schwerpunktsetzung als *Angebotschule*, *Kooperationsschule*, *Rhythmisierte Schule* und *Herkömmliche Schule* bezeichnen war (vgl. Rauschenbach et al. 2012, S. 100). Die Autoren beziehen in ihre Analysen jedoch weder Schulen ein, die offiziell als Halbtagschule geführt werden, jedoch über ein regelmäßiges über den Vormittag hinausgehendes Ganztagsangebot verfügen, noch stellen sie eine Verbindung zu Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern her, da beides aufgrund der Anlage der StEG-Daten nicht zu realisieren war. Mit Blick auf den Einbezug von Schulen, die als Halbtagschule geführt werden, jedoch über ein regelmäßiges ganztägiges Angebot verfügen, und die Verbindung zu Schülerdaten, besteht im Hinblick auf die Typologie von Schulen mit ganztägigem Angebot² somit eine Forschungslücke, zu deren Schließung die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten will.

2. Erkenntnisziel

Der These folgend, dass die Kategorien Halbtags- und Ganztagschule sowie die Unterscheidung von Ganztagschulen in offene, teilgebundene und gebundene Systeme der heutigen Ganztagschul- und Ganztagsangebotslandschaft nicht gerecht werden (vgl. bspw. Radisch/Klieme 2003; Appel 2011; Fischer/Züchner 2011; Rauschenbach et al. 2012; Reinders/Schnurr/Gresser 2013), widmet sich diese Arbeit in einem ersten Schritt der Frage, ob und inwiefern sich Hamburger Ganztagschulen verschiedenen Ausbaugrads, sowie Halbtagschulen mit Nachmittagsangeboten hinsichtlich ihrer Ganztagsorganisation und deren Umsetzung im Schulalltag unterscheiden.

Der Fokus liegt hierbei auf Indikatoren, die Informationen zu *Gestaltungs- und Prozessqualitätsmerkmalen* von Schulen mit ganztägigem Angebot, welche im Handlungsraum von Schulleitungen liegen, geben. Als Gestaltung- und Prozessqualität wird, der Definition von Holtappels (2009a) folgend, der Bereich der Schulqualität

² Unter dem Begriff ‚Schulen mit ganztägigem Angebot‘ sind im Folgenden sowohl Schulen, die als Ganztagschule verschiedenen Ausbaugrades (offen, teilgebunden, gebunden) geführt sind, als auch offiziell geführte Halbtagschulen, die jedoch über ein regelmäßiges, über den Vormittag hinausgehendes, Angebot verfügen, subsummiert.

verstanden, der von Einzelschulen beeinflusst und moderiert werden kann (vgl. Holtappels 2009a). Gestaltungs- und Prozessmerkmale sind somit Ausdruck der aktiven pädagogisch-organisatorischen Gestaltung der Einzelschule, die die Verantwortung für ihre Ausgestaltung und Entwicklung trägt (vgl. Holtappels 2009a, S. 17). Auf Basis der erarbeiteten Indikatoren, sollen in einem zweiten Schritt und mithilfe clusteranalytischer Verfahren unterschiedliche Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot identifiziert, die sich hinsichtlich ihrer Prozess- und Organisationsmerkmale unterscheiden. Berücksichtigung erfahren hierbei Indikatoren, die prinzipiell im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen (vgl. bspw. Holtappels 1994; Berkemeyer/Holtappels 2007; Rolff 2013) beeinflusst werden können und somit von der Einzelschule veränderbar sind. Hier spielen neben bereits aus der Schulentwicklungsforschung bekannten Merkmalen der Schulqualität (vgl. bspw. Radisch 2009; Ditton/Müller 2011) auch Merkmale der Zeitorganisation der Schulen eine Rolle (vgl. bspw. Kolbe/Rabenstein/Reh 2009).

Ziel dieses Zugangs ist es, empirisch relevante Prozess- und Organisationsmerkmale von Schulen mit ganztägigem Angebot zu finden, die möglichst trennscharf zwischen unterschiedlichen Organisationstypen differenzieren. Zudem wird untersucht, ob sich sprachliche Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern, sowie die Entwicklung dieser in einer längsschnittlichen Perspektive, systematisch zwischen den herausgearbeiteten Schultypen unterscheiden. Durch das Aufspüren von solchen Faktoren könnte es möglich werden, die große empirische Heterogenität in den Organisationsformen von Schulen mit ganztägigem Angebot systematisch besser abzubilden, und so etwaige Zusammenhänge organisatorischer Merkmale von Schulen mit ganztägigem Angebot mit Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern nachzeichnen zu können.

Zentrale Datengrundlage der empirisch begründeten Typologie bilden qualitative Interviews mit Hamburger Schulleitungen (N=31), die im Rahmen des Projekts *GIM: Ganztagsschulen und Integration von Migranten* (vgl. Reinders et al. 2011a, im Folgenden GIM-Studie) erhoben wurden und die um zusätzliche Datenquellen ergänzt werden. Auf Grundlage dieser Daten sollen mithilfe clusteranalytischer Verfahren, Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot differenziert werden. Diese werden im Rahmen einer Post-Analyse (vgl. Kuckartz 2010, S. 227 ff.) auf ihre Struktur und

Interpretierbarkeit geprüft, mit qualitativen Textstellen aus dem Datenkorpus illustriert und schließlich benannt. Im Anschluss an die Typenbildung wird mithilfe multivariater Regressionsmodelle geprüft, ob sich ein Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu einem Schultyp und der Lesegeschwindigkeit von Schülerinnen und Schülern (Primarstufe) bzw. produktiv schriftlichen Fähigkeiten (Sekundarstufe) von Schülerinnen und Schülern, die den jeweiligen Schultyp besuchen, nachzeichnen lässt. Datengrundlage bilden Informationen zu sprachlichen Fähigkeiten von Primar- und Sekundarschülerinnen und Schüler (n=865), die zu zwei Erhebungszeitpunkten längsschnittlich erhoben wurden.

In der vorliegenden Arbeit werden Daten zu sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen genutzt, die durch standardisierte Testverfahren erhoben wurden. Dieses Vorgehen bietet im Vergleich zu Einschätzungen durch Lehrerurteile, bspw. über Noten oder Selbsteinschätzungen, die durch die Schülerinnen und Schüler selbst vorgenommen werden, den Vorteil, dass Tests den Gütekriterien von Objektivität, Validität und Reliabilität (vgl. bspw. Rammstedt 240ff.) genügen müssen. Dadurch werden Testleistungen von Schülerinnen und Schülern vergleichbar, und dies auch über verschiedene Klassen und Schulen hinweg. Gerade in Bezug auf Schulnoten konnte gezeigt werden, dass diese einen validen, reliablen und objektiven Schluss auf Kompetenzunterschiede, die durch standardisierte Tests gemessen werden, nur sehr bedingt erlauben (vgl. bspw. Neumann et al. 2009, S. 692). In Studien konnte nachgezeichnet werden, dass Lehrerinnen und Lehrer ganz unterschiedliche Kriterien und Bewertungsmaßstäbe bei der Vergabe von Schulnoten heranziehen und diese daher nur geringe Beurteilungsübereinstimmungen und Wiederholungszuverlässigkeiten aufweisen (vgl. Neumann et al. 2009, S. 692). Der Rückgriff auf Tests, die den genannten Gütekriterien genügen, ist für die Anlage dieser Arbeit, die sprachliche Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zwischen unterschiedlichen Schultypen vergleichen will, folglich ein zentrales Kriterium. Bei der Erhebung von Sprachdaten stellt sich das Problem, dass *Sprache* als vielschichtiges menschliches Verhalten in seiner Komplexität nur schwierig zu erfassen ist (vgl. Jude/Klieme 2007, S. 12). Für die empirische Bildungsforschung sind im Gegensatz zur theoretischen Linguistik vor allem solche Bereiche von Interesse, die unabhängig voneinander gemessen werden können und folglich keine redundanten Informationen liefern. Solche Teilbereiche

sprachlicher Fähigkeiten können mündlicher oder schriftlicher, rezeptiver oder produktiver Natur sein und können sich bspw. auf auditive, kommunikative oder interaktive Fähigkeiten beziehen. (Vgl. Jude/Klieme 2007, S. 12)

Teilbereiche der sprachlichen Fähigkeiten sollen Jude und Klieme (2007) zufolge möglichst mithilfe von Einzelinstrumenten erhoben werden, da die Forschung zeigt, dass es im anderen Fall – gerade bei tendenziell hohen Fähigkeiten der Testperson – zu inhaltlichen Überschneidungen kommt, die oftmals nicht mehr sinnvoll zu interpretieren seien (vgl. Jude/Klieme 2007, S. 13).

Testinstrumente, die zur Leistungsmessung in der empirischen Bildungsforschung eingesetzt werden, können folglich lediglich Teilbereiche der sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern abbilden. Dies gilt umso mehr, wenn die multilinguale Realität in Schulen (vgl. Gogolin 2008) mit Instrumenten abgebildet wird, die nur eine Sprache, also nur einen Teil der sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern messen. Bei der Bewertung der Ergebnisse muss dieser methodischen Einschränkung stets Rechnung getragen werden.

Auf Grundlage dieser Überlegungen werden in der vorliegenden Arbeit zum einen Daten zur *Dekodiergeschwindigkeit* (Küspert/Schneider 1998, S. 9) von Erst- bzw. Zweitklässlern und Daten zu *produktiv- schriftlichen Differenziertheit der Textgestaltung* (Reich/Roth/Gantefort 2008, S. 210ff.) von Fünft- bzw. Sechstklässlern einbezogen. Mithilfe der erhobenen Daten wird anschließend der zweiten grundlegenden Frage der vorliegenden Arbeit nachgegangen, nämlich ob und in welcher Hinsicht Merkmale der Organisationsqualität ganztägiger Bildung, vermittelt über Schultypen, in Zusammenhang mit sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern stehen. Sprachliche Fähigkeiten, gemessen über Lesegeschwindigkeit und produktiv schriftliche Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern, können als Hinweise auf die Outputqualität (vgl. Stufflebeam 1972) von Schulen begriffen werden. Das zugrundeliegende Konzept von Sprache bezieht sich folglich, ähnlich wie in den international vergleichenden Schulleitungsstudien PISA (vgl. Klieme et al. 2010), TIMMS (vgl. Bos et al. 2010) und DESI (vgl. Beck/Klieme 2007) auf *empirisch überprüfbar Operationalisierungen*, wie sie im Bereich der Sprachdiagnostik Verwendung finden. (Vgl. Jude/Klieme 2007, S. 11)

2.1 Aufbau der Arbeit

Das anschließende Kapitel 3 hat theoretische Überlegungen zum *Forschungsfeld Ganztagschule* zum Inhalt. Zunächst erfolgt eine theoretische Näherung an den Begriff Ganztagschule. Im Rückgriff auf schultheoretische Anleihen aus dem Strukturfunktionalismus in Kapitel 3.2. wird in den Kapiteln 3.3. und 3.4. herausgearbeitet, welche normativen Funktionen Ganztagschulen in modernen und arbeitsteiligen Gesellschaften übernehmen sollten. Dem schließt sich eine gerechtigkeits-theoretische Auseinandersetzung mit normativen, hier gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Hoffnungen, die in Ganztagschulen in Bezug auf die Verbesserung der Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem gelegt werden, an. In Kapitel 4 erfolgt die Aufarbeitung des älteren empirischen Forschungsstandes zu Ganztagschulen in Deutschland bis zum Jahr 2003, dem Jahr, in dem mit dem IZBB ein grundlegender Wandel sowohl in der deutschen Bildungslandschaft als auch in der Forschung zu Ganztagschulen vollzogen wurde. Kapitel 5 und 6 sind der historischen Aufarbeitung der Geschichte der Ganztagschule in Deutschland (Kapitel 5) und der Geschichte der Ganztagschule in Hamburg (Kapitel 6) gewidmet. Die historische Perspektive kann tiefgehende Einblicke in die - und somit auch ein verbessertes Verständnis der heutigen - Ganztagschullandschaft eröffnen. Denn ohne Verständnis des historischen Gedächtnisses (Fend 2008, S. 16) der deutschen Schule besteht die Gefahr, dass das Verständnis der Entwicklungen, die das deutsche Schulsystem in Bezug auf den Ausbau ganztägiger Bildung vor, und auch seit dem IZBB vollzogen hat, defizitär bleibt. In Kapitel 7 erfolgt die Aufarbeitung des neueren empirischen Forschungsstandes zu Ganztagschulen, wie er sich der stark angewachsenen Anzahl von Forschungsprojekten seit der Förderung im Rahmen des IZBB darstellt. Schwerpunkte werden dabei auf die ganztags-spezifischen Analysen der großen Schulleistungsstudien, auf die Ergebnisse der bundesweit repräsentativen Ganztagschulstudie StEG und auf Befunde verschiedener Forschungsprojekte im Vergleich von Ganz- und Halbtagschulen gelegt. Zudem werden Ergebnisse erster Studien dargestellt, die Typologien von Ganztagschulen entwickeln konnten. Sodann werden Modelle und Befunde der Schulqualitätsforschung, der Schulentwicklungs-forschung und zur Ganztagschulqualität eingeführt. In Kapitel 8 werden die analyseleitenden Kategorien für die Typologie von Schulen mit ganztägigem Angebot vorgestellt. In Kapitel 9 werden Zielsetzungen und die forschungsleitenden Fragen der

empirischen Studie formuliert. Kapitel 10 dient der Darstellung des verwendeten empirischen Materials. Hier werden die verwendeten Instrumente und Datenquellen vorgestellt. Die Auswertungsstrategien werden in Kapitel 11 und Kapitel 12 getrennt für die Daten der Schulstichprobe und die der Schülerinnen und Schüler dargelegt. In Kapitel 13 wird schließlich das analyseleitende Modell dargestellt. In Kapitel 14 folgt die deskriptive Darstellung der Datenauswertung. Außerdem findet eine deskriptive Darstellung der Indikatoren der empirisch begründeten Typologie statt. Diese werden in Kapitel 14 zunächst nach der bisher in der Forschung zu Ganztagschulen üblichen Systematik, der Gegenüberstellung von Halbtagschulen und Ganztagschulen verschiedenen Ausbaugrades, beschrieben. Dieses Vorgehen dient dazu, eine erste Übersicht über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Schulen der Stichprobe zu erlangen und soll einen Einblick darin ermöglichen, wie sich die Indikatoren der Typologie in den unterschiedlichen Schulformen (Halbtags-/Ganztagschule verschiedenen Ausbaugrades) darstellen. In Kapitel 15 wird schließlich die empirisch begründete Typenbildung durchgeführt. Zunächst wird das Vorgehen dargelegt, sodann werden die Ergebnisse beschrieben und anhand statistischer Gütekriterien bewertet. Dabei wird besonders auf Auffälligkeiten in der Clusterbildung geachtet. In Kapitel 16 erfolgt die Darstellung der ermittelten Schultypen. Außerdem werden in Kapitel 16 die clusteranalytisch gebildeten Typen auf ihre Struktur und Interpretierbarkeit geprüft und mit Beispielen aus den Interviews unterlegt. In Kapitel 17 werden sie sodann typenvergleichenden Analysen und Interpretationen unterzogen, in die auch Kontextvariablen und zusätzlich codierte Prozess- und Organisationsmerkmale einbezogen werden. In Kapitel 18 folgt schließlich die Prüfung des Zusammenhangs von ermitteltem Schultyp und Lesefähigkeiten bzw. produktiv schriftlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe und der Entwicklung dieser über ein Schuljahr. In Kapitel 19 werden die zentralen Ergebnisse der Analysen nochmals zusammengefasst und in Kapitel 20 wird die Arbeit mit einem Ausblick auf zukünftige Forschung beschlossen.

3. Ganztagsschule: Theoretische Anknüpfungspunkte

Der wissenschaftliche und bildungspolitische Diskurs um Ganztagsschulen in der Bundesrepublik Deutschland ergibt insgesamt ein unscharfes Bild. Es lassen sich sowohl in wissenschaftlichen Schriften als auch in politischen Konzeptpapieren Hoffnungen an eine *besondere* Wirksamkeit ganztägiger Bildung, besonders in den Feldern der Chancengerechtigkeit und Schuleffektivität, finden (vgl. bspw. Senat der Freien und Hansestadt Hamburg 1970; Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004; Coelen/Otto 2008; Menke 2009). Die Forschung zur Qualität und Wirksamkeit von Ganztagsschulen konstatiert hingegen Mängel in der Begriffsbildung und der Theorie von Ganztagsschule und Ganztagsschulqualität, sowie lückenhafte oder widersprüchliche empirische Befunde zu ihrer Wirksamkeit (vgl. bspw. Radisch/Klieme/Bos. 2006; Bellin/Tamke 2010a; Holtappels et al. 2010; Schüpbach 2010; Appel 2011; Reinders et al. 2011b; Rauschenbach et al. 2012). Daraus ergeben sich folgende zentrale Fragen:

- Was genau verbirgt sich hinter dem Begriff Ganztagsschule?
- Welche gesellschaftlichen Funktionen sollen Ganztagsschulen erfüllen?
- Wie stellt sich der Stand der Forschung zur Qualität bzw. Wirksamkeit von Ganztagsschulen dar?

Das vorliegende Kapitel soll an diesen Fragen entlang, einen Überblick über die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Ganztagsschule in Deutschland geben. Der erste Teil des Kapitels ist der *Begriffsdefinition* gewidmet. Zentraler Bezugspunkt ist die Ganztagsschuldefinition der Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland (im Folgenden KMK) (vgl. KMK 2004), die vorgestellt und kritisch reflektiert wird. Außerdem wird das IZBB, das 2003 von der damaligen Bundesregierung ins Leben gerufen wurde, vorgestellt. Dem schließt sich eine schultheoretische Auseinandersetzung mit Ganztagsschulen an, die aus einem soziologischen Blickwinkel geführt wird, mit dem Ziel, die gesellschaftlichen Funktionen von Schule im Allgemeinen und Ganztagsschule im Speziellen herauszuarbeiten.

3.1. Ganztagsschule: eine Begriffsbestimmung

„Die Ganztagsschule hat Konjunktur“ (Bosse/Mammes/Nerowski 2008, S. 11), so resümieren Bosse und Kollegen die Anstrengungen, die von der Bundesregierung im

Rahmen des IZBB bezüglich des Ausbaus ganztägiger Bildung in Deutschland vollzogen wurden (vgl. Bosse/Mammes/Nerowski 2008). Ziel des IZBB war es „zusätzliche Ganztagschulen zu schaffen und bestehende Ganztagschulen qualitativ weiterzuentwickeln“ (BMBF 2003, S. 2). Ins Leben gerufen wurde das IZBB auf Grundlage einer von Bund und Ländern am 12. Mai 2003 unterzeichneten Verwaltungsvereinbarung, die „die Schaffung einer modernen Infrastruktur im Ganztagschulbereich unterstützt und Anstoß für ein bedarfsorientiertes Angebot in allen Regionen“ (vgl. BMBF 2003, S. 2) zum Ziel hatte. Insgesamt stellte die Bundesregierung im Rahmen des Programms vier Milliarden Euro Fördervolumen zur Verfügung, die zunächst im Zeitraum 2003 bis 2007 (vgl. BMBF 2007 - später verlängert auf Ende 2009 (vgl. Oelkers 2011, S. 33)) - von den Ländern abgerufen und verausgabt werden konnten.

Verwendung durften die Fördermittel des Bundes lediglich in „erforderliche Neubau-, Ausbau-, Umbau- und Renovierungsmaßnahmen, Ausstattungsinvestitionen sowie mit den Investitionen verbundenen Dienstleistungen“ (vgl. BMBF 2003, S. 3) finden. Die konkrete Umsetzung hingegen lag in der Zuständigkeit der Länder. Sie bestimmten den „Erlass von Förderrichtlinien, Auswahl der förderfähigen Schulen, Personalausstattung und inhaltliche Gestaltung“ (Sozialpädagogisches Institut NRW 2010, S. 5). Jedes Land konnte ein individuelles Ganztagschulkonzept entwickeln und die Kultusministerien der Länder erteilten Auskunft zur Umsetzung des Programms (Sozialpädagogisches Institut NRW 2010, S. 5). Die Regelung der Förderverfahren und die Auswahl der Vorhaben lagen allein in Händen der Länder (vgl. BMBF 2003, S. 5). Insgesamt nahmen bis 2009 7192 Schulen die Förderung des IZBB zum Ganztagschulausbau in Anspruch (vgl. BMBF 2009, S. 6).

Die Definition von Ganztagschule, die im Rahmen des IZBB Verwendung findet orientiert sich an der Bestimmung von Ganztagschule, die vor der KMK vorgelegt im Jahr 2006 wurde³ (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2006, S. 4). Ganztagschulen sind danach Schulen, bei denen im Primar- und Sekundarbereich

³ Die von der KMK gebrauchte Definition ist aufgrund ihrer Kongruenz mit den umfangreichen statistischen Daten zu Ganztagschulen, die von der KMK vorgelegt werden, Grundlage der meisten Publikationen zum Thema. Dennoch existieren Alternativdefinitionen, die bspw. vom ‚Ganztagschulverband‘ oder dem ‚UNESCO- Institut für Pädagogik‘ vorgelegt wurden. vgl. hierzu überblicksartig Radisch (2009, S. 11 ff.).

- über den vormittäglichen Unterricht hinaus 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 Ganztagschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird,
- die nachmittäglichen Angebote unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt sowie in einen konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht stehen.

Zusätzlich machte die KMK Vorgaben für drei mögliche Ausbaugrade von Ganztagschulen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2006, S. 5):

- Voll gebundene Form von Ganztagschule, bei der eine verpflichtende Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler einer Schule an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden Voraussetzung ist.
- Teilweise gebundene Form von Ganztagschule, bei der diese Verpflichtung nur für einen Teil der Schülerschaft gilt, wie z.B. für einzelne Jahrgangsstufen oder einzelne Klassen.

Offene Form von Ganztagschule, bei der einzelne Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Schulklasse oder Jahrgangsstufe freiwillig im definierten Umfang (drei Tage pro Woche mit jeweils sieben Zeitstunden) am ganztägigen Angebot teilnehmen. Meistens wird die Entscheidung über die Teilnahme am Ganztagsangebot verpflichtend für ein Schulhalbjahr getroffen.

Diese Definition der KMK ist in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung keineswegs unkommentiert oder unumstritten (vgl. bspw. Höhmann et al. 2005a; Wunder 2006; Radisch 2009; Appel 2011; Rauschenbach et al. 2012). Ihr offener Charakter, der viel Spielraum für die Ausgestaltung in der Einzelschule belässt, wird von einigen Autoren mit Bezugnahme auf unterschiedliche Standpunkte von Bund und Ländern in der Auseinandersetzung um die Gestaltung der Rahmenpläne des IZBB interpretiert (vgl. Appel 2011; Rauschenbach et al. 2012). Ursprünglich sah, der Expertise der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (2012) zufolge, eine unveröffent-

lichte Verwaltungsvereinbarung zwischen der Bundesregierung und den Bundesländern vor, die Beantragung von Bundesmitteln aus dem IZBB an einheitliche Kriterien zu binden, die die inhaltliche Ausgestaltung der geförderten Ganztagschulen, mit dem Zweck einer „kompetenzorientierten individuellen Förderung“ (Rauschenbach et al. 2012, S. 18) homogenisieren sollten. So beinhaltete die Planung des BMBF, die Vergabe von IZBB-Mitteln an die Vorlage eines von den Schulen erstellten Konzepts zu knüpfen, das auf folgende Punkte eingehen sollte (vgl. BMBF 2003, S.6, zitiert nach Rauschenbach et al. 2012, S. 18):

- Konzepte zur individuelle Förderung mithilfe einer Umsetzung einer Pädagogik der Vielfalt
- eine vom üblichen 45-Minuten-Rhythmus differente und pädagogisch entwickelte Unterrichts- und Lernkultur
- soziales Lernen
- Partizipation
- Öffnung von Schule
- kreative Freizeitgestaltung
- multiprofessionell zusammengesetztes Personal

In der endgültigen Fassung der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern von 2003 sind die vorgesehenen Kriterien nicht mehr zu finden. Die Länder präferierten hingegen der Einzelschule eine möglichst eigenständige, dynamische Entwicklung vor Ort zu ermöglichen, die nach ihrer Auffassung mit einer bundeszentralen Zielvorgabe nicht zu vereinen war, und lehnten jegliche inhaltlichen Vorgaben der Bundesregierung in der Folge ab (vgl. Appel 2011; Rauschenbach et al. 2012).

Die Definition von Ganztagschule, die von der KMK 2003 vorgelegt wird, kann Radisch folgend in der Konsequenz lediglich dem Zweck, die Erfassung von Ganztagschulen durch die amtliche Statistik zu verbessern, dienen (vgl. Radisch 2009, S. 14). Sie gestaltet sich somit primär als Antwort auf die deutlichen regionalen und bundeslandspezifischen Unterschiede in der Verwendung des Begriffs Ganztagschule (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 17) und die Nutzung gleicher oder ähnlicher Begriffe für teilweise regional stark differierende Systeme ganztägiger Beschulung.

lung (vgl. Radisch 2009, S.26). Folglich muss sie sich inhaltlich auf länderübergreifende Gemeinsamkeiten in der Ganztagschulpraxis beschränken, die sich auch aufgrund fehlender zentraler Rahmenbedingungen äußerst heterogen gestalten und bleibt bezogen auf Konzeptionselemente von Ganztagschulen offen und vage. Aufgrund der Deckungsgleichheit der KMK-Definition mit der amtlichen Statistik zu Ganztagschulen basieren alle präsentierten statistischen Angaben zum Ganztagschulausbau in der Bundesrepublik, auch die, die dezidierte statistische Informationen zu Hamburger Ganztagschulen enthalten, auf der von der KMK vorgelegten Definition.

3.2. Funktionen und Konzeptionselemente von Ganztagschulen

Im vorangegangenen Kapitel wurde dargelegt, welche Merkmale der äußeren Organisation von Schulen, der KMK-Definition zufolge, mit dem Begriff Ganztagschule bezeichnet werden. So wurden auch unterschiedliche Ausbaugrade von Ganztagschule definiert (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2006, S. 5). Das folgende Kapitel dient nun der Darstellung der Konzeptionselemente und Funktionen, die von Wissenschaft und Bildungspolitik mit Ganztagschulen verknüpft werden. Ansatzpunkte bieten hier schultheoretische Überlegungen und Ideen des Strukturfunktionalismus. Hier wird zwei Dimensionen nachgegangen:

- Theoretische Überlegungen zu qualitätsvollen Gestaltungs- und Prozessmerkmalen der Ganztagschule.
- Theoretische Überlegungen zur Funktion von Ganztagschulen für die Gesellschaft.

Zentraler Ausgangspunkt für beide Dimensionen wäre eine allgemeine Theorie der Ganztagschule, die Konzeptionselemente dieser Schulart beschreibt, Wirkungszusammenhänge erklärt und gesellschaftliche Funktionen von Ganztagschulen aufzeigt. Eine solche Theorie der Ganztagschule liegt jedoch bis heute nicht vor. So verweisen Radisch und Klieme (2003) in ihrem umfassenden Literaturreview zu Ganztagschulen in Deutschland von 2004 darauf hin, dass Wirkungen von Ganztagschulen nicht erforscht seien (vgl. Radisch/Klieme 2003, S. 40). Jedoch deuteten die vorliegenden Hinweise darauf hin, dass „eine bloße Ausdehnung des zeitlichen Rahmens vermutlich keine oder nur sehr geringe Wirkungen“ (Radisch/Klieme 2004,

S.40) zeigen würden. Appel (2011) resümiert die Ausgangslage des Ganztagschul-
ausbaus im Rahmen des IZBBs wie folgt:

„Die Situation klingt unglaublich: Bei langer (und weitgehend ungenutzter) Erfahrung in vielen Bundesländern wird eine Schulkonzeption favorisiert und in großem Umfang finanziert, obwohl es keine anerkannte pädagogische Definition dieser Schulkonzeption, keine einheitlichen Qualitätsstandards und Konzeptionselemente, keine Ganztagschultheorie, keine zureichenden Forschungsergebnisse (und Wirkungsanalysen) und insbesondere keinen allgemein akzeptierten Orientierungsrahmen gibt.“ (Appel 2011, S. 21).

3.3 Ganztagschulqualität und Funktion von Ganztagschule

Um qualitätsvolle Gestaltungs- und Prozessmerkmalen von Ganztagschulen zu definieren, ist es unabdingbar zunächst zu überlegen, worauf sich der verwandte Qualitätsbegriff bezieht. Unter Qualität kann keine allgemeingültige Eigenschaft eines Gegenstandes gefasst werden, vielmehr ist Qualität immer zeit-, personal-, oder situationsrational zu verstehen; Qualität ist somit ein „Container-Wort“ (Lenzen 1999, S. 141), das erst in Bezug auf bestehende Erwartungen und Anforderungen mit Inhalt gefüllt werden kann (vgl. Lenzen 199, S. 141). In Bezug auf die Qualität von Ganztagschule ist es folglich zunächst notwendig zu bestimmen, welchen Anforderungen sie genügen muss, um qualitativ zu sein. Hier ergeben sich mannigfaltige mögliche Bezüge, wie bspw. die Vergrößerung individuellen Zufriedenheit und des Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern oder die Entlastung von Eltern bezüglich ihrer individuellen Betreuungspflicht. In strukturfunktionalistischer Perspektive wird die Schule mit dem Fokus darauf betrachtet, welche *gesellschaftlichen Funktionen* sie erfüllen soll: dahingegen kann anschließend auch ihre Qualität beurteilt werden.

Strukturfunktionalistischer Ansatz

Die zentrale These des strukturfunktionalistischen Ansatzes, der maßgeblich durch die Arbeiten von Talcott Parsons (z.B. Parsons 2009) geprägt wurde, lautet, dass moderne ausdifferenzierte Gesellschaften aus Subsystemen bestehen, die unterschiedliche Funktionen zur Aufrechterhaltung des Gesamtsystems Gesellschaft übernehmen. Schulsysteme sind somit als strukturfunktional für die Gesellschaft zu beschreiben - sie erfüllen gesellschaftsrelevante Leistungen, die in anderen Teilbereichen der Gesellschaft weniger effektiv erbracht werden könnten (vgl. Fend 2008, S. 32ff.). In der Theorie der Schule, die von Fend 1981 und in überarbeiteter Version als Neue The-

orie der Schule (vgl. Fend 2006) vorgelegt wurde, schließt der Autor an Parsons Begriff an und arbeitet vier zentrale Funktionen des Schulsystems für eine moderne, okzidentale Gesellschaft heraus (vgl. Fend 2006, S. 49 ff.):

1. Kulturelle Reproduktion

Das Schulsystem übernimmt die gesellschaftliche Funktion, Kindern und Jugendlichen das Verständnis von und den Umgang mit dem kulturellen Symbolsystem zu vermitteln. Dazu gehört der Umgang mit den gesellschaftlich vorherrschenden Zeichensystemen, den symbolischen Ordnungen und den gesellschaftlichen Sinnsystemen. So ergibt bspw. im Straßenverkehr eine Ampel nur dann Sinn, wenn eine allgemeine Übereinkunft darüber herrscht, dass man bei Grün gehen kann und bei Rot stehenbleiben muss. Die Funktion der Schule ist es, Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, dass sie Symbole verstehen und ihre Botschaft befolgen können.

2. Qualifikationsfunktion

Das Schulsystem übernimmt die Funktion, Kindern und Jugendlichen durch institutionalisierte Lerngelegenheiten berufsrelevante Fähigkeiten zu vermitteln, die vom Ausbildungs- und Berufssystem nachgefragt werden. Darüber, welche Qualifikationen besonders relevant sind, wird in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen fortwährend diskutiert. Die Autoren der großen Schulleistungsstudien bspw. weisen verstärkt darauf hin, dass vor allem der Stärkung der Basisqualifikationen, wie z.B. dem Lesen, eine zentrale Rolle zukommt. Zudem geht es hier um die „Aufrechterhaltung und Verbesserung der *wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit*“ (Fend 2006, S. 50, Hervorhebung im Original) von modernen Gesellschaften durch die möglichst gute Qualifikation der ihr angehörenden Subjekte.

3. Allokationsfunktion

Durch die Vergabe von Zeugnissen und Bildungszertifikaten eröffnet und verschließt die Schule Möglichkeiten der Platzierung in der Sozialstruktur der Gesellschaft. Unter Sozialstruktur versteht Fend die Gliederung einer Gesellschaft nach Bildung, Einkommen und Beruf, Kultur und sozialen Verkehrsformen (vgl. Fend 2006, S. 50). Von der Schule vergebene Bildungszertifikate und Abschlüsse regeln in hohem Maße die Zugangschancen im Berufssystem. Im Regelfall werden höhere berufliche Positionen mit einer höheren Bezahlung vergütet. Dies führt in der Folge zu sozialräumlichen Effekten, etwa im Stadtbild und in der Verteilung der Wohnbevölkerung, die sich im weiteren Verlauf wiederum in der Zusammensetzung der Schülerschaft spiegelt.

4. Integrations- und Legitimationsfunktion

Das Schulsystem soll schließlich als Instrument der gesellschaftlichen Integration dienen. Es produziert eine soziale und kulturelle Identität und befähigt Schülerinnen und Schüler zur politischen Teilhabe. Damit leistet es einen entscheidenden Beitrag zur „inneren Kohäsion“ (vgl. Fend 2006, S. 50) der Gesellschaft und schafft Vertrauen in das politische Regelsystem und dessen Träger.

3.4. Die gesellschaftliche Funktion von Ganztagschulen als Reaktion auf den gesellschaftlichen Wandel

Die im vorangegangenen Kapitel dargestellte Sicht auf Verfasstheit und Funktionalität des Schulsystems wird im Diskurs zur Ganztagschule vielfach aufgegriffen. So schließt auch Holtappels (2009a) an die strukturfunktionalistische Betrachtung von Schulen an, beschäftigt sich jedoch speziell mit Problemfeldern des *gesellschaftlichen Wandels*, und dem potenziellen Beitrag von Ganztagschulen zur Bearbeitung durch ihn evozierter gesellschaftlicher Herausforderungen. Unter dem Begriff des gesellschaftlichen Wandels wird ein soziales Phänomen gefasst, dass seit den 1980er Jahren Einfluss auf gesellschaftliche Erwerbs- und Familienstrukturen nimmt (vgl. bspw. Klemm/Rolff/Tillmann 1985; Tippelt 1990). Holtappels unterscheidet vier gesellschaftliche Herausforderungen, die durch den gesellschaftlichen Wandel hervorgerufen wurden und denen Ganztagschulen gegenüber Halbtagschulen theoretische Vorteile in Bezug auf ihre gesellschaftliche Funktionsausübung vorweisen müssten (vgl. Holtappels 2006, S. 9 ff.; Holtappels 2009a, S. 13 ff.).

Ganztagschulen als Teil sozialer Infrastruktur

Durch insgesamt angestiegene Erwerbsquoten, eine veränderte familiäre Arbeitsteilung und die gestiegene Zahl von Alleinerziehenden, entstehe ein erhöhter Bedarf an erzieherischer Versorgung außerhalb der Herkunftsfamilie. Um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu gewährleisten, seien Familien auf zeitlich festgelegte Betreuungsangebote von Dritten angewiesen. Zusätzlich fänden sich in unterschiedlichen Wohnumwelten in Qualität und Dichte teils stark divergierende soziokulturelle Infrastrukturen Freizeit- und Kulturangeboten sowie Spielmöglichkeiten, die räumlich höchst heterogene Anregungswelten, Lern- und Erfahrungsgelegenheiten und soziale Kontaktmöglichkeiten eröffneten. Holtappels (2009a, S. 13) vermutet für Ganztagschulen in diesem Zusammenhang einen positiven Effekt auf die Minde-

rung infrastruktureller Defizite und die Angleichung regional ungleicher Lebensverhältnisse. Ganztagschulen böten somit einen Beitrag zur Sicherung der soziokulturellen Infrastruktur und dienten gleichzeitig als Instrument zur Unterstützung der Erwerbstätigkeit, folglich auch der gesellschaftlichen Teilhabe von Familien.

Ganztagschule als Möglichkeit der Unterstützung der sozialerzieherischen Funktion der Schule

Vor dem Hintergrund veränderter Sozialisationsbedingungen wie der gestiegenen Erwerbstätigkeit von Familien, häufiger wechselnder Familienkonstellationen und „problematischer Erziehungsformen“ (Holtappels 2009a, S. 14), erfahre die Schule eine zunehmende Stärkung ihrer Erziehungsfunktion. Hinzu komme eine Ausdünnung von Spiel-, Treff-, und Erfahrungsräumen in verdichteten Wohnumfeldern, die im Zusammenspiel mit der Ausbreitung elektronischer Medien zu einer Verringerung der sozialen Kontaktmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen führe. In Folge könne es zu Einschränkungen der Lernentwicklung von Kindern und Jugendlichen in den Bereichen der Identitätsfindung, der sozialen Integration, der Eigentätigkeit und Bewegung kommen (Holtappels 2009a, S. 14).

Ganztagschulen kommt laut Holtappels (2009a) in diesem Zusammenhang die Funktion zu, Kindern zusätzliche Möglichkeiten zur Verfügung zu stellen, die den Bedarf nach „Eigentätigkeit, Gestaltungsmöglichkeiten, Bewegungsdrang und Sozialkontakten kompensatorisch oder zumindest ergänzend“ (Holtappels 2009a, S. 14) decken könnten. Holtappels (2009a) betont, dass diese Funktionen von der Ganztagschule jedoch nur ausgefüllt werden können, wenn sie ihr curricular-didaktisches Potenzial auch tatsächlich ausschöpfe und im Rahmen eines zeitlich und strukturell veränderten Erfahrungsraumes, Möglichkeiten biete, eine Form von Lernen zu initiieren, die den Erwerb von „Urteilsfähigkeit, sozialer Verantwortung und demokratischer Handlungskompetenz“ (Holtappels 2009a, S. 14) gewährleistet.

Ganztagschule als Antwort auf gewandelte Bildungsanforderungen

Vor dem Hintergrund von gestiegenen formalen Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes, einer zunehmenden Zahl von prekären Arbeitsverhältnissen fällt Schulen nach Holtappels (2009a) die Aufgabe zu, dafür zu sorgen, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler hohe Bildungsabschlüsse erreichen. Gleichzeitig müsse die Anstrengung unternommen werden, die Zahl derjenigen, die mit niedriger oder gar ohne Qualifikation die Schule verlassen, so gering wie möglich zu halten. Aber auch inhaltlich haben sich, Holtappels (2009a) zufolge, die Anforderungen an

Schulbildung verändert. Der gesellschaftliche Wandel verlange neue Kenntnisse und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern. Sie müssten in der Lage sein, mit Medien und Expertenwissen kompetent umzugehen, außerdem benötigten sie eine Vorbereitung, um sich zu zentralen Zukunftsproblemen der Gesellschaft - etwa Umwelt- und Gesundheitsproblemen, kulturellen Gegensätzen oder Dauerarbeitslosigkeit - positionieren zu können. Zusätzlich lege die Schule den Grundstein für Demokratie- und Partizipationsfähigkeit (vgl. Holtappels 2009a, S. 14).

All diese Fähigkeiten erforderten, Holtappels (2009a) zufolge die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen, wie Orientierungswissen, Lernen in Zusammenhängen und Methoden- und Medienkompetenz (Holtappels 2009a, S. 14). Holtappels geht davon aus, dass derartige Lernprozesse ein Zeitkontingent benötigen das über die halbtägige Beschulung hinausgehe. In Ganztagschulen stünden Methoden, Lern- und Erfahrungsgelegenheiten zur Verfügung, die andere und bessere Lernstrukturen ermöglichten. Durch alternative Lehr- und Lernmethoden, Projektunterricht, die eine erweiterte Unterrichtszeit und eine flexible Zeitorganisation möglich machten, könne es Ganztagschulen bei Ausschöpfung dieser Möglichkeiten gelingen eine Antwort auf die gewandelten Bildungsanforderungen der Gesellschaft zu finden (Holtappels 2009a, S. 15).

Ganztagschule zur Verbesserung der Lernkultur und Förderung

Schulbildung in Deutschland zeigt im internationalen Vergleich deutliche Schwächen und Defizite - so wird es in etlichen Studien gezeigt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; Bos et al. 2010; Klieme et al. 2010). Zu beklagen sind etwa vergleichsweise hohe Schulabbrecherquoten, die Benachteiligung von Kindern aus sozial schwächeren Familien und von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache. Holtappels (2009a) nennt als Grund hierfür pädagogische als auch strukturelle Defizite (Holtappels 2009a, S.15), die auch auf eine mangelhafte Lernkultur und Unterrichtsgestaltung zurückzuführen seien. Holtappels traut dem erweiterten Zeitrahmen in Ganztagschulen in diesem Zusammenhang zu, eine Chance auf intensivere Lernförderung durch erweiterte Lernmöglichkeiten und Bildungsangebote bereitzustellen (Holtappels 2009a, S. 15). Über differenzierte und variable Lernsettings könne eine qualitativ bessere Lernförderung, Chancengewährung und Talententwicklung realisiert werden. Gleichzeitig weist Holtappels aber auch darauf hin, dass bisher keine

kausalen Befunde als Belege für die Effektivität eines erweiterten schulischen Zeitrahmens vorlägen (vgl. Holtappels 2009a, S. 15). Holtappels Ausführungen zu gesellschaftlichen Funktionsbereichen von Ganztagschulen streifen besonders im letzten Teil *Ganztagschule zur Entwicklung von Lernkultur und Förderung* die Rolle von Ganztagschulen in der Diskussion um (mehr) Chancengerechtigkeit im Bildungssystem. Außerdem finden sich Bezüge zu den bereits seit den 1960er Jahren geführten Diskursen um *Bildung als Bürgerrecht* (vgl. Dahrendorf 1965). Beide Aspekte berühren die Funktion moderner Gesellschaften, Lebensschicksale nicht aufgrund von Herkunft, sondern *gerecht* zu verteilen (vgl. bspw. Luhmann 2002; Fend 2008; Becker 2009; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2013). Bezüge zwischen Ganztagschule und Bildungsgerechtigkeit im Bildungssystem finden sich im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurs, zudem aber auch gehäuft in der bildungspolitischen Auseinandersetzung (vgl. bspw. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004; Bundesministerium für Bildung 2007).

3.5. Ganztagschule und Bildungsgerechtigkeit

„Für Kinder und Jugendliche sind Bildungschancen Lebenschancen Aber gute Bildung ist nicht nur der Schlüssel zu individuellem Erfolg, sondern auch für gesellschaftliche Integration Gute Bildungschancen sind somit gleichermaßen ein Gebot der Fairness und Gerechtigkeit sowie eine entscheidende Grundvoraussetzung für Demokratie, Wohlstand und Zusammenhalt der ganzen Gesellschaft“ (Berkemeyer/Bos/Manitius 2012, S. 7)

Diese einleitenden Worte des Chancenspiegels 2011 (vgl. Berkemeyer/Bos/Manitius 2012) zeichnen zwei zentrale Funktionen von Bildungsinstitutionen moderner europäischer Gesellschaften nach. Einerseits sollen sie, in ihrer Funktion als „institutioneller Akteur der Menschenbildung“ (Fend 2008, S. 13), die gesellschaftliche Integrationskraft stärken und sozialer Deprivation und Marginalisierung entgegenwirken (vgl. Esser 2006). Andererseits soll es ihnen gelingen, Bildungszertifikate und die damit verbundenen Chancen für die berufliche und schließlich soziale Platzierung in einer Gesellschaft (vgl. bspw. Esser 1999; Becker 2009) gerecht zu verteilen. Im Rahmen der bildungspolitischen Auseinandersetzung über Ganztagschulen berufen sich alle Länder der Bundesrepublik Deutschland programmatisch auf das Ziel von mehr Chancengerechtigkeit, i.e. die Verkleinerung von strukturellen Bildungsungleichheiten durch Ganztagschulen (vgl. bspw. Steiner 2009; Berkemeyer/Bos/Manitius 2012; Rauschenbach et al. 2012). Die Förderung der Chancengerechtigkeit war

Kuhlmann und Tillmann (2009) zufolge ein zentrales Konsenselement im Einigungsprozess der Bundesländer im Rahmen des IZBB (vgl. Kuhlmann/Tillmann 2009, S. 26 ff.). Ganztagschulen wird in diesem Zusammenhang ein besonderes großes Potenzial zugeschrieben. Sowohl in wissenschaftlichen Publikationen (bspw. Furck 1963; Coelen/Otto 2008; Edelstein 2008), als auch in politischen Rahmenplänen und Bestimmungen (für Hamburg bspw. Senat der Freien und Hansestadt Hamburg 1970; Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012) finden sich Formulierungen, die Ganztagschulen eine größere „Freiheit in der Gestaltung des Schultages mit mehr Wahlmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S. 1) zuschreiben. Außerdem gelinge es Ganztagschulen besser, die enge Verzahnung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg aufzubrechen (für Hamburg bspw. vgl. Senat der Freien und Hansestadt Hamburg 1970; Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004; Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012). Ganztagschulen wird ferner zugetraut, Kinder unterschiedlicher sozialer und sprachlicher Herkunft oder unterschiedlicher Begabung, Bildungs- und Fördermöglichkeiten bereitzustellen, die langfristig dazu führen, die Kopplung von Merkmalen der Herkunftsfamilie und dem Bildungserfolg zu lockern (vgl. bspw. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004; BMBF 2012b).

Lassen sich die im vorhergegangenen Kapitel vorgestellten wissenschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Hoffnungen und Erwartungen, die in Ganztagschulen gesetzt werden, auch in der empirischen Forschung zu Ganztagschulen wiederfinden, und finden sich Belege für ihre Stichhaltigkeit? Diesen Fragen wird in Kapitel vier nachgegangen. Zunächst erfolgt eine Darstellung der empirischen Forschung, die zeitlich vor den einschneidenden Veränderungen des IZBB angesiedelt war. Die Frage, die in diesem Kapitel beantwortet werden soll, lautet:

Auf welchen empirischen Erkenntnissen zur Wirkung von Ganztagschulen basiert der flächendeckende Ausbau der deutschen Ganztagschullandschaft im Rahmen des IZBB?

4. Empirische Befunde zu Effekten von Ganztagschulen vor dem Investitionsprogramm Bildung und Betreuung

Bereits in den 1970er Jahren wurde in der Forschung zur sogenannten ‚Bildungsexpansion‘ (vgl. bspw. Geißler 2008) zugeordnet, nachgezeichnet, dass im internationalen Vergleich die deutsche Halbtagsschule einen Sonderfall darstellt (vgl. bspw. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2009). Durch die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien, die ein enttäuschendes Abschneiden des deutschen Bildungssystems attestierten, während viele Länder, in denen ganztägig unterrichtet wurde, vergleichsweise besser abschnitten, erwuchs die Hoffnung eines positiven Zusammenhangs zwischen einem Ganztagsschulbesuch und besserer Leistungszuwächse von Schülerinnen und Schülern, die sie besuchten (vgl. Kuhlmann/Tillmann 2009, S. 23). Lässt sich ein solcher Zusammenhang für deutsche Ganztagschulen empirisch darstellen?

In ihrer Forschungsübersicht von 2003 weisen Radisch und Klieme (2003) zu Beginn des strukturellen Ganztagschulenausbaus im Rahmen des IZBB auf die schwache empirische Basis zur Wirkung und Qualität ganztägig organisierter Schulen in Deutschland und auch im Ausland hin (vgl. Radisch/Klieme 2003, S.36). Im Bereich der Forschung zu Effekten von Ganztagschulen läge den Autoren zufolge bis 2003 lediglich eine kleine Zahl von Studien vor, die aufgrund ihrer methodischen Anlage und teilweise regionaler Begrenztheit keine belastbaren Ergebnisse bezüglich der Wirksamkeit von Ganztagschulen zulassen (vgl. Radisch/Klieme 2003, S.37). Da sich der Großteil früher Studien auf die wissenschaftliche Begleitung einzelner Modellversuche bezieht, die regional begrenzt und an sehr kleinen Stichproben durchgeführt wurden (vgl. bspw. Fendel 1967; Eigler 1977; Joppich 1979, zitiert nach Radisch/Klieme 2003, S. 35), resümieren Fischer und Züchner 2011, dass bis 2005 praktisch keine belastbaren Ergebnisse zur Wirksamkeit von Ganztagschulen existieren (vgl. Fischer/Züchner 2011, S. 11).

In den 1980er Jahren nehmen, trotz sukzessivem Ausbau von Ganztagschulen, sowohl die Forschung und auch die wissenschaftliche Debatte - abzulesen an der schrumpfenden Zahl von Publikationen zu diesem Bereich - ab (vgl. Radisch/Klieme 2003, S. 27). Grund dafür könnte die stärkere bildungspolitische Fokussierung auf den Gesamtschulenausbau sein; Appel (2011) geht so weit, die Schulversuche mit

Ganztagsschulen dieser Zeit lediglich als Vorbereitung auf den bevorstehenden Gesamtschulausbau zu werten (vgl. Appel 2011, S. 52). Klieme argumentiert ähnlich und wird in einem Interview mit dem BMBF dahingehend zitiert, dass die Ganztagschuldebatte in den 1980er Jahren ‚eher implizit‘ in der Gesamtschuldiskussion mitgelaufen sei (vgl. BMBF 2012, S. 3). Da Gesamtschulen primär als Antwort auf die ungleiche Bildungsbeteiligung und den ungleichen Bildungserfolg von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten konzipiert waren, entstand, so Klieme (2012), der Gedanke, soziale und Förderangebote in Nachmittagsangebote der Schulen zu integrieren. Ganztagschulen seien in der wissenschaftlichen Forschung der 1980er Jahre somit als ein Aspekt der Organisation von Gesamtschulen verstanden worden (vgl. BMBF 2012, S. 3).

In den 1980er und 1990er Jahren beziehen sich die wichtigsten Studien zur Wirksamkeit von Ganztagschulen folglich zumeist auf Gesamtschulen, die als Ganztagschulen geführt sind. Dies spiegelt eine Schulrealität wieder, in der generell eine enge Kopplung der Ganztagsschul- und der Gesamtschulentwicklung vorlag (vgl. Ludwig 2008, S. 523). Inhaltlich beziehen sich Studien zu Gesamtschulen hauptsächlich auf den Aspekt der Herstellung von mehr Teilhabegerechtigkeit von Kindern aus sozial benachteiligten Familien im Schulsystem. Trotzdem werden auch Analysen zur Wirksamkeit der ganztägigen Beschulung im Vergleich zur Halbtagschule und in Bezug auf schulrelevante Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern angestellt. Fend (1982) findet im Rahmen seiner Untersuchung des ‚Gesamtschulversuchs‘ in der Bundesrepublik niedrigere Leistungen von Schülerinnen und Schülern des oberen Leistungsdrittels in Gesamtschulen im Vergleich zur gegliederten Schule. Der Autor interpretiert seinen Befund als Effekt, wegfallenden Hilfestellung bei Hausaufgaben durch Eltern aus sozial starken Familien, deren Kinder eine Ganztagschule besuchen (vgl. Fend 1982, S. 239). Die besseren Leistungen von Kindern des unteren Leistungsdrittels in Gesamtschulen hingegen werden als Effekt der Hausaufgabenbetreuung durch die Schule im Vergleich zu den Unterstützungsleistungen von Eltern aus sozialschwachen Familien interpretiert (vgl. Fend 1982, S. 238). Im globalen Vergleich von Gesamtschulen zu gegliederten Schulen findet Fend jedoch insgesamt keine Unterschiede in den Leistungen von Schülerinnen und Schülern.

In Bezug auf seine Methode beschreibt Fend sehr ausführlich die Schwierigkeiten, die die Untersuchung von Gesamtschulen ob der großen Heterogenität in den Organisationsformen bereitete, die sich in der Schulpraxis findet (vgl. Fend 1982, S. 488

ff.). *Die Gesamtschule* gebe es folglich nicht, der Leistungsstand und die schulrelevanten Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler hingegen hingegen vielmehr stark von der jeweiligen Ausgestaltung der Einzelschule ab (vgl. Fend 1982, S. 488). Grundsätzlich geht Fend bei einer bestmöglichen Umsetzung von einem positiven Effekt ganztägiger Beschulung auf schulrelevante Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern aus – und zwar für Kinder aus allen sozialen Schichten (Fend 1982, S. 488). Eine Überprüfung dieser Hypothese erfolgt jedoch in der weiteren Gesamt- und Ganztagschulforschung bis zum IZBB nicht (vgl. Radisch 2009, S. 59). Klieme wird in einem Interview mit dem BMBF (2012) mit der Vermutung zitiert, dass gerade der erste Befund Fends - nämlich der Hinweis auf einen Vorteil der Kinder aus sozial bevorzugten Schichten in der Hausaufgabenbetreuung durch die Eltern - ein möglicher Grund für die gesellschaftliche Skepsis von Teilen der Bevölkerung gegenüber Ganztagschulen in den folgenden Jahrzehnten gewesen sein könnte (vgl. BMBF 2012 S. 3). Kleinere Studien, die allesamt entweder regional begrenzt waren, methodische Mängel oder sehr kleine Stichproben aufwiesen, können, Radisch und Klieme zufolge, vorsichtige Fingerzeige auf Hypothesen anstehender und dringend benötigter Forschungsprojekte liefern (vgl. Radisch/Klieme 2003, S. 36). Insgesamt resümieren die Autoren jedoch, dass es im Vorfeld des IZBB keine systematischen Unterschiede in der Wirksamkeit von Ganztagschulen im Vergleich zu Halbtagschulen zu geben schien (vgl. Radisch/Klieme 2003, S. 36).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass bis 2003 keine einzige Studie existierte, die belastbare Ergebnisse zur Wirksamkeit von Ganztagschulen erbrachte. Die Implementierung des IZBB durch die Bundesregierung im Jahr 2003 erfolgt somit ohne zuverlässige empirische Fundierung (vgl. auch Holtappels 1994; Rother 2004; Wunder 2006; Radisch 2009; Appel 2011; Fischer/Züchner 2011). Der massive Eingriff in die Organisationsform öffentlicher Schulen im Rahmen des IZBB, die zu einem massiven Ausbau ganztägiger Beschulung innerhalb weniger Jahre führte und somit sowohl das innerschulische als auch das außerschulische Leben vieler Schülerinnen und Schülern maßgeblich veränderte (Fischer/Züchner 2011, S. 24) fußte folglich auf einer unscharfen konzeptionellen und theoretischen Fundierung des Ganztagschulbegriffs, einer unzureichenden Theorie der Ganztagschule und einer lückenhaften empirischen Erforschung der Effektivität ganztägiger Beschulung.

Wie konnte es trotz des fehlenden wissenschaftlichen Fundaments zu den Investitionen des IZBB in den Ausbau ganztägiger Beschulung im traditionellen Halbtagschulland Deutschland kommen? Und lassen sich die Besonderheiten des deutschen Ganztagschulsystems, das sich durch eine große Heterogenität in der Ausgestaltung in Formen von Schulen mit ganztägigem Angebot auszeichnet, auf diese fehlende Fundierung zurückführen?

Diesen Fragen wird in Kapitel fünf für die Bundesrepublik und in Kapitel sechs für Hamburg, das Bundesland in dem die vorliegende empirische Studie durchgeführt wurde, nachgegangen. Vorgelegt wird eine Darstellung des für die Erfassung der heutigen Ganztagschullandschaft relevanten schulhistorischen Zeitraums, die grundlegend zum Verständnis der Entwicklungen, die im Kontext des Ganztagschulbaus im Rahmen des IZBB passierten, beitragen soll. Den zeitlichen Startpunkt dieser Darstellung bildet die flächendeckende Einführung des Halbtagschulsystems in Deutschland Ende des 19. Jahrhunderts. Sie reicht bis in die Gegenwart.

5. Geschichte der Ganztagschule in Deutschland

Entwicklungen im Spannungsfeld von (reform-)pädagogischer Theorie und gesellschaftspolitischer Entwicklung

Will man die Struktur und Ausgestaltung der gegenwärtigen Ganztagschullandschaft nachvollziehen, und will man das Bildungssystem in seiner gegenwärtigen Erscheinungsform verstehen, ist der Blick auf die relevanten Zeiträume der geschichtlichen Entstehung des gegenwärtigen Systems unumgänglich (vgl. Fend 2008, S. 16). Ohne dieses „historische Gedächtnis“ (Fend 2008, S. 16) muss das Verständnis der Entwicklungen, die das deutsche Schulsystem in Bezug auf den Ausbau ganztägiger Bildung seit 2003 vollzogen hat, unvollständig und defizitär bleiben. Um die Gestalt der Organisationsformen von Ganztagschulen im gegenwärtigen Deutschland zu verstehen, ist folglich die Auseinandersetzung mit der Tradition des deutschen Schulsystems⁴ in Bezug auf ganztägige Bildung unumgänglich. Dabei stellt sich die Frage, wie es zu erklären ist, dass in Deutschland, anders als in den meisten wohlhabenden Staaten der Welt, die Ganztagschule über mehr als 100 Jahre ein Sonderfall geblieben ist? Und welche Gründe gab es für die lang anhaltende strukturelle Dominanz

⁴ Falls nicht anders erwähnt, bezieht sich die folgende Darstellung auf die historische Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. Die Auswahl erfolgte, da sich die empirischen Daten auf Hamburg und somit auf ein Bundesland des ehemaligen Westdeutschlands beziehen.

der Halbtagschule hierzulande? Wie ist es seit 2003, innerhalb nur eines knappen Jahrzehnts, zu einem Aufbruch der klassischen Halbtagschultradition Deutschlands gekommen? Und welche Folgen hat diese historische Entwicklung schlussendlich für die gegenwärtige Ausgestaltung von Schulen mit ganztägigem Angebot?

Um Antworten auf diese Fragen zu finden ist es notwendig, zeitlich variierende soziale, ökonomische und politische Rahmenbedingungen zu rekonstruieren. Außerdem muss der sich wandelnden Rolle der Frau in der Gesellschaft Beachtung geschenkt werden. Zum dritten ist es aufschlussreich, die Genese pädagogisch-theoretischer Konzepte von Ganztagschulen nachzuzeichnen. Im Folgenden wird die geschichtliche Entwicklung der Ganztagschule zunächst im Hinblick auf die Genese pädagogisch-theoretischer Konzepte dargestellt. Daran schließt sich eine Betrachtung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen an, bei der ein besonderes Augenmerk auf die sich wandelnde Rolle der Frau in der Gesellschaft gelegt wird.

Hypothesen sind, dass:

- der zahlenmäßige Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland nicht der (reform-) pädagogischen Einschätzung von Ganztagschule als *bessere Schule für alle Kinder* geschuldet ist, sondern
- politische Entscheidungen, die Zeitstruktur von Schulen zu verändern, in den letzten 100 Jahren hauptsächlich aufgrund gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen und Interessen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen getroffen wurden, und
- pädagogische Konzepte der Ganztagschule bei der Einführung und dem Ausbau von Ganztagschulen eine Nebenrolle einnehmen.

Um das Spannungsfeld von pädagogischer Theorie und gesellschaftspolitischer Entwicklung strukturiert herausarbeiten zu können, wird eine möglichst klare Trennung der beiden Blickwinkel angestrebt. Überschneidungen sind der Komplexität des Gegenstandes geschuldet und können nicht vollständig vermieden werden.

5.1. Pädagogisch- theoretische Perspektive

„[...] die Ganztagschule sehe ich nicht als ein Notbehelf an, zu dem uns eine unbequeme Ordnung des sozialen Lebens zwingt, sondern als das Ziel einer Entwicklung, in der unser deutsches Bildungswesen seit Beginn dieses Jahrhunderts und für alle deutlich seit dem Ende des ersten Weltkrieges steht“ (Wenke 1958, S. 129 f. zitiert nach Ludwig 2008, S. 49).

Der Erziehungswissenschaftler und parteilose Bildungspolitiker Wenke (1958) nimmt in diesem Zitat Bezug auf die Diskussion um Ganztagschulen im Rahmen der Einführung der Fünftageweche in der zweiten Hälfte der 1950er Jahre. Er kritisiert die Funktionalisierung von ganztägiger Bildung als bildungspolitische Antwort auf gesellschaftliche und ökonomische Wandlungsprozesse und weist auf die pädagogisch-didaktischen Stärken eines Ganztagskonzeptes hin, das sich innerhalb von fünf Jahrzehnten im Rahmen der reformpädagogischen Bewegung entwickelt hat (vgl. Ludwig 2003, S.27 ff). Wenke genießt mit diesem Einwand, Ludwig 2003 zufolge, die Zustimmung vieler Pädagogen seiner Zeit, die davor warnten, die Notwendigkeit von ganztägiger Bildung vornehmlich aus gesellschaftspolitischer und ökonomischer Perspektive zu bestimmen. Vielmehr solle das Hauptaugenmerk auf (Reform-) Chancen von pädagogisch- didaktischen Ganztagskonzepten, die seit Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland entwickelt wurden, gelegt werden (vgl. Ludwig 2003, S. 25f.).

5.2. Ganztagskonzepte bis 1945

In Anlehnung an die Arbeit des US-amerikanischen Reformpädagogen John Dewey (1859-1952), der die Konzeption der modernen Ganztagschule in den USA und England maßgeblich prägt, entwickeln sich pädagogisch-didaktische Ganztagskonzepte seit Ende des 19. Jahrhunderts auch in Deutschland. Kennzeichnend für die frühen Konzepte ganztägiger Bildung ist die klare Abgrenzung zur reinen Unterrichts- und Lernschule, die bis ins 20. Jahrhundert hinein in ganztägiger Form, seit den 1920er Jahren als Halbtagschule deutscher Normalfall ist (vgl. Lohmann 1965, S. 43f.). Die von der Reformpädagogik inspirierten ganztägigen Bildungskonzepte dieser Zeit sehen es vor, den Auftrag von Schulen um Aufgaben zu erweitern, die über den Unterricht hinausgehen. Dazu gehören die Übernahme erzieherischer Aufgaben sowie die Erweiterung von Unterricht um pädagogisch-didaktische Konzepte. Gemeint sind hier die Förderung individueller Neigungen, der Einbezug von handwerklichen Tätigkeiten, Sport und Spiel, eine bessere Vorbereitung auf die Arbeitswelt sowie die Hausaufgabenbetreuung in der Schule (vgl. Ludwig 2003, S. 30).

Erste Versuche, diese Alternativkonzepte zur reinen Lernschule praktisch umzusetzen, findet man Ende des 19. Jahrhunderts in Form von Landerziehungsheimen. Diese als Internat geführten Schulen sollten durch Rhythmisierung von Lern-, Sport-, und Entspannungsphasen die kognitive Einseitigkeit der Unterrichtsschule durchbrechen (vgl. Ludwig 2008, S. 523). Außerdem erhoffte man sich durch das Gemeinschaftsleben im Internat in ländlicher Umgebung, Kinder nach einem Programm, das auf ganzheitliche Menschenbildung ausgerichtet ist, unterrichten zu können. Außerdem sollte Schule nicht nur als Lern- und Lehrstätte, sondern auch als Lebensstätte der Schülerinnen und Lehrkräfte dienen (vgl. Ludwig 2008, S. 519).

Gleichzeitig zu den Landerziehungsheimen entwickeln sich Ende des 19. Jahrhunderts Wald- oder Freiluftschulen. Diese zielen darauf, gesundheitlich und sozial gefährdeten Großstadtkindern in ganztägigem Rahmen gesundheitsfürsorgereiche und sozialpädagogische Maßnahmen zur Verfügung zu stellen (vgl. Ludwig 2008, S. 520). Alle Schulen dieser Art haben zunächst den Charakter einer „sozialen Sonderschule“ (Ludwig 2008, S.520). Pläne, Wald- und Freiluftschulen von dieser Eingrenzung zu befreien und als Reformmodell für die Gestaltung der modernen Großstadtschule auszubauen, scheiterten vor dem Hintergrund des Ausbruchs des Ersten Weltkrieges, durch den die gesamte Bewegung in ihrer Entwicklung zurückgeworfen wird (vgl. Ludwig 2003, S. 31f). Insgesamt ist die Entwicklung von Ganztagsmodellen in dieser Zeit nur als Seltenheit und nicht als Regel zu begreifen, weit davon entfernt, sich flächendeckend zu etablieren.

Nach 1918 werden Ganztagschulkonzepte vorgelegt, die die Entwicklung der Wald- und Freiluftschulen ausbauen und vorantreiben, und im Besonderen daran arbeiten wollen, die Beschränkung auf erholungsbedürftige Kinder aufzuheben und ganztägig organisierte Bildung zu einer modernen Schulform für alle Kinder zu entwickeln (vgl. Ludwig 2008, S. 520). 1923 gelingt dies zum ersten Mal in Berlin; die Waldschule Charlottenburg ist die erste Freiluftschule, die in ganztägiger Organisationsform und ohne Beschränkung auf gesundheitlich gefährdete Schüler zum Abitur führt. Flächendeckend etabliert sich diese Form der Ganztagschule jedoch weiterhin nicht. Regelfall ist die in der Weimarer Republik institutionalisierte Aufgabenteilung zwischen Staat, Gesellschaft und Familie, bei der Schulbildung als Staatsaufgabe und

Kindererziehung als Elternpflicht definiert und ein öffentliches Erziehungs- und Förderungsangebot nur für soziale Problemfälle vorgesehen ist (vgl. Hagemann 2009, S. 214).

Während des Nationalsozialismus sind die Möglichkeiten, reformpädagogische Ganztagschulkonzepte weiterzuentwickeln, auf einige wenige Arbeiten von Wissenschaftlern, die ins Exil geflohen waren, begrenzt (vgl. Ludwig 2003, S. 36). Außerdem ergeben sich aus wissenschaftlich motivierten Verbindungen zu Kollegen aus den USA und England, die durch die Flucht deutscher Wissenschaftler ins Exil entstanden, Austauschprogramme, die noch bis in die 1950er Jahre Bestand haben und es deutschen Wissenschaftlern erlaubten, das angelsächsische Ganztagsmodell vor Ort kennen zu lernen (vgl. Ludwig 2003, S. 36).

5.3. Ganztagskonzepte nach 1949

Nach dem zweiten Weltkrieg werden die Bemühungen, ganztägig organisierte Schulen zu errichten, erneut aufgenommen. Aus pädagogisch-didaktischer Perspektive wird die Entwicklung der Merkmale einer modernen Ganztagschule bis Anfang der 1950er Jahre vorangetrieben. Ludwig hebt diesbezüglich die Arbeiten von Nohl und Mayer- Kulenkampff, die Ganztagschulkonzepte vorlegen, die auf folgenden Strukturmerkmalen beruhen, heraus (Ludwig 2003, S. 37):

All dies sind Strukturmerkmale, die auch noch für heutige Ganztagschulkonzepte kennzeichnend sind. Seit Mitte der 1950er Jahre erfolgen erste Verwirklichungen dieser Konzepte in Form sogenannter *Tagesheimschulen*. Gestützt wird dies vor allem durch den 1955 gegründeten Verein ‚Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V. (im Folgenden GGT), der sich noch heute um die Verbreitung, Weiterentwicklung und Realisierung ganztägiger Schulerziehung bemüht (vgl. Ludwig 2008, 522). Bis zu den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates 1968/69 bleibt die Umsetzung dieser Konzepte in Form moderner Ganztagschulen jedoch ein Sonderfall. Der in den 1970er Jahren folgende Ausbau von Ganztagschulen wird aus reformpädagogischer Perspektive eher kritisch eingeordnet. Trotz des zahlenmäßigen Ausbaus von Ganztagschulen, seien bezogen auf ihre programmatische Entwicklung erhebliche Diskontinuitäten festzustellen. Ludwig sieht die Gründe dafür darin, dass „Motive der Begabungsförderung und Verbesserung der Chancengleichheit durch ganztägige Schulerziehung“ (Ludwig, 1993b, S. 546) eine so beherrschende Bedeutung erhalten, dass das reiche Spektrum der übrigen Zielsetzungen,

wie sie die reformpädagogische Auseinandersetzung entwickelt hat, nicht mehr angemessen zur Geltung komme (vgl. Ludwig 1993b, S. 546). Vielmehr herrsche ein „behavioristisch“ (Ludwig, 1993b, S. 546) ausgedeuteter Lernbegriff vor, der die Schule als bestmögliche Organisation von Lernprozessen verstehe und Ganztagschulen vornehmlich als funktionales „Optimierungsmittel“ (Ludwig, 2008, S. 523) einsetze.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Vorlage von (reform-)pädagogischen Ganztagschulkonzepten nicht zu einem Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland geführt hat. Erst gesellschaftspolitische Entwicklungen, beginnend mit der Diskussion um die Fünftagewoche (vgl. bspw. Lohmann 1965, S. 138ff.) bis hin zu den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskursen um die Ergebnisse der ersten PISA Studie, bringen die Entwicklung in Gang, die zu einem immensen Anstieg ganztägiger Beschulung in Deutschland seit 2003 geführt hat (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2012). Im Folgenden wird dementsprechend die Entwicklung der Ganztagschule aus eben dieser gesellschaftspolitischen Perspektive nachgezeichnet.

5.4. Gesellschaftspolitische Perspektive vor 1945

Von der frühen Neuzeit bis 1890, als Preußen⁵ den ungeteilten Vormittagsunterricht durch einen Beschluss legitimiert, ist eine Ganztagschule, d.h. Unterricht am Vormittag von 8 bis 12 Uhr und Nachmittagsunterricht von 14 bis 16 Uhr, in den höheren Schulen Deutschlands der Regelfall (vgl. Ludwig 1993a). In den niederen Schulen hingegen ist es bereits seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht schwierig, den Ganztagsunterricht für alle Kinder verbindlich durchzusetzen. So gibt es in den Schulreglements des 18. und 19. Jahrhunderts viele Ausnahmeregelungen, die es ermöglichen, Kinder aus den unteren Schichten anderen Formen der Schulbildung zuzuführen, als dem Ganztagsunterricht.

Alle Sonderregelungen dieser Zeit sind wirtschaftlich motiviert und können als Zugeständnisse des Staates an die damals gesellschaftlich als selbstverständlich und notwendig erachtete Kinderarbeit interpretiert werden (vgl. Lohmann 1965, S. 14).

⁵ Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich aufgrund der im Vergleich guten Quellenlage auf die Entwicklung in Preußen.

Drei Formen des reduzierten Unterrichtes lassen sich Lohmann (1965) zufolge unterscheiden: Jahreszeitlich beschränkte Unterrichtspflicht (z.B. Sommerschule, Winterschule), Unterricht an einigen Tagen der Woche (z.B. Sonntagsschulen, Fabrik-schulen) und Halbtagschulen auf dem Land mit wenigen Stunden Unterricht am Tag. Während die ersten beiden Schularten, Lohmann (1965, S. 13-17) zufolge, als Zugeständnisse an Kinderarbeit entstehen, entwickeln sich Halbtagschulen auf dem Land vor allem aus dem Grund unzumutbar schlechter Schulverhältnisse (vgl. Lohmann 1965, S. 20-25). Aufgrund überfüllter Klassen und einem Mangel an Lehrern wird in Preußen 1872 ein Beschluss erlassen, der es erlaubt, bei einer Klassengröße von mehr als 80 Kindern Halbtagsunterricht in Schichten durchzuführen. Während die Entwicklung auf dem Land, Lohmann zufolge, somit hin zur Halbtagschule geht, ist in den Städten mit dem Verbot von Fabrikarbeit für Kinder unter 13 Jahren eine gegenläufige Tendenz zu erkennen. Hier weitet sich die ganztägige Schulbildung nach dem Vorbild der höheren Schulen aus (vgl. Lohmann 1965, S. 25).

Seit Mitte des 19. Jahrhunderts beginnt sich indes im höheren Schulwesen ein neuer Trend abzuzeichnen. Gestützt durch die von Medizinern seit 1830 aufgebrachte Diskussion um eine „Überbürdung“ (Lohmann 1965, S. 28ff.) der Schüler und Schülerinnen, vertreten nun viele Pädagogen vehement die Position, Schülern und Schülerinnen würde mit einer ganztägigen Beschulung zu viel zugemutet (vgl. Hagemann 2009, S. 213). Sie befürchten, dass die Schule die Charakterbildung und die Ausprägung von Interessen eindämme (vgl. Lohmann 1965, S. 30). Grund hierfür sei die Überlastung der Schüler und Schülerinnen durch ganztägigen Unterricht und zusätzliche Hausaufgaben, die keine Freizeitbetätigungen mehr erlaube (vgl. Lohmann, 1965, S. 33). Besonders negativ wird außerdem der vierfache Schulweg empfunden, der dadurch zustande kommt, dass die Schüler und Schülerinnen zur zweistündigen Mittagspause nach Hause fahren müssen, da in der Schule keine Mittagsverpflegung angeboten wird (vgl. Lohmann, 1965, S. 36f.).

Außerdem wendet sich die Kritik gegen die Gleichförmigkeit des Unterrichts, die Schülerinnen und Schüler belasten würde und Anspannung hervorbringe. Diese im Kern pädagogische Kritik führt jedoch nicht dazu, Reformen für den Schulunterricht in Gang zu bringen, sondern zu einer sich ausweitenden Forderung nach Halbtags-schulen (vgl. Lohmann 1965, S. 39f.). Grund hierfür sei die Vorherrschaft ärztlicher Standpunkte im Diskurs. Exemplarisch nennt Lohmann hier eine Schrift des Mediziners Passavant (1863), welche unterstreicht, dass die Aufgaben für Erziehung und

Charakterbildung nicht der Schule zu überlassen seien, vielmehr sei hierfür allein die Familie zuständig (vgl. Passavant 1863, S. 8 zitiert nach Lohmann, 1965, S. 31).

Zusätzlich würden von Seiten der Medizin Statistiken belegen, dass die Überforderung der Schüler zur Nutzung chemischer Hilfsmittel, wie „Coca“ (Lohmann 1965, S. 150) führen würde und 25% der Schüler die regelmäßig einnehmen würden (Lohmann 1965, S. 150). In Folge solcher Beschreibungen, weitete sich die Unterstützung für die Forderung nach Halbtagsschulen in Preußen, Lohmann zufolge, aus. Hinzu komme die von Seiten des deutschen Ärztevereins angestoßene Diskussion um mangelnde körperliche Erziehung, ausgelöst durch die akademische Überbürdung der Schüler. Für Körpererziehung und musische Bildung solle zukünftig der Nachmittag dienen. Folglich fordert der deutsche Ärzteverband erstmals 1900 an allen höheren Schulen den Nachmittagsunterricht aufzuheben, um Schülern und Schülerinnen diese Betätigungen zu ermöglichen. (Vgl. Lohmann, 1965, S. 30ff.)

Angestoßen durch die Diskurse um den vierfachen Schulweg, die Überbürdung und mangelnde körperliche Erziehung intensiviert sich die Diskussion um ganztägigen, geteilten Unterricht und halbtägigen, ungeteilten Unterricht bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die pädagogische Theorie nimmt an dieser Diskussion, Lohmann (1965) zufolge, kaum teil (vgl. Lohmann 1965, 37). Ende des 19. Jahrhunderts wird die Debatte um geteilten und ungeteilten Unterricht vor allem durch Lehrkräfte und Schulräte geführt, die die Überlegungen zum ungeteilten Vormittagsunterricht unterstützen, weil die ungeteilte Unterrichtszeit mit dem Vorteil verknüpft sei, während der ganzen Schulzeit den Nachmittag zur freien Verfügung zu haben (vgl. Lohmann 1965, S. 39f.).

Das Ministerium folgt im Wesentlichen den dargelegten Einwänden gegen ganztägige Bildung. Zwar ist man kritisch gegenüber der Gleichförmigkeit des Unterrichts, entschließt sich jedoch nicht zu einer pädagogischen Reform. Vielmehr wird als besondere Schwierigkeit, mit dem sich die Schule auseinandersetzen muss, nun der verstärkte Andrang auf höhere Schulen gesehen, weil dadurch weniger privilegierte Jugendliche die Schularbeit erschwerten. Der Vorstellung, Erziehungsaufgaben für diese aus dem wachsenden Bedarf an Bildung in einer mobiler werdenden Gesellschaft entstandene Gruppe von Schülern und Schülerinnen zu übernehmen, steht man ablehnend gegenüber. Die Auffassung, Schule als reine Lehr- und Lerninstitution zu begreifen, erfährt hierdurch, Lohmann zufolge, zusätzliche Stärkung (vgl. Lohmann 1965, S. 47).

1890 erlaubt ein Ministerialerlass, höhere Schulen in halbtägiger Organisation zu führen, verknüpft dies jedoch mit Auflagen wie einer Mindestlänge des Schulwegs, den die Schülerinnen und Schüler durchschnittlich zurücklegen müssen. Jedoch wurde bereits damals festgelegt, die wissenschaftlichen Stunden auf den Vormittag zu legen (vgl. Lohmann, 1965, S. 41) Große Bedeutung für die folgende Entwicklung hat die Einführung der Kurzstunde nach einem Erlass von 1911 (von Trott zu Stolz, 1911). Mit der Verkürzung einer Schulstunde auf 50 Minuten ist es nun möglich, einen Vormittagsunterricht von sechs Schulstunden zu organisieren (vgl. Lohmann 1965, S. 42). Der ungeteilte Vormittagsunterricht setzt sich in den Folgejahren mehr und mehr durch. Beschleunigt wird diese Entwicklung durch den Ersten Weltkrieg, in dessen Folge erheblicher Lehrermangel entsteht, der Stundenkürzungen und die Zusammenlegung des Unterrichts auf den Vormittag nahelegte (vgl. Lohmann 1965, S. 46). 1920 hat sich der Halbtagsunterricht soweit durchgesetzt, dass das Ministerium feststellt, dass die Halbtagschule im höheren Schulwesen „allgemein eingeführt worden ist“ (vgl. Lohmann, 1965, S. 44). Der Ministerialerlass von 1920, der erstmals vorschrieb, Halbtagsbeschulung ohne jegliche Bedingung zu realisieren, bestätigte Lohmann zufolge nur noch das, was schon Realität war (vgl. Lohmann 1965, S. 47).

Nachdem sich nach dem Verbot der Fabrikarbeit von Kindern unter 13 Jahren in den städtischen Volksschulen, nach dem Vorbild der höheren Schulen, der Ganztagsunterricht begonnen hatte durchzusetzen, nimmt die Umformung der höheren Schulen zu Halbtagschulen mit durchgängigem Unterricht nun wiederum Einfluss auf die städtische Volksschule. Hauptgründe dafür sind erstens der Lehrermangel in Folge des Ersten Weltkrieges und zweitens eine Bewegung der Volksschullehrkräfte, die fordert, dass diese nicht schlechter gestellt sein dürften, als die Lehrkräfte höherer Schulen (vgl. Lohmann 1965, S. 45). Diese Forderung findet Gehör bei den Schulverwaltungen, die dies als gute Möglichkeit Ressourcen zu sparen und zudem als Antwort auf den Lehrermangel erachten (vgl. Hagemann 2009, S. 213).

Die Halbtagschule wird so, allmählich, zur normalen Organisationsform des allgemeinbildenden Schulwesens. Anstatt die pädagogische Ausrichtung des höheren Schulwesens zu reformieren, erfolgt eine Strukturreform, die in der Folge auch von den Volksschulen übernommen wird. Ludwig (2003) zufolge wird diese schon rein zeitliche Einschränkung der Erziehungsaufgabe in der Folgezeit zu einem schweren

Hemmnis für eine pädagogische Reform, die eine umfassendere Erziehungsverantwortung der Schule verwirklichen will (vgl. Ludwig 2003, S. 27). Die dominierende Einstellung bleibt, Ludwig (2003) zufolge, auch in der Zeit der Weimarer Republik, dass die Schule vorrangig der Wissensvermittlung dienen solle (vgl. Ludwig 2003, S. 27). Erziehung bleibt in der Familienverantwortung. Diese Aufgabenteilung wird vor allem durch die Lehrkräfte der höheren Schulen eingefordert, die einer befürchteten „Entwissenschaftlichung“ (vgl. Hagemann 2009, S. 214) und damit einhergehend einer „Dequalifizierung“ (vgl. Hagemann 2009, S. 214) ihres Berufsstands und der Bildung der höheren Schulen entgegenwirken wollen.

Sozialerzieherische und fürsorgliche Aufgaben werden 1922 durch das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) einer sich schnell professionalisierenden Jugendpflege verantwortet (vgl. Hagemann 2009, S. 2014). Gemäß dem RJWG darf die Jugendpflege nur aktiv werden, wenn dem im Reichsgesetz der Weimarer Republik verankerten Recht eines Kindes auf Erziehung in der Familie nicht nachgekommen wird. Schule und Unterricht werden in der Verfassung der Weimarer Republik dem Staat überantwortet, Erziehung hingegen wird als „Elternrecht und Elternpflicht“ (vgl. Hagemann 2009, S. 2014) gesetzlich verankert.

Tagesheime und ganztägig geöffnete Krippen gelten zu dieser Zeit „als soziale Notmaßnahme für „Problemkinder“ aus „gestörten“, „unvollständigen“ oder „einkommensschwachen“ Familien akzeptiert, in denen die Mutter „erwerbstätig sein musste“ (Hagemann 2009, S. 214, Hervorhebung im Original). Öffentliche Erziehung wird in der Weimarer Republik als „Gefahr für die Familie“ (Hagemann 2009, S. 214) und als „Mittel zur Verstaatlichung der Kindererziehung“ (Hagemann 2009, S. 214) eingeordnet.

Während der NS-Zeit wird versucht, die bis dahin vorangetriebene und in der Verfassung der Weimarer Republik festgeschriebene Trennung von Unterrichts- und Erziehungsfunktion der Schule systematisch zu durchbrechen (vgl. Langewiesche/Tenorth 1989, S. 20). Die Schule soll in Zusammenarbeit mit der Hitlerjugend die Funktion der sogenannte ‚Totalerziehung des Menschen‘ nach der nationalsozialistischen Ideologie realisieren. Die NS- Gemeinschaftserziehung tritt in direkte Konkurrenz zur Erziehungshoheit der Familie (vgl. Langewiesche/Tenorth 1989). Der Ausbau von Tagesheimschulen und Kindergärten wird zahlenmäßig vorangetrieben. So steigt die Anzahl der Kinder, die ganztägige Einrichtungen besuchen, zwischen 1930 und 1940 von 422.000 auf 1.123.000 an (vgl. Hagemann 2006, S. 232f.). Dieser Ausbau

hat zum einen den Grund, Erziehung nach nationalsozialistischer Ideologie praktisch umsetzen zu können, zum anderen benötigt die Kriegswirtschaft dringend neue Arbeitskräfte, da die männliche Bevölkerung sukzessive zum Kriegseinsatz eingezogen wird (vgl. Hagemann 2009, S. 214). Da die Zahl der ausländischen Arbeitskräfte nicht ausreicht, rückt, Hagemann 2009 zufolge, die Gruppe der Ehefrauen und Mütter ins Zentrum des Interesses (vgl. Hagemann 2009, 214)

5.5. Gesellschaftspolitische Perspektive nach 1949 in der BRD

Schulreformkonzepte, die bis zum 2. Weltkrieg in Deutschland entstanden waren, werden während dieses Krieges in ihrer Entwicklung abgeschnitten. Viele Wissenschaftler müssen emigrieren, ihre Projekte werden geschlossen und geraten in Vergessenheit (vgl. Ludwig 2003, S. 37). Durch die massiven Kriegsschäden fehlt es an elementaren Voraussetzungen, um Schulunterricht durchzuführen. Neben dem Fehlen von Unterrichtsmaterialien und Schulräumen ist es ein großes Problem, vom Nationalsozialismus ‚unbelastete‘ Lehrkräfte zu finden. Hauptaufgabe ist es demnach, Beschulung überhaupt zu realisieren. Für die Beschäftigung mit Schulreformen bleibt wenig Raum (vgl. Hagemann 2009, S. 215). Dies hat zur Folge, dass in der Praxis einfach am Schulwesen der Weimarer Republik angeknüpft wird. Reformvorschläge, die sich auf Konzepte der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts, und besonders auf die Entwicklungen in den angelsächsischen Staaten beziehen, stoßen in der Nachkriegszeit auf wenig Gegenliebe. Vielmehr entwickelt sich Hagemann (2009) zufolge, besonders im bürgerlich-liberalen und christlich-konservativen Lager, eine „dreifache Frontenbildung“ (vgl. Hagemann 2009, S. 215) in Bezug auf Ganztagschulen. Zum ersten findet eine Abgrenzung zum NS-Erziehungssystem mit seiner Tendenz zur totalitären Gemeinschaftserziehung statt, die zu einer Entfremdung der Jugend von der Familie geführt hätte. Zum zweiten wird in den westdeutschen Besatzungszonen, der späteren Bundesrepublik Deutschland, eine Abgrenzung zur Schulpolitik der sowjetischen Besatzungszone propagiert. Die Bildungspolitik in der sowjetischen Besatzungszone knüpft an reformpädagogische Ansätze an und man beginnt, eine „Einheitsschule“ (vgl. Hagemann 2009, S. 209) einzuführen. Zum dritten geschieht eine Abgrenzung zum Re-Education Programme der Westalliierten, das dem „deutschen Wesen“ (vgl. Hagemann 2009, S. 215, Hervorhebung im Original) nicht angemessen sei und daher abgelehnt wird. Stattdessen beziehen sich das bürgerlich-liberale und christlich-konservative Lager im Westen auf die neuhumanistische deutsche Bildungstradition des 19. Jahrhunderts, auf das

nationalpolitische Bildungskonzept, das Bildung und Kultur zum Kern der ‚deutschen Nation‘ erklärt, und argumentieren für die Beibehaltung der mehrgliedrigen Halbtagsschule (vgl. Ludwig 1993a, S. 354ff.).

Alle drei Begründungszusammenhänge zeigen eine gesellschaftliche Skepsis gegenüber ganztägiger Beschulung, und vor allem gegenüber öffentlicher Gemeinschaftserziehung in Schulen. Dieses kann mit den Erfahrungen des Zweiten Weltkrieges zusammenhängen, der für viele Eltern zu der Erfahrung des Einflussverlustes auf ihre Kinder und einem Autoritätsverlust geführt hatte. Erziehung sollte daher wieder in den politikfernen und daher vermeintlich vom Nationalsozialismus ‚unbefleckten‘ Raum der Familie zurückgeführt werden (vgl. Hagemann 2009, S. 2016). Das „Ideal der heilen Familienwelt“ (vgl. Hagemann 2009, S. 216) kann auch mit der realen existierenden Zerstörung und Zerrüttung vieler Familien durch die Kriegsgeschehnisse in Zusammenhang stehen, die sich bspw. in der hohen Zahl alleinerziehender und alleinernährender Frauen widerspiegelt (vgl. Heineman 1996, S. 21f.). Besonders die Kirchen und die konservativ-christlichen Parteien verfolgen nach dem zweiten Weltkrieg, Hagemann 2009 zufolge, eine Politik der Stabilisierung der Institution Familie und der Re-Christianisierung der Gesellschaft (vgl. Moeller 1997, zitiert nach Hagemann 2009, S. 216).

Diese Einstellung spiegelt sich auch in der Politik der Nachkriegszeit wieder. So wird die institutionelle Trennung von Staat, Jugendpflege und Familie erneut rechtlich festgeschrieben. Mit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland werden der Föderalismus in der Bildungspolitik und das Subsidiaritätsprinzip in der Jugendpflege erneut etabliert (vgl. Hagemann 2009, S. 216). Im *Düsseldorfer Abkommen* (1955) der 1948 gegründeten Kultusministerkonferenz⁶, wird das bestehende dreigliedrige Schulsystem für zehn weitere Jahre festgeschrieben. Reformen konzentrierten sich vor allem auf Inhalte und Methoden und nicht auf die formale Organisationsform von Schulen (vgl. Hagemann 2009, S. 216). Diskussionen gibt es außerdem um die Verlängerung der Vollzeitschulpflicht und die Verbesserung der Chancengleichheit durch die Aufhebung des Schulgeldes (vgl. Hagemann 2009, S. 221).

Das Thema Ganztagschule ist bis in die Mitte der 1950er Jahre im bildungspolitischen Diskurs der Bundesrepublik Deutschland so gut wie nicht vorhanden (vgl. Hagemann 2009, S. 216). Die bundesdeutsche Debatte über Ganztagschulen setzt erst

⁶ Damals *Konferenz der deutschen Erziehungsminister*

in der Diskussion um die Einführung der Fünftageswoche verstärkt ein. Da die Arbeitswelt über die Einführung dieser Arbeitszeitregelung intensiv nachdenkt, entsteht die Diskussion, sie parallel auch in den Schulen zu realisieren. Begründungszusammenhang, z.B. vom Ganztagsschulverband (im Folgenden GGT) vorgetragen, ist ein erheblicher Zeitgewinn für die Familien. Ganztagschulen werden in dieser Diskussion als Möglichkeit gesehen, um den Stoff, der durch den wegfallenden Samstagunterricht in der Woche hinzukommt, bewältigen zu können. Hintergrund bleibt auch in dieser Diskussion eine Betrachtungsweise, die die Schule als bloßen Ort des Lernens definiert, reformpädagogische Ganztagskonzepte werden kaum eingebracht.

Trotzdem bleibt die gesellschaftliche und politische Skepsis gegen Ganztagschulen, Hagemann 2006 zufolge, bis Mitte der 1960er Jahre so massiv, dass auch die Einrichtung von Versuchsschulen in ganztägiger Organisation die Ausnahme bleibt (vgl. Hagemann 2006, S. 218). Zu den Hauptgegnern zählen Kirchen, die christdemokratischen Parteien, christlich-konservative Familienverbände, die organisierte Lehrer- und Ärzteschaft, der Deutsche Philologenverband und auch Teile der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (vgl. Hagemann 2009, 218). Als Begründung gegen Ganztagschulen werden die Mehrausgaben für Personal und Ausstattung, die Überbürdung der Schülerinnen und Schüler und die Zweifel an einer umfassenden und gesunden Versorgung im Rahmen einer Schulspeisung genannt. Hauptargument aller Gegnergruppen bleibt jedoch die Sorge um Entfremdung der Kinder von der Familie und die Einschränkung der familiären Erziehungshoheit (vgl. Ludwig 2008; Allemann-Ghionda 2009; Hagemann 2009). Als besonders bedrohlich wird in diesem Zusammenhang die, in den Augen der Kritiker der Ganztagschule, familienbedrohende Erwerbstätigkeit von Müttern eingeschätzt (vgl. Hagemann 2009 S. 218).

Mit Blick auf die DDR, in der sich seit Kriegsende eine Ganztagsbeschulung durchgesetzt hatte, werden Initiativen, die zum Ausbau ganztägiger Bildung führen sollen, als sozialistische Verstaatlichung und Sozialisierungstendenz (vgl. Pöggeler 1957, zitiert nach Hagemann 2009, S. 218) eingeschätzt. In der BRD gelten die 1950er und 1960er Jahre als stark orientiert am Idealtypus der Kleinfamilie (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006, S. 69). Gleichzeitig wird, Hagemann 2006, zufolge vor dem Hintergrund des Kalten Krieges in der Familienpolitik eine Frontalstellung zur DDR eingenommen (vgl. Hagemann 2006, S. 238f).

Auch von Seiten der Sozialdemokratie, des Deutschen Gewerkschafts-Bundes und des GGT wird bis in die Mitte der 1960er Jahre die Auffassung vertreten, dass gerade die Erziehung von Kleinkindern bis zum zehnten Lebensjahr, Sache der Familien und hier besonders der Mütter sei, und ganztägige Betreuung als ergänzende soziale Hilfsmaßnahme eingesetzt werden solle (vgl. Hagemann 2009, S. 218).

Erst als nach dem Mauerbau der Arbeitskräftebedarf durch die auflebende Wirtschaft in Zeiten des Wirtschaftswunders nicht mehr ausschließlich durch den Zustrom neuer Arbeitskräfte aus Ostdeutschland gedeckt werden kann, und auch die Zahl der Gastarbeiter den Arbeitskräftebedarf nicht mehr kompensiert, beginnt sich die gesellschaftliche Einstellung zu Arbeitstätigkeit der Frau, Hagemann 2006, zufolge langsam zu wandeln (vgl. Hagemann 2006, S. 219). Zumindest der Zuverdienst von Müttern wird zunehmend gesellschaftlich akzeptiert und zur Vereinbarung von Mutterschaft und Beruf empfohlen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006, S. 69). So wird das *Ernährer / Hausfrau & Zuverdienerinnen-Modell* zur Norm. Diese Entwicklung ändert jedoch nichts daran, dass die Erziehungshoheit der Familien gesellschaftlich nicht in Frage gestellt, und als Hauptaufgabe von Müttern nach wie vor die Erziehung der Kinder angesehen wird (vgl. Hagemann 2009, S. 219).⁷

5.6. Vergleich mit Großbritannien und den USA

Vergleicht man diese Entwicklung mit der Entwicklung der Ganztagschule in anderen wohlhabenden Staaten, so stößt man teilweise auf, zu den deutschen konträre, Begründungszusammenhänge. In Schweden z.B. wird der Bedarf an Kinderarbeit in der Landwirtschaft als Argument für lange Sommerferien genutzt, und Ganztagschulen dienen dazu, das Lernpensum noch bewältigen zu können (vgl. Lundahl 2008, zitiert nach Allemann-Ghionda 2009, S. 194). In England wird für Ganztagschulen argumentiert, um Kinderarbeit zu verhindern (vgl. Allemann-Ghionda 2009, S. 197). Die Frage der Überbürdung spielt in den USA und England eine geringe Rolle (vgl. Lohmann 1965, S. 54-58). Anstatt den Nachmittag für Sport, Spiel und

⁷ Die DDR entscheidet sich hingegen für ein Modell, das die Erziehung offiziell zur Staatsaufgabe macht. In der Praxis bleibt die Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern trotz einer hohen Frauenerwerbsquote weitgehend unangetastet, so dass für die ‚staatssozialistische‘ Kleinfamilie vom Zwei-Ernährer-Familie gesprochen werden kann (Hagemann 2009).

musische Erziehung außerhalb des Unterrichtes zu reklamieren, werden hier Konzepte alternativer Zeitstrukturierung des Schultages bereits Ende des 19. Jahrhunderts realisiert. Einwände einzelner Mediziner gegen die ganztägige Beschulung werden in den angelsächsischen Staaten unter anderem damit zurückgewiesen, dass Montessori-Kindergärten zeigen konnten, dass selbst Kinder unter fünf Jahren sich von neun bis 18 Uhr dort aufhalten könnten, ohne zu ermüden (vgl. Lohmann 1965, S. 58).

Herausgehoben wird besonders in den USA und England die Bedeutung des Sports für die Willenserziehung und die Charakterbildung. Die deutsche Fokussierung auf die Leichtathletik wird kritisch betrachtet, da deren erzieherischer und gruppendynamischer Wert nur gering sei (vgl. Lohmann 1965, S. 54). Ein wichtiger Grund dafür, dass sich die Ganztagschule in den angelsächsischen Staaten durchsetzen kann, ist eine in England bereits 1906 gesetzlich verankerte Schulspeisung, die sich nach dem ersten Weltkrieg flächendeckend verbreitet. In den USA wird die Schulspeisung aufgrund der oftmals weiten Wege, die Kinder zu Schule zurücklegen müssen, auch schon um die Jahrhundertwende etabliert. In beiden Staaten hat die Schulspeisung jedoch auch karitative Gründe, von Pädagogen werden sozialerzieherische Vorteile eines in der Schule eingenommenen Essens hervorgehoben. (Vgl. Lohmann, 1965, S. 60-64) Der Erziehungsauftrag und die Öffnung der Schule werden in den USA vor allem durch das Playground-Movement und das Social-Center Movement (vgl. bspw. McArthur, 1980) gestärkt. Diese Bewegungen setzen sich dafür ein, Spielplätze in der Nähe von Schulen zu errichten und die Schule auch am Nachmittag und Abend als soziale Begegnungsstätte zu nutzen. Schülerinnen und Schüler können nach Unterricht und Mittagsmahlzeit freiwillige Aktivitäten unter Betreuung von Lehrkräften durchführen. Die Schulräume werden auch dazu genutzt, Erwachsenen und Jugendlichen am Nachmittag und Abend Räumlichkeiten für Bildungs- und Freizeitbeschäftigungen zur Verfügung zu stellen (vgl. Lohmann 1965, S. 64-70).

Aus pädagogischer Perspektive wird der in Deutschland so stark diskutierte Überbürdung von Schülerinnen und Schülern mit einem Curriculum entgegengewirkt, das seit den 1950er Jahren Wahlpflichtunterricht und Neigungskurse einplant. Sport, Handwerk und musische Fächer sind Teil des Stundenplans. Besonders prägend dafür sind, Lohmann 1965 zufolge, die Entwürfe des US-amerikanischen Pädagogen John Dewey (vgl. bspw. Dewey 1995), der neben der Einführung eines vielfältigen Kursangebots im Ganztagsbetrieb die sozialerzieherische und staatsbürgerliche

Funktion der Schule hervorhebt und die staatlich organisierte Erziehung von Kindern zu demokratischen und sozialen Menschen proklamiert (vgl. Lohmann 1965, S. 68ff.).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in Deutschland und den angelsächsischen Staaten unterschiedliche Wege der schulischen Zeitorganisation und pädagogischer Ausgestaltung von Schule gegangen wurden. Führen die Überbürdungsfrage, die Frage der Erziehungshoheit von Staat oder Familie, die Forderung nach mehr Sport und musischer Erziehung und die Notwendigkeit des Umgangs mit unterschiedlichen sozialen Schichten unter einem Schuldach in Deutschland zu einer Verkürzung der Schulzeit, zur Konzentration auf akademischen Unterricht und zum Verbleib des Erziehungsauftrages in der Familie, so festigt sich in den USA und dem Vereinigten Königreich das vorherrschende Prinzip der ganztägigen Schule. Demgegenüber entwickelt und festigt sich in Deutschland die noch bis heute „geläufige halbtägige Unterrichtsschule“ (vgl. Ludwig 2008, S. 518).

5.7. Ganztagsschule und Gesamtschule

Intensiviert wird die Debatte um Ganztagsschulen in Deutschland im Kontext der Diskussionen um die Gesamtschulen seit Mitte der 1960er Jahre. Die deutsche Bildungskatastrophe (vgl. Picht 1964) bringt Bildungsreformen in Gang. So schafft das Hamburger Abkommen der KMK die strukturellen Voraussetzungen für weitreichende Reformen, die ab 1966 von der an die Macht gelangten Großen Koalition entschieden vorangetrieben werden (vgl. Hagemann 2009, S. 220). Ziel ist die Angleichung des bundesdeutschen Bildungsstandes an das westliche Ausland. Argumentationsleitend sind hierbei einerseits ökonomische Interessen, im Rahmen derer eine Ausschöpfung der ‚Bildungsreserven‘ gefordert wird, und andererseits eine sozialpolitisch und staatsbürgerliche Begründungslinie, die ‚Bildung als Bürgerrecht‘ proklamiert und Chancengleichheit im Bildungssystem einfordert (vgl. Dahrendorf 1965).

Ganztägig organisierte Bildung gelangt als Strukturform Gesamtschule in die Diskussion. Gesamtschulen werden als gesellschaftliche Antwort auf die Chancenungleichheit im Bildungssystem positioniert (vgl. bspw. Holtappels 1994, S. 19f.; Berkemeyer/Bos/Manitius 2012, S. 47). Debatten um die in der Reformpädagogik entstandenen Konzepte der Ganztagsschule gibt es bei der Einführung von Gesamtschulen in ganztägig organisierter Form Ludwig (1993) zufolge jedoch kaum (vgl. Ludwig 1993b). Ab 1966 vollzieht sich ein Ausbau der Kindergartenerziehung, 80% der

Kindergarteneinrichtungen sind jedoch 1980 noch halbtägig organisiert. Der Kindergarten wird gesellschaftlich und politisch nun als familienergänzendes Unterstützungsangebot, nicht jedoch als eine Bildungsinstitution verstanden. Die wenigen Ganztagsplätze stehen nach wie vor ausschließlich Kindern aus sogenannten ‚Problemfamilien‘ zur Verfügung (vgl. Hagemann 2009, S.221). Dem gegenüber wird die ganztägig organisierte Gesamtschule gesellschaftlich zunächst positiv wahrgenommen. In weiten Expertenkreisen gilt sie als ‚moderne Antwort auf den gesellschaftlichen Wandel und als angemessene Schulform der modernen Industriegesellschaft (vgl. Ludwig 1993b, S. 545; Hagemann 2009, S. 221). Mitte der 1970er Jahre geht diese Periode der Schulreformen ihrem Ende entgegen. Seit 1969 die sozialliberale Koalition die Regierungsfunktion übernommen hatte, herrschte in Fragen der Bildung Dissens zwischen den Volksparteien, in dessen Zentrum die Gesamtschule rückte (vgl. Kuhlmann/Tillmann 2009, S. 28).

Seit den späten 1960er Jahren ist die Ganztagsdiskussion in der BRD vor allem durch den bildungspolitischen Dissens zwischen den beiden Volksparteien SPD und CDU geprägt (vgl. Kuhlmann/Tillmann 2009, S. 27). Besondere Brisanz erhält die Uneinigkeit der großen Volksparteien durch die Entscheidungshoheit der Bundesländer in Bildungsfragen, die zu einer bundesweiten Heterogenität in der Bildungslandschaft und zu Diskontinuitäten der Bildungspolitik in den Ländern führt. Die CDU lehnt die Ganztagschule bis in die späten 1990er Jahre vehement ab. Grund dafür bleibt ihr konservatives Familienverständnis, in dem die Erziehungsrechte der Herkunftsfamilie starke Betonung finden und der (Voll-) Berufstätigkeit von Müttern weiterhin deutliche Distanz entgegengebracht wird (vgl. Kuhlmann/Tillmann 2009, S. 28). Außerdem bestehen nach wie vor Vorbehalte gegen Konzepte ganztägiger Bildung, da eine deutliche Abgrenzung zu sozialistischen Schulsystemen, speziell dem System der DDR erwünscht ist, und Ähnlichkeiten oder Überschneidungen abgelehnt werden (vgl. Hagemann 2009, S. 225).

Hinzu kommen im Kontext der wachsenden ökonomischen Probleme und ansteigender Staatsverschuldung in den 1970er Jahren Argumente, die sich gegen die Finanzierbarkeit der flächendeckenden Einführung von Gesamtschulen in ganztägig organisierter Form richten. Außerdem solle die steigende Arbeitslosigkeit nicht durch

eine sich ausweitende Müttererwerbstätigkeit, die durch die Einführung von ganztägigen Betreuungsangeboten ermöglicht würde, gesteigert werden⁸. Die seinerzeitige Position der SPD wird in großen Teilen in der Regierungszeit Willy Brandts (1969-1973) formuliert. Schon damals fordert die SPD die Einrichtung von mehr Ganztagschulen zum Zweck der Verbesserung der individuellen Förderung und der Verbesserung der Chancengleichheit (vgl. Kuhlmann/Tillmann 2009, S. 24). 1973 schreibt die damalige sozial-liberale Koalition in ihrem Bildungsplan fest, dass bis zum Jahr 1985 30% der Schüler und Schülerinnen in der Primar- und Sekundarstufe I eine Ganztagschule besuchen sollten (vgl. Bund- Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1973). Seitdem gibt es, insbesondere in SPD-regierten Bundesländern, immer wieder Bemühungen, die Zahl der Gesamtschulen in ganztägig organisierter Form auszubauen (für eine genaue Aufstellung vgl. Oelerich 2007; Kuhlmann/Tillmann 2009). Hierbei entsteht eine immense Zahl von unterschiedlichen Formen ganztägiger Bildungsorganisation (vgl. Radisch 2009, 70). Grund hierfür ist, dass in der Bundesrepublik Deutschland, anders als z.B. in den angelsächsischen Ländern, auf Bundesebene keine einheitlichen Strukturvorgaben und auch keine einheitlichen pädagogischen Leitlinien vorgegeben wurden (vgl. Radisch 2009, S. 70).

Ein wichtiger Faktor hierbei ist das föderale System Deutschlands, in dem die Hoheit über Bildungsentscheidungen bei den Ländern liegt. Aber auch innerhalb der einzelnen Bundesländer entwickeln sich durch zahlreiche regionale und einzelschulische Initiativen diverse Formen ganztägiger Bildung und Betreuung (vgl. Radisch 2009; Appel 2011; Fischer/Züchner 2011; Rauschenbach et al. 2012). Eine Orientierung an den pädagogischen Konzeptvorschlägen für Ganztagschulen, die seit der Reformpädagogik vorgelegt wurden, ist nicht zu erkennen. Die entstehende Diversität unterschiedlicher Formen ganztägiger Bildung spiegelt sich, Radisch 2009 zufolge, auch in den regional unterschiedlichen Bezeichnungen wider. So finden sich in verschiedenen wissenschaftlichen Schriften bspw. die Begriffe Tagesheimschule, Tageschule, Schule mit Tagesheim, offene Schule, erweiterte Schule, Gesamtschule, Ganztagschule etc. (vgl. Radisch 2009, S.11). Da die Sozialdemokratie sich auf die Etablierung der Gesamtschulen in SPD-regierten Ländern konzentrierte, wird auch

⁸ So resümiert der siebte Familienbericht von 2006, dass die gesamte Politik der Bundesrepublik bis in die Gegenwart dem Ziel des „Erhalts der Versorgung“ gedient habe (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006, S.77 ff.).

in den Reihen der SPD der Ruf nach einem bundesdeutschen Ausbau der Ganztagschulen leiser - Ganztagschulausbau wird, so Höhmann und Kollegen 2005, nicht zum primären Ziel sozialdemokratischer Bildungspolitik in den 1970er und 1990er Jahren (vgl. Höhmann et al. 2005a).

Weniger Beachtung erfährt bei dieser Entwicklung seit der 1960er Jahren beschleunigte strukturelle Wandel von Ehe, Familie und Geschlechterbeziehungen sowie die wachsende Kinderarmut (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006, S. 68 ff.). Wenig Berücksichtigung findet außerdem der Elternwille: Erhebungen unter westdeutschen Eltern verweisen seit den 1960er Jahren auf einen kontinuierlich steigenden Bedarf an Ganztagsplätzen für Schulkinder (vgl. Bargel/Kuthe 1991; Holtappels/Bauer 1995). Real existieren im Jahr 1987, Bargel und Kuthe 1991 zufolge, Plätze für fünf Prozent der Schulkinder und 14 % der Kinder im Kindergartenalter (vgl. Bargel/Kuthe 1991).

Dieser Mangel an ganztägigem Betreuungsangebot trägt dazu bei, dass die alte Bundesrepublik Deutschland über die niedrigste Frauenerwerbsquote in ganz Europa verfügt. Eine weitere Folge der schlechten Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist ein drastischer Geburtenrückgang, vor allem betroffen davon Frauen mit hoher Bildungsqualifikation, die eine berufliche Karriere realisieren wollen (vgl. Hagemann 2009, S. 220).

5.8. Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung

2002, etwa gleichzeitig mit der Veröffentlichung der PISA-E-Ergebnisse, also der Ergebnisse der nationalen Erweiterungsstudie, die einen differenzierten Blick auf das Abschneiden der einzelnen Bundesländer enthält, wird von der seinerzeitigen Bundesregierung unter Bundeskanzler Schröder das IZBB vorgestellt. Der Ausbau von Ganztagschulen wird von vielen Autoren im Nachgang als eine Antwort auf den öffentlich und politisch intensiv diskutierten *PISA-Schock* verstanden werden (vgl. bspw. Holtappels 2006a; Edelstein 2008; Hertel et al. 2008; Tillmann et al. 2008; Radisch 2009, Rauschenbach et al. 2012). Im Rahmen des IZBB sollen zunächst in den Jahren 2003 bis 2007 (nachträglich verlängert bis 2008/09), durch den Einsatz von vier Milliarden Euro an Bundesmitteln zusätzliche Ganztagschulen etabliert und bestehende Angebote ausgebaut werden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung o.J.).

Aufgrund des föderalistischen Prinzips Deutschlands, in dem die Hoheit der Bundesländer in Bildungsfragen festgeschrieben ist, dürfen die Investitionen der Bundesregierung nur für den Bau neuer Ganztagschulen oder den infrastrukturellen Ausbau bestehender Schulen zu Ganztagschulen verwendet werden. Das Geld steht also zur Verfügung, um Kosten für bauliche Maßnahmen wie der Einrichtung von Mensen, Aufenthaltsräumen und anderen für den Ganztagsbetrieb benötigten Räumen zu finanzieren. Verantwortlich für die pädagogische Ausgestaltung der Ganztagschulen, für Lehrpläne und Personalfragen bleiben die Länder. Die Trennung der Zuständigkeiten von Bund und Ländern ist im Aushandlungsprozess des IZBB, Kuhlmann und Tillmann 2009 zufolge, nicht unumstritten. Der Bund kämpft in den Verhandlungen auch um inhaltliche Mitbestimmungsrechte, muss sich aber schließlich dem Interesse der Bundesländer, die Hoheit in Bildungsfragen zu behalten, unterordnen. (Vgl. Kuhlmann/Tillmann 2009, S. 34)⁹

Die finanziellen Investitionen im Rahmen des IZBB sind als Meilenstein in der Geschichte des Strukturausbaus von Ganztagschulen in Deutschland zu werten (vgl. bspw. Oelerich 2007; Edelstein 2008; Berkemeyer/Holtappels 2007). Jedoch ist eine klare Fortführung der historischen Tradition Deutschlands festzustellen, pädagogische Konzepte oder inhaltliche Standards für Ganztagschulen bei dem Ausbau *nicht* einfließen zu lassen. Wurde zuvor, wie gezeigt, die Beachtung inhaltlicher Konzepte bereits vernachlässigt, so wird nun durch die Trennung der Zuständigkeiten von Bund und Ländern rechtlich festgeschrieben, dass pädagogische Konzepte und Curricula nicht im Zusammenhang mit dem infrastrukturellen Ausbau von Ganztagschulen stehen müssen. Es obliegt jedem Bundesland, inhaltliche, pädagogische Bedingungen an die Vergabe der vom Bund abgerufenen Mittel an die Schulen zu knüpfen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung o.J.). Dies geschieht und wird auch im weiteren Förderzeitraum nicht angepasst, obwohl die Expertise von Radisch und Klieme (2003) damit schließt, dass allein der Infrastrukturausbau und die zusätzliche Zeit durch eine Ausweitung des Schultages allein und ohne die Entwicklung und Etablierung pädagogischer Konzepte, keine Einflüsse auf verbesserte Lernprozesse und Leistungsentwicklungen von Schülerinnen und Schülern erwarten lassen (vgl. Radisch/Klieme 2003, 40ff).

⁹ Kuhlmann und Tillmann (2007) interpretieren dies vor dem Hintergrund der massiven öffentlichen Forderung nach Handlung der Bundesregierung im Rahmen der Diskussion um die Ergebnisse der ersten PISA-Studie und seinerzeit anstehenden Neuwahlen (vgl. Kuhlmann/Tillmann 2009, S.30).

Folge dessen ist eine heterogene Ganztagsschullandschaft, deren systematische Untersuchung und Evaluation die Bildungsforschung vor große Herausforderungen stellt (vgl. bspw. Appel 2011; Fischer/Züchner 2011; Radisch 2009; Rauschenbach et al. 2012; Reinders et al. 2011a). Symptomatisch für die lose inhaltliche und pädagogische Rahmung von Ganztagsschulen in Deutschland ist die bereits vorgestellte Definition der KMK (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2006). Aus der sehr offenen Definition ist ersichtlich, dass die KMK bzw. die Bundesländer einen inhaltlichen, zeitlichen und konzeptionellen Rahmen vorgeben, der der einzelnen Schule einen großen Spielraum in der Ausgestaltung erlaubt. Es liegt nahe, dass innerhalb dieses Rahmens *die* Ganztagsschule nicht zu finden ist.

Außerdem zeigen sich in der Praxis deutliche Überschneidungen zwischen den Gestaltungsformen von Ganztagsschulen und als Halbtagschule geführten Schulen, die jedoch ein ganztägiges Angebot realisieren. In der Folge nimmt die KMK in ihren Statistiken zum Ganztagsschulenausbau ab 2006 eine neue Definition von Schulen beziehend auf ihr Ganztagsangebot vor: die Unterscheidung zwischen Ganztagschulen im beschriebenen Sinne und weiteren Formen von Ganztagsangeboten (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2006). Diese Eingrenzung wird Oelerich 2007 zufolge gemacht, da sich seit 2003 eine große Zahl an ganztägigen Angebotsformen entwickelt hatte, die selbst der eher offenen Definition der KMK nicht mehr gerecht werden (vgl. Oelerich 2007, S. 17).

5.9. Ganztagsschulen in Deutschland ab 2001

Eine Wende in den politischen Einstellungen zur Ganztagsschule markiert das Jahr 2001. Gleichzeitig mit den Ergebnissen der ersten PISA Studie präsentieren die 16 Kultusminister der Bundesrepublik einen Handlungskatalog, der erstmals eindeutig und mit Nachdruck den Ausbau von Ganztagsschulen empfiehlt (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2001). Als wichtigen Baustein der Einigung aller Kultusminister auf die Grundsätze des Handlungskataloges begreifen Kuhlmann und Tillmann (2009) die Veröffentlichungen des Forums Bildung, das den Ausbau der Ganztagsschulen in Deutschland mit Blick auf eine optimale Unterstützung von sozial benachteiligten Kindern und eine Förderung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie ausdrücklich empfiehlt (vgl. Kuhlmann Tillmann, S.29).

Die gesellschaftlichen Erwartungen und Hoffnungen, die mit dem Begriff Ganztagschule im Rahmen der Debatte um die ersten PISA- Ergebnisse verknüpft sind, sind vielfältig. Grob lassen sich zwei Dimensionen unterscheiden:

- In der bildungspolitischen Dimension wird die Ganztagschule als geeignete Möglichkeit angesehen, Schülerinnen und Schüler in ihrer Leistungsfähigkeit besser als dies im Halbtagschulsystem der Fall sein könne, zu fördern. Damit sollen gleichzeitig die unterschiedlichen Startvoraussetzungen für schulische Bildung auszugleichen versucht werden. Dass die Diskussion um die Ergebnisse der PISA-Studie und die Förderungsoffensive des IZBB etwa gleichzeitig gestartet sind, legt einen Zusammenhang zwischen dem Ausbau der Ganztagschulsysteme und der Erwartung, die Leistung der Schülerinnen und Schüler auf diesem Weg in Zukunft verbessern zu können, nahe. Erfahrungen aus den in den internationalen Vergleichsstudien besser abschneidenden und sozial weniger selektiven Ländern, in denen das Ganztagschulsystem der Regelfall ist, legen anscheinend, die schon in den 1970er Jahren von Seiten der SDP formulierte, von den konservativ-liberalen Parteien jedoch damals strikt zurückgewiesene (vgl. Kuhlmann/Tillmann, 2008, S. 28) bildungspolitische Hoffnung nahe, mit dem Ausbau von Ganztagschulen auch in Deutschland eine Milderung der sozialen Selektivität und insgesamt einen Anstieg der Leistungen aller Schülerinnen und Schüler erreichen zu können.
- In der gesellschaftspolitischen Dimension hingegen steht die Notwendigkeit der Betreuung von Schülerinnen und Schülern - auch über die Unterrichtszeit hinaus im Mittelpunkt. Gesellschaftliche Veränderungen, wie die inzwischen häufiger gewordene Vollzeitarbeitstätigkeit beider Eltern, die steigende Anzahl geschiedener Ehen (fast jede zweite Ehe wird 2001 geschieden) und damit ansteigende Zahl alleinerziehender Mütter und Väter – machen es Oelerich 2007 zufolge notwendig, eine an die Arbeits- bzw. Anwesenheitszeiten der Eltern angepasste Betreuung von Kindern zu gewährleisten. Verknüpft wird die Bereitstellung einer gesicherten Ganztagsbetreuung an mancher Stelle auch mit der Hoffnung auf die Möglichkeit einer Steigerung der Reproduktionsrate in Deutschland. (Vgl. Oelerich 2007, S. 13).

Dazwischenliegend finden sich Argumente für die Ganztagschule, die an die bereits im frühen 19. Jahrhundert wachsende Kritik an der Erziehungsfähigkeit der Familie,

besonders der Familien des aufkeimenden Proletariats zu Zeiten der Industrialisierung in Deutschland erinnern (vgl. Kolbe et al. 2009, S. 12). Ausgehend von einem Defizitansatz bezüglich der Erziehungskompetenzen von Familien – als besonders defizitär gelten hier von Armut betroffene Familien oder die Familien mit Migrationsgeschichte - wird der erweiterte Zeitrahmen in der Ganztagschule als Chance begriffen, Erziehungsversäumnisse von Eltern auszugleichen und das soziale Lernen von Kindern und Jugendlichen zu fördern.

Edelstein (2008) sieht, ausgehend von einer Perspektive die eine „Erfahrungsarmut“ (Edelstein 2008, 88) ganzer gesellschaftlicher Gruppen diagnostiziert, die Ganztagschule diesbezüglich als Raum der Ermöglichung und Befähigung, und hofft dass die Ganztagschule es schafft, die „charakteristischen Sequenzen von lehrerdominierten 45-Minuten-Lektionen mit ihren der Mittelschichtmentalität entsprechenden Anforderungen an kognitive Leistungsfähigkeit, Persönlichkeitseigenschaften und motivationale Dispositionen“ (Edelstein 2008, S. 89) aufzubrechen. Geschehen soll dies durch „variable Formen der Projekt- und Gruppenarbeit, die motivationale Anregung einer Didaktik des situierten Lernens, zeitlich

rhythmisierte und flexibel organisierte Lern- und Arbeitsformen“ (vgl. Edelstein 2008, S. 89). Ganztagschulunterricht soll im Allgemeinen den Erfahrungshorizont aller Kinder ansprechen und somit der flächendeckenden „Erfahrungsarmut“ (Edelstein 2008, S. 89) entgegenwirken. Im Speziellen wird die Hoffnung gehegt, die Bedürfnisse der Kinder aus sozial schwachen Schichten besser auffangen zu können, indem die Erfordernisse des klassischen Mittelschichtenhabitus (vgl. Bourdieu 2005) der halbtägig organisierten Lernschule durch alternative und sozial schwache Schichten eher entsprechenden Lehr- und Lernformen ergänzt oder ersetzt werden.

In PISA 2009 kann erneut gezeigt werden, dass in Deutschland der Leistungsunterschied zwischen Kindern aus sozial benachteiligten Familien größer ist als in den meisten Ländern, die untersucht wurden (vgl. Stanat/Rauch/Seegeritz 2010). In dieser Gruppe ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte besonders hoch. Kinder mit Migrationsgeschichte holen im Vergleich zu ihren autochthonen Mitschülerinnen und Mitschülern auf, das Kompetenzniveau im Lesen ist im internationalen Vergleich nun im Mittelfeld (vgl. Stanat/Rauch/Seegeritz 2010). Dennoch sind die Leistungsunterschiede immer noch beträchtlich. Ein bedeutender Teil

der Kinder mit Migrationsgeschichte kämpft mit den beschriebenen Problemen der sozial ‚schwachen‘ Schichten (vgl. Edelstein 2008, S. 88) und leidet unter den auf die bürgerliche Mittelschicht zugeschnittenen Anforderungen der deutschen (Halbtags-) Schule. Eine Hürde für Kinder mit anderen Herkunftssprachen als Deutsch bedeutet außerdem der monolinguale Habitus der mehrsprachigen Schule (vgl. Gogolin 2008). Unumstritten ist, dass - neben der Erwartung von Kompetenzen und habituellen Dispositionen der bürgerlichen Mittelschicht seitens der Schule - unzureichende Kenntnisse der Unterrichtssprache zu den wesentlichen Ursachen für den Leistungsrückstand der Kinder mit Migrationshintergrund zählen (vgl. Gogolin 2010). Hier ist ausdrücklich nicht nur die Beherrschung der Umgangssprache gemeint, sondern vielmehr das, was im Rahmen des Modellprogramms *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (im Folgenden FörMig) unter dem Begriff der ‚Bildungssprache‘ in den deutschen Diskurs eingeführt wird (vgl. Gogolin/Lange 2011, S. 108). Bildungssprache wird als jene Art der Sprache verstanden, der besonders im Bildungskontext (Lernaufgaben, Lehrwerken und Prüfungen) zentrale Bedeutung zukommt - und zwar in steigendem Maße mit dem Fortschreiten der Bildungskarriere und der Ausdifferenzierung des Unterrichts in Unterrichtsfächer (vgl. Gogolin/Lange 2011, S. 109ff). Mit dem Hinweis auf einen monolingualen Habitus der Schule wird darauf aufmerksam gemacht, dass das historisch überkommene Selbstverständnis der Institution dazu führt, das sprachliche Vermögen, das für das Lernen notwendig ist, prinzipiell als vorhanden aufzufassen, da vom einsprachig aufwachsenden und lebenden Kind als dem Normalfall ausgegangen wird. Hierdurch wird die Verantwortung der Schule für die - auch grundlegende - Vermittlung der erforderlichen sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten unterschätzt (vgl. Gogolin/Lange 2011, S. 110).

Die Hoffnungen, die in diesem Spannungsfeld in die Ganztagschule gesetzt werden beziehen sich vor allem darauf, dass der erweiterte Zeitrahmen einen verstärkten Einsatz alternativer Lehr- und Lernmethoden zur Folge haben könnte, der für Kinder, die die Erwartungen der Schule nicht erfüllen können, hilfreich ist. Außerdem wird im verlängerten Zeitrahmen eine Möglichkeit für verstärkte (sprachliche) Lernförderung gesehen und eine intensivere Hausaufgabenunterstützung erhofft (vgl. bspw. Höhmann/Holtappels/Schnetzer 2004; Kamski 2008). Vermutet wird ferner, dass die

verlängerte Schulzeit zu erhöhter *Exposure* in der Unterrichtssprache führt - und damit auch zu einer Verbesserung sprachlicher Kompetenzen (vgl. Reinders/Gogolin/van Deth 2008).

5.10. Ganztagschulen seit 2003 in Zahlen und Trends in der BRD und in Hamburg.

Im Folgenden werden Daten berichtet, die die Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland von 2003 bis 2009 zahlenmäßig nachzeichnen¹⁰. Den Startpunkt der Darstellung bildet der Beginn der Investitionen in den Ganztagschulenausbau im Rahmen des IZBB (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007). 2009 wird als Endpunkt der Darstellung gewählt, da in diesem Jahr, nach zweijähriger Verlängerung des ursprünglich geplanten Förderzeitraums, die Investitionen des IZBB in den Ganztagschulenausbau endeten (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2011) und auch die dieser Arbeit zugrundeliegenden Daten im Rahmen des GIM-Projektes (vgl. Reinders/Gogolin/van Deth 2008) erhoben wurden. Zusätzlich wird jedoch auch ein Ausblick auf bei Fertigstellung dieses Manuskripts aktuellsten verfügbaren Daten von 2011 gegeben.

Grundlage der folgenden Darstellung bieten drei Datensätze, die von der KMK öffentlich zur Verfügung gestellt werden: zum ersten die Darstellung der Jahre 2003 bis 2007 (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2009a), zum zweiten die Darstellung der Jahre 2005 bis 2009 (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2011) und zum dritten die Darstellung der Jahre 2007 bis 2011 (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2013). Grundlage der in den Daten getroffenen Unterscheidung zwischen Halbtagschulen und Ganztagschulen mit verschiedenem Ausbaugrad bildet die bereits vorgestellte und diskutierte Definition der KMK von Ganztagschule (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2006, S. 4). In der KMK-Statistik wird zwi-

¹⁰ Da die KMK keine Daten zur Verfügung stellt, die den gesamten Zeitraum 2003-2009 umfassen, basiert die folgende Darstellung auf eigenen Berechnungen der Berichte von 2003 bis 2007 (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2009) und 2005 bis 2009 (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2011).

schen Verwaltungseinheiten und Einzelschulen unterschieden. Während sich der Begriff der Verwaltungseinheit auf die organisatorische Einheit von Schulen bezieht (Schulzentren, die mehrere Schularten umfassen, werden als Einheit ausgewiesen), bezieht sich der Begriff der Einzelschule auf die jeweilige Schulart (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2007). Die Ausweisung als Einzelschule trennt Schulen, die in einem Schulzentrum zusammengefasst sind, entsprechend ihrer Schulart und enthält Informationen für jede Untereinheit eines Schulzentrums. Aus Gründen der Vergleichbarkeit werden im Folgenden entweder Schülerzahlen oder Zahlen auf der Schulebene berichtet. Außerdem müssen, da für 2003 keine Daten vorhanden sind, die zwischen öffentlicher und privater Trägerschaft trennen, im Folgenden Daten berichtet werden, die beide Trägerschaften zusammenfassen. Anteilig ergeben sich dadurch jedoch keine bedeutsamen Verzerrungen, die Abweichungen liegen im Ein bis Zwei zehntelbereich (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2009).

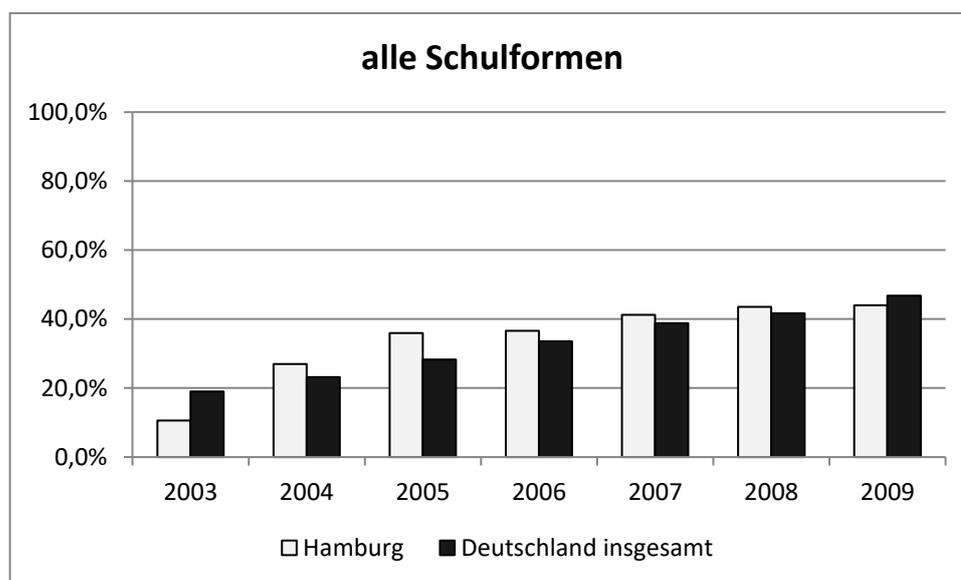


Abbildung 1 Anteile von Ganztagsschulen an allen Schulen für Hamburg und Deutschland von 2003 bis 2009

Ein Blick in die von der KMK zur Verfügung gestellten Daten zeigt, dass die Anteile von Schulen im Ganztagsbetrieb in Deutschland insgesamt vom Jahr 2003 bis 2009 zugenommen haben. Knapp 50% der bundesdeutschen Schulen sind 2009 ganztägig organisiert. Während von 2004 bis 2008 der Anteil an Ganztagsschulen in Hamburg größer war als im übrigen Deutschland, überholt der gesamtdeutsche Wert 2009 den des Bundesland Hamburgs leicht. Tendenziell liegt Hamburg in seiner Entwicklung

der Ganztagsschullandschaft jedoch seit 2004 im Bundestrend. Vom Jahr 2003 zum Jahr 2004 zeigt sich in den Daten für Hamburg jedoch ein bedeutend größerer Zuwachs im Anteil von Ganztagsschulen an allen allgemeinbildenden Schulen: Mit einem Sprung von 10,6% auf 27,0% verdreifacht sich der Anteil von Ganztagsschulen in Hamburg in diesem Zeitraum fast. Dies ist dem bereits beschriebenen Ausbau aller Hamburger Gymnasien zu offenen Ganztagsschulen geschuldet (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S. 3). Seit dem Schuljahr 2004/2005 wird nach der Einführung des achtjährigen Gymnasiums und der damit einhergehenden Ausweitung der Stundentafel an allen Gymnasien, die einen Bedarf äußern, eine Betreuung der Jahrgangsstufen 5 bis 8 über den Unterricht nach Stundentafel hinaus, ein tägliches Mittagessen und sonstige ergänzende Angebote bis 16 Uhr an vier Tagen der Woche angeboten (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S. 8).

Nach Angaben der damaligen Oppositionspartei SPD fließen 54,2 % der Bundesmittel des IZBB in den ganztägigen Ausbau von Gymnasien (vgl. SPD Bürgerschaftsfraktion Hamburg 2008, S. 10). Dieses Vorgehen wird von SPD-Seite kritisch kommentiert: Aufgrund der Fokussierung auf den Ausbau der Gymnasien würden soziale Kriterien bei der Einrichtung von Ganztagsschulen stark vernachlässigt (vgl. SPD Bürgerschaftsfraktion Hamburg 2008, S. 14ff.). Außerdem machten das Angebot eines Mittagessens und von Nachmittagsangeboten bei fehlender „gesteuerter Qualitätsoffensive“ (SPD Bürgerschaftsfraktion Hamburg 2008, S. 16) noch keine Ganztagschule aus (SPD Bürgerschaftsfraktion Hamburg 2008). Die vom Bundestrend abweichende Prioritätensatzung bei der Wahl der Schulformen, die hauptsächlich dem Ausbau zur Ganztagschule unterzogen wurden, stellen nächsten beiden Abbildungen dar. In Abbildung 2 ist die hauptsächliche Investition in Gymnasien, die in Hamburg stattfand, abzulesen. Fast alle Gymnasien in Hamburg sind 2009 zur Ganztagschule ausgebaut. In der gesamten Bundesrepublik ist mit einer Verdreifachung des Anteils an Ganztagschulen an allen Gymnasien zwar ebenfalls ein deutlicher Anstieg zu sehen, dennoch stellt Hamburgs Vorgehen hier einen bundesdeutschen Sonderfall dar.

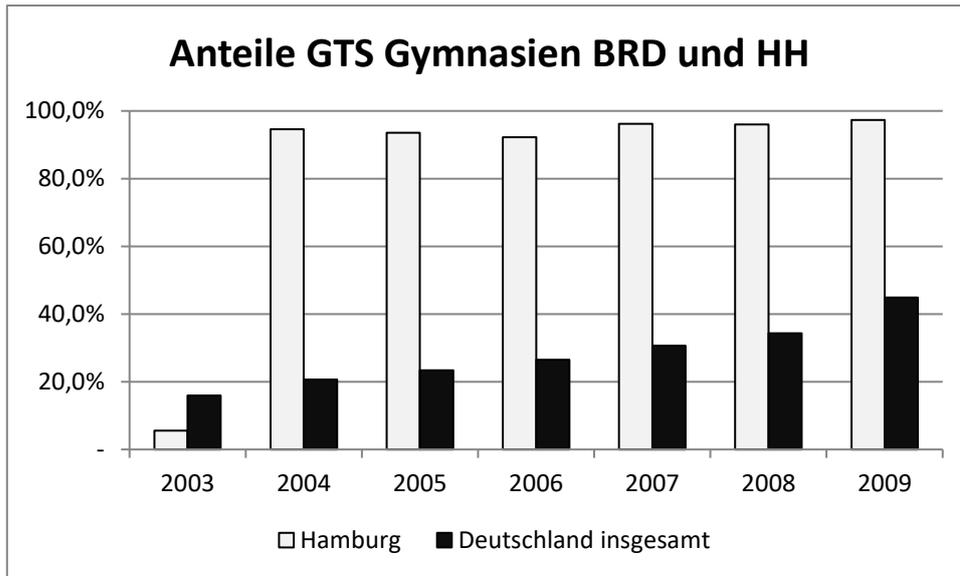


Abbildung 2 Anteile von Ganztagsgymnasien an allen Schulen für Hamburg und Deutschland von 2003 bis 2009

Die starke Fokussierung der Investitionen in den Ausbau der Ganztagsgymnasien bleibt nicht ohne Auswirkung auf die übrigen Schulformen. In Bezug auf die Grundschulen lässt sich bspw. in Abbildung 3 eindeutig erkennen, dass im Vergleich zum Bundesdurchschnitt im Zeitraum 2003 bis 2009 weniger Grundschulen zu Ganztagsgrundschulen ausgebaut wurden. 2009 sind 17,9 % der Grundschulen Hamburgs ganztätig geführt, im Bundesdurchschnitt sind dies hingegen 41,7 %.

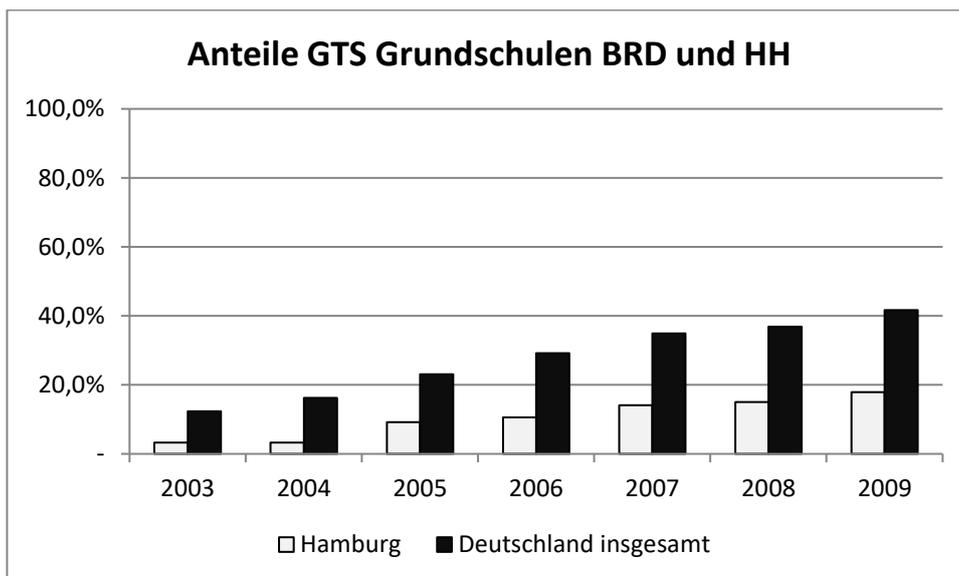


Abbildung 3 Anteile von Ganztagsgrundschulen an allen Schulen für Hamburg und Deutschland von 2003 bis 2009

In neuerer Zeit - und unter neuer Hamburger Regierung¹¹, wurde jedoch der Ausbau der Ganztagsgrundschulen auch in Hamburg vorangetrieben. 2011 wuchs der Anteil von Ganztagsgrundschulen auf 34,3 % an und näherte sich dem Bundesdurchschnitt von 47,2 % weiter an (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2013). Ähnliche Entwicklungsverläufe sind auch für die übrigen Schulformen, die vor der Schulreform in Hamburg existierten, zu beobachten.

In neuester Zeit, und unter wiederum neuer Regierung¹², wird ein flächendeckender Ausbau der Hamburger Ganztagschulen aller Bildungsgänge¹³ angestrebt (vgl. Senat der Freien und Hansestadt Hamburg 2011). Den Plänen des Senats folgend soll allen 25 Stadtteilschulen, die noch nicht ganztätig organisiert sind, das Angebot unterbreitet werden, sie in Ganztagschulen umzuwandeln (vgl. Senat der Freien und Hansestadt Hamburg 2011, S. 20). Außerdem soll der Ausbau der Grundschulen zu Ganztagschulen erheblich ausgeweitet (Senat der Freien und Hansestadt Hamburg 2011, S. 20) werden.

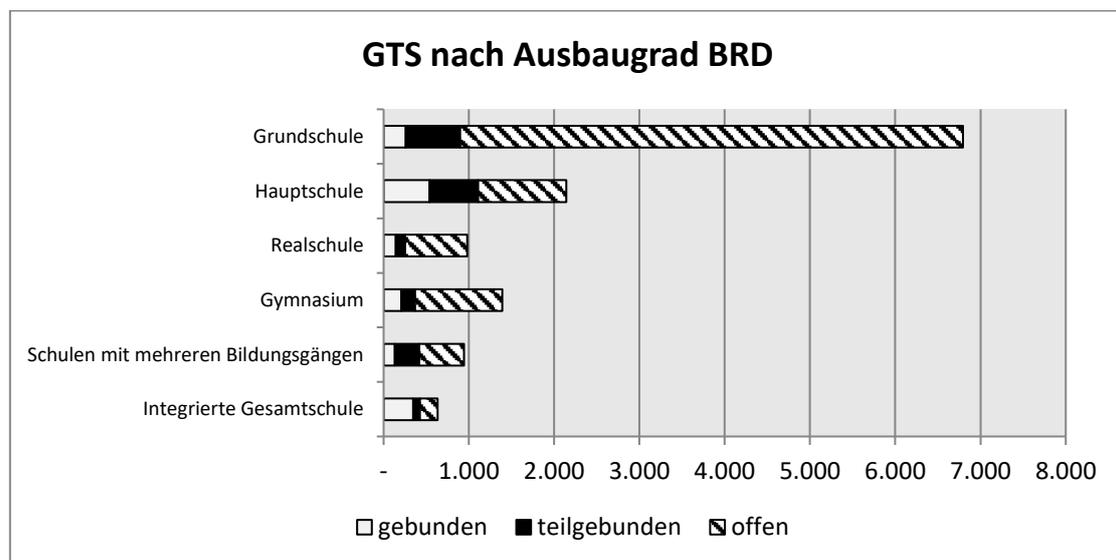


Abbildung 4 Schulen nach Form des Ganztagsangebotes BRD 2009

Bezüglich der durch die KMK definierten Ausbaugrade (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2006,

¹¹ 2008 wurde die Alleinregierungszeit der CDU von einer Koalition aus CDU und Grün- Alternativer-Liste (GAL) abgelöst.

¹² seit 2011 wird Hamburg von einer Alleinregierung der SPD regiert.

¹³ Seit dem Inkrafttreten einer Schulreform im Schuljahr 2010/2011 existieren in Hamburg drei Schulformen: Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien.

S. 4), die vom bundesdeutschen Ganztagschulausbau seit 2003 besonders profitieren, zeigt sich ein eindeutiges Muster. Bei allen Schulformen - außer der Integrierte Gesamtschule - ist der Anteil von offenen Ganztagschulen 2009 im Bundesdurchschnitt vergleichsweise am höchsten. Wie Abbildung 4 zeigt, gilt das in besonderem Maße für Grundschulen, die in der bundesdeutschen Gesamtschau fast siebenmal häufiger in offener Form organisiert sind, als in teilgebundener oder gebundener Form, wobei die teilgebundene Form anteilig am seltensten vorkommt. Der Anteil gebundener Ganztagschulen ist unter den integrierten Gesamtschulen am häufigsten zu finden¹⁴, gefolgt von Förderschulen und Hauptschulen.

Schulen nach Form des Ganztagsangebotes Hamburg 2009

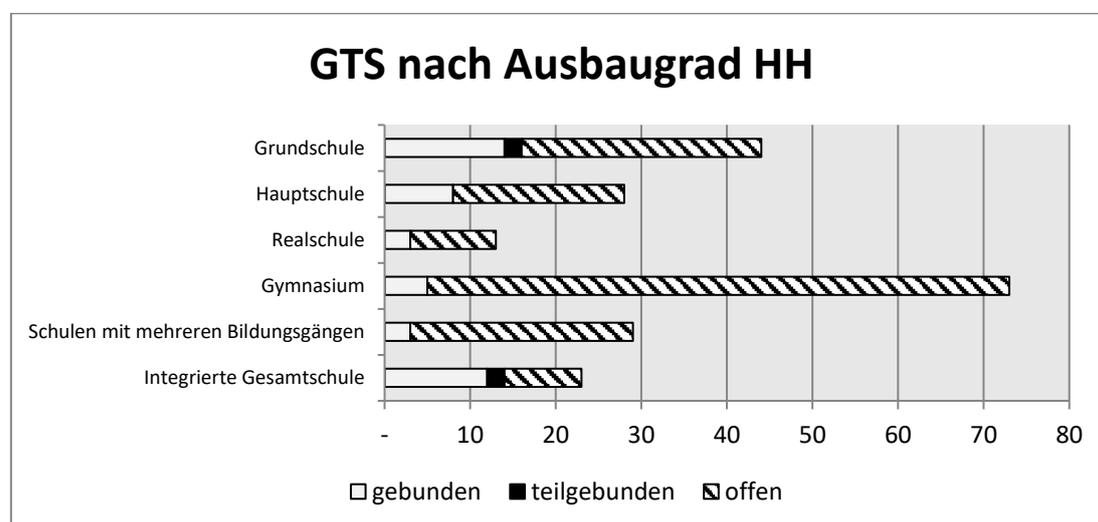


Abbildung 5 Schulen nach Form des Ganztagsangebotes in Hamburg 2009

Abbildung 5 zeigt die Hamburger Ganztagschulen bezogen auf ihren Ausbaugrad. Auch hier überwiegt klar der Anteil von Ganztagschulen, die in offener Form geführt sind. Der Hamburger Sonderweg, alle Gymnasien zu *offenen Ganztagschulen mit besonderen Bedarfen* auszubauen, ist zu erkennen. In Hamburg sind im Vergleich insgesamt die meisten Ganztagschulen in der Gruppe der Gymnasien zu finden, im bundesdeutschen Vergleich trifft dies auf die Gruppe der Grundschulen zu. Gebundene Ganztagschulen sind auch in Hamburg vor allem in der Gruppe der integrierten Gesamtschulen zu finden, die bereits seit den 1970er Jahren hauptsächlich in Form gebundener Ganztagschulen realisiert wurden. Auffällig ist zusätzlich, dass in der

¹⁴ Hinter diesen Zahlen steckt sicherlich auch die diskutierte bildungspolitische Kontroverse zwischen Christ- und Sozialdemokratie (vgl. Kuhlmann/Tillmann 2009, S. 26) und der bildungspolitische Fokus in SPD-geführten Ländern auf den Ausbau von Gesamtschulen, die in der Regel als gebundene Ganztagschule gestaltet sind, seit den 1970er Jahren.

Gruppe der Grundschulen in Hamburg anteilig häufiger gebundene Ganztagschulen zu finden sind als im Bundesdurchschnitt.

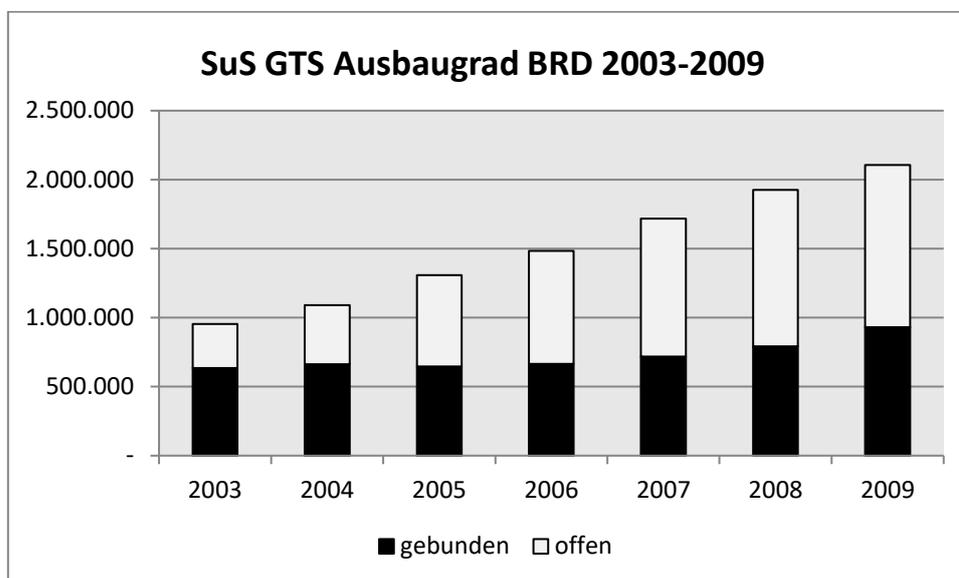


Abbildung 6 Am Ganztagsschulbetrieb teilnehmende Schülerinnen und Schüler nach Ausbaugrad gebunden/offen BRD 2003-2009

Die Abbildung 6 zeigt, dass sich der Trend hin zu mehr offenen Ganztagschulen auch in der Zahl von Schülerinnen und Schülern widerspiegelt, die anteilig offene oder gebundene Ganztagschulen in Deutschland besuchen. Die Anzahl von Schülerinnen und Schülern in offenen Ganztagschulen stieg von ca. 300.000 im Jahr 2003 auf knapp 1,2 Millionen im Jahr 2009 an. Das entspricht einer Vervierfachung der Zahl von Schülerinnen und Schülern in offenen Ganztagschulen. In Bezug auf die gebundenen Ganztagschulen fällt diese Zahl weit kleiner aus. Hier steigt die Anzahl von Schülerinnen und Schülern um 298.013 Schülerinnen und Schüler. Besonders muss darauf hingewiesen werden, dass der Ausgangswert von Schülerinnen und Schülern in gebundenen Ganztagschulen 2003 weit höher war, als in der offenen Form. Besuchten 2003 fast 640.000 Schülerinnen und Schüler eine gebundene Ganztagschule, waren es zum selben Zeitpunkt in der offenen Form lediglich gut 320.000. Somit befanden sich fast doppelt so viele Schülerinnen und Schüler zum Beginn der IZBB- Förderung in einer gebundenen Ganztagschule als in einer offenen. Zum Ende der IZBB Förderungen haben sich die Verhältnisse umgekehrt. Gut 900.000 Schülerinnen und Schülern in gebundenen Ganztagschulen stehen 2009 knapp 1,2 Millionen Schülerinnen und Schüler in offenen Ganztagschulen gegenüber. Bezüglich der bundesdeutschen Zahlen kann somit resümiert werden, dass der Ausbau der

Ganztagsschullandschaft in Deutschland hauptsächlich offenen Ganztagsschulen zugekommen ist.

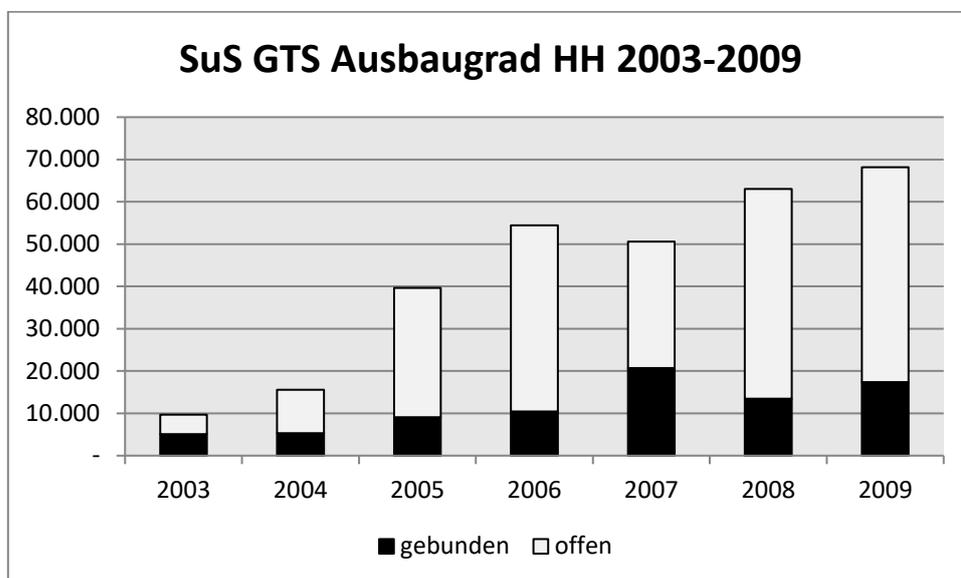


Abbildung 7 Am Ganztagsschulbetrieb teilnehmende Schülerinnen und Schüler nach Ausbaugrad gebunden/offen HH 2003-2009

Ein ähnlicher Trend zeigt sich auch in den Daten für Hamburg, wobei hier ein Entwicklungssprung zwischen 2004 und 2005 abzulesen ist. Dies wird dem bereits diskutierten Ausbau aller Gymnasien zu offenen Ganztagsschulen geschuldet sein. 2003 starteten die Schülerzahlen in gebundenen und offenen Ganztagsschulen mit knapp 10.000 Schülerinnen und Schülern auf einem niedrigen Niveau. 2009 hat sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler in gebundenen Ganztagsschulen mehr als verdreifacht. In offenen Ganztagsschulen ist die Entwicklung jedoch zahlenmäßig noch weit größer: Die Zahl von Schülerinnen und Schülern, die offene Ganztagsschulen besuchen, steigt von 2003 bis 2009 von 4.646 auf 50.780 Schülerinnen und Schüler an. Das ergibt mehr als eine Verzehnfachung des Anteils von Hamburger Schülerinnen und Schülern an offenen Ganztagsschulen in der Zeit der IZBB- Förderung. Auch für Hamburg kann folglich resümiert werden, dass besonders offene Ganztagsschulen von den Investitionen der Bundesregierung seit 2003 profitieren konnten.

Ein Ausblick auf die neusten verfügbaren Daten der KMK (2013) zeigt, dass Ganztagsschulen sowohl in der bundesdeutschen Zusammenschau, als auch bezogen auf Hamburg bis 2011 einen weiteren Ausbau erfahren. Der Trend zu mehr offenen Ganztagsschulen scheint sich dabei im bundesdeutschen Vergleich fortzusetzen (vgl.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2013). In Hamburg hingegen wurden 2010 erstmalig seit 2003 mehr zusätzliche Schülerinnen und Schüler in gebundenen als in offenen Ganztagschulen registriert (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2013). Zu beobachten bleibt, ob die bundesdeutsche Entwicklung lediglich ein Übergangsstadium zur gebundenen Form ist, oder ob der Trend zur offenen Ganztagschule anhalten wird.

5.11. Zusammenfassung

Eindeutige Gewinner der Großinvestition des Bundes in Ganztagschulen im Rahmen des IZBB sind die offenen Formen der Ganztagschule. Gegen dessen Einflussmöglichkeit auf die Probleme des international besonders selektiven deutschen Bildungssystems positiv einzuwirken, bestehen jedoch einige Bedenken (vgl. bspw. Höhmann/Holtappels/Schnetzer 2005; Holtappels 2006a; Edelstein 2008; Radisch 2009).

Die vielfältigen gesellschaftlichen Hoffnungen, die in die Neustrukturierung des Schultages durch ein pädagogisches Ganztagskonzept in Form von anderer Zeitstruktur, der Abwechslung von Arbeits- und Ruhephasen, der stärkeren Betonung von alternativen Lern- und Unterrichtsmethoden, der Abwendung von einer *reinen Lernschule* hin zu einem umfassenden Verständnis von Bildung gesteckt wurden, werden sich in der offenen Form der Ganztagschule den Autoren zufolge möglicherweise schwer erfüllen lassen. Der im vorangegangenen Kapitel 5 historisch nachgezeichnete Weg deutscher Schulpolitik, Ganztagsreformen im Schulwesen als Antwort auf gesellschaftspolitische Rahmungen in Gang zu bringen und dabei pädagogisch-inhaltlichen Konzepten wenig Beachtung zu schenken, scheint sich fortzuschreiben.

6. Geschichte der Hamburger Ganztagschule

Laut dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (Artikel 30) besteht die primäre Zuständigkeit bezüglich der Gesetzgebung und der Verwaltung im Feld der Kultur - darin beinhaltet die Zuständigkeit für das Schul- und Hochschulwesen - bei den Ländern. Wie bspw. die angestellten Vergleiche im vorherigen Kapitel zeigen konnten, ergeben sich zwischen den aggregierten Entwicklungen auf Bundesebene und der Entwicklung der Ganztagschullandschaft in einzelnen Bundesländern (hier Hamburg) einige bedeutsame Unterschiede. Dies macht es erforderlich, die historische Entwicklung der Ganztagschule nicht nur auf bundesdeutscher Ebene, sondern auch in Bezug auf das Bundesland Hamburg zu erschließen, dem Bundesland in dem die präsentierte Studie durchgeführt wurde.

Um die unterschiedlichen Formen der heute in Hamburg existierenden Ganztagschulen analysieren zu können, ist es wichtig, die Rahmenbedingungen ihrer Entstehung und Entwicklung zu kennen. Hierbei sind sowohl die rechtlichen Vorgaben als auch der pädagogische Gestaltungsrahmen, der ihrer Entwicklung zu Grunde liegt, von Bedeutung. Außerdem ist es wichtig zu wissen, welche gesellschaftlichen Zwecke im Laufe der Zeit mit Ganztagschulen verbunden wurden. Es schließt sich ein Überblick der Ganztagschulentwicklung Hamburgs an, der von den Anfängen 1958 bis ins Jahr 2009 reicht. Die neueren Entwicklungen, die sich zeitlich nach der Förderperiode des IZBB befinden, finden in Form eines kurzen Ausblicks Berücksichtigung.

6.1 Die Anfänge des Hamburger Ganztagschulausbaus

Die erste Ganztagschule Hamburgs, die Schule am Altonaer Volkspark wird bereits im Jahr 1958 gegründet. Sie entsteht einerseits als Reaktion auf die sozialpolitische Diskussion der Nachkriegszeit um Familien ohne männlichen Ernährer, Schlüsselkinder und die aufgrund der Berufstätigkeit der Frau fehlende Versorgung mit einem warmen Mittagessen innerhalb der Familien, andererseits spielt wie auch auf bundesdeutscher Ebene die Einführung der Fünftagewoche in Arbeitswelt und Schule eine Rolle. So soll in der ersten Hamburger Ganztagschule versucht werden den zusätzlichen Stoff, der durch den Wegfall des Samstagunterrichts aufläuft, durch Nachmittagsunterricht aufzufangen. (Vgl. Rother 2006, S. 74). Gegenüber Ganztagschulen herrscht in Hamburg jedoch auch Skepsis (vgl. Rother 2006, S. 75). So ist beispielweise aus den Notizen eines Hamburger Schulleiters aus dem Jahr 1958 eine

eindeutige Ablehnung gegenüber Ganztagschulen herauszulesen. In seinen Ausführungen argumentiert er mit der in dieser Zeit prominent diskutierten Überbürdung durch den verlängerten Schultag, dem Verlust der Erziehungshoheit der Familie und dem Anreiz für Mütter ohne jegliche wirtschaftliche Not und zudem zum Nachteil der Kinder (vgl. Rother 2006, S. 75) einer Beschäftigung nachzugehen, im Sinne der Familienpolitik der konservativen Parteien seiner Zeit. Von Seiten der Politik wird der Ausbau von Ganztagschulen in Hamburg in den 1950er und 1960er Jahren nicht weiter vorangetrieben. So bleibt bis in die 1970er Jahre die Schule am Altonaer Volkspark die einzige Ganztagschule Hamburgs.

6.2 Schulversuche und Chancengleichheit im Bildungswesen

1970 bezieht die Argumentation des Hamburger Senats, zusätzlich zu dem in den 1950er und 1960er Jahren hervorgehobenen sozialpolitischen Zweck ganztägiger Beschulung, erstmals auch mögliche pädagogische Vorzüge von Ganztagschulen mit ein (vgl. Rother 2006, S. 75). Die Förderungsfunktion von Ganztagschulen, speziell für Kinder aus bildungsschwachen Elternhäusern, rückt im Einklang mit der bundespolitischen Diskussion um Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit auch in den Fokus des Hamburger Diskurses um ganztägig organisierte Bildung.

So heißt es im Bildungsbericht von 1970, Ganztagschulen böten die Möglichkeit Milieunachteile in ganz anderem Maße auszugleichen, als Halbtagschulen (vgl. Senat der Freien und Hansestadt Hamburg 1970, S. 27). Die Ganztagschule böte die Möglichkeit, Hausaufgaben im Rahmen besonderer Arbeitsstunden anfertigen zu können, außerdem erlaube der erweiterte Zeitrahmen eine Intensivierung des Lernens und den Einbezug individueller Hilfen (vgl. Senat der Freien und Hansestadt Hamburg 1970, S. 27). Zudem würden Schülerinnen und Schüler auf ein „sinnvolles Freizeitverhalten“ (vgl. Senat der Freien und Hansestadt Hamburg 1970, S. 28) vorbereitet und somit erfülle die Ganztagschule auch einen sozialerzieherischen Zweck.

Diskutiert werden im Hamburger Bildungsbericht von 1970 jedoch auch mögliche Einwände gegen ganztägige Beschulung. So bestünde die Befürchtung, dass individuelle Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern, die diese in ihrer Freizeit ausübten, durch den Besuch einer Ganztagschule eingeschränkt oder unmöglich gemacht würden (vgl. Senat der Freien und Hansestadt Hamburg 1970, S. 28). Außerdem würden u.U. die erzieherischen Möglichkeiten des Elternhauses beschnitten (vgl. Senat der Freien und Hansestadt Hamburg 1970, S. 28). Ebenfalls angesprochen wird das

Problem der Überbürdung der Schülerinnen und Schüler durch die vermehrte Aufenthaltszeit in der Schule und eine „verschulte Erziehung“ (Senat der Freien und Hansestadt Hamburg 1970, S. 28).

Resümierend hält der Hamburger Bildungsbericht von 1970 fest, dass die positiven Effekte von Ganztagschulen zwar überwiegen würden, die Kosten für den Ganztagschulausbau jedoch so hoch seien, dass dieser nur schrittweise verwirklicht werden könne (vgl. Senat der Freien und Hansestadt Hamburg 1970, S. 28). Zusätzlich brauche es Versuche an Modellschulen, die zeigen sollten, wie Ganztagsunterricht überhaupt angemessen zu realisieren sei (vgl. Senat der Freien und Hansestadt Hamburg 1970, S. 28). In der Folge beschränkt sich bis Mitte der 1980er Jahre der Ganztagschulausbau in Hamburg auf einige wenige Modellversuche in den großen und sozial eher benachteiligten Neubaugebieten Steilshoop und Mümmelmannsberg. Rother (2006, S. 76) zufolge stand hierbei jedoch nicht die Einführung ganztägiger Beschulung im Vordergrund, vielmehr seien die Modellversuche im Kontext der Gesamtschulentwicklung zu verstehen, die in den 1980er Jahren politisch forciert wurde und Schulversuche mit Gesamtschulen, die als Ganztagschulen organisiert waren hervorbrachte (vgl. Rother 2006, S. 75).

6.3. Ganztagschulen als Reaktion auf veränderte Familienstrukturen und Lebenswelten

Erst die sozialpolitische Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland um die Folgen der veränderten Familienstrukturen und Lebensumwelten von Kindern, Mitte der 1980er Jahre, stößt auch in Hamburg den Ganztagschulausbau erneut an (vgl. Rother 2006, S. 75). So findet man in den Koalitionsvereinbarungen des Hamburger Senats zwischen SPD und FDP von 1987 den Beschluss, beginnend mit dem Jahr 1988 jährlich eine Schule in eine Ganztageeinrichtung umzuwandeln (vgl. Rother 2006, S. 77). Argumentiert wird in dieser Zeit vornehmlich mit sozialpolitischen Überlegungen: gesellschaftliche Entwicklungen, wie die immer häufiger anzutreffende Ein-Eltern-Familie und die Tatsache, dass mehr als die Hälfte der Kinder als Einzelkind aufwachsen, sowie die Veränderungen in der Lebens- und Erfahrungswelt vieler Kinder (anregungsarme Milieus, Ausdünnung sozialer Kontakte im Wohnumfeld, weitgehende Mediatisierung des Alltags), werden Rother (2006) zufolge als Gründe für die Notwendigkeit des Ausbaus ganztägiger Beschulung in Hamburg angeführt (vgl. Rother 2006, S. 76). Weiterhin gibt es, aufgrund der zunehmenden (Vollzeit-) Arbeitstätigkeit der Mütter, einen zusätzlichen Bedarf an Betreuung am Nachmittag.

Bis 1991 sind 19 der 374 staatlichen Schulen Hamburgs als Ganztagschule ausgebaut. In Reaktion auf gestiegene Bedarfe alleinerziehender Mütter und Väter bezüglich der Betreuung ihrer Kinder wird die Planzahl der jährlich ganztägig auszubauenden Schulen von 1991 bis 1993 von einer auf zwei erhöht. Einheitliche materielle und personelle Ausstattungsrichtlinien und einen pädagogischen Konzeptionsrahmen gibt es für die neuen Ganztagschulen bis 1991 nicht (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 1987). Erst 1991 wird im Rahmen eines Arbeitskreises im Amt für Schule damit begonnen, einen einheitlichen Konzeptrahmen für den Ganztagschulausbau zu diskutieren.

6.4 Expertise Ganztägige Erziehung in der Schule- Eine Problemskizze

In ihrer Expertise für die Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (vgl. Neumann/Ramseger 1990), weisen Neumann und Ramseger sehr detailliert auf Chancen, Risiken und Voraussetzungen des Ganztagschulausbaus in Hamburg hin. Den Autoren zufolge mache ein Ausbau der Hamburger Ganztagschullandschaft nur dann Sinn, wenn dessen Ziel eine pädagogisch intensivere und qualitativ anspruchsvollere Schule sei (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 4). Eine solche Ganztagschule zu etablieren, mache es jedoch zentral, den betreffenden Schulen zeitliche Spielräume zur Verfügung zu stellen, um ein entsprechendes Ganztagschulkonzept auszuarbeiten. Außerdem müssten zusätzliche personelle und materielle Ressourcen bereitgestellt werden und professionelle externe Berater oder Beratungsgruppen zugänglich gemacht werden, die Schulen im Prozess der Umwandlung zur Ganztagschule unterstützten (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 4).

Besonders betonen die Autoren, dass bei der Wahl von Schulen, die zu Ganztagschulen ausgebaut würden, dem „stigmatisierenden Vorurteil“ (Neumann/Ramseger 1990, S. 4), Ganztagschulen seien vor allem Schulen für Kinder aus strukturell benachteiligten Familien und sollten daher besonders in sozial benachteiligten Stadtteilen eingerichtet werden, entgegengewirkt werden sollte. Vielmehr bestünden in der gesamten Bevölkerung Bedarfe an ganztägiger Betreuung, die eben nicht an die soziale Lage der Familien oder bestimmte Stadtteile geknüpft seien (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 4). Als entscheidendes Kriterium für die Auswahl neuer Ganztagschulen nennen die Autoren hingegen die *Innovationskraft* und die *reformerische Gestaltungskraft* des Kollegiums und der Schulleitung (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 4). Schulleitungen komme Neumann und Ramseger

1990 zufolge in diesem Zusammenhang eine wichtige Position zu, da sie für die Verwaltung und Organisation der Abläufe in Ganztagschulen verantwortlich sind. Die Ansprüche an Schulleitungen wüchsen jedoch in Ganztagschulen disproportional: Der Verwaltungsaufwand, den Schulleitungen von Ganztagschulen zu erfüllen hätten, sei ungleich größer als in Halbtagschulen vergleichbarer Größe (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 58). Arbeitsbereiche, die davon besonders betroffen seien, wären der wachsende Mitarbeiterstamm, erhöhter Bedarf an Elternberatung, kompliziertere Aufnahmeverfahren, und der erweiterte pädagogische Auftrag, der durch die Öffnung von Ganztagschulen zur Lebenswelt entstehe (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 58). Dementsprechend sei es zentral Ganztagschulen neben einer angemessenen personellen und materiellen Ausstattung auch mindestens 40 Verwaltungsstunden zur Verfügung zu stellen, genau wie es in Ganztagsgesamtschulen üblich sei (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 59).

In Bezug auf die inhaltliche Gestaltung von Ganztagschulen, weisen Neumann und Ramseger (1990) darauf hin, dass das pädagogische Konzept von Ganztagschulen, auch solche Eltern ansprechen müsse, die eigentlich keiner ganztägigen Betreuung bedürften. Dies würde in der Regel nur Schulen gelingen, die ein „schülerorientiertes Reformkonzept“ (Neumann/Ramseger 1990, S. 4) aufweisen, das der Gefahr einer zunehmenden Verschulung der Kindheit entgegenwirke. Zentral für eine pädagogische Ausrichtung, die solchen Ansprüchen genüge, sei eine entsprechende monetäre Investition in Sach- und Personalmittel (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 5).

Bezüglich des Personals an Ganztagschulen betonen die Autoren, dass einer Tendenz zur Verschulung des Freizeitbereichs in Ganztagschulen durch den gezielten Einsatz von Sozialpädagogen entgegnet werden sollte (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 50). Besonders zentral dabei sei Neumann und Ramseger (1990) zufolge die Qualifikation des Personals (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 51). Während Sozialpädagogen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern in vielen Bereichen ergänzen könnten (bspw. Beziehungskonstellationen unter Schülerinnen und Schülern auch jenseits des Unterrichts zu erkennen und zu beachten, den Freizeitbereich auch wirklich als Freizeit zu gestalten, das Lernen in Projekten anzuleiten), und die Zusammenarbeit von Sozialpädagogen und Lehrkräften dementsprechend von den Beteiligten meist als fruchtbar beschrieben würde, führe die Einstellung von Erzieherinnen

und Erziehern, allein wegen der stark unterschiedlichen Entlohnung dazu, dass Erzieherinnen im Schulalltag häufig in die Rolle einer Assistenz gedrängt würden (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 51). Dies beherberge die Gefahr, dass Freizeitangebote, die von Erzieherinnen durchgeführt würden, im Vergleich zum Unterricht, der in die Verantwortung der akademisch ausgebildeten Lehrkräfte fällt, eine Abwertung erfahren könnten (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 52). Bei Sozialpädagogen bestehe diese Gefahr, allein ob des professionellen Selbstverständnisses dieser Gruppe, das u.a. auf einer qualifizierteren Ausbildung beruht, hingegen in geringerem Maße (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 52). Neumann und Ramseger empfehlen daher eine Einstellung von graduierten Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit Fachhochschulabschluss.

Gute Ganztagschulen seien folglich „sehr teuer“ (Neumann/Ramseger 1990, S. 5), würde man die Zeit, die die Kinder in der Schule verbringen, verdoppeln, wären die doppelten Personalkosten nicht einmal ausreichend (Neumann/Ramseger 1990, S. 5). Unterfinanzierte Ganztagschulen hingegen würden Problemlagen, die sich von Seiten der Schülerinnen und Schüler und Eltern mit der Schule ergeben, hingegen noch verschärfen und zusätzlich wiesen schlecht finanzierte Ganztagschulen bereits nach kurzer Zeit eine überdurchschnittlich belastete und sozial benachteiligte Schülerschaft und eine hohe Fluktuation im Kollegium auf (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 5).

Neumann und Ramseger (1990) empfehlen folglich, zum einen aus Kostengründen und zum anderen und „vor allem aus Gründen der Erfolgssicherung“ (Neumann/Ramseger 1990, S. 5) den Ganztagschulausbau nur sehr behutsam zu erweitern und zusätzlich den Hort- und Tagesheimbereich weiter auszubauen. Die Schule-Hort Kombination wird von den Autoren jedoch auch kritisch reflektiert. Sie weise „alle Probleme von Billiglösungen im Erziehungsbereich auf“ (Neumann/Ramseger 1990, S. 70), was sich darin niederschlage, dass in Hort-Schule-Strukturen vielfach eine soziale Segregation zu beobachten sei, keine Verknüpfung von Unterricht und Betreuung stattfände - dementsprechend auch kein Einfluss auf eine Verbesserung des Unterrichts stattfinden könne - und zudem Probleme bei der Kooperation von Lehrerinnen und Lehrer und im Hort beschäftigten Personal zu erwarten seien (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 70). Diese ergäben sich vor al-

lem aus dem Unwillen der Lehrerinnen und Lehrer, Termine am Nachmittag wahrzunehmen oder den Kollegen im Hort Einblicke in ihre Unterrichtskonzeption und Evaluation zu ermöglichen (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 70). Dementsprechend empfehlen die Autoren einen Ausbau des Schule-Hort-Modells nur, wenn obengenannte zu erwartende Problemdimensionen bereits in der Planung der Zusammenarbeit berücksichtigt würden und Strategien entwickelt würden, diesen zu begegnen (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S.70).

Zusätzlich empfehlen die Autoren auch weiterhin die Einführung von Modellschulen, von denen sich positive Ausstrahlungseffekte auf umliegende Schulen erwarten ließen (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 40 ff.). Beim Ausbau der Ganztagschullandschaft sollte zudem beachtet werden, dass Ganztagschulen gezielt als sogenannte *Stadtteilschulen* zu konzipieren seien, die die sie umgebende Umwelt in ihre Arbeit einbezögen. Außerdem empfehlen Neumann und Ramseger dringend Ganztagschulen bevorzugt prozessbegleitend und jahrgangsweise auszubauen (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 5 ff.).

6.5. Die Einführung von Rahmenkonzeptionen für den Ganztagschulausbau

Die Empfehlungen von Neumann und Ramseger (1990) finden in vielen Punkten Eingang in die erste Rahmenkonzeption für Ganztagschulen, die 1992 vom sozialdemokratisch regierten Hamburger Senat vorgelegt wird. Neben zusätzlichen Grundstunden, die für die Nachmittagsversorgung eingeplant werden, bekommen Ganztagschulen aufgrund der wahrgenommenen Notwendigkeit, Differenzierung und individualisierten Unterricht sowie Förderung in kleineren Gruppen abzuhalten, 75% der zusätzlichen Nachmittagsgrundstunden als Teilungsstunden finanziert (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 1992). Um einer Überbürdung der Schülerinnen und Schüler entgegenzuwirken, stellt der Rahmenplan außerdem heraus, dass der Schultag nicht nur von Lehrerinnen und Lehrern betreut werden sollte, sondern auch Sozialpädagogen, Erzieher und Honorarkräfte mit speziellen Qualifikationen an den Ganztagschulen Anstellung finden müssten. Diesbezüglich folgt der Senat den Vorschlägen von Neumann und Ramseger (1990) folglich nur partiell - sie hatten vorgeschlagen, aufgrund abzusehender Probleme bei der Kooperation und der inhaltlichen Gestaltung des Freizeitangebotes vor allem Sozialpädagoginnen mit Fachhochschulabschluss einzustellen (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 51). Wie von Neumann und Ramseger (1990) vorgeschlagen, wird dem erhöhten Organisationsaufwand, den die ganztägige Organisation der Schule mit sich bringt, dadurch

Rechnung getragen, dass Ganztagschulen eine zusätzliche 50%-Sekretariatsstelle sowie vier Stunden Unterrichtsentlastung für die Schulleitung zugesprochen bekommen. Materiell bekommen neue Ganztagschulen außerdem einmalig eine Zahlung von 7000 DM pro beteiligter Klasse, sowie eine 20 prozentige Erhöhung der laufenden Unterrichtsmittel. Für den Ganztagsbetrieb erforderliche Räume und die für das Mittagessen erforderliche Mensa werden im Rahmen der zur verfügbaren Mittel finanziert (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 1992). Die Rahmenkonzeption von 1992 stellt Ganztagschulen die bis heute vergleichsweise beste personelle und materielle Ausstattung zur Verfügung und wird von bspw. dem Ganztagsschulverband überaus positiv angenommen (vgl. Rother 2006, S. 78). Bis in die Gegenwart wurde die Ausstattung von Ganztagschulen jedoch immer wieder Kürzungen unterzogen (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004; Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012).

Die Argumentation für den Ganztagschulenausbau fokussiert nun außerdem nicht mehr ausschließlich die sozialpolitischen Zwecke ganztägiger Beschulung. Mögliche pädagogische Stärken von Ganztagschulen rücken ins Zentrum der Begründung. So sehen die Richtlinien von 1992 vor, das Leben und Lernen der Schülerinnen und Schüler *sinnvoll* miteinander zu verbinden. Ganztagschulen böten aufgrund des verlängerten Zeitrahmens mehr Möglichkeiten, spielerischen, musischen, handwerklichen und sportlichen Neigungen nachzugehen (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 1992, S. 5). Außerdem gebe es größere Freiräume für individualisierten Unterricht, Epochenunterricht, Projektunterricht, praktisches Lernen, die Nutzung außerschulischer Lernorte, Gruppenarbeit und die Öffnung der Schule zum Stadtteil (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 1992, S. 5).

Wie von Neumann und Ramseger (1990) vorgeschlagen, wird beim Ausbau von Ganztagschulen nun außerdem berücksichtigt, an welche konkreten Bedingungen vor Ort angeknüpft werden kann. Dabei soll man sich an der Schülerschaft und den Bedingungen des Stadtteils orientieren und an Interessen des an der Schule beschäftigten Personals anschließen (vgl. Rother 2006, S. 78).

In den Richtlinien von 1992 wird zwischen zwei Formen der Ganztagschule unterschieden: der *Offenen Ganztagschule* und der *Obligatorischen Ganztagschule*. Schulen, die sich um den Ausbau zur Ganztagschule bewerben, können zwischen beiden Formen frei wählen. Die offene Form zeichnet sich durch die freiwillige Teil-

nahme an Nachmittagsangeboten aus, die sich an den obligatorischen Vormittagsunterricht anschließen. Sie bietet ein nachmittägliches Kursangebot, meist bestehend aus musischen, künstlerischen und sportlichen Angeboten. Außerdem sollen zusätzliche Förderangebote für lernschwache und besonders lernstarke Kinder in den Nachmittag integriert werden. Ausdrücklich wird jedoch auch die Möglichkeit angesprochen, am Nachmittag an Projekten zu arbeiten, die dem vormittäglichen Unterricht entspringen und an ihn anschließen sollen. Nach Möglichkeit soll außerdem eine fachlich betreute Hausaufgabenhilfe stattfinden. (Vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 1992).

Kennzeichnend für die obligatorische Form ist der verpflichtende Unterricht an vier Nachmittagen der Woche. Unterricht und Freizeitangebote sollten so geplant sein, dass sie sich auf den ganzen Schultag verteilen. So sollte versucht werden, die schulischen Anforderungen stärker an einen nicht näher definierten biologischen Rhythmus der Schülerinnen und Schüler anzupassen (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 1992). Hausaufgaben sollen in den Schultag integriert werden. Die Mittagspause soll neben der Nahrungsaufnahme auch als Phase der Entspannung dienen (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 1992).

Auch bezüglich der Kriterien, die an die Auswahl von neuen Ganztagsschulen geknüpft werden, ist eindeutig eine Anlehnung an die Expertise von Neumann und Ramseger zu erkennen. Hauptvoraussetzungen sollen laut der Rahmenkonzeption von 1992 nicht mehr nur soziale Aspekte der Schülerschaft oder des Stadtteils sein, sondern vielmehr auch das Engagement und die aktive Mitarbeit der Schulleitungen und der Lehrkräfte. Damit folgt der Senat der Vorstellung, dass ein Umbauprozess zur Ganztagschule nur dann erfolgreich verlaufen kann, wenn er von allen Beteiligten als Prozess der inneren und äußeren Schulreform betrachtet wird (vgl. Rother 2006, S. 82). Als Hinweis darauf müssen Schulen, die sich um den Ausbau als Ganztagschule bewerben, ein schriftliches Rahmenkonzept vorlegen, das Informationen zu folgenden Punkten enthalten soll (vgl. Rother 2006, S. 82):

- Schulbeginn und Schulschluss an den einzelnen Wochentagen
- Art und Umfang des offenen pädagogischen Angebots bzw. obligatorischer Veranstaltungen
- Durchschnittlich zu erwartende Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an den Angeboten

- Zeitliche Abfolge des nach der Halbtagsstudentenafel zu erteilenden Unterrichts
- Inhalt und Gestaltung von außerunterrichtlichen Angeboten
- Geplante Gestaltung des Umwandlungsprozesses zur Ganztagschule
- Vorstellungen zu räumlichen Verbesserungen
- Konkretisierung eines pädagogischen Konzepts, das auch Informationen zur Verwirklichung von ganztagschulspezifischen Erziehungsstilen enthält.

Die Vorgaben für das Rahmenkonzept blieben recht offen. Dem lag Rother 2006 zufolge die Überlegung zugrunde, die Pädagogische Füllung des Konzepts den Lehrerinnen und Lehrern in der Einzelschule überlassen zu wollen (vgl. Rother 2006, S. 82). Dem Vorschlag von Neumann und Ramseger (1990) den Schulen externe Partner zur Seite zu stellen, die als Experten den Umwandlungsprozess zusätzlich strukturieren und unterstützen könnten, kommt der Senat jedoch nicht nach. Die Behörde trifft eine Auswahl unter den Bewerbern schließlich zum einen nach pädagogisch-konzeptionellen Aspekten, jedoch zum anderen auch nach wie vor nach sozialen, regionalen und nach baulichen Gesichtspunkten (vgl. Rother 2006, S. 82).

6.6 Ausbau des Ganztagsangebots

Trotz der Betonung pädagogischer Zwecke und dem Einbezug von schulischen Entwicklungsaussichten bei der Auswahl von neuen Ganztagschulen im Rahmenkonzept von 1992, findet sich nach Neuwahlen im September 1993 in den Kooperationsvereinbarungen der Sozialdemokraten und der *STATT-Partei – Die Unabhängigen* (im Folgenden *STATT-Partei*) der Beschluss, in den Folgejahren den Ganztagschulenausbau vor allem in sozial benachteiligten Stadtteilen voranzutreiben wieder. Dabei wird die Hoffnung artikuliert, Ganztagschulen könnten Kindern aus sozial benachteiligten Familien besser als Halbtagschulen dabei helfen, eine erfolgreiche Bildungskarriere zu durchlaufen. Außerdem finden sich in dem Beschluss, besonders sozial benachteiligte Stadtteile mit Ganztagschulen zu versorgen, Überlegungen zum Umgang mit veränderten Familienstrukturen und Lebensumwelten wieder. Besonders die Bedürfnisse der steigenden Anzahl Alleinerziehender (meist Frauen), die in den sozial benachteiligten Schichten überproportional vertreten seien, sollen durch Ganztagschulen abgedeckt werden. (Vgl. Rother 2006)

Der Gedanke, dass Ganztagschulen die pädagogisch besseren Schulen für alle Kinder sein könnten, wird durch die Betonung ihrer sozialen Funktion zurückgestellt. Vielmehr besteht die Gefahr, dass Ganztagschulen durch ihre überproportionale Verbreitung in sozial benachteiligten Stadtteilen in der öffentlichen Wahrnehmung in die Nähe sozialer Sonderschulen gerückt werden, eine Entwicklung, die ja auch bereits bei Ramseger und Neumann (1990) kritisch reflektiert wurde. 1997, am Ende der Legislaturperiode, gibt es in Hamburg sechs zusätzliche Ganztagschulen. Im April 1997 tritt eine Änderung des Schulgesetzes in Kraft, das die Einrichtung von Ganztagschulen nun erstmals schulgesetzlich regelt. Als Neuerung wird in das Gesetz aufgenommen, dass nun nicht nur die Schulkonferenz, sondern auch die Schülerinnen und Schüler und ihre Erziehungsberechtigten mehrheitlich für einen Ausbau zur Ganztagschule stimmen müssen, damit ein Antrag beim Senat erfolgreich sein kann. In den übrigen Punkten bleibt das Rahmenkonzept von 1992 bis zum Jahr 2004 bestehen. So resümiert Rother (2006), dass der Ganztagschulausbau in Hamburg in der 16. und 17. Legislaturperiode auf einer sicheren und belastbaren Grundlage fußt (vgl. Rother 2006, S. 82).

Nach den Bürgerschaftswahlen im Herbst 1997 beschließen die neuen Regierungsparteien SPD und GAL den weiteren Ganztagschulausbau in Hamburg bei nicht veränderten Qualitätsstandards; 2001 sind in Hamburg 32 der 374 staatlichen Schulen aller Schulformen in ganztägiger Form organisiert (vgl. Rother 2006). Aufgrund des erhöhten Betreuungsbedarfs vieler Kinder und Familien – der durch die bis dahin entstandenen Ganztagschulen nicht gedeckt werden kann – erfahren seit Beginn der 1990er Jahre ganztägige Betreuungsangebote in Halbtagschulen einen erheblichen Ausbau. Außerdem beschließt der Senat, bis 2000 - wie bereits 1990 von Neumann und Ramseger ausdrücklich empfohlen (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 71 ff.) - in allen Grundschulen eine verlässliche Betreuung von 8:00h bis 13:00h zu implementieren (vgl. dazu auch ausführlich Holtappels 2002). Daran schließt sich in vielen Halbtagschulen, realisierbar durch die Kooperation mit Einrichtungen der Jugendhilfe, ein Pädagogischer Mittagstisch an. Damit kann eine Betreuung von drei Stunden nach Schulschluss gewährleistet werden. Sie umfasst ein tägliches Mittagessen und die Unterstützung bei Hausaufgaben.

6.7. Verstärkter Ausbau von Ganztagschulen

Nach der langjährigen Regierungszeit der SPD in Hamburg übernimmt 2001 eine Koalition aus CDU, FDP und der neugegründeten *Partei Rechtsstaatlicher Offensive* (im Folgenden PRO) die Regierung. Obwohl eine grundlegende Änderung der Schulpolitik angekündigt wurde, liest sich die Erklärung zum Thema Ganztagschule, Rother 2006 zufolge, wie eine Verlängerung der vorherigen Politik (vgl. Rother 2006, S. 84). Das Betreuungsangebot, das mithilfe von Jugendhilfeeinrichtungen und Horten realisiert wurde, solle entsprechend dem Bedarf verbessert werden (vgl. Christlich Demokratische Union (CDU)/Partei Rechtsstaatlicher Offensive (PRO)/Freie Demokratische Partei (FDP) 2001). Außerdem sollen nun jährlich drei neue Schulen als Ganztagschule ausgebaut werden (vgl. Christlich Demokratische Union (CDU)/Partei Rechtsstaatlicher Offensive (PRO)/Freie Demokratische Partei (FDP) 2001), vorher war dies eine Schule jährlich. Als ausschlaggebend für die Standortwahl neuer Ganztagschulen werden jedoch nunmehr ausschließlich soziale Merkmale des Stadtteils genannt (vgl. Christlich Demokratische Union (CDU)/Partei Rechtsstaatlicher Offensive (PRO)/Freie Demokratische Partei (FDP) 2001, S. 4). Überlegungen zur einzelschulischen Motivation für den Ausbau zur Ganztagschule werden nicht mehr diskutiert. Auch ein pädagogisches Konzept wird nicht weiter diskutiert oder durch Vorgaben oder Idealtypenbeschreibungen geregelt.

6.8. Reaktion auf die PISA- Ergebnisse

Nachdem 2004 die Koalition aus CDU, FDP und PRO zerbricht, erhalten in den anschließenden Neuwahlen die Christdemokraten allein den Regierungsauftrag. Aufgrund der bereits diskutierten Schulzeitverkürzung an Hamburger Gymnasien von 13 auf 12 Jahre beschließt der Senat 2004, um Unterrichtszeit zu gewinnen, alle Gymnasien zu offenen Ganztagschulen mit besonderen Bedarfen auszubauen. Aber auch der Ausbau der Ganztagsgrundschulen und in der Sekundarstufe I steht auf der Agenda (vgl. Christlich Demokratische Union (CDU), 2004). Zusätzlich legt der Senat ein neues Rahmenkonzept für Ganztagschulen vor (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004). Nach dem Bekanntwerden der PISA-Ergebnisse von 2000 argumentiert der Senat in diesem jetzt noch stärker als im Rahmenkonzept von 1992 mit der pädagogischen Funktion von Ganztagschulen. Diese war ab 1993 in den Argumentationen für Ganztagschulen hinter sozial-kompensatorischen Hoffnungen, die in den Ausbau von Ganztagschulen gesetzt wurden, zurückgetreten.

Vermutlich vor dem Hintergrund des im Vergleich zu Ländern mit einem flächendeckenden Ganztagschulausbau schlechten Abschneidens des Halbtagschulandes Deutschland in den großen Schulvergleichsstudien, treten Aspekte der Unterrichtsqualität an Ganztagschulen nun wieder stärker ins Zentrum der Argumentation, nun auch völlig abgelöst von der Diskussion um mehr Chancengerechtigkeit. So heißt es in dem Mitte 2004 vorgelegten neuen Rahmenkonzept für Ganztagschulen in Hamburg

„Die Auswertung der PISA- Ergebnisse und anderer empirischer Untersuchungen fordert eine konzeptionelle Weiterentwicklung der schulischen Arbeit, um die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Um nachhaltige Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zu gewährleisten, ist die Unterrichtsentwicklung ein Schwerpunkt bildungspolitischen Handelns. Ganztagschulen bieten hierfür besonders gute Rahmenbedingungen. Die Erfahrung zeigt, dass der klassische Vormittagsunterricht allein an seine Grenzen stößt. Individuelle Förderung von Kindern ist nicht immer in ausreichendem Maße realisierbar.“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 2004, S. 1)

Ganztagschulen wird zugetraut, für alle Kinder eine bessere Lernumgebung bereitzustellen, die langfristig dazu führt, die vergleichsweise schwache Leistungsfähigkeit bezogen auf die bspw. in PISA gemessenen Kompetenzen anzugleichen. Ganztagschulen seien, mit Blick auf die unterdurchschnittlichen Ergebnisse Deutschlands im PISA-Test, im durch den erweiterten Zeitrahmen den sie im Vergleich zu Halbtagschulen zur Verfügung stellen können, die besseren Schulen für alle Schülerinnen und Schüler (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S.1). Zusätzlich erhofft man sich jedoch auch weiterhin eine besondere Stärke des Ganztagschulsystems im Bereich der Herstellung von mehr Chancengerechtigkeit. Der in den Schulvergleichsstudien beschriebenen besonders großen Leistungsstreuung von Kindern unterschiedlicher sozialer und sprachlicher Herkunft soll mit erweiterten Bildungs- und Fördermöglichkeiten von Ganztagschulen entgegnet werden (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S.1).

Zielsetzungen eines neuen Rahmenkonzepts für Ganztagschulen 2004

Ausgehend von der Annahme, dass Ganztagschulen im Vergleich zu Halbtagschulen eine erweiterte pädagogische Förderung ermöglichen, die über die Nachmittagsbetreuung und zusätzliche Nachmittagsangebote hinausgeht, werden im Rahmenkonzept des Hamburger Senats von 2004 unter anderem folgende neuen Ziele für den Ganztagschulausbau formuliert. Ganztagschule wird mit der Hoffnung verknüpft:

- den Erwerb von personalen, sozialen, fachlichen und methodischen Kompetenzen, durch die größere Vielfalt der Angebote und vor allem durch die Freiheit in der Gestaltung des Unterrichtstages zu fördern.
- die soziale Kopplung von Herkunft und Bildungserfolg durch vertiefte Lern- und Förderangebote zu durchbrechen.
- sich auf die Bedürfnisse der Lernenden einzustellen, indem durch den Verzicht auf ein vormittägliches Raster Lern- und Arbeitsmethoden zum Einsatz gebracht werden, die sich orientierend an dem Biorhythmus der Schülerinnen und Schüler, häufig zwischen An- und Entspannung, zwischen offenen und gelenkten Phasen wechseln. Somit werde die psychische und physische Belastung der Lernenden reduziert und ihre Eigenverantwortung gestärkt.
- Chancengleichheit und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund zu fördern, indem ergänzende Kurse und Sprachförderung im Deutschen in den Ganztagsablauf integriert werden.
- die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu fördern, indem Hausaufgaben in den Schulalltag integriert würden und die Eltern mehr Zeit hätten, schulfreie Zeit mit den Kindern gemeinsam zu gestalten.
- soziales und kulturelles Lernen durch Kooperationen, Projektlernen und die Öffnung der Schule zum Stadtteil zu unterstützen. (Vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S.1)

Gestaltungsspielraum der Schulen

Konkrete Vorgaben und praktische Konzepte, die Schulen dabei behilflich sein könnten, das neue Rahmenkonzept in schulische Praxis umzuwandeln, gibt die Behörde nicht. Vorgegeben werden lediglich „Eckpunkte, die einen weiten Gestaltungsfreiraum zur Entwicklung eigener Ganztagschulkonzepte“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S. 2) in der Einzelschule zulassen. Hier Spielen unter Umständen auch Überlegungen zur Handlungsmächtigkeit der Einzelschule in Bezug auf ihre individuelle Ausgestaltung und Befunde zur Schwierigkeiten der Durchgriffssteuerung im Bildungssystem eine Rolle. Das Rahmenkonzept von 2004 enthält somit lediglich Rahmungen für folgende Bereiche schulischer Arbeit (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S. 2f):

Pädagogische Vorgaben

Aufgrund der erweiterten Unterrichts- und Betreuungszeiten und der daraus entstehenden intensivierten Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern und pädagogischem Personal, sollen Ganztagschulen sich auf den Weg machen eine neue Schulkultur zu entwickeln. Fundamental soll dabei die Veränderung der schulischen Lernprozesse durch die Rhythmisierung des Unterrichts sein.

Lernprozess

Aufgrund des erweiterten Zeitrahmens, „kann und muss“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S. 2) die Ganztagschule dazu fähig sein, den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler differenzierter zu gestalten. Die Gestaltung des „individuellen Lernprozesses“ und die „Entwicklung einer neuen Lehr- und Lernkultur“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S. 2) soll sowohl im Unterricht, als auch in den ergänzenden Angeboten vorangetrieben werden. Dazu gehöre die klassenübergreifende Organisation von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten, die es möglich mache, besser auf die individuellen Leistungsstärken der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Unterricht und außerunterrichtliche Angebote sollten mehr als eine „bloße Addition verschiedener Gestaltungsformen des Lernprozesses“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S. 2) sein. Vielmehr soll eine durch ein Schulprogramm konzeptionell verankerte, inhaltliche Verzahnung von Unterricht und Angeboten stattfinden. Außerdem soll es ein für jeden Schüler und jede Schülerin individuell abgestimmter Lehrplan ermöglichen, im Rahmen eines rhythmisierten Schultages das „individuelle Lerntempo und die Anforderungen des Lernens in Gruppen wechselseitig aufeinander abzustimmen und Phasen der Konzentration mit Phasen der Entspannung zu verzahnen.“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S. 2). Dabei sei die Abkehr vom schulischen 45 Minuten-Rhythmus und die Hinwendung zu einem „neuen, flexiblen Rhythmus für das Schulleben“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S. 2) ein erster und grundlegender Schritt.

Kooperation und Quartiersbezug

Die Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern soll in der Ganztagschule intensiviert sein. Auch sollten Eltern mehr in das Schulleben eingebunden werden. Außerdem mache der Ganztagsbetrieb eine intensivere Kooperation mit Vereinen, Verbänden, Kirchengemeinden etc. im Stadtteil nötig. Die im Quartier gegebenen Res-

sourcen sollen dabei einerseits durch Einbindung in ergänzende Angebote, und andererseits durch die Erschließung außerschulischer Lernorte nutzbar gemacht werden. Die intensiviertere innerschulische und außerschulische Kooperation ermögliche „qualitätssteigernde komplexere Lernprozesse“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S. 3) in Entspannungs- und Anspannungsphasen.

Rechtliche und strukturelle Vorgaben

Die von der KMK 2003 vorgegebenen Merkmale von Ganztagschulen (vgl. Kapitel 3.1.) werden in Hamburg weitgehend übernommen. Auch hier wird ab 2004 zwischen offener, teilgebundener und gebundener Ganztagschule unterschieden. In der offenen Form soll die Stundentafel als verpflichtender Unterricht am Vor- und Nachmittag umgesetzt werden. Außerdem soll es frei wählbare ergänzende Angebote geben, die mindestens für ein Schuljahr verbindlich wahrgenommen werden können. In der gebundenen Form sind Unterricht und ergänzende Angebote verbindlich. Im Rahmen eines pädagogisch gestalteten Tagesprogramms (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S. 3) sollen Unterricht und Angebote verzahnt und auf den ganzen Tag verteilt werden. Dies gilt auch in der teilgebundenen Form für alle Schülerinnen und Schüler, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen.

Eine Sonderstellung nehmen nach der Schulzeitverkürzung von 13 auf 12 Jahre die Hamburger Gymnasien ein. Ab Klasse 7 findet hier, um die erweiterte Stundentafel von 34 Stunden realisieren zu können, an zwei Nachmittagen der Woche verbindlicher Nachmittagsunterricht statt. Trotzdem werden Gymnasien, die nicht vor 2004 schon als Ganztagschule in gebundener Form ausgebaut waren, als offene Ganztagschulen geführt. Ausdrücklich wird im Fall der offenen Ganztagsgymnasien noch einmal auf die Notwendigkeit hingewiesen, der höheren Belastung von Schülerinnen und Schülern mit einer pädagogisch sinnvollen Rhythmisierung des Schultages Rechnung zu tragen und die pädagogische Gesamtkonzeption der Schule dementsprechend anzupassen (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S. 3).

Organisatorische Vorgaben

Die vorgestellten Eckpfeiler legen den Schulen nahe, den Ausbau zur Ganztagschule gerahmt durch ein pädagogisches Konzept zu vollziehen. An verschiedenen Stellen der Rahmenkonzeption des Senats von 2004 werden Rhythmisierung und Individualisierung als besonders förderlich für die Qualität des Unterrichts hervorgehoben. Verbindliche Vorgaben oder spezielle Schulungen in diesem Bereich regt der

Senat jedoch nicht an. Rechtlich verbindlich werden lediglich die organisatorischen Rahmenbedingungen in den Schulen geregelt (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S. 3). Ganztagschulen müssen sich verpflichten, die jeweilige Studentafel der Schulstufe umzusetzen, die vorgegebenen Betreuungszeiten je nach Form der Ganztagschule einzuhalten¹⁵ und den vom Senat festgelegten Ressourcenrahmen nicht zu überschreiten (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S. 3).

Gebundene Ganztagschulen bekommen, wie schon 1992, auch im Rahmenkonzept von 2004 zusätzliche Mittel zugesprochen. Der 20%-Zuschlag gegenüber Halbtagschulen auf Finanzmittel für Unterrichtsmaterialien bleibt bestehen. Um- und Erweiterungsbaumaßnahmen, die für den Ganztagsbetrieb notwendig sind (Küche, Mensa, ergänzender Raum und Freiflächenbestand), werden durch das IZBB finanziert. Hierzu zählen alle erforderlichen Renovierungs-, Ausbau-, und Umbaumaßnahmen, Ausstattungsinvestitionen, sowie mit den Investitionen zusammenhängende Dienstleistungen. Der Anteil Hamburgs am IZBB-Finanzrahmen beträgt insgesamt 66,78 Millionen €, die in den Jahren 2003 bis zunächst 2007, später dann 2009, investiert werden konnten (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S. 6). Personalkosten werden, wie bereits ausgeführt, aufgrund der Länderhoheit in Bildungsfragen und den nicht zu vereinbarenden Standpunkten von Bund und Ländern im Aushandlungsprozess des IZBB nicht aus den Mitteln des IZBB bezahlt. Sie werden weiterhin von den Ländern getragen.

Die im Rahmenkonzept von 1992 bemessenen zusätzlichen Lehrerstunden für das Hamburger Ganztagsangebot werden im neuen Rahmenkonzept massiv reduziert. Die im Konzept von 1992 verankerte Regelung, dass 75% der zusätzlichen Nachmittagsgrundstunden als Teilungsstunden vorzusehen seien, findet sich im neuen Rahmenkonzept nicht wieder. Insgesamt werden die personellen Ressourcen für neue gebundene Ganztagschulen im Vergleich zum Rahmenplan von 1992 um insgesamt 60% abgesenkt (vgl. Rother 2006, S. 87). Die Personalmittel der bestehenden Ganztagschulen, die noch nach den Regelungen von 1992 ausgestattet sind, werden in vier gleichen Schritten ebenfalls um insgesamt 60% gesenkt und somit schrittweise

¹⁵ Offene, teilgebundene und gebundene Ganztagschulen sehen eine Betreuungszeit von 8:00 bis 16:00 Uhr an vier Tagen und an einem Tag von 8:00 bis 13:00 Uhr vor. Die Gymnasien und Gymnasialzweige der kooperativen Gesamtschulen weichen als offene Ganztagschulen je nach ihrem individuellen Profil von diesen Vorgaben ab.

an die veränderten Bemessungen angepasst. Übrig bleibt ein Personalaufschlag für Ganztagschulen von ca. 20% (vgl. Rother 2006, S. 87). In offenen und teilgebundenen Ganztagschulen gelten die gleichen Bemessungsrundlagen, nur werden hier die Gelder anteilig bezogen auf die Zahl von Schülerinnen und Schülern, die das Ganztagsangebot auch tatsächlich besuchen, berechnet.

Für die Verwaltung von gebundenen Ganztagschulen veranschlagt das Rahmenkonzept 25% von einer Vollzeitstelle als Sekretariatsstelle, zusätzliche Verwaltungsstunden für Schulleitungen sind nicht vorgesehen.

Im Vergleich zur Rahmenkonzeption von 1992 fällt auf, dass die Personalfinanzierung an Ganztagschulen 2004 weiter in die Richtung auf weniger Lehrerstunden und mehr Honorarmittel verschoben wird (vgl. Rother, 2006, S. 87). Nur 30% der außerunterrichtlichen Angebote werden über Lehrerstunden finanziert. Dies entspreche einem „kostenbewussten, aufgabengerechten Einsatz der ganztagspezifischen Mehrbedarfe“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S. 4). Wichtig hierbei ist, dass Honorarkräfte bei der „Durchführung der übertragenen Tätigkeiten keinen Weisungen der Auftraggeberin“ (Freie und Hansestadt Hamburg o.J., S. 1) unterliegen. Honorarkräfte sind an keine besonderen Vorgaben gebunden und handeln eigenverantwortlich im Rahmen einer „angemessenen und üblichen Qualität“ (Freie und Hansestadt Hamburg 2011, S. 3). Regelungen zu inhaltlichen Konzeptionen oder Evaluationen des durch Honorarkräfte durchgeführten Angebots existieren nicht. Gegenüber Lehrerstunden sind die Kosten für Honorarkräfte deutlich geringer. Führt man sich die Einschätzungen von Neumann und Ramseger (1990) bezüglich der Gefahren, die übermäßig kostenbewusste Lösungen in der Ganztagschulpolitik in sich bergen (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 65 ff.), und die Konzentration auf im Vergleich zu Lehrkräften gering qualifizierten Personaleinsatz (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 50 ff.) nochmals vor Augen, wird die potenzielle Brisanz dieser Entscheidung deutlich. Zusätzliches Personal wird durch Kooperationen mit außerschulischen Partnern eingebracht. Besonders umfangreiche Kooperationen finden zwischen der Behörde für Bildung und Sport und der Hamburger Sportjugend und dem Hamburger Sportbund statt (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012). Um sportbezogene Angebote am Nachmittag zu realisieren, zahlt die Schule die Mitgliedschaft für Schülerinnen und Schüler in einem Sportverein des Hamburger Sportbundes oder der Hamburger Sportjugend. Die angemeldeten Schülerinnen

und Schüler sind berechtigt, im Nachmittagsbereich an Angeboten des Sportvereins teilzunehmen. Die Vergütung der Übungsleiter übernehmen der Sportbund und die Sportjugend. Teil dieser Kooperation ist zusätzlich die Ausbildung altersnaher Übungsleiter unter den teilnehmenden Schülern und Schülerinnen, die in den Folgehalbjahren die Anleitung von Kursen für jüngere Jahrgänge in den Schulen übernehmen können.

Gemeinsam ist den durch Kooperation geschöpften Personalmitteln und der Durchführung von Angeboten durch Honorarkräfte die fehlende konzeptionelle Verbindung zum Unterricht. Es gibt weder Vorgaben, wie in dieser Form realisierte nachmittägliche Angebote konzeptionell mit den Unterrichtsinhalten zu verbinden sind, noch gibt es feste Zeitkontingente für institutionalisierte Kooperations- oder Planungszeiten für das innerschulische Personal und die externen Partner oder Honorarkräfte. Dies steht in klarem Widerspruch zur pädagogischen Vorgabe des Rahmenkonzeptes von 2004, Unterricht und außerunterrichtliche Angebote miteinander zu verzahnen (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S.4).

6.9. Vergleich der beiden Hamburger Rahmenkonzepte für Ganztagschulen von 1992 und 2004

Die Ganztagsschulrahmenkonzeption des Senats von 1992 löst in Hamburg und über die Grenzen des Landes hinaus ein positives Echo aus (vgl. Rother 2006, S. 78). Von Seiten des Senats wird jedoch hervorgehoben, dass die Rahmenkonzeption allein, ohne die Unterstützung der Ziele an der Basis und die konkrete Umsetzung in den einzelnen Schulen, keine Wirkung entfalten könne. Als unabdingbar wird diesbezüglich den Einsatz und die aktive und Mitarbeit der an der Schule beschäftigten Pädagoginnen und Pädagogen eingeschätzt (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 1992, S. 12). Der Umbau einer Schule zur Ganztagschule müsse als ein Projekt der inneren und äußeren Schulreform betrachtet werden (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 1992, S. 12). Als Teil dieser Reform würde jede Schule, die eine Umwandlung zur ganztägigen Form anstrebt, dazu aufgefordert, einen Antrag an die Schulbehörde zu stellen, in dem ein pädagogisches und organisatorisches Grobkonzept enthalten ist. Darin sollen die Öffnungstage und Öffnungszeiten, die Art und der Umfang des Nachmittagsangebots, die durchschnittlich zu erwartende Schülerbeteiligungsquote, die Abfolge der Halbtagsstudenten sowie der außerunterrichtlichen Angebote, Vorstellungen zur räumlichen Verbesserung und ein

Zeitplan zur Gestaltung der Umwandlung in eine Ganztagschule festgeschrieben sein (vgl. Rother 2006, S. 82). Die inhaltliche Ausgestaltung, die konkrete Organisation des Ganztages und die pädagogische Ausgestaltung überlässt die Behörde jedoch allein der Einzelschule und den Pädagoginnen und Pädagogen vor Ort. Hierzu müssen auch im Grobkonzept, das Grundlage für die Bewerbung um den Ausbau zur Ganztagschule ist, keine Angaben gemacht werden.

In einer internen Evaluation der Schulbehörde, die zur Weiterentwicklung der bestehenden und zukünftigen Ganztagschulen dienen sollte, wurden 2001 die Schulleitungen aller Hamburger Ganztagschulen dazu befragt, wie der Ganztagsbetrieb konkret in ihren Schulen umgesetzt worden war (vgl. Rother 2001¹⁶). Rother (2006, S. 84) fasst die Ergebnisse der Befragung wie folgt zusammen und stellt fest, dass

- der Schwerpunkt der Ganztagsangebote in den Bereichen Sport und Freizeit lag.
- viele Schulen im Nachmittagsbereich Hausaufgabenbetreuung anboten, die Hausaufgaben nur selten in Form von Lernzeiten in den Unterricht integriert waren.
- die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten in der Regel nicht stattfand.
- in fast allen Schulen Entwicklungsbedarfe in der Rhythmisierung des Schultages festgestellt werden konnten.
- einige Schulen bei der Öffnung zum Stadtteil und den externen Kooperationen hinter den Erwartungen des Senats zurückblieben.
- viele Schulen am Nachmittag Förderangebote für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler anboten, die Förderung von besonders leistungsstarken Kindern kaum realisiert wurde.

Hinweise für die weitere Entwicklungsarbeit an Ganztagschulen, die von Rother (2006, S. 85) als zentral bewertet wurden, waren, dass

- die Qualität der Angebote gesteigert werden müsse.
- die Angebotsteilnahme mit einer höheren Verbindlichkeit versehen werden solle.

¹⁶ Die Ergebnisse der Untersuchung von 2001 sind im Original laut schriftlicher Aussage des Autors, Ulrich Rother, nicht mehr verfügbar. Grundlage der Darstellung bildet folglich eine Zusammenfassung der Ergebnisse durch den Autor von 2006 (vgl. Rother 2006).

- vor diesem Hintergrund die Verwendung von mehr Lehrerstunden und weniger Honorarmitteln im Bereich des Nachmittagsangebots gewinnbringend sei.

Entsprechend fällt die Reaktion des Landesverbands Hamburg des Ganztagsschulverbandes, anders als noch 1992, gegenüber dieser weiteren Reform sehr kritisch aus (vgl. Rother 2006, S. 87). Zwar fänden sich in den pädagogischen Empfehlungen wichtige Ansatzpunkte für eine erfolgreiche Ganztagsschularbeit, diese könnten jedoch mit der veranschlagten Finanzierung keineswegs realisiert werden. Einzig die Gymnasien, die im Rahmen der Schulzeitverkürzung zur Offenen Ganztagsschulen ausgebaut wurden, sind von den Finanzmittelkürzungen nur in geringem Maße betroffen. Grund-, Haupt-, Real-, und Gesamtschulen hingegen seien massiv durch die Kürzungen beschnitten. Die Regierung festige mit ihrem Ganztagsschulkonzept die Zusammenhänge zwischen Herkunft und Schulerfolg. Besonders wird die Kürzung von Lehrerstunden kritisiert, die eine pädagogisch sinnvolle Arbeit erschwere, wenn nicht unmöglich mache (vgl. Rother 2006, S. 87).

6.10. Weiterer Ausbau der Ganztagsschullandschaft

Politisches Ziel des Rahmenkonzepts von 2004 ist die zahlenmäßige Verdopplung der Ganztagsschulen in Hamburg. Bis zum 30. November 2004 könnten sich alle öffentlichen allgemeinbildenden Schulen, unter Beifügung eines Konzepts zur einzelschulischen Ausgestaltung, um den Ausbau zur Ganztagsschule bewerben. Insgesamt 78 Schulen bewerben sich 2004 um den Ausbau zur Ganztagsschule. Kriterien zur Auswahl der Schulen, die einen ganztägigen Ausbau erfahren, sind der Sozialindex der Schule, der Vorrang von Grundschulen, ausgeglichene Verteilung auf die übrigen Schulformen, ein regional ausgewogenes Angebot und der Inhalt und die Qualität des Ganztagsschulkonzepts (vgl. Rother 2006, S. 88f).

2005/2006 können 32 Schulen mit dem Ganztagsbetrieb beginnen. 2007/2008 kommen elf weitere dazu. Damit verfügt Hamburg 2008, inklusive der Offenen Ganztagsgymnasien, über 143 Ganztagsschulen unterschiedlichen Ausbaugrades. Mit einem Anteil von 47,1 % Ganztagschülern an allen Schülerinnen und Schüler liegt Hamburg im Ländervergleich, wie folgende zeigt, im oberen Drittel der Bundesländer (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2011).

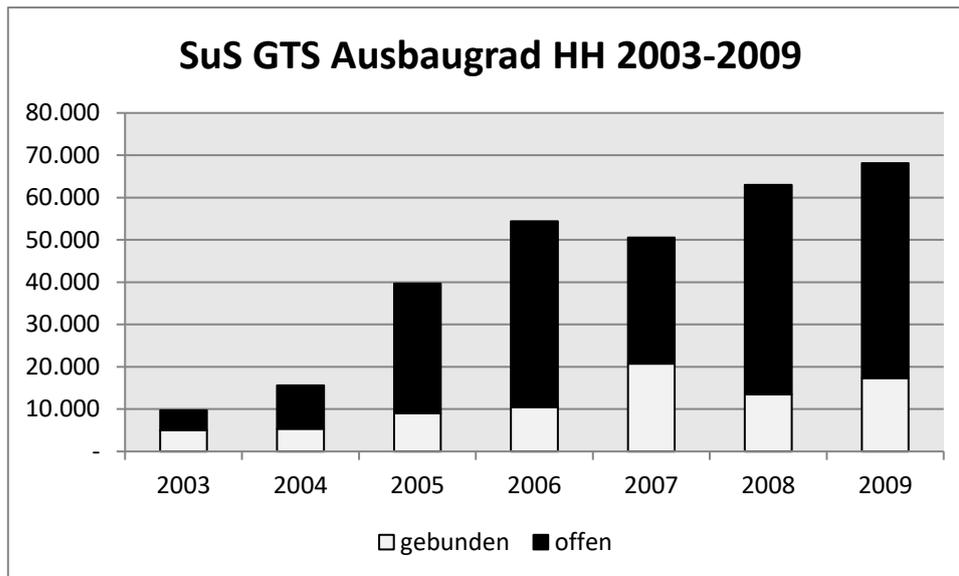


Abbildung 8 Am Ganztagsschulbetrieb teilnehmende Schülerinnen und Schüler nach Ausbaugrad gebunden/offen HH 2003-2009

6.11. Ausblick auf Entwicklungen nach dem IZBB

Zu Beginn des Schuljahres 2010/2011 ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die eine Ganztagschule besuchen, auf von 47,1% auf 56,8 % angewachsen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2013). Der 2011 neu gewählte SPD-Senat beschließt, den Ganztagschulausbau in den Folgejahren weiter voranzutreiben. Die Ganztagsversorgung reiche weder in der Zahl der Angebote noch im Betreuungsumfang aus, um die zahlreichen bildungs-, sozial-, und wirtschaftspolitischen Herausforderungen Hamburgs abzudecken (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012, S. 1). Wie genau den pädagogischen Ansprüchen, die in der Rahmenkonzeption des Senats von 2004 besondere Betonung finden, bei gleichzeitiger Reduzierung des pädagogischen Personals insgesamt und der tendenziellen Verlagerung der Ganztagsangebote in die Verantwortung gering entlohnter und nicht weisungsgebundener Honorarkräfte genügt werden soll, ist nicht ersichtlich. Der Weg, der vom Senat 2012 in den neuen Rahmenbedingungen für ganztägige Angebote an Schulen (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012) eingeschlagen wird, erscheint vor dem dargestellten Spannungsfeld in höchstem Maße pragmatisch: Pädagogische Vorgaben oder die Annahme, Ganztagschulen könnten aufgrund des erweiterten Zeitrahmens einen qualitativ besseren Unterricht für alle Kinder ermöglichen, finden sich in der neuen Rahmenkonzeption schlicht nicht wieder. Bestrebungen, die noch in den Rah-

menkonzeptionen von 1992 und 2004 betont wurden, flächendeckend ein pädagogisch fundiertes Ganztagschulkonzept zu realisieren, das Rhythmisierung und die Inklusion von Hausaufgaben in den Schultag vorsieht, werden 2012 nicht erwähnt. Schon der Titel des Dokuments aus 2012, der den bisher verwendeten Begriff der Ganztagschule mit der Bezeichnung ganztägige Angebote an Schulen ersetzt, deutet an, dass von der reformpädagogischen und ganzheitlichen Idee der Ganztagschule als Lern- und Lebensstätte nicht mehr allzu viel wiederzufinden ist.

Zu erwähnen ist, dass die Schulen ab 2012 ein pädagogisches Budget in Höhe von 25.000€ pro Jahr und Standort, das zur verbesserten Koordination der schulischen Inhalte am Vormittag und der „Betreuungsangeboten eines Kooperationspartners“ (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012, S.3) in der Einzelschule eingesetzt werden soll, zur Verfügung gestellt bekommen. Zudem werden die zusätzlichen Personalmittel für Ganztagschulen, nachdem sie 2004 um 60% abgesenkt wurden, nun um 25% erhöht.

Für Ganztagschulen argumentiert wird nun vor allem mit der positiven Wirkung des erweiterten Zeitkontingents auf das soziale Lernen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012, S.2ff.). Hingewiesen wird zudem wieder stärker auf die Betreuungsfunktion von Ganztagschulen und die Funktionalität von Ganztagschulen für benachteiligte Kinder. Betonung erfährt außerdem die Hausaufgabenhilfe, die sich besonders positiv auf Kinder aus bildungsfernen Schichten auswirke und somit soziale Unterschiede ausgleiche (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012). Zukünftige Entwicklungen werden zeigen, inwieweit das seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts geprägte Bild von Ganztagschule als sozialer Sonderschule sich entweder- und wie es gegenwärtig den Anschein macht- durch einen umfassenden Ausbau der Ganztagschullandschaft in allen sozialen Umwelten und für alle soziale Schichten auflösen wird, oder, ob zumindest bestimmte gesellschaftliche Schichten betreffend, auch zukünftig eine Stigmatisierung ganztägiger Bildung zu beobachten sein wird.

6.12. Zusammenfassung

Ganztagschulen haben in Hamburg, besonders nach den Ergebnissen der ersten PISA- Studie, einen massiven Ausbau erfahren. Die anfänglich stärker sozialpolitische Argumentationslinie für Ganztagschulen, die sich als Antwort auf veränderte Familienstrukturen und Lebenswelten begreift, weicht 1992, verstärkt nochmals 2004 und bis zu den neusten Veränderungen in den Rahmenplänen von 2012 einer

pädagogischen. Ganztagschulen, so schreibt der Hamburger Senat von 1992 bis 2011, seien die pädagogisch wertvolleren und besseren Schulen für *alle* Kinder. Sie böten den nötigen Zeitrahmen, um Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern und Bildungskarrieren mit unterschiedlichen Ausgangslagen bildungserfolgreich zu gestalten. Als zentral werden reformpädagogische Konzepte der Rhythmisierung des Schulalltags, Methodenvielfalt und die Eröffnung neuer Lernorte angesehen. Ganztagschulen sollen eine neue Schulkultur formen und sich durch neue Formen der internen und externen Kooperation zu produktiven Lernorten für alle Beteiligten entfalten. Richtlinien, wie dieser Prozess konkret umgesetzt werden kann und soll, gibt die Behörde nicht. Einzig die organisatorischen Rahmenbedingungen von Ganztagschulen, das Einhalten von Öffnungszeiten, verlässlichen Betreuungszeiten und Pflichtstundentafeln, werden verbindlich festgelegt.

In der materiellen und räumlichen Ausstattung profitieren Ganztagschulen vom IZBB des Bundes. Gleichzeitig wird die zusätzliche personelle Ausstattung von Ganztagschulen, die nicht durch das IZBB abgedeckt wird, zurückgefahren. Wird die personelle Ausstattung von Ganztagschulen im Rahmenkonzept von 1992 noch beispielsweise von der GGT noch als solide begriffen, wird diese bis 2004 um 60% herabgesenkt (vgl. Rother 2006, S. 87). Gleichzeitig sieht das Rahmenkonzept von 2004 vor, den größten Teil der Ganztagsangebote nun durch gering entlohnte Honorarkräfte zu realisieren (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S. 7). Hervorzuheben sind zudem die Kürzung von Lehrerstunden im Nachmittagsbereich und der Wegfall von Teilungsstunden für Ganztagschulen. Die ergänzende Finanzierung verlagert sich auf ‚prekäre Mittel‘, die von Schulen, hier meinst Schulleitungen, zunächst eingeworben werden müssen – so etwa Zuschüsse Dritter, Mittel von Kooperationspartnern, Beteiligung von Freiwilligen und projektweise verausgabten Honorarmittel. Der Frage inwieweit die beschriebenen pädagogischen Ziele für Ganztagschulen unter diesen Bedingungen umgesetzt werden können, wird in Kapitel 14 auf Grundlage der im GIM- Projekt erhobenen Daten nachgegangen.

7. Empirische Befunde und theoretische Bezüge seit dem IZBB

Wie die vorangegangenen historischen und bildungspolitischen Ausführungen zur Entwicklung der gezeigt haben, konnten sich keine einheitlichen Vorgaben für den Ganztagschulausbau durchsetzen. Die Länder präferieren es der Einzelschule eine möglichst dynamische Entwicklung vor Ort zu ermöglichen, und verzichteten daher auch ihrerseits weitgehend auf einheitliche pädagogische Vorgaben (vgl. Appel 2011; Rauschenbach et al. 2012). Folgerichtig hat sich eine heterogene Ganztagschullandschaft herausgebildet, deren systematische Untersuchung und Evaluation die Bildungsforschung vor große Herausforderungen stellt (vgl. bspw. Appel 2011; Fischer/Züchner 2011; Radisch 2009; Rauschenbach et al. 2012; Reinders et al. 2011a).

Wie dargestellt, konnten in Studien, die sich vor Beginn des IZBB dem Thema ‚Ganztagschule‘ widmeten, keine belastbaren Ergebnisse zur Wirksamkeit von ganztägiger Beschulung gefunden werden. Vorsichtig interpretiert zeigt sich in diesen frühen Studien, die jedoch methodisch eher prekär bewertet werden müssen, dass es in Bezug auf schulrelevante Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern keine Unterschiede zwischen Ganz- und Halbtagschulen zu geben scheint (vgl. bspw. Ipfling/Lorenz 1979; Ipfling 1981; Fend 1982; Radisch/Klieme 2003). Fend interpretiert dies im Rahmen seiner Forschung zu Gesamtschulen als möglichen Effekt einer großen Heterogenität in der Ausgestaltung der Einzelschulen, der die Ergebnisse vergleichender Betrachtungen durch Gegenüberstellung von Ganz- und Halbtagschulen bzw. Gesamt- und gegliederten Schulen verzerre (vgl. Fend 1982, S. 488 ff.).

Können aktuelle Studien, die im Rahmen der Begleitforschung zum IZBB angestellt wurden, neue Hinweise zur Frage nach der Wirksamkeit von Ganztagschulen liefern?

Die Rahmen des IZBB angestoßene Forschung zu Ganztagschulen ist überaus vielfältig. Sie speist sich aus einem interdisziplinären Konglomerat von Forschungsinteressen mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Herangezogen werden in den einzelnen Studien erziehungswissenschaftliche, pädagogisch-psychologische, bildungssoziologische und sozialpädagogische Ansätze aus der Schul-, Familien-, sowie Kinder- und Jugendforschung, teilweise mit Fokus auf die Differenzierung zwischen informellen und formellen Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen (vgl. Rauschenbach et al. 2012, S. 44). Im Rahmen des IZBB wurden vom BMBF 23 Projekte gefördert. Die Bundesländer finanzierten seit 2003 zusätzlich 22 Forschungsprojekte

(vgl. Rauschenbach et al. 2012, S. 44). Aufbauend auf dem Vorschlag von Fischer und Züchner (vgl. auch Fischer/Züchner 2011, S. 11) werden folgende Themenbereiche differenziert:

1. Arbeiten, die sich mit der Professionalisierung von Personal und Kooperationen an Ganztagschulen beschäftigen (vgl. bspw. Dizinger/Fussangel/Böhm-Kasper 2011; Speck et al. 2011).
2. Arbeiten, die sich mit dem Verhältnis von Familie und Ganztagschule beschäftigen (vgl. bspw. Soremski/Urban/Lange 2011).
3. Arbeiten, die sich mit der Rolle von Ganztagschulen in der regionalen und lokalen Bildungsplanung und der Öffnung der Schulen zum Stadtteil beschäftigen (vgl. bspw. Girgensohn 2008, Arnoldt 2009).
4. Arbeiten, die sich mit dem Themenfeld Musik, Sport und Bewegung in Ganztagschulen beschäftigen (vgl. bspw. Arnoldt/Bröcker 2010; Lehmann-Wermser et al. 2010).
5. Arbeiten, die sich mit Effekten des Schultyps, der Ganztagschulorganisation, der Angebotsqualität und der Angebotsteilnahme auf schulrelevante Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern beschäftigen (vgl. bspw. Bellin/Tamke 2010a; Bellin/Wegner 2010; Maykus et al. 2011; Reinders et al. 2011a; Rauschenbach et al. 2012).

Besonders relevant für die vorliegende Arbeit sind Studien aus dem fünften Bereich. Um den relevanten Forschungsstand möglichst systematisch aufarbeiten zu können werden drei Vergleichsdimensionen empirischer Arbeiten zu Ganztagschulen systematisch unterschieden:

1. Studien, die die Angebotsqualität, Teilnahmeintensität an Ganztagsangeboten, die Angebotszufriedenheit, die konzeptionelle Verbindung von Angeboten und Unterricht und Wirkungen dieser Faktoren auf Merkmale von Schülerinnen und Schülern untersuchen (vgl. bspw. Fischer/Radisch/Stecher 2008; Holtappels/ Jarsinski/Rollett 2011; Steiner 2011; Fischer et al. 2010; Fischer/Kuhn/Züchner 2010; Kuhn/Fischer 2011; Brümmer/Rollett/Fischer 2011; Züchner/Arnoldt.)
2. Studien, die als Vergleichsdimension Ganztagschulen unterschiedlichen Ausbaugrades und Halb- und Ganztagschulen verfolgen. Einige dieser Stu-

dien untersuchen zudem Wirkungen dieser Faktoren auf Merkmale von Schülerinnen und Schülern (vgl. bspw. Höhmann et al. 2005a; Holtappels 2008; Spillebeen/Holtappels/Rollett 2011; Holtappels et al. 2011, Arnoldt 2011; Bellin/Tamke 2010a; Bellin/Wegner 2010.)

3. Studien, die als Vergleichsdimension differierende Organisations- und Prozessmerkmale von Schulen - unabhängig von ihrem offiziellen Schultyp – gegenüberstellen (Typologien) und ggf. auch Wirkungen dieser Faktoren auf Merkmale von Schülerinnen und Schülern untersuchen (vgl. Wegner/Bellin 2010; Rauschenbach et al. 2012).

Im Folgenden werden für diese Arbeit zentrale Ergebnisse aus Studien mit allen drei Untersuchungsstrategien referiert.¹⁷

7.1. Befunde zu Ganztagsangeboten

Bezüglich der Qualitätsmerkmale von Ganztagsangeboten musste bis zum Erscheinen der ersten StEG-Ergebnisse (2007) auf US-amerikanische Studien zurückgegriffen werden. Diese begreifen außerunterrichtliche Angebote meist als sogenannte Black-Box und beziehen sich lediglich auf die Wirkungen der Teilnahme auf schulische Leistungen, schulische Motivation oder Sozialkompetenzen (vgl. Brümmer/Rollett/Fischer 2011, S. 165). Studien, die sich tatsächlich auf die Qualität der Angebote beziehen, basierten meist nur auf kleinen Stichproben oder Darstellungen von Einzelfällen. Brümmer/Rollett/Fischer (2011) zufolge, bietet die Metaanalyse von Durlak/Weissberg/Pachan (2010) die methodisch beste Einschätzung zu Dimensionen der Angebotsqualität. Die Autoren konnten zeigen, dass außerunterrichtliche Angebote in Form von After-School-Programms oder Summer-Schools dann am wirkungsvollsten für die Lese- und Mathematikleistung von Schülerinnen und Schülern sind, wenn sie sogenanntes individuelles Tutoring umfassen (vgl. Durlak/Weissberg/Pachan 2010, S. 295). Angebote, die kognitiv aktivierend gestaltet werden, Ziele fokussierten und diese klar formulierten, wirkten sich hingegen positiv auf die Selbstbewusstheit, das Eigenmanagement, das Sozialverhalten, die Schulbindung und die Schulnoten aus (vgl. Durlak/Weissberg/Pachan 2010, S. 294).

Radisch et al. (2008b) konnten in ihren Analysen der ersten Welle der StEG-Daten erstmals Ergebnisse zu Merkmalen der Angebotsqualität in Deutschland vorlegen.

¹⁷ Die Unterscheidung dient der möglichst systematischen Aufarbeitung ist aufgrund von Überschneidungen im Feld jedoch nicht immer vollkommen trennscharf.

Bei StEG handelt sich um eine längsschnittlich angelegte, bundesweit repräsentative Untersuchung von Ganztagschulen mit drei Messzeitpunkten. Halbtagschulen mit ganztägigem Angebot sind in der StEG-Stichprobe nicht enthalten. In Form von Fragebogenstudien wurden im Rahmen von StEG Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrer, pädagogisches Personal an den Schulen, Eltern und Schülerinnen und Schüler befragt. Kompetenztest, wie z.B. Tests zur Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern, wurden nicht durchgeführt. Zwar beziehen sich die Analysen von Radisch und Kollegen nur auf Querschnittsdaten, sie können jedoch trotzdem erste wichtige Hinweise liefern. In den Analysen von Radisch et al. (2008b) wird Angebotsqualität als subjektiver Lernnutzen festgemacht an einer individuellen Verbesserung von Noten oder subjektiv empfundenem verbessertem schulischem Lernen, den Schülerinnen und Schüler dem Besuch von außerunterrichtlichen Angeboten beimessen, operationalisiert. Die Autoren finden heraus, dass Angebote, die unterrichtsbezogene Inhalte aufweisen, eine positive Auswirkung auf den individuell empfundenen Lernnutzen haben, bezeichnen diesen Befund jedoch selbst als kaum überraschend (Radisch et al. 2008b, S. 257). Bezüglich des Einflusses des Handelns der Lehrperson auf den empfundenen Lernnutzen können Radisch et al. feststellen, dass Angebote als umso nützlicher eingeschätzt werden, je schülerorientierter sie gestaltet sind. Insgesamt liegen die Skalenmittelwerte des subjektiv empfundenen Nutzens auf die Lernsteigerung jedoch nur leicht über den theoretischen Skalenmittelwerten, was sie dahin interpretieren, dass zum ersten StEG- Messzeitpunkt 2005 in Bezug auf die Angebotsqualität noch erhebliche Entwicklungspotentiale *nach oben* bestünden (Radisch et al. 2008b, S. 260).

Arnoldt (2011) untersucht mithilfe der StEG Daten aus allen drei Messzeitpunkten die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten aus der Sicht der schulischen Kooperationspartner, die um Angaben der Schulleitungen ergänzt werden (vgl. Arnoldt 2011, S. 99). Die Autorin kann als ersten Befund eine sehr hohe Fluktuation der Kooperationspartner feststellen, nur knapp 35% der Kooperationsbeziehungen hatten über die drei Messzeitpunkte von StEG hinweg Bestand (vgl. Arnoldt 2011, S. 99). Bezüglich der konzeptionellen Verbindung zwischen Unterricht und Angeboten findet Arnoldt (2011) heraus, dass in der Mehrheit der Beziehungen (60,6%) keine Verknüpfung zwischen Angeboten und Unterricht zu verzeichnen war (vgl. Arnoldt 2011, S. 100). Gab es eine Verknüpfung, war die in der Mehrzahl der Fälle (35%) thematischer Natur und lediglich in 18,7% war das

Angebot konzeptionell mit dem Unterricht verbunden (vgl. Arnoldt 2011, S. 100). Bezogen auf die Bewertung der konzeptionellen Verzahnung durch Kooperationspartner und Schulleitung zeigt sich um ersten Messzeitpunkt von beiden Seiten eine eher negative Einschätzung (vgl. Arnoldt 2011, S. 100). Über alle drei Messzeitpunkte hinweg, entwickelt sich die Einschätzung der Schulleitung bezogen auf die Kooperation tendenziell positiv, wohingegen die Einschätzung der Kooperationspartner einen negativen Verlauf nimmt (vgl. Arnoldt 2011, S. 102). Als überraschend wertet die Autorin den Befund, dass die eingeschätzte konzeptionelle Verzahnung von Unterricht und Angeboten sich an offenen Ganztagschulen positiver darstellt als an gebundenen (vgl. Arnoldt 2011, S. 103). Zudem findet sie keinen Effekt einer alternativen Zeitorganisation oder Rhythmisierung des Unterrichts auf die Einschätzung der Verzahnung (Arnoldt 2011, S. 100f.).

Brümmer et al. (2011) untersuchen die Prozessqualität von außerunterrichtlichen Angeboten aus Sicht der Schülerinnen und Schüler auf Grundlage der längsschnittlichen StEG-Daten der ersten und zweiten Welle. Sie können feststellen, dass die Prozessqualität der Angebote über alle drei Messzeitpunkte hinweg in Relation zum nächstlichen Skalenmittelwert als leicht positiv eingeschätzt wird, jedoch keine Verbesserung der Einschätzung über die Zeit stattfindet. Vielmehr findet eine Abnahme der eingeschätzten Güte der Prozessqualität über die Erhebungszeitpunkte statt, die von den Autoren jedoch als allgemeiner Effekt der Schulunlust, die sich bei vielen Schülerinnen und Schülern mit Erreichen des Jugendalters zeigt, gewertet wird (Brümmer/Rollett/Fischer 2011, S. 184).

Bezugnehmend auf die Einschätzungen von Radisch et al. (2008b) kann somit resümiert werden, dass die erheblichen Entwicklungspotenziale in der Einschätzung des Angebotsnutzens durch Schülerinnen und Schüler bis 2009 nicht ausgeschöpft wurden. Immer noch liegen die Mittelwerte der Einschätzungen nur leicht über den theoretischen Skalenmittelwerten. Zusätzlich können die Autoren feststellen, dass die Angebotsteilnahme- wie auch die Nutzeneinschätzung- mit steigendem Alter der Schülerinnen und Schüler abnimmt. Sie folgern daraus, dass die Angebote inhaltlich und in ihrer Struktur den Bedürfnissen von Adoleszenten weniger angemessen seien (vgl. Brümmer/Rollett/Fischer 2011, S. 185). Die größte Wirkung auf die eingeschätzte Prozessqualität hat Brümmer et al. (2011) zufolge das Schüler(innen)- Betreuer(innen)-Verhältnis. Wird dieses von Schülerseite positiv eingeschätzt, werden

auch die Angebote in ihrer Prozessqualität positiver bewertet (Brümmer/Rollett/Fischer 2011, S. 185). Einen negativen Einfluss auf die eingeschätzte Prozessqualität der Angebote durch Schülerinnen und Schüler ist hingegen zu finden, wenn Lehrkräfte eine erhöhte berufliche Belastung des Lehrerkollegiums angeben (vgl. Brümmer/Rollett/Fischer 2011, S. 181). Bezüglich der Ausbaugrade können Brümmer et al. feststellen, dass die Prozessqualität der Angebote in gebundenen Ganztagschulen negativer eingeschätzt wird, als in offenen. Zwar verschwindet der Effekt im Mehrebenenmodell, jedoch zeigt sich dort, dass die Schülerinnen und Schüler Angebote positiver bewerten, wenn sie sich selbst zur Ganztagsbeteiligung entschieden haben und dies ist in gebundenen Ganztagschulen aufgrund der verpflichtenden ganztägigen Teilnahme nicht gegeben (vgl. Brümmer/Rollett/Fischer 2011, S. 185). Die Autoren empfehlen auf Grundlage dieses Befundes, dass gebundene Ganztagschulen ihr außerunterrichtliches Angebot besonders intensiv auf Schülerinteressen ausrichten sollten (vgl. Brümmer/Rollett/Fischer 2011, S. 185). In Bezug auf den Zusammenhang von Schulmerkmalen und der eingeschätzten Prozessqualität zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler das Angebot an Schulen am besten einschätzen, an denen ein breites Spektrum von Angeboten bestehend aus einem Mix an unterrichtsnahen Angeboten und reinen Freizeitaktivitäten zur Verfügung steht. Sowohl Schulen, die nur Angebote aus dem akademischen Bereich, als auch Schulen, die lediglich Angebote aus dem nicht akademischen Feld anbieten, wurden in Bezug auf die Prozessqualität der Angebote negativer eingeschätzt (vgl. Brümmer/Rollett/Fischer 2011, S. 185). Insgesamt scheint, den Autoren zufolge, eine ausgewogene Mischung Schülern subjektiv am meisten zu nutzen.

In Bezug auf die Entwicklung von Schulnoten (Leistungstest wurden in StEG, wie bereits erwähnt, nicht durchgeführt) in Ganztagschulen in Bezug auf die eingeschätzte Prozessqualität der Angebote, konnten Kuhn und Fischer (2011) zeigen, dass sich Angebote positiv auf die Notenentwicklung auswirken, wenn die Schüler sich von den Angeboten aktiviert, motiviert und in Bezug auf Mitbestimmungsmöglichkeiten eher autonom und sozial eingebunden fühlen (vgl. Kuhn/ Fischer 2011, S. 225). Genügen Angebote diesen Ansprüchen nicht, wirkt sich die Ganztagsbeteiligung hingegen nicht auf Noten aus. In Bezug auf das Betreuer(innen)- Schüler(innen)-Verhältnis können die Autoren feststellen, dass, wenn sich die Beziehung für den Schüler gut darstellt, ein geringerer Abfall der Noten über alle drei Messzeitpunkte beobachtet werden konnte (vgl. Kuhn/Fischer 2011, S. 225). Eine Notensteigerung,

beeinflusst von einem positiven Schüler-Betreuer-Verhältnis, konnten Kuhn und Fischer hingegen nicht beobachten. Jedoch weisen die Autoren dringlich darauf hin, dass die Varianz dessen, was als Ganztagschüler und als Ganztagsangebot zu verstehen ist, sehr groß sei und die messbaren Effekte dementsprechend relativ klein seien (vgl. Kuhn/Fischer 2011, S. 255). Kuhn und Fischer argumentieren folglich auch in Bezug auf die Qualität von Ganztagsangeboten in eine ähnliche Richtung wie die im vorangegangenen Kapitel berichtete Forschung, die sich mit dem Vergleich von Ganztagschulen verschiedenen Ausbaugrades auseinandersetzt. Ähnliches gilt auch für die Forschung zum Vergleich von Ganz- und Halbtagsschulen.

7.2. Befunde zum Vergleich von Ausbaugraden und/ oder Ganz- und Halbtagsschulen

Holtappels betont in seinen theoretischen Ausführungen bereits 1994 den zentralen Stellenwert des Ausbaugrades von Ganztagschulen für die pädagogische Praxis in der Einzelschule (vgl. Holtappels 1994, S. 243 ff.). So könne lediglich in gebundenen Systemen der Schultag für alle Kinder pädagogisch ganzheitlich gestaltet und zeitlich rhythmisiert werden, während dies in offenen Systemen, aufgrund der Unverbindlichkeit der Nachmittagsangebote, nicht möglich sei. Und auch in teilgebundenen Systemen, in denen sich nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am Ganztagsbetrieb verpflichtet, könne aufgrund der Notwendigkeit von Unterrichtskernzeiten für Schülerinnen und Schüler, die nicht am Ganztagsbetrieb teilnehmen, kein gemeinsames zeitlich rhythmisiertes und pädagogisch gestaltetes Schulleben stattfinden. Daher sollten in der Untersuchung von Ganztagschulen zwischen den unterschiedlichen Ausbaugraden differenziert werden. (Vgl. Holtappels 1994, 286ff.)

Höhmann/Holtappels/Schnetzer (2005b) finden auf Basis der Daten einer bundesweiten, repräsentativen Schulleiterbefragung von 2004, durchschnittlich stärkere Schulentwicklungsbemühungen, eine stärker ausgebaute Teambildung sowie ein intensiveres Bemühen um konzeptionelle Fundierung in gebundenen Ganztagschulen als in offenen und teilgebundenen Systemen. Dieser Befund zeigt sich jedoch nicht homogen: In der Mehrzahl der gebundenen Ganztagschulen träten ebensolche konzeptionellen Defizite auf, wie in offenen und teilgebundenen Ganztagschulen (vgl. Höhmann/Holtappels/Schnetzer 2005b). Konzeptionelle Mängel beobachteten Höhmann und Kollegen (2005b) auch im Hinblick auf die Ziele von Lernkulturentwicklung und Förderung, die zwar durchschnittlich in gebundenen Systemen eine etwas

stärkere Betonung fänden, jedoch in der Mehrzahl der Schulen erhebliche Entwicklungsbedarfe aufwiesen. Die größten Defizite beständen in der konzeptionellen Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten, die über alle Ausbaugrade wenig oder nicht erkennbar seien. Höhmann und Kollegen stellen zusammenfassend fest, dass gebundene Ganztagschulen durchschnittlich ihre theoretisch erreichbaren konzeptionellen Möglichkeiten nur unzureichend ausschöpften, wobei es anscheinend auch vereinzelte gebundene Ganztagschulen gibt, denen es besser gelingt, konzeptionelle Ganztags Elemente in den Schulalltag zu implementieren. (Vgl. Höhmann/Holtappels/Schnetzer 2005b).

Holtappels (2008) findet in seiner Analyse der StEG- Daten der ersten Erhebungswelle tendenzielle Bestätigung für die Befunde aus der bundesweiten Schulleiterbefragung von Höhmann/Holtappels/Schnetzer (2005b). In gebundenen Ganztagschulen können eine stärkere Schulentwicklungsorientierung, eine weiter ausgebaut Teambildung und ein intensiveres Bemühen um die konzeptionelle Fundierung des Ganztages gefunden werden, als in offenen und teilgebundenen Systemen. Insgesamt bestehe jedoch eine Unterentwicklung der Konzeption des Ganztags, die zwar in der gebundenen Form tendenziell schwächer auftrete als in der offenen und teilgebundenen, jedoch auch in gebundenen Ganztagschulen deutlich zu erkennen sei. (Vgl. Holtappels 2008, S. 204ff)

Ein entsprechender Befund findet sich auch in Holtappels Analysen der Längsschnittdaten der StEG-Studie (vgl. Holtappels 2009b, S. 148ff.). Auch zwei Jahre nach der Ausgangserhebung von StEG findet der Autor keine systematische Verbesserung bezüglich der konzeptionellen Defizite in Ganztagschulen. Besonders unterentwickelt stelle sich - wie auch von Rother (2006) und Höhmann/Holtappels/Schnetzer (2005) erwähnt - in diesem Zusammenhang der Bereich der konzeptionellen Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten dar. Einzig die gebundenen Ganztagschulen der Sekundarstufe zeigten eine tendenzielle Weiterentwicklung in diesem Bereich (vgl. Holtappels 2009b, 148ff.).

Um den Ursachen für diese Befunde nachzugehen, beziehen sich die Analysen der dritten Erhebungswelle von StEG- Daten auf das Spannungsfeld von Schulentwicklungsprozessen und den realisierten konzeptionellen Fundierungen der Ganztagschulen (vgl. Spillebeen/Holtappels/Rollett 2011). Spillebeen und Kollegen gehen hierbei der Frage nach, inwieweit sich Merkmale des Schulentwicklungsprozesses, eingeschätzt durch Schulleitungen und Lehrkräfte, auf das Vorhandensein der von

ihnen ausgewählten Konzeptionselemente des Ganztages in den Schulen auswirken. Gefragt wurde nach Aktivitäten bei der Entwicklung eines Ganztageschulkonzepts, Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung, Auftreten von Start- und Entwicklungsproblemen, Anzahl der in Anspruch genommenen Unterstützungsleistungen, Nützlichkeit der in Anspruch genommenen Unterstützungsleistungen und die Ressourcenzufriedenheit. Als Konzeptionselemente des Ganztags begreifen Spillebeen et al. die aktive Lehrermitwirkung in der Gestaltung des Ganztagsbetriebs, die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten und den Umfang und die Breite der ganztägigen Lern- und Freizeitangebote. (Vgl. Spillebeen/Holtappels/Rollett 2011, S. 123). In ihren Analysen können Spillebeen et al. feststellen, dass die Mehrzahl der Schulen sehr intensive Bemühungen hinsichtlich der Schulentwicklungsarbeit unternimmt – weit über 70% der Schulleitungen geben zum dritten Erhebungszeitpunkt der StEG-Studie an, intensive Maßnahmen zur systematischen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung durchzuführen, in die auch Lehrkräfte in Form von Diskussionsrunden involviert seien. Dies hat, dem Autor zufolge, jedoch kaum prädiktive Aussagekraft für Realisation von Konzeptionselementen des Ganztags zum dritten Erhebungszeitpunkt (Spillebeen/Holtappels/Rollett 2011, S. 137). Besonders die Inanspruchnahme externer Unterstützungsleistungen, unabhängig davon als wie nützlich diese von den Schulleitungen wahrgenommen werden, besitze keine Vorhersagekraft für das Vorhandensein der untersuchten Konzeptionselemente an Schulen. Weiterhin zeigt sich die Intensität der Arbeit an den klassischen Instrumenten der Schulentwicklungsarbeit (Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung) zum ersten Messzeitpunkt zwar als signifikanter Prädiktor der Realisation von Konzeptionselementen des Ganztags, jedoch nur für den zweiten Messzeitpunkt der StEG-Studie. Für die Realisierung der Konzeptionselemente zum dritten Messzeitpunkt hingegen besaßen sie keine signifikante Vorhersagekraft. Die Autoren interpretieren den Befund derart, dass die Investition in Schulentwicklungsarbeit keine stetige und nachhaltige Weiterentwicklung zentraler Ganztagsmerkmale über die Zeit bewirke, sondern lediglich einen zeitlich begrenzten Einfluss auf die Konzeption des Ganztages nehme. Folglich müssten Schulentwicklungsbemühungen, den Autoren zufolge, als fortlaufender Prozess begriffen werden, der schulische Arbeit systematisch und kontinuierlich begleitet (vgl. Spillebeen/Holtappels/Rollett 2011, S. 138). Im Vergleich der Ausbaugrade von Ganztageschulen können Spillebeen/Holt-

appels/Rollett (2011) die dargestellten Befunde der ersten beiden Untersuchungszeitpunkte der StEG-Studie replizieren: Gebundenen Modellen scheint es besser als offenen und teilgebundenen Ganztagschulen zu gelingen, sich in den beobachteten Konzeptionsmerkmalen des Ganztags zu entwickeln. Insgesamt bestehe jedoch auch 2009 ein bedeutender konzeptioneller Nachholbedarf in Ganztagschulen jeden Ausbaugrades (vgl. Spillebeen/Holtappels/Rollett 2011, S. 138).

Seit Beginn des IZBB-Förderzeitraums 2003, wurden ganztagschulspezifische Fragen in Nacherhebungen und Sekundäranalysen zu den bereits vorliegenden Daten, und ab 2006 auch systematisch neu erhobene Fragen der Ganztagschulforschung in den Auswertungen der großen Schulleistungsstudien IGLU und PISA berücksichtigt. In einer Sekundäranalyse der IGLU-Daten von 2001, ergänzt um eine nachträgliche Schulleitungsbefragung, stellten Radisch und Kollegen fest, dass sich die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern im Leseverständnis nicht signifikant zwischen Ganz- und Halbtagschulen unterscheiden (vgl. Radisch/Klieme/Bos, 2006, S.48). Zudem fanden sie keine Effekte des Ganztagschulbesuchs auf die Leseleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund oder Kindern als sozial benachteiligten Familien (vgl. Radisch/Klieme/Bos, 2006, S.48). Gerade hier sind die Hoffnungen auf eine Lockerung durch den Ganztagschulbesuch von Seiten der Bildungspolitik besonders hoch (vgl. bspw. BMBF 2003). Da es sich bei den analysierten Daten jedoch lediglich um Querschnittsdaten handelt, weisen die Autoren deutlich darauf hin, dass sich die dargestellten Ergebnisse keineswegs kausal interpretieren ließen. Hierzu wären Längsschnittdaten zu mindestens zwei Messzeitpunkten angesagt. Radisch und Kollegen (442006) vermuten außerdem, dass sich Effekte ganztägiger Beschulung zeigen würden, wenn man Qualitäts- und inhaltliche Merkmale der Ganztagsangebote sowie die individuelle Teilnahmeintensität in die Analysen einbeziehen würde, was in der Sekundäranalyse zu aufgrund der Datenlage jedoch nicht möglich war (vgl. Radisch/Klieme/Bos 2006, S. 48f.). Zudem diskutieren sie die Varianz in konkreten Ausgestaltungsformen von Ganz- und Halbtagschulen und weisen auf die bildungspolitische Verantwortung hin, Konzepte für Ganztagschulen und entsprechende Maßnahmen zu ihrer Umsetzung fest zu verankern (vgl. Radisch/Klieme/Bos 2006, S. 49).

In ihrer Sekundäranalyse der IGLU-Daten von 2006 finden Holtappels et al. (2010) im Vergleich von Halbtags- und Ganztagschulen zunächst ebenfalls keine Effekte auf die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern (vgl. Holtappels et al. 2010,

S. 178). In der Gegenüberstellung der Teilnahmeintensität an Ganztagsangeboten berichten sie jedoch von vergleichsweise signifikant niedrigeren Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern, die intensiv (vier bis fünf Tage pro Woche) an Ganztagsangeboten teilnehmen. Dies gilt für Ganztagschüler und Schülerinnen an Schulen jedes Ausbaugrades und auch für Schülerinnen und Schüler an Halbtagschulen, die intensiv an additiven Nachmittagsangeboten teilnehmen (vgl. Holtappels et al. 2010, S. 186). Die Autoren erklären diesen Befund mit spezifischen Charakteristika, die die Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die intensiv an Ganztagsangeboten teilnimmt, aufweist. Holtappels und Kollegen (2010) zufolge handele es sich bei diesen um eine Gruppe, die sich systematisch durch einen niedrigen beruflichen und sozioökonomischen Status der Familien, Migrationshintergrund, schlechte Schulleistungen und schwächere Leseleistungen auszeichnete (vgl. Holtappels et al. 2010, S. 186). Rückschlüsse auf etwaige negative Wirkungen des intensiven Besuchs von Ganztagsangeboten könnten daher nicht gezogen werden (vgl. Holtappels et al. 2010, S. 186). Hinzu komme, wie schon in der Sekundäranalyse von Radisch et al. (2006), die begrenzte Interpretierbarkeit der zugrundeliegenden Daten aufgrund ihres lediglich querschnittlichen Charakters (vgl. Holtappels et al. 2010, 193). Zudem weisen sie auf die zentrale Stellung der realisierten Angebotsqualität hin, die sie in ihren Analysen nicht kontrollieren konnten (vgl. Holtappels et al., S.194f.).

Im Rahmen des Chancenspiegels untersuchten Berkemeyer/Bos/Manitius (2012) anhand der Daten zur Lesekompetenz, mathematischen Kompetenz und naturwissenschaftlichen Kompetenz aus PISA 2006 für die Sekundarstufe, und von Lesekompetenzdaten aus IGLU 2006, sowie Daten zur mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenz aus TIMSS 2007, Unterschiede in den Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern an Ganz- und Halbtagschulen (vgl. Berkemeyer/Bos/Manitius 2012, S.77). Die Autoren finden für keinen der untersuchten Kompetenzbereiche ein signifikant besseres Abschneiden von Ganztagschülern im Vergleich zu Halbtagschülern. Hingegen zeigen sich tendenziell bessere Ergebnisse von Halbtagschülern, diese sind jedoch nicht signifikant. Auch in Bezug auf die Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren autochthonen Mitschülern, zeigen sich keine signifikanten Vorteile des Ganztagschulbesuchs (vgl. Berkemeyer/Bos/Manitius 2012, S. 77). In Halb- und in Ganztagschulen schneiden Kinder mit Migrationshintergrund in gleichem Umfang signifikant schlechter in allen Kompetenzbereichen ab. Die Autoren werten ihre Befunde dahingehend, dass es

Ganztagsschulen bisher nicht gelingt, den in Deutschland besonders straffen Zusammenhang von Herkunft und Schulleistung zu entkoppeln (vgl. Berkemeyer/Bos/Manitius 2012, S. 77). Berkemeyer und Kollegen (2012) werfen zusammenfassend die Frage auf, inwieweit es Ganztagsschulen gegenwärtig überhaupt gelinge, ihre theoretischen Potenziale auszuschöpfen (vgl. Berkemeyer/Bos/Manitius 2012, S. 78). Bestätigung der dargestellten Befunde zu der großen Ähnlichkeit der Organisationspraxis von vielen Ganz- und Halbtagschulen in Bezug auf ihr ganztägiges Angebot liefert eine Sekundäranalyse von Hertel und Kollegen anhand der PISA-Daten von 2006 (vgl. Hertel et al. 2008). Hertel et al. können feststellen, dass mit 97% nahezu alle Schulen in der PISA-Stichprobe über ein ganztägiges Angebot, wenn auch in unterschiedlichsten Formen, verfügen (vgl. Hertel et al. 2008, S. 303). Die Autoren finden in den PISA-Daten ebenfalls Zeichen für die bereits von Holtappels und Rother festgestellte konzeptionelle Unterentwicklung: Lediglich 30% der befragten Schulleitungen geben an, über eine schriftliche Konzeption der Nachmittagsangebote zu verfügen, die eine konzeptionelle Verbindung zum Unterricht herstellt (vgl. Hertel et al. 2008, S. 307).

Im Vergleich von schulrelevanten Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern an Halb- und Ganztagsschulen zeigen die Forschungsergebnisse insgesamt ein unscharfes Bild. Während die Sekundäranalysen der IGLU-Daten einen Kompetenzvorsprung von Halbtagschülern vor Ganztagsschülern andeuten (vgl. Holtappels et al. 2010), weisen die Analysen der StEG-Daten (vgl. Fischer et al. 2011a) auf einen schwach positiven Zusammenhang der Teilnahme an Ganztagsangeboten und Schulnoten und dem akademischen Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern hin (vgl. Fischer et al. 2010). Studien, die sich mit dem Vergleich von Ganz- und Halbtagschulen in Bezug auf sprachliche Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern beschäftigt haben, finden hingegen entweder keine Unterschiede zwischen beiden Organisationsformen (vgl. Schüpbach 2010; Reinders et al. 2011b; Schnurr/Reinders/Gresser 2013) oder kleine positive Effekte des Ganztagsschulbesuchs (vgl. Bellin/Tamke 2010a).

So untersuchte das GO-Projekt (vgl. Merken/Schründer-Lenzen 2010) von 2006 bis 2009 unter anderem die Lesefähigkeiten von Schülerinnen und Schülern an Halbtagschulen und Ganztagsschulen verschiedenen Ausbaugrades. Das längsschnittliche Design der Studie mit drei Messzeitpunkten beinhaltete die Testung der teilneh-

menden Schülerinnen und Schüler mit den Instrumenten *Würzburger Leise-Leseprobe* (im Folgenden WLLP) (vgl. Küspert/Schneider 1998) zum ersten Messzeitpunkt, *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler* (ELFE 1-6) (vgl. Lenhard/Schneider 2006) zum zweiten Messzeitpunkt und einem C-Test zum dritten Messzeitpunkt. Untersucht wurden in der *GO*-Studie insgesamt 127 Schulklassen unterschiedlicher Organisationsform, wobei der Anteil von offenen Ganztagsklassen weit überwog (83 offene Klassen, 12 teilgebundene Klassen, 13 gebundene Klassen und 11 Halbtagsklassen). Bellin und Wegener (2010) berichten kleinere positive Effekte des Besuchs von offenen Ganztagschulen auf die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern. In den übrigen Organisationsformen ergaben sich – wahrscheinlich auch bedingt durch die geringe Größe der Substichproben – keine signifikanten Effekte (vgl. Bellin und Wegener 2010). Als erstaunlich kommentieren Bellin und Tamke (2010a) ihren Befund, dass Kinder ohne Migrationshintergrund in Bezug auf ihre Lesekompetenz deutlicher als ihre Altersgenossen mit Migrationshintergrund von der Teilnahme am offenen Ganztage profitieren (vgl. Bellin/Tamke 2010a). Gerade für die Gruppe der Kinder mit Migrationsgeschichte hatte Merkens seinen – in einem Interview mit dem BMBF abgedruckten – Aussagen zufolge, mit deutlicheren Effekten gerechnet (vgl. BMBF 2012a, S. 23). Merkens interpretiert diese Befunde im Rahmen des Interviews mit dem BMBF als Effekte einerseits der großen Heterogenität zwischen den untersuchten Schulen und andererseits einer noch stark zu optimierenden Qualität der Förderung an Ganztagschulen (vgl. BMBF 2012a, S. 23). Als einen Grund für die in weiten Teilen qualitativ ausbaufähige Förderungskultur in den Schulen vermutet Merkens fehlende Kooperations- und Planungszeiten durch unterschiedliche Arbeitszeiten von Lehrerinnen und Lehrern und von den angestellten pädagogischen Fachkräften. Außerdem sei besonders für Kinder mit Migrationshintergrund die „Dichotomie der Einsatzgebiete“ (BMBF 2012a, S. 23) der Lehrerinnen und Lehrern und des pädagogischen Personals im Unterricht und außerunterrichtlichen Angebot problematisch (BMBF 2012a, S. 23). Stattdessen müsse es zu einer Durchmischung kommen, die einerseits sozialpädagogische Inhalte in den Unterricht integriert und andererseits akademische Qualitätsstandards in den Nachmittagsangeboten ermöglicht. Würde bei der Personalentwicklung an Ganztagschulen darauf keine Rücksicht genommen, prognostiziert Merkens einen Fortbestand des insgesamt unbefriedigenden Zustands an Ganztagschulen (vgl. BMBF 2012a, S. 23).

Wie unscharf die Trennungslinie zwischen Halb- und Ganztagschulen in der Schulrealität verläuft, macht ein Befund der StEG-Studie eindrucksvoll klar: Viele der befragten Schülerinnen und Schüler hatten selbst Schwierigkeiten damit anzugeben, ob sie Ganztags- oder Halbtagschüler waren (vgl. Fischer et al. 2011b, S. 14). Eine ähnliche Beobachtung wurde auch im Rahmen der Studie GIM-Studie (Reinders/Gogolin/van Deth 2008) gemacht. In der GIM-Studie wurden im Zeitraum 2008 bis 2010 Schülerinnen und Schüler an Halb- und Ganztagschulen untersucht. Im Rahmen der GIM-Studie wurde dabei der Frage nachgegangen, ob der Integrationsprozess von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund von Ganztagschulen besser unterstützt werden kann als von Halbtagschulen. Integration wurde im Sinne der Sozialintegration nach Esser, also als Angleichung der Zugangsbedingungen von Migranten zu gesellschaftlichen Teilsystemen verstanden (Esser 2006). Um sich Integrationsprozessen nähern zu können, wurden in GIM drei Dimensionen empirisch untersucht: Sprachliche Fähigkeiten, interkulturelle Beziehungen/ Freundschaften und politisches Wissen (vgl. Reinders/Gogolin/van Deth 2008).

Sprachliche Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern wurden zu zwei Messzeitpunkten erhoben. Bei der Stichprobe der Erst- bzw. Zweitklässler wurde das Instrument *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes Fünfjähriger* (vgl. Reich/Roth 2007) (im Folgenden HAVAS-5) eingesetzt, alle Kinder dieser Altersgruppe wurden mit der WLLP (vgl. Küspert/Schneider 1998) getestet. Die Fünft- bzw. Sechstklässler wurden in Bezug auf ihre produktiv schriftlichen Fähigkeiten mit dem Instrument *Der Sturz ins Tulpenbeet* (vgl. Reich/Roth/Gantefort 2008) untersucht. Übergeordnetes Ziel der GIM-Studie war es, zu identifizieren, ob und unter welchen Bedingungen es Ganztagschulen besser als Halbtagschulen gelingt, Kinder mit Migrationshintergrund in den drei untersuchten Integrationsdimensionen zu fördern (vgl. Reinders/Gogolin/van Deth 2008).

Reinders et al. (2011b) finden keine signifikanten Unterschiede in den Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe an Halb- und Ganztagschulen. Und auch in der untersuchten Stichprobe von Schülerinnen und Schüler an Sekundarschulen lassen sich insgesamt keine signifikanten Unterschiede in den produktiv schriftlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern an Halb- und Ganztagschulen nachzeichnen. Und auch in Bezug auf die interethnischen Freundschaftsbeziehungen können die Autoren keine signifikanten Unterschiede zwischen Ganz- und

Halbtagschulen finden. (Vgl. Reinders et al. 2011b, S. 173ff.) Vielmehr hingen, den Autoren zufolge, die interethnischen Freundschaften mit der Verfügbarkeit von interethnischen Kontakten zusammen. In Schulen mit einem höheren Anteil von Kindern unterschiedlicher Herkunft ergäben sich somit auch häufiger interethnische Freundschaften (vgl. Reinders et al. 2011b, S. 175). Als ursächlich, besonders für den Befund der fehlenden Unterschiede in Ausschnitten sprachlicher Fähigkeiten zwischen Ganz- und Halbtagschulen, vermuten die Autoren, dass ein so grober Vergleich von als Ganz- oder Halbtagschule geführten Systeme nicht hinreiche, die gegeben falls besonderen Einflüssen der Ganztagschulteilnahme beobachtbar zu machen. Die Vielfalt an Organisationsformen von Ganz- und Halbtagschulen könne durch einen solchen Vergleich nicht abgebildet werden. Unterschiede in Konzeption und Ausgestaltung würden eher verwischt. (Vgl. Reinders et al. 2011b, S. 180) In ersten Analysen der qualitativen Daten aus der GIM-Studie, finden Schnurr/Gresser/Reinders (2013) mit Bezug auf die Integrationskraft von Schulen keine Unterschiede zwischen Ganz- und Halbtagschulen (vgl. Schnurr/Gresser/Reinders 2013). Weitere Analysen der qualitativen Daten der GIM-Studie (vgl. Bremm 2013) geben weitere Hinweise darauf, dass die Kategorien Halb- und Ganztagschule der real auffindbaren Vielfalt organisatorischer Ausgestaltung nicht gerecht wird (vgl. Bremm, 2013, S. 35ff.).

Die Autoren der Expertise des DJI (2012) argumentieren in ihrer Expertise für die Bertelsmann-Stiftung mit der Bedeutung der Einzelschule als pädagogischer Handlungseinheit für realisierte Organisationsform von Ganztagschulen (vgl. Rauschenbach et al. 2012). Bezugnehmend auf die Arbeiten von Fend (1982) legen sie dar, dass Schulen sich nicht aufgrund bildungspolitischer Weisungen entwickelten, sondern innere und äußere Kontextbedingungen sowie Einstellungen der handelnden Personen ausschlaggebend für die organisatorische Ausgestaltung der Einzelschule seien (vgl. Rauschenbach et al. 2012, S. 45 ff.). Urban et al. (2011) argumentieren in systemtheoretischer Perspektive damit, dass jede Schule als Organisation politische, akademische und rechtliche Diskurse systemintern beobachte und autopoetisch verarbeite. Schulen interpretierten ihre Umwelt folglich in spezifischer Weise und leiteten daraus ein spezifisches Handlungsprogramm ab, das letztlich die konkrete Organisationsform in der Einzelschule bestimme (vgl. Urban/Meser/Werning 2011, S. 106). Gesteuerte Schulentwicklungsprozesse könnten nur bei einer funktionierenden Anschlussfähigkeit zwischen der Einzelschule und der Bildungspolitik erfolgreich verlaufen (vgl. Urban/Meser/Werning 2011, S. 106). Wie die von Rother (2006),

Höhmann et al. (2005) und Spillebeen et al. (2011) beobachtete Unterentwicklung von Konzeptionsmerkmalen des Ganztags andeutet, scheint diese Anschlussfähigkeit überwiegend jedoch nicht gegeben zu sein.¹⁸

Die Betonung des Stellenwerts der Einzelschule in Bezug auf die Organisationsformen des Ganztags berücksichtigt die Überlegungen von Holtappels bezüglich der Grenzen der einzelschulischen Ganztagsgestaltung in offenen und teilgebundenen Systemen nicht (vgl. Holtappels 1994, S. 243 ff.). Aufgrund des lediglich halbtägigen Verbindlichkeitsgrades von offenen bzw. teilgebundenen Ganztagschulen, könne lediglich in gebundenen Systemen der Schultag für alle Kinder pädagogisch ganzheitlich gestaltet und zeitlich rhythmisiert werden, während dies in offenen und teilgebundenen Systemen nicht möglich sei (vgl. Holtappels 1994, S. 243 ff.). Gebundenen Ganztagschulen komme in Bezug auf die theoretischen Möglichkeiten der Ausgestaltung von Organisationsmerkmalen des Ganztags somit allein aufgrund der Verbindlichkeit der Teilnahme von Schülerinnen und Schülern eine Sonderstellung zu (vgl. Holtappels 1994, S. 243 ff.).

7.3. Typologien von Ganztagschulen

Mithin gibt es bisher keine eindeutigen Befunde zur Wirksamkeit von Ganztagschulen auf Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern. In der Aufarbeitung des Forschungsstandes konnten an vielen Stellen Hinweise darauf gefunden werden, dass dies einer großen Heterogenität in der Gestaltung von Ganztagschulen geschuldet sein könnte. Bisher liegen zwei Arbeiten vor, die versuchen die beschriebene Heterogenität durch eine empirisch ermittelte Typologie von Schulen zu ordnen und Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Typen von Ganztagschulen auf der schulorganisatorischen Ebene herauszuarbeiten (vgl. Wegner/Bellin 2010; Rauschenbach et al. 2012).

Bezüglich der Organisationsform des Ganztages untersuchen Wegner und Bellin (2010) im Rahmen der GO-Studie anhand von Klassentagebüchern, die von Seiten der Lehrkräfte zu *zeitlichen*, *inhaltlichen* und *personellen* Aktivitäten im Unterricht

¹⁸ Eine zentrale Position würden in diesem Zusammenhang in diesem Zusammenhang Schulleitungen einnehmen (vgl. bspw. Rolff (2002); Bosen (2010)). Sie seien es, die die Mittlerfunktion zwischen Bildungspolitik und Lehrkräften besetzten und für Struktur und Planbarkeit schulischer Abläufe sorgten (vgl. Bosen 2010, S. 278). Eine tiefgehende Auseinandersetzung mit der Rolle von Schulleitungen in Schulentwicklungsprozessen und dem Zusammenhang von Schulleitungshandeln und Schulqualität schließt sich an. Sie dient dem Zweck Qualitätsmerkmale von Schulen mit ganztägigem Angebot, die im Zusammenhang mit Schulleitungshandeln stehen, abzuleiten.

über den Zeitraum einer Woche ausgefüllt wurden, die Umsetzung dieser in ihrem Arbeitsalltag. Wegner und Bellin finden im Rahmen der Inhaltsanalyse der Klassenbücher drei Unterscheidungskriterien der Unterrichtsorganisation (vgl. Wegner/Bellin 2010, S. 60). Bezogen auf die *zeitliche* Dimension unterschied sich der Unterricht mit Blick auf die Ausgestaltung längerer oder kürzerer zusammenhängender Lernzeiten. In Bezug auf die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts differierte die zur Verfügung gestellte Zeit für Individualisierung. Bezogen auf den Personaleinsatz unterschied sich die Kooperationsintensität zwischen Lehrkräften und zwischen Lehrkräften und weiterem an der Schule tätigem Personal. (Vgl. Wegner/Bellin 2010, S. 60)

In ihren Analysen identifizieren Wegner und Bellin (2010) vier Haupttypen der Unterrichtsgestaltung in Ganztagschulen, die sie als *Individualisierung und Kooperation*, *Blockunterricht und Individualisierung*, *Kooperation* und *Traditioneller Unterricht* bezeichnen (Wegner/Bellin 2010, S. 61 ff.). Bei der gemessenen Lesefähigkeit können die Autorinnen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Typen der Unterrichtsgestaltung feststellen, jedoch ergeben sich tendenziell bessere Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern in den Klassen, die sich durch hohe Kooperation auszeichnen (vgl. Wegner/Bellin 2010). Klassen, in denen viel individualisiert unterrichtet wird, schnitten hingegen am schlechtesten ab. Dies interpretieren die Autorinnen jedoch als indirekten Effekt, da in den Daten abzulesen ist, dass gerade in Klassen, in denen viel individualisiert unterrichtet wurde, die Ergebnisse der eingesetzten Kognitionstests vergleichsweise schwach ausgefallen waren und auch die Einschätzung der Lernstärke der Klasse durch die Lehrer unterdurchschnittlich war. Wegner und Bellin schließen daraus, dass individualisierter Unterricht in solchen Klassen u.U. vermehrt als kompensatorische Maßnahme eingesetzt worden war, die schlechteren Leistungen der Schülerinnen und Schüler dieses Typs somit wohl nicht als direkter Effekt des Unterrichts gewertet werden konnten. (Vgl. Wegner/Bellin 2010, S. 67)

In Bezug auf die Unterscheidung von Ausbaugraden von Ganztagschulen stellen die Autorinnen fest, dass die vier Typen der Unterrichtsgestaltung sich anteilig ähnlich häufig in den in die Gegenüberstellung einbezogenen offenen und gebundenen Ganztagschulen wiederfanden. Teilgebundene Klassen und Halbtagsklassen wurden in die Analysen nicht einbezogen, da für sie keine vollständigen Daten den Klassentagebüchern vorlagen. Wegner und Bellin (2010) resümieren ihre Ergebnisse dahingehend, dass sich die formelle Unterscheidung zwischen offener und

gebundener Ganztagschule nicht halten lasse. Vielmehr bestehe eine starke Heterogenität in der Umsetzung des Ganztagsangebotes innerhalb der formal unterschiedenen Gruppen (Wegner/Bellin 2010, S. 73).

Das DJI (2012) konnten in ihrer Expertise für die Bertelsmann Stiftung (vgl. Rauschenbach et al. 2012) durch Analyse der StEG- Daten der dritten Erhebungswelle zeigen, dass es möglich ist, Typen von Ganztagschulen zu bilden, die Gemeinsamkeiten in den Organisationsmerkmalen besser abbilden als die üblich verwendeten, offiziellen Kategorien des Schultyps. Anhand einer quantitativen Fragebogenstudie mit Schulleitungen, Lehrpersonal und pädagogischem Personal an 228 Ganztagschulen erstellte mit Hilfe einer Clusteranalyse eine Typologie, die auf Items aus den Kategorien *interprofessionelle Kooperation*, *Angebotsgestaltung*, *Zeitstrukturierung* und *professionelle Zielvorstellungen* an Ganztagschulen beruht (Rauschenbach et al. 2012, S. 90 ff.).

Als Einzelitems der Angebotsgestaltung bezogen sie das Vorhandensein von fachnahen Angeboten (bspw. Matheknobeln, Sprachen, Forschen), Angeboten, die das soziale Miteinander der Kinder fördern und Freizeitangeboten aus dem sportlichen/musischen Bereich ein. In Bezug auf interprofessionelle Kooperation wurde eine fakto-
renanalytisch gebildete Skala aus Angaben zur Häufigkeit der multiprofessionellen Kooperation einbezogen. Aus dem Bereich der Zeitorganisation wurde ein Indikator berücksichtigt, der angab, ob Schulen den 45-Minutenrhythmus in der Stundentaktung zugunsten einer alternativen Zeitstruktur von 60, 90 oder 120 Minuten aufgeben hatten. Als Indikator für professionelle Zielvorstellungen wurde zuletzt einbezogen, für wie wichtig das in der Schule beschäftigte Lehr- und pädagogische Personal individuelle Förderung hielt. (Vgl. Rauschenbach et al. 2012, S. 92)

Ermittelt wurden vier Schultypen, die als *Angebotsschule*, *kooperative Schule*, *rhythmisierte Schule*, *herkömmliche Schule* und bezeichnet wurden. Die Angebotsschule zeichnet sich durch eine überdurchschnittliche Breite des Nachmittagsangebotes aus, in der kooperativen Schule sind die interprofessionelle Kooperation und die wahrgenommene Wichtigkeit der individuellen Förderung überdurchschnittlich ausgeprägt. In der rhythmisierenden Schule waren alle vier Indikatoren überdurchschnittlich ausgeprägt, während in der herkömmlichen Schule alle vier Indikatoren unterdurchschnittliche Ausprägungen vorweisen (Rauschenbach et al. 2012, S. 100). Die gefun-

denen Typen, die die einzelschulische Ausgestaltung der betrachteten Merkmale einbezieht, verlief quer zu den üblicherweise gebräuchlichen Kategorien des Schultyps. Die Typologie der Autoren des DJI (2012) ergibt somit erste Anhaltspunkte auf systematische Unterschiede zwischen Ganztagschulen. Jedoch wurden, wie bereits erwähnt, keine Halbtagsschulen mit ganztägigem Angebot in die Analyse einbezogen. Außerdem konnten keine Daten zu Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern einbezogen werden (vgl. Rauschenbach et al. 2012).

Zusammengefasst weisen die referierten Ergebnisse unterschiedlicher Forschungs- und Vergleichsstrategie darauf hin, dass die gebräuchlichen Schultypen Halbtag- und Ganztagschule sowie die Unterscheidung von Ganztagschulen in offene, teilgebundene und gebundene Systeme der Heterogenität der gegenwärtigen Angebotslandschaft in Deutschland nicht gerecht werden. Einigkeit besteht in den Studien unterschiedlicher Forschungslogiken, wie in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt, darüber, dass eine globale Betrachtung *der* Ganztagschule nicht zielführend ist, und dass die alleinige Zugehörigkeit einer Schule zur Gruppe *der* Ganztagschulen nicht über ihre Qualität oder förderliche Wirkungen auf bspw. soziales Lernen, Motivation, Wohlbefinden, Integrationskraft oder Schulleistungen aussagen kann. Im Hinblick darauf, auf welche Qualitätsdimensionen von Schulen mit ganztägigem Angebot sich dies beziehen könne, welche Organisationsmerkmale besonders förderliche Schulen aufweisen und wie sich diese konkret darstellen, bestehen jedoch erhebliche Forschungsdesiderate (vgl. bspw. Radisch/Klieme 2003; Holtappels 2009a; Holtappels 2009b; Menke 2009; Appel 2011; Fischer et al. 2011b; Fischer/Züchner 2011).

7.4. Qualitätsrahmen für Ganztagschulen

Holtappels, Kamski und Schnetzer legen 2009 einen äußerst umfangreichen theoretischen Qualitätsrahmen für Ganztagschulen (Holtappels/Kamski/Schnetzer et al. 2009, S. 61-88) vor, der sich ebenfalls an der Struktur der CIPP- Modelle orientiert. Der Qualitätsrahmen besteht zum einen aus einer Übersicht von Qualitätsdimensionen für Ganztagschulen und zum anderen aus konkreten Operationalisierungshilfen für die dargestellten Qualitätsdimensionen, also Hinweisen drauf, wie die jeweilige Qualitätsdimension in der Einzelschule beobachtet werden kann. Der von den Autoren vorgelegte Qualitätsrahmen enthält nicht weniger als 39 Dimensionen der Ganztagschulqualität, die zugehörigen Operationalisierungshilfen beinhalten mehr als 130 Einzelindikatoren, die den Autoren zufolge Qualität einer Ganztagschule aus-

machen können (Holtappels/Kamski/Schnetzer et al. 2009). Über einen über theoretische Überlegungen hinausgehenden Zusammenhang der vorgelegten Indikatoren und Ganztagschulqualität gibt es somit keine Hinweise. Holtappels, Kamski und Schnetzer (2009) beschreiben ihren sehr umfangreichen Qualitätsrahmen daher auch eher als „Orientierungsrahmen mit Aufforderungs- und Anregungscharakter“ (Holtappels et al. 2009, S. 61), der sich auch für die Untersuchung ausgewählter Indikatoren eignet.

Der Qualitätsrahmen für Ganztagschulen bietet nur erste theoretische Hinweise bei der Ermittlung von Indikatoren, die zwischen Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot unterschiedlicher Prozessqualität des Schulleitungshandelns differenzieren sollen. Alle insgesamt 130 Qualitätsindikatoren einer empirischen Prüfung zu unterziehen, wäre im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich. Um bei der Auswahl von Qualitätsindikatoren für Schulen mit ganztägigem Angebot nicht willkürlich vorzugehen, muss daher eine alternative Strategie entwickelt werden. Einen ersten Ansatzpunkt dazu bieten die empirischen Ergebnisse der Forschung zur Schulqualität.

7.5. Schulqualität, Schuleffektivität, Schulentwicklung

Auf internationaler Ebene wird in den letzten Jahrzehnten den Fragen, was die Qualität einer Schule ausmacht und welche Einflussfaktoren und Wirkungszusammenhänge Schulqualität bestimmen – gerade aus empirisch, quantitativer Perspektive – viel Aufmerksamkeit entgegengebracht. Die Schulqualitätsforschung ist zu einem wichtigen Bereich empirischer Bildungsforschung geworden. In den vergangenen Jahrzehnten ist eine Vielzahl von Schulqualitätsmodellen unterschiedlicher Akzentuierung entstanden, denen gemeinsam ist, dass sie versuchen, Ergebnisse schulischer Arbeit durch ein Geflecht von Einflussfaktoren, die auf unterschiedlichen Ebenen der Schul- und Unterrichtsorganisation angesiedelt sind, zu modellieren. Schulqualität wird häufig gleichgesetzt mit dem Konzept der Schuleffektivität und betrachtet in diesem Verständnis meist Merkmale von Schulen als Qualitätsmerkmale, die in positivem Zusammenhang mit Noten, Zertifikatserwerb und in jüngsten Jahren vor allem mit Leistungen und Leistungsentwicklungen von Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang stehen. Qualität von Schule kann prinzipiell jedoch auch mit Blick auf andere Zielperspektiven begriffen werden. So könnte die Qualität einer Schule danach bemessen werden, inwiefern sie es schafft, bspw. Fragen der sozialen Ungleichheit zu beantworten. Oder auch wie sparsam eine Schule bei gleichbleibender

Leistungsentwicklung der sie besuchenden Schülerinnen und Schüler mit öffentlichen Ressourcen umgeht. In Bezug auf das Bildungssystem wird der Begriff Qualität oftmals durch eine Näherung über den Prozess der Transformation beschrieben. Während Qualität im ursprünglichen Wortsinn mit Güte oder Werthaltigkeit zu übersetzen ist, bezieht sich die Beschreibung von Qualität im Bildungswesen auf „Weiterentwicklung von Personen durch eine Institution, Maßnahme oder Intervention, die durch einen Zugewinn an Wissen oder Kompetenzen deutlich wird“ (Ditton/Müller 2011, S. 100). Wichtig ist zu bedenken, dass es sich beim Konstrukt der Schulqualität um ein komplexes und mehrdimensionales Gebilde handelt, bei dem vielfältige Wechselwirkungen in den Blick zu nehmen sind (Ditton/Müller 2011, S. 100). Um Qualitätsmerkmale von Schulen zu systematisieren und verschiedene Ebene sichtbar und unterscheidbar zu machen, werden häufig Modelle der Schulqualität herangezogen (vgl. bspw. Scheerens/Bosker 1997; Stufflebeam/McKee/McKee 2003; Ditton 2000). Diese Modelle folgen der einer Input-, Prozess- und Outputlogik und betrachten als Inputfaktoren die Ressourcen, die dem Bildungssystem zur Verfügung gestellt werden, als Prozessfaktoren die einzelschulische Ausgestaltung der Schul- und Unterrichtsorganisation und die Fähigkeiten und Lehrstile der an Schule tätigen Professionellen und als Output, wie bereits dargestellt, zuallermeist Leistungsdimensionen von Schülerinnen und Schülern (vgl. Fend 2004, S. 17). Zudem beziehen solche Schulqualitätsmodelle Kontextfaktoren ein, in die die jeweilige Schule eingebettet ist. Das CIPP Modell von Stufflebeam (1972) bildet den Ausgangspunkt für eine Reihe von Modellen, die seit den 1990er Jahren auch in Deutschland Verwendung in der Forschung zur Qualität von Schulen finden. Ursprünglich wurde das CIPP-Modell als allgemeines Evaluationsinstrument für Projekte, Programme, Personal, Produkte und Organisationen entwickelt (vgl. Stufflebeam, 1972; Stufflebeam/McKee/McKee, 2003). Im Rahmen der Weiterentwicklung des Ursprungsmodells in der Bildungsforschung wurde der Begriff ‚Product‘ in ‚Output‘ überführt, so dass Modelle, die ursprünglich auf den Überlegungen des CIPP-Modells basieren, in der gegenwärtigen Diskussion als Context- Input- Process- Output (CIPO- Modelle) bezeichnet werden (vgl. bspw. Fischer/Züchner 2011, S. 24 ff.; Radisch 2009; Holtappels 2009a). Ausgehend von einer „kybernetische[n] Vorstellung“ (Berkemeyer/Bos/Manitius 2012, S. 23) soll von Modellen, die auf der Grundstruktur des CIPP- Modells basieren, erklärt werden, was eine gute Schule ausmacht. Die Ergebnisse der großen internationalen Schulleistungsvergleichsstudien haben eine

Fokussierung der Schulqualitätsforschung auf Fragen der schulischen Wirkungen auf die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern begründet (vgl. Maag Merki/ Werner 2013). Anliegen der entsprechenden Studien ist es herauszufinden, welche Merkmale die Schulen besitzen sollten, damit Schülerinnen und Schüler möglichst hohe Kompetenzen entwickeln. Wichtig wird dies beispielweise vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung hin zur sog. Wissensgesellschaft, die zum einen höhere Anforderungen an die Vermittlung von Spezial- und Expertenwissen durch die Schule stellt und zum anderen als Grundlage für Prozesse des lebenslangen Lernens die Vermittlung von Kompetenzen, die zum selbständigen Lernen befähigen, notwendig macht. Als erforderliche Kompetenzen werden in der kompetenzorientierten Schulentwicklungsforschung solche aufgefasst, die in ausgewählten Unterrichtsfächern und Lernbereichen erzielt werden – insbesondere im Lesen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich.

Es existieren national und international zahlreiche Studien, die untersucht haben, welche Merkmale eine qualitätsvolle bzw. eine effektive Schule ausmacht. Studien zu Merkmalen solcher Schulen zeigen insgesamt kein einheitliches Bild (vgl. Ditton/Müller 2011), aber es gibt Merkmale, die weithin als bedeutend für die Gestaltung einer kompetenzförderlichen Schule anerkannt sind. Im Folgenden werden Ergebnisse von Metaanalysen referiert, die viele Einzelstudien zusammenfassen. Es liegen zwei ältere umfassenden Metaanalysen von Scheerens und Bosker (1997) sowie Teddlie und Reynolds (2000) zur Schuleffektivität vor. Scheerens und Bosker (1997) fassten in ihrer Metaanalyse die bis Mitte der 1990er Jahre gesammelten Befunde der Schulqualitätsforschung zusammen. Teddlie und Reynolds (2000) stellen in ihrem Handbuch zur Schulqualitätsforschung Geschichte, Entwicklungen und Ergebnisse aller bis dato angestellten Studien zusammen und versuchen durch Vergleich mit zeitlich vorher angestellten Metaanalysen, Qualitätsmerkmale von Schulen zu identifizieren. In ihren Metaanalysen trennen die Autoren Qualitätsindikatoren von Schulen in Merkmale auf der Schul- und der Klassenebene. Als bedeutsame Merkmale der Qualität auf Schulebene finden sowohl Scheerens und Bosker (1997) als auch Teddlie und Reynolds (2000) einen positiven Einfluss von effektiver Schulleitung, Konsens im Kollegium, Einbindung der Eltern, Evaluation und Monitoring und Personalentwicklung auf die Qualität der Schule und darüber vermittelt Leistungen von Schülerinnen und Schülern (vgl. zusammenfassend auch Radisch 2009, S. 41 ff.).

Hattie untersucht in seiner Synthese von mehr als 800 Metaanalysen, die sich auf Ergebnisse von ca. 60.000 Studien zur Schul- und Unterrichtsqualität beziehen, 138 potenzielle Einflussfaktoren auf das Lernen (vgl. Hattie 2009). Hatties Analysen stellen die bisher umfassendste Übersicht der Schulqualitätsforschung dar. Sie können wichtige Hinweise auf Merkmale von Schulqualität liefern.¹⁹ Hattie findet ein Primat von proximalen vor distalen Merkmalen der Schulqualität, das heißt dass Qualitätsmerkmale, die das Lernen von Schülerinnen und Schülern direkt betreffen, bspw. die Schüler-Lehrer-Interaktion oder die Gestaltung des Unterrichts, mehr Einfluss auf die Leistungsentwicklung haben als Merkmale, die sich auf der Schulebene befinden (vgl. Hattie 2009). Mit Blick auf die distalen Merkmale, entfalten Hattie (2009) zufolge diejenigen eine höhere Wirkungskraft, die strukturell gute und gesicherte organisatorische Voraussetzungen für das Lernen bereitstellen. Einen der bedeutsamsten Einzeleffekte außerhalb des Klassenraums besitzt Hattie zufolge das Schulleitungshandeln (vgl. Hattie 2009, S. 74). Anders als frühere Studien unterscheidet Hattie in seiner Zusammenführung von elf Metanalysen zwei Typen von Schulleitungshandeln. Während der eine sich dadurch auszeichnet Motivator, Vorbild, Teamplayer zu sein, strukturiert der zweite Typ schulische Abläufe durch Verantwortung, klare Regeln, die Organisation der Rahmenbedingung für guten Unterricht (Hattie 2009, S. 82 ff.). Während Hattie für den ersten Typ keine bedeutsamen Effekte auf Schülerleistungen berichtet, scheint sich das Handeln von Schulleitungen des zweiten, instruktionalen Typs bedeutsam auf Leistungen von Schülerinnen und Schülern auszuwirken (vgl. Hattie 2009, S. 83). Entscheidend für die Schulqualität auf der Schulebene scheinen neben der Evaluation schulischer Entwicklungen und der Zusammenarbeit mit Eltern, die Förderung einer erweiterten Kooperation zwischen Lehrkräften und die Schaffung von guten Rahmenbedingung für guten Unterricht und eine produktive Lernkultur und zu sein (Hattie 2009, S. 82 ff.). Hinweise, wie solche wirkmächtigen distalen Faktoren der Schulqualität in Schulen befördert werden können, liefert die Schulentwicklungsforschung. Der Begriff Schulentwicklung zielt auf die

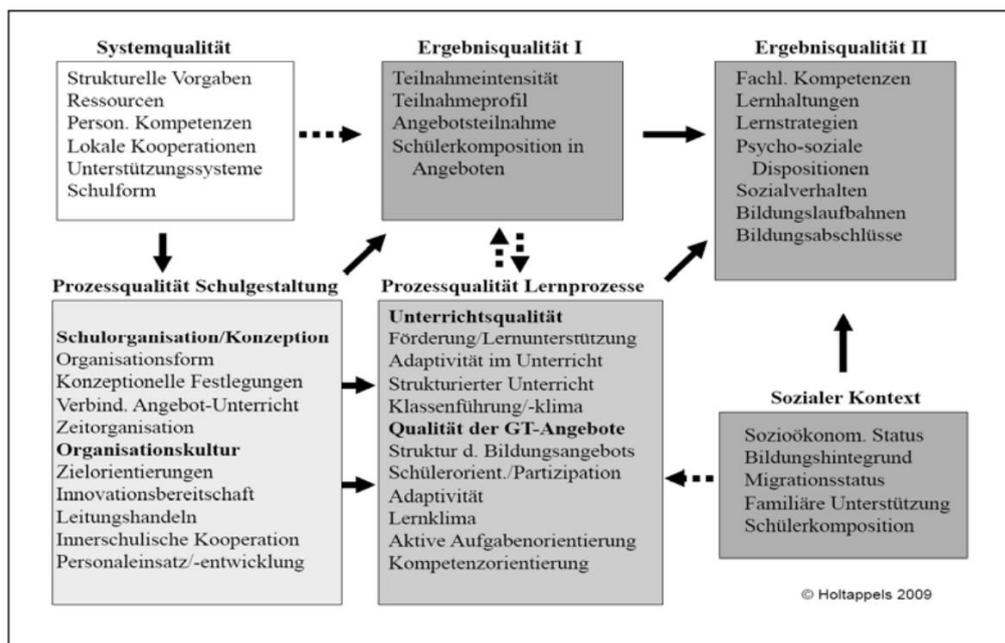
¹⁹ Die hauptsächliche Einschränkung bestehe in der fehlenden Prüfung der von Hattie genutzten Metaanalysen auf die Qualität und Validität der zugrundeliegenden Einzelstudien. Außerdem bestünde bei der völlig unterschiedlichen Anlage der einzelnen Unterstudien die Gefahr voneinander verschiedene Sachverhalte miteinander zu vergleichen. Kritik besteht außerdem darin, dass die Studie keine Merkmale des sozialen Kontextes einbezieht. Zudem bezieht sich Hatties Datenbasis häufig auf nur eine Dimension schulischen Lernens. Wechselwirkungen und Interaktionseffekte werden in einem solchen Zugang nicht berücksichtigt. (Vgl. Snook et al. 2009)

Weiterentwicklung und Verbesserung der organisatorischen Abläufe auf der Einzelschulebene ab. Rolff (2013) beschreibt Schulentwicklung als Zusammenspiel Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Rolff 2013). Holtappels (2003) sieht ihr Ziel in der Veränderung und in der Weiterentwicklung von pädagogischem Handeln und organisatorischer Schulstrukturen (Holtappels 2003, S.15). Umstritten ist, ob es sich beim Prozess der Schulentwicklung immer um einen bewussten und systematischen Prozess handelt. Für die Beforschung von Schulentwicklungsprozessen oder Resultaten dieser spiele dies jedoch, Creemers und Kyriakides (1998), zufolge nur eine untergeordnete Rolle, da neben geplanten Handlungen auch ungeplante und ggf. zirkulär verlaufende Prozesse von Interesse sein können (vgl. Creemers/Kyriakides 1998). Internationale Studien konnten, Holtappels 2005 zufolge, zudem zeigen, dass erfolgreiche Schulen sich nur nicht nur durch einzelne Qualitätsfaktoren auszeichnen, sondern durch ein Bündel von Faktoren in ihrer Organisations- und Prozessqualität und bezogen auf ihre Schulentwicklung von weniger erfolgreichen unterscheiden (vgl. Holtappels 2005, S. 35). Wichtig dabei ist jedoch, dass Schulentwicklung sich lediglich auf Prozesse und Strukturen bezieht, die von Schulen und denen in ihnen tätigen Professionellen selbst beeinflusst werden können. Zielperspektive von Schulentwicklung ist es, Strukturen und Prozesse innerhalb der Schulen so bearbeiten, dass sie eine möglichst optimale Praxis in Abläufen ermöglichen (vgl. bspw. Rolff 2013) und somit möglichst gute strukturelle Voraussetzungen für das Lernen schaffen.

7.6. Qualitätsmodell für Ganztagsschulen

Holtappels (2009a) legt ein integriertes Modell der Ganztagsschulqualität vor. Es orientiert sich an der Struktur der CIPO-Modelle und unterscheidet Merkmale der Systemqualität, der Prozessqualität auf der Schul- und Unterrichtsebene und der Ergebnisqualität sowie Merkmale des sozialen Kontexts (vgl. Holtappels 2009a, S. 22).

Abbildung 9 Qualitätstableau zur Schulwirksamkeit von Ganztagsschulen



Quelle: Holtappels (2009a, S. 22)

Ergebnisqualität teilt Holtappels (2009a) zusätzlich in einen Bereich der sich auf die Ganztagsangebote und Faktoren wie Angebotsteilnahme und Teilnahmeintensität auf der einen und fachliche Kompetenzen, Lernhaltungen und Bildungsabschlüsse auf der anderen Seite (vgl. Holtappels 2009a, S. 22). Jedoch sind die allermeisten Indikatoren des theoretischen Modells dem Autor zufolge nicht empirisch erforscht (Holtappels 2009a, S. 23). Holtappels stellt jedoch einige Dimensionen seines Modells als scheinbar gesichert heraus (vgl. Holtappels 2009a, S. 23): so können, dem Autor zufolge, wirksame Einflüsse der Organisationskultur einer Schule (vgl. hierzu auch Holtappels/Rollett 2008), konzeptionellen Verknüpfungen zwischen Angeboten und Unterricht und systematischen Formen der Organisationsentwicklung und Schulentwicklungsprozessen auf die Ausbau- und Angebotsqualität nachweisen (vgl. Holtappels 2009a, S. 23). Eine wichtige Rolle spielten zudem die Innovationsbereit-

schaft des Kollegiums und deren Kooperationsintensität und der Grad der Lehrkräfteeinbindung in Elemente des Ganztags (vgl. Holtappels 2009a, S. 23) also auch mit Blick auf die Zeitstrukturierung vor dem Hintergrund der präsentierten Befunde zu einer oftmals konzeptionellen und zeitorganisatorischen Trennung von Unterricht am Vormittag und Angeboten im Nachmittagsbereich.

8. Analysedimensionen der Typologie

Um unterschiedlich weit entwickelte Organisationsstrukturen in Schulen mit ganztägigem Angebot differenzieren zu können, die von Einzelschulen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen selbst gestaltet werden können und die strukturelle Voraussetzungen für Lernen von Schülerinnen und Schülern schaffen, werden im Folgenden die Bereiche *Rahmenbedingungen des Unterrichts* an Ganztagschulen und *Kooperation zwischen Lehrkräften* fokussiert. Zudem werden als zentrales Kriterium von Schulen mit ganztägigem Angebot Indikatoren der *Zeitorganisation* einbezogen.

8.1. Rahmenbedingungen des Unterrichts

Der erweiterte Zeitrahmen von Ganztagschulen führt zu vielfältigen Erwartungen in Bezug auf die Steigerung der Unterrichtsqualität (Appel 2011; Fischer/Züchner 2011; Rauschenbach et al. 2012). Als zentraler Anspruch an Ganztagschulen wird, wie bereits dargestellt, wiederkehrend und von unterschiedlichen Stellen (in den letzten Jahren vor allem von Seiten der Bildungspolitik) die verbesserte Möglichkeit der individuellen Förderung genannt. Welche didaktischen Konzepte dabei konkret gemeint sind, wird meist nicht bekannt gegeben. Die wenigen Arbeiten, die Erkenntnisse zur individuellen Förderung an Ganztagschulen bereitstellen, weisen darauf hin, dass in der Praxis meist Alltagstheorien von Förderung und individualisiertem Unterricht handlungsleitend für Pädagoginnen und Pädagogen sind (Maykus et al. 2011, S. 132). Individuelle Förderung bleibe oft Gegenstand individueller Interpretation der Lehrkräfte, ein kollegiumsübergreifend erarbeitetes Förderkonzept sei die Ausnahme. Strukturell implementierte individuelle Förderung bedarf Maykus et al. (2011) zufolge strukturierte und verbindlich geregelt Abläufe (vgl. Maykus et al. 2011, S. 139).

Als Hinweis auf derart strukturierte und geregelte Abläufe, wird in die Typologie ein Indikator einbezogen, der angibt, ob es in der Stundenplanung der Schule *festgeschriebene Zeiten für individualisierten Unterricht* gibt oder nicht. Dies können feste

Tage an denen individualisiert unterrichtet wird, feste Unterrichtsstunden, die für individualisierten Unterricht eingeplant sind, oder Differenzierungsbänder sein, in denen eingeplant ist, individualisiert zu unterrichten. Untersucht werden somit die strukturellen Voraussetzungen für individualisierten Unterricht. Zudem wird ein Indikator für fächerübergreifenden Unterricht in die Analyse einbezogen. Diese Form der Unterrichtsgestaltung setzt inhaltliche und organisatorische Entscheidungen voraus, die komplexe Entwicklungs- und Reflexionsprozesse in der Schule erfordern (vgl. Kolbe/Rabenstein/Reh 2006, 35). Außerdem ist mit der Durchführung von fächerübergreifendem Unterricht vielfach eine Änderung des Personaleinsatzes verbunden (vgl. Kolbe/Rabenstein/Reh 2006, 3ff.). Als Indikator für die Entwicklung einer gemeinsamen Wissensgrundlage als Basis der Schulgestaltung wird die Durchführung von *schulübergreifenden Qualifizierungsmaßnahmen für Pädagoginnen und Pädagogen* im Unterschied zu individueller Fortbildung einbezogen. Diese Art von Qualifizierung setzt strategische Überlegungen und organisatorisches Handeln voraus. Eine Qualifizierung dieser Art kann außerdem die Möglichkeit eröffnen, ein schulinternes Schulprofil zu entwickeln, über dessen Inhalte und Umsetzung Klarheit innerhalb des Kollegiums besteht. Klarheit aller Beteiligten über die Strategie der Schule ist, Holtappels (2004) zufolge, als wichtige Voraussetzung für eine gelingende Schulentwicklung zu verstehen (vgl. Holtappels 2004, S. 7).

8.2. Kooperationsförderung

Der zahlenmäßige Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland, der vor allem im Rahmen des IZBB seit 2003 von statten geht, führt zu einem strukturellen Paradigmenwechsel in der Organisationskultur von Schule. Waren schulische Systeme über ein Jahrhundert fast ausschließlich durch die Profession Lehrkräfte ausgestaltet, ist im Rahmen des strukturellen Ganztagschulenausbaus eine multiprofessionelle Öffnung beobachtbar (vgl. Rauschenbach et al. 2012, S. 52). Kaum eine Ganztagschule, und auch wenige Halbtagsschulen, verzichten auf die Beschäftigung von Personal unterschiedlicher Herkunft und Qualifikation, das eine Vielzahl von Aufgaben – von der Schaffung einer modernen Bildungsinfrastruktur bis hin zur individualisierten Förderung von Schülerinnen und Schülern – bewältigen soll (vgl. Steiner/ Tillmann 2011). Die quantitativen und qualitativen Anforderungen an Kooperationen innerhalb des Lehrerkollegiums und mit außerschulischen Partnern sind gestiegen (vgl. Rauschenbach et al. 2012, S. 53).

Im Hinblick auf die Qualität von Bildungsprozessen kann Kooperation nicht als eigenständiges Ziel verstanden werden, sondern nur als „Mittel zum Zweck“ (Rauschenbach et al. 2012, S. 52). Kooperation beschreibt den Organisationsrahmen, innerhalb dessen Entscheidungen über pädagogisches Handeln getroffen werden. Die Forschung zur Kooperation beschreibt den Mehrwert, den Kooperationsbeziehungen in Bezug auf pädagogisches Handeln im Vergleich zu Einzelhandeln haben, damit, dass durch gegenseitige Beobachtung und Gespräche über die Beobachtungen, die Reflexivität des pädagogischen Handelns erhöht werden könne (vgl. Kolbe/Reh 2008, S. 801). Jedoch erhöhe Kooperation auch die Komplexität der Organisation und kann die Autonomie der beteiligten Kooperationspartner verkleinern (vgl. Kolbe/Reh 2008, S. 802). Wie Analysen der StEG- Daten von Tillmann (2011) zeigen, ergibt sich ein positiver Zusammenhang der Intensität von Schulprogrammarbeit und der Intensität von Kooperationsbeziehungen zwischen an der Schule tätigem Personal (vgl. Tillmann 2011, S. 158). In Ganztagschulen sind Kooperationen, vielen Autoren zufolge, gegenwärtig jedoch überwiegend punktuell und nach Bedarf organisiert (vgl. bspw. Bellin/Tamke 2010b; Dizinger/Fussangel/Böhm-Kasper 2011; Rauschenbach et al. 2012). Kooperation im Sinne der gemeinsamen Planung von Unterricht, gegenseitiger Hospitation oder gemeinsamer Entwicklung von Unterrichtsmaterialien finde dagegen nur in Ausnahmefällen statt (vgl. Dizinger/Fussangel/Böhm-Kasper 2011; Rauschenbach et al. 2012). Jedoch äußern Lehrkräfte sehr wohl Bedarf an zusätzlichen zeitlichen Ressourcen für die pädagogische Zusammenarbeit und die konzeptionelle Planung von Unterricht (Wegner/Mücke 2010; Rauschenbach et al. 2012). Fehlen diese zeitlichen Spielräume jedoch, würde Kooperation häufig als ein „wertgeladener Mythos“ (Rauschenbach et al. 2012, S. 55) beschrieben, an den vielfältige positive Erwartungen geknüpft seien, während in der Praxis ein oft schon rein zeitlich als nicht zu bewältigender Koordinationsaufwand von Seiten der Kooperationsbeteiligten beschrieben werde (Floerecke/Eibner/Pawicki 2011, S. 190 ff.).

In ihrem Typenvergleich von offenen und gebundenen Ganztagschulen finden Wegner und Bellin (2010) tendenziell bessere Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern, in deren Schulen mehr Zeit auf die Pflege von Kooperationen zwischen Lehrkräften und sonstigem an der Schule beschäftigtem Personal verwendet wurde (vgl. Bellin/Tamke 2010a S.114). Ihre Befunde sind zwar nicht signifikant, geben

jedoch erste Hinweise auf den Zusammenhang von Kooperationen und leistungsförderlichen Wirkungen von Ganztagschulen. Im Rahmen dieser Arbeit wird daher als Indikator schulischer Kooperation *institutionalisierte Kooperationszeit* in die Modellierung einbezogen. Darunter fallen fest eingeplante Zeitkontingente zur Planung von Unterricht und Erstellung von Unterrichtsmaterialien. Zusätzlich wird einbezogen, ob die Personalplanung der Schule vorsieht, Lehrpersonal in *Klassenteams* oder *Jahrgangsteams* zu organisieren. Dies setzt Veränderungen in der Planung und Organisation voraus und kann als Merkmal einer entwickelten Schule verstanden werden.

8.3. Zeitorganisation

Mit dem erweiterten Zeitrahmen der Ganztagschule wird eine Vielzahl gesellschaftlicher, politischer und pädagogischer Erwartungen verknüpft. Ein zentrales, und in wissenschaftlichen und bildungspolitischen Auseinandersetzungen mit Ganztagschulen immer wieder auftauchendes Konzept, ist die Rhythmisierung des Schultages. Jedoch besteht keine Einigkeit darüber, was unter Rhythmisierung konkret zu verstehen sei (vgl. bspw. Appel 2011; Rauschenbach et al. 2012, S. 66). Aus pädagogischer Perspektive entstammt der Begriff Rhythmisierung dem reformpädagogischen Kerngedanken einer kindgerechten Lebensschule (Rabenstein 2008). Verbunden damit ist, Kolbe, Rabenstein und Reh (2006), zufolge, die Vorstellung eines für alle Menschen identischen, natürlichen physiologischen Tagesablaufs, der durch Phasen der An- und Entspannung strukturiert ist und auf den in der Gestaltung der Schule Bezug genommen werden müsse (vgl. Kolbe/Rabenstein/Reh 2006, S. 5). Wissenschaftliche Belege für das Vorhandensein dieses angeborenen Lebensrhythmus gibt es jedoch nicht (Rauschenbach et al. 2012, S. 66). Die Annahme eines natürlichen Rhythmus, der jedem Menschen innewohnt, ist Kolbe und Kollegen (2006) zufolge ein genuin deutsches Phänomen, das im internationalen Diskurs um ganztägige Bildung keine Rolle spielte (Kolbe/Rabenstein/Reh 2006, S. 8ff.; Rauschenbach et al. 2012, S. 66). Kolbe und Reh (2009) schlagen vor dem Hintergrund der empirisch nicht belegten Annahme eines biologisch-einheitlichen Rhythmus vor, anstelle von Rhythmisierung von Zeitstrukturierung im Ganztage zu sprechen (vgl. Kolbe et al. 2009). Zeitstrukturierung kann im Verständnis von Reh (2009) als Kernbereich der Lernorganisation in Ganztagschulen verstanden werden (vgl. Reh 2009).

Die Erarbeitung und Entwicklung eines schulischen Zeitstrukturmodells ist als einzelschulische Entwicklungsaufgabe (Rauschenbach et al. 2012, S. 66) zu verstehen.

Sie ist eng mit der pädagogischen und didaktischen Gestaltung von Unterricht verbunden und setzt außerdem grundlegende strukturelle Veränderung in der Personalplanung voraus (vgl. Kolbe/Rabenstein/Reh 2006). Die Konzeption und Realisierung eines alternativen, auf den Ganztagsbetrieb abgestimmten Zeitmodells, ist als komplexe Schulentwicklungsaufgabe zu verstehen. Teile eines einzelschulischen Zeitstrukturmodells kann die Einführung von Unterrichtsblöcken oder freier Lernzeit sein, mit denen didaktische Entscheidungen und auch auf Veränderungen in personellen Konstellationen einhergehen können und kurz-, mittel- und langfristige Planungen des Schuljahrs voraussetzen (vgl. Kolbe/Rabenstein/Reh 2006, S. 17). Die Restrukturierung von Zeit in Ganztagschulen setzt immer inhaltliche und organisatorische Entscheidungen voraus, die wiederum komplexe Entwicklungs- und Reflektionsprozesse erfordern (vgl. Kolbe/Rabenstein/Reh 2006, S. 17). Dies zu meistern, sei eine wichtige und „entscheidende Ganztags-Entwicklungsaufgabe angesichts der deutschen Tradition im Umgang mit „Schul-Zeit“ (Kolbe/Rabenstein/Reh 2006, 4, Hervorhebung im Original). Berücksichtigung finden im Rahmen der Typologie die Indikatoren *Studentaktung, Mittagessen, Fachunterricht am Nachmittag, Hauptfachunterricht am Nachmittag, Hausaufgabenpraxis*. Für Indikatoren, die Aufschluss über die Inhalte der Nachmittagsgestaltung in der Schule geben, ergibt sich folgende Besonderheit: Die rechtlichen Vorgaben zum verbindlichen Besuch des Ganztages differieren, wie bereits beschrieben, zwischen gebundenen Systemen und allen übrigen Schultypen. Dies hat Auswirkung auf die Möglichkeiten und Spielräume der Zeitorganisation des Ganztages, die zwischen unterschiedlichen Ausbaugraden variieren. Ein Schultag, in dem bspw. Fachunterricht am Nachmittag realisiert wird, ist aufgrund der Verbindlichkeit der Teilnahme von Schülerinnen und Schülern wahrscheinlich nur an gebundenen Ganztagschulen möglich. In offenen und teilgebundenen Systemen sowie an Halbtagschulen kann, da die Teilnahme am Ganztage nicht - oder lediglich für einen Teil der Schülerschaft - verpflichtend ist, eine solche Zeitstrukturierung nicht vermutet werden. Solche Indikatoren eignen sich jedoch gut dazu, zwischen unterschiedlichen Organisationspraxen von gebundenen Ganztagschulen zu differenzieren. Daher werden *Fachunterricht am Nachmittag; Hauptfachunterricht am Nachmittag, Mittagsband* in die Analyse einbezogen. Als Mittagsband wird eine Art der Zeitorganisation definiert, die es vorsieht, nach vormittäglichen Unterrichtsblöcken eine Mittagsfreizeit anzubieten, die neben dem Mittagessen auch Freizeitangebote enthält. Im Rahmen des Mittagsbandes sind diese Angebote

so konzipiert, dass sie inhaltlich sehr wohl in Bezug zu Unterrichtsinhalten stehen können, in ihrer Gestalt jedoch einen Freizeitcharakter haben. An ein solches *Mittagsband* schließt sich am Nachmittag erneut Unterricht an, es dient also der Zeitstrukturierung im Sinne eines in Phasen der An- und Entspannung rhythmisierten Schultages. Aufgrund des Anschlusses von Nachmittagsunterricht an ein solches *Mittagsband* ist es wahrscheinlich ebenfalls lediglich an gebundenen Ganztagschulen zu finden und dient bei der Typenbildung ebenfalls der Unterscheidung differenter Praxen in gebundenen Ganztagschulen. Die Betreuung der Hausaufgaben bzw. die Erledigung von Hausaufgaben innerhalb der Schule steht, Züchner (2008) zufolge, in Zusammenhang mit einer Entlastung von Eltern beim alltäglichen Zusammenleben mit ihren Kindern, hier vor allem mit Blick auf Erziehungsprobleme (vgl. Züchner 2008, S. 326). Zu unterscheiden ist bei der schulinternen Hausaufgabenpraxis zwischen additiver Hausaufgabenbetreuung und in die Unterrichtszeit integrierte Übungszeit, die zusätzliche Hausaufgaben ersetzt (vgl. Höhmann/Schaper, S. 576ff.). Bei der additiven Variante ist zusätzlich zwischen freiwilliger und obligater Hausaufgabenbetreuung zu unterscheiden, wobei die erste Form Wegner und Bellin (2010) zufolge weitgehend nicht von Lehrerinnen und Lehrern, sondern von anderweitigem pädagogischem oder nichtpädagogischem Personal betreut werde (vgl. Wegner/Bellin 2010, S. 91). Der Forschungsstand in Bezug auf die Wirksamkeit von Hausaufgaben auf Schülerkompetenzen und Vor- und Nachteile unterschiedlicher Hausaufgabenpraxen ist Kamski (2008) zufolge meist lokal und auf kleine Stichproben bezogen, die Ergebnisse sind nicht repräsentativ und teils widersprüchlich (vgl. Kamski 2008, S. 94). Lipowsky (2004) arbeitet die Ergebnisse zum Stand der Forschung bis 2003 auf und kommt zu dem Schluss, dass sich, trotz teilweise widersprüchlicher Ergebnisse, insgesamt leicht positive Wirkungen vom generellen Vorhandensein von Hausaufgaben für die Sekundarstufe nachzeichnen ließen (vgl. Lipowsky 2004, S.42). Diese hingen jedoch nicht mit dem Umfang der Aufgaben und auch nicht mit der Erledigung innerhalb oder außerhalb der Schule zusammen, sondern mit der inhaltlichen Verbindung zum Unterricht und der Qualität der Hausaufgaben (vgl. Lipowsky et al. 2004, S. 42). Für die Primarstufe berichten Wegner und Bellin (2010) von einem leichten Vorsprung von Schülerinnen und Schülern, die an obligatorischer Hausaufgabenbetreuung teilnahmen, in der Lesekompetenz zum Ende der ersten Klasse, die sich bis zum Ende der zweiten Klasse fortführt, danach

jedoch verschwindet (Wegner/Bellin 2010, S. 91). Integrierte Formen der Hausaufgabenpraxis in Schulen bedürfen organisatorischer Vorkehrungen, deren Realisierung als Schulentwicklungsarbeit verstanden werden kann (Rauschenbach et al. 2012, S. 66). Folglich können für die Bildung von Schultypen Indikatoren einbezogen werden, die Auskunft über die Zeitstruktur geben, in die Hausaufgaben integriert sind. Einbezogen werden im Folgenden die Indikatoren *in den Unterricht integrierte Hausaufgaben* und *additive Hausaufgaben*.

9. Zielsetzung und forschungsleitende Fragen

9.1. Zielsetzung der empirischen Studie

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot zu identifizieren, die sich anhand von Prozess- und Gestaltungsindikatoren unterscheiden. In einem zweiten Schritt soll der Frage nachgegangen werden, ob sich zwischen den ermittelten Schultypen und den gemessenen sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern und der Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten über den Zeitraum eines Jahres Zusammenhänge finden lassen. Aus dem dargelegten Forschungsstand ergeben sich folgende Zielsetzungen für die empirische Studie:

1. Entwicklung eines Kategoriensystems zur systematischen Erschließung des Datenkorpus nach den abgeleiteten Prozess- und Organisationsfaktoren.
2. Beschreibung der Schulstichprobe nach den bisher üblichen Kategorien Halbtagsschulen und Ganztagschulen verschiedenen Ausbaugrades mit Blick auf die analyseleitenden Gestaltungs- und Prozessmerkmale.
3. Identifikation unterschiedlicher Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot anhand der analyseleitenden Gestaltungs- und Prozessmerkmale.
4. Beschreibung der ermittelten Schultypen vor dem Hintergrund von Zusammenhängen mit Variablen zum Kontext und zusätzlichen Organisationsmerkmalen der Schulen.
5. Analyse von möglichen Zusammenhängen zwischen den ermittelten Schultypen und den gemessenen sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern.

Zunächst soll auf der Basis von Gestaltungs- und Prozessmerkmalen des analyseleitenden Modells ein Kategoriensystem entwickelt werden. Mithilfe dieses Katego-

riensystems wird in einem zweiten Schritt das vorhandene Datenmaterial systematisch codiert und anschließend beschrieben, welche im Modell beschriebenen Gestaltungs- und Prozessmerkmale sich in den Ganztagschulen verschiedenen Ausbaugrades und den Halbtagschulen mit ganztägigem Angebot der Stichprobe finden lassen. Drittens werden mithilfe clusteranalytischer Verfahren Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot, die sich anhand der analyseleitenden Gestaltungs- und Prozessmerkmale differenzieren lassen, extrahiert. In einem vierten Schritt werden die identifizierten Schultypen vor dem Hintergrund anderer Kontextvariablen analysiert. Dabei wird untersucht, ob sich ein Zusammenhang von Kontextvariablen mit Gestaltungs- und Prozessmerkmalen und unterschiedlichen Typen mit ganztägigem Angebot zeigen lässt. Es wird somit der Frage nachgegangen, ob die ausgewählten Kontextfaktoren systematisch mit bestimmten Schultypen konfundieren. Fünftens wird schließlich der Frage nachgegangen, ob die gemessenen sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler der Stichprobe systematisch nach der Zugehörigkeit zu den Schultypen variieren. Ziel ist es ein Beziehungsgefüge einflussvoller Merkmale von Ganztagschulen nachzuzeichnen die mit den gemessenen sprachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang stehen.

9.2. Forschungsleitende Fragen der empirischen Studie

Die fünf vorgestellten Zielsetzungen stehen zusammenfassend mit folgenden Fragestellungen der empirischen Studie in Verbindung:

1. Nach welcher Systematik lassen sich Gestaltungs- und Prozessmerkmale von Schulen mit ganztägigem Angebot operationalisieren und kodieren?
2. Wie stellen sich die operationalisierten Gestaltungs- und Prozessmerkmale mit Bezug auf die bisher üblichen Differenzierungslinien Halbtagschule und Ganztagschule verschiedenen Ausbaugrades dar?
3. Lassen sich Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot in Bezug auf die operationalisierten Gestaltungs- und Prozessmerkmale jenseits der bisher gebräuchlichen Differenzierungslinien finden?
4. Unterscheiden sich die ermittelten Schultypen in ihren Kontextfaktoren?
5. Wie gestalten sich die ermittelten Schultypen bezüglich der analyseleitenden Indikatoren?
6. Variieren die gemessenen sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern systematisch zwischen den identifizierten Schultypen?

10. Empirisches Material

Die dieser Arbeit zugrundeliegenden Daten sind zum Teil aus der GIM-Studie (vgl. Reinders/Gogolin/van Deth 2008) hervorgegangen und konnten im Rahmen der vorliegenden Arbeit um neue Datenquellen ergänzt werden.

10.1. Datenquelle: GIM-Studie

GIM war ein Kooperationsprojekt der Universitäten Hamburg, Würzburg und Mannheim, das im Zeitraum vom 01.07.2008 bis 03.06.2010 realisiert wurde. Geleitet wurde die Studie von den Profs. Dres. Heinz Reinders (Universität Würzburg), Ingrid Gogolin (Universität Hamburg) und Jan v. Deth (Universität Mannheim). Finanziert wurde GIM aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und des Europäischen Sozialfond (ESF) und war Teil der Begleitforschung im Rahmen des IZBB. Im GIM-Projekt wurde der Frage nachgegangen, ob der Integrationsprozess von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund von Ganztagschulen besser unterstützt wird als von Halbtagschulen. Das Design der GIM-Studie orientiert sich an Schulqualitätsmodellen, die auf Grundlage der Vorstellung eines auf Input, Prozess und Output basierenden Systems erklären wollen, was eine gute Schule ausmacht.

Im September und Oktober 2008 wurden mithilfe einer Screening-Vorstudie geeignete Schulen rekrutiert. Voraussetzung zur Teilnahme an der Studie war ein Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, der zwischen den mittleren Quartilen der Gesamtverteilung lag. Außerdem sollten die Schulen der Stichprobe insgesamt über ähnliche Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund verfügen. Die Teilnahme war freiwillig. Es handelt sich also nicht um eine Zufallsstichprobe. Die in GIM realisierte angefallene Stichprobe umfasst 75 Halbtags- und Ganztagschulen in Hamburg und Bayern.

Qualitative Schulleitungsinterviews

Hauptdatenquelle der vorliegenden Studie bilden problemzentrierte Interviews mit Hamburger Schulleitungen, die im Januar/Februar 2009 im Rahmen der GIM-Studie durchgeführt wurden. Alle Interviewer hatten im Vorfeld an einer ganztägigen Schulung zur Interviewtechnik des problemzentrierten Interviews teilgenommen. Zur Durchführung der Interviewstudie wurden mittels eines Screeningverfahrens im September bis Oktober 2008 zunächst Schulen nach dem Auswahlkriterium ausgesucht,

dass sie einen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zwischen den mittleren Quartilen der Gesamtverteilung unterrichten (vgl. Reinders et al. 2011a). Zu den ausgewählten Schulen wurde Kontakt aufgenommen. Die Teilnahme erfolgte freiwillig, es gab dafür keinerlei Incentives. Bevor die eigentliche Erhebung stattfand, wurden im Dezember 2008 Pretests zu Inhalten und Praktikabilität der Interviewleitfäden durchgeführt. Nach der Durchführung der Pretests, wurden die Interviewleitfäden überarbeitet und die endgültige Version fertiggestellt. Bereits während des ersten Kontakts zu den Schulen wurde darum gebeten, von Schulseite einen Raum zur Verfügung zu stellen, in dem das Interview mit der Schulleitung so störungsfrei wie möglich durchgeführt werden konnte. Mit Ausnahme von einer Schule, deren Schulleitungsinterview nachträglich aufgrund der schlechten Tonqualität aus der Stichprobe entfernt werden musste, ließ sich dies in allen Schulen realisieren. Zu Beginn des Interviews wurden die Befragten mit den Rahmenbedingungen vertraut gemacht und darauf hingewiesen, dass alle gemachten Angaben anonym behandelt würden und keinerlei nachträgliche Rückschlüsse auf Personen oder Institutionen zuließen. Die Schulleitungsinterviews waren auf ca. 30 Minuten konzipiert und sollten eine Dauer von 45 Minuten nicht überschreiten. Im Rahmen der Interviews wurden Daten zu vier Themenbereichen der Schulorganisation erhoben: *Bedingungen/ Ressourcen, Intention/ Zielsetzung, Schulkultur/ Organisation und Kooperationen* (vgl. Reinders et al. 2011a). Zu jedem Themenbereich wurde eine offene Impulsfrage gestellt. Ziel war es, die Interviewten so ausführlich wie möglich Auskunft geben zu lassen und anschließend Informationen zu noch nicht angesprochenen Aspekten durch Vertiefungsfragen zu evozieren. Insgesamt wurden die Interviews flexibel gestaltet, der Leitfaden wurde im Gesprächsverlauf an das von den Schulleitungen Erzählte angepasst, bis alle vorgegebenen Themen angesprochen wurden.

Im Themenkomplex *Organisationsform* sollten Informationen zum Ganztagschul- ausbau und der konkreten Umsetzung dessen in der Schule gesammelt werden. Gefragt wurde nach der Zeitorganisation der Schule und deren konkreter Umsetzung im Schultag, der Gestaltung der Mittagspause und der Gestaltung der Nachmittagsstunden. Außerdem sollten Angaben zu Besonderheiten in der Organisationsform gemacht werden. Im Themenkomplex *Zielsetzung* sollten Informationen zum Schul- programm und den inhaltlichen Schwerpunkten der Schulen gesammelt werden. Au- ßerdem wurde gefragt, inwieweit und wie die Zielsetzungen konkret im Schulalltag

umgesetzt würden. Der Schwerpunkt wurde hierbei, konform mit dem Forschungsinteresse der GIM-Studie auf die Dimensionen *Sprachliche Fähigkeiten, Interkulturelle Beziehungen/Freundschaften* und *politisches Wissen* gelegt (vgl. Reinders/Gogolin/van Deth, 2008). Im Themengebiet *Ressourcen* sollten Informationen zur Einschätzung der materiellen und personellen Ausstattung der Schule gesammelt werden. Außerdem schlossen sich den Fragen zu den materiellen und personellen Ressourcen assoziative Fragen zur Ressourcennutzung an, die darauf abzielten zu erfahren, wofür zusätzliche Finanzmittel in beiden Bereichen zuerst investiert würden, wenn es sie gäbe. Der Bereich *Kooperationen* schließlich zielte sowohl auf die internen als auch die externen Kooperationsbeziehungen ab. Im externen Bereich wurden Informationen zur Art und Verbindlichkeit der Zusammenarbeit gesammelt. Außerdem war von Interesse, ob Kooperationen dazu genutzt werden, das Nachmittagsangebot zu organisieren (Kooperationen mit Einrichtungen der Jugendhilfe/ Horten). Ferner sollte dieser Fragenkomplex dazu dienen, Einblick in die Öffnung der Schule zum Stadtteil zu bekommen. Der Bereich der internen Kooperationen zielte auf die Austauschbeziehungen zwischen Lehrerinnen und Lehrern und mit übrigen an der Schule tätigem pädagogischem Personal ab. Von Interesse waren Häufigkeit und Inhalt der Kooperationen sowie ein etwaiger Ausbaubedarf in diesem Bereich.

Quantitative Schulleitungsbefragung

Im Anschluss an die qualitativen Interviews, wurden die Schulleitungen gebeten, einen quantitativen Fragebogen auszufüllen, der sich auf Rahmenbedingungen der Schulorganisation und Ganztagsorganisation sowie demographische Angaben der Schulleitung bezog. Ergänzt wurden diese Daten um Informationen aus der Schulstatistik, die über die Stadt Hamburg bezogen wurden.

Testung von Schülerinnen und Schülern

Primarstufe

Würzburger Leise Leseprobe

Bei den Primarschülern der Stichprobe wurde die Lesefähigkeit von Erst- und Zweitklässler im Rahmen der GIM-Studie mithilfe des standardisierten Lesetests WLLP (vgl. Küspert/Schneider 1998) erhoben. Lesefähigkeit wird im Rahmen dieser Arbeit als basale Kulturtechnik verstanden, die Groeben (2009) zufolge, in der modernen Informationsgesellschaft eher noch an Bedeutung gewinnt (vgl. Groeben 2009, S. 11). Lesen ist in modernen Gesellschaften für unterschiedliche Zwecke funktional: Über Texte werden nicht nur Informationen und Fakten vermittelt, sondern auch

Ideen, Wertvorstellungen und kulturelle Inhalte transportiert (vgl. Lenhard/Artelt 2009, S. 1). Lesefähigkeit, wie sie von der WLLP gemessen wird, konzentriert sich auf die Dekodiergeschwindigkeit, also das Lesetempo von Kindern (vgl. Küspert/Schneider 1998, S. 8). Das Lesetempo wird mithilfe von Wortzuordnungen untersucht. Studien, die schwache Leser untersuchten, konnten zeigen, dass normale Leser sich von schwachen anhand der Lesegeschwindigkeit unterscheiden ließen (vgl. Küspert/Schneider 1998, S. 8). Das Instrument bietet laut Selbstbeschreibung ein zuverlässiges Maß für die Erfassung der Leseleistung in der deutschen Sprache von der ersten bis zur vierten Klasse. Empfohlen wird, das Instrument nicht vor den letzten zwei Monaten der ersten Klasse einzusetzen. Im Projekt GIM wurde die WLLP als Paper and Pencil-Test in zwei Versionen angewandt, um ein Abschreiben der Kinder im Rahmen der Gruppentestung zu vermeiden. Insgesamt enthält die WLLP in beiden Versionen jeweils 140 Items. Die Daten wurden im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung in der ersten und zweiten Klasse erhoben. Bei der Hamburger Erhebung mit der WLLP zum ersten Messzeitpunkt in der GIM-Studie traten, Komplikationen auf, die zu einer Beschränkung auf die Daten des zweiten Messzeitpunktes führten. Sie ergaben sich dadurch, dass nach Rücksprache mit dem Entwickler der WLLP die Testung von Schülerinnen und Schülern bereits nach vier bis sechs Monaten der ersten Klasse, und somit sehr früh nach dem Schuleintritt, durchgeführt worden war. Dies hat sich aber nicht bewährt, da im Nachhinein festgestellt wurde, dass einige Klassen zu diesem frühen Zeitpunkt noch nicht alle Buchstaben des Alphabetes gelernt hatten. Somit war es den Kindern unmöglich, die angegebenen Wörter vollständig zu lesen. Aufgrund dieser und weiterer Einschränkungen werden die WLLP-Daten des ersten Messzeitpunktes von den Analysen der vorliegenden Arbeit ausgeschlossen. Es können, anders als für die Sekundarstufe, daher keine Leistungszuwächse zwischen beiden Erhebungszeitpunkten berichtet werden. Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler der Primarstufe werden daher nur als Tendenzen berichtet, die in folgenden Studien erneuter Prüfung unterzogen werden sollten.

Cultural Fair Intelligence Test

Zur Untersuchung der kognitiven Fähigkeiten, die als Kontrollvariable eingesetzt werden, wurden im Rahmen der GIM-Studie für Schülerinnen und Schüler der Primarstufe drei Subtests des Cultural Fair Intelligence Test (vgl. Weiß/Cattell 1997)

(im Folgenden CFT) eingesetzt. Diese Subtests sind nonverbale Tests und gelten deshalb als kulturfair.²⁰ Mit dem CFT werden Merkmale der fluiden Intelligenz, also der Problemlösefähigkeit bzw. die Fähigkeit, Problemstellungen zu lösen und sich an neue Problemstellungen anzupassen, gemessen. Die fluide Intelligenz gilt den Entwicklern des Tests zufolge als weitgehend unabhängig von Bildungsprozessen (Cattell/Osterland/Weiß 1997). Die Erhebung mit dem CFT erfolgte zum ersten Messzeitpunkt und in einer standardisierten Situation. Bei der vorliegenden Altersgruppe (Erstklässler) kann die Testung in einer Klassensituation durchgeführt werden (Cattell/Osterland/Weiß 1997). Pro Subtest lagen die Bearbeitungszeiten zwischen vier und sechs Minuten. Mit einer eingerechneten Instruktionszeit von ca. zehn Minuten dauerte die Erhebung mit dem CFT im Rahmen der GIM-Studie maximal 30 Minuten. Die Daten wurden im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung in der ersten und zweiten Klasse erhoben. Bei der Erhebung des CFT im Rahmen der Hamburger Substichprobe ergaben sich Probleme bei der Erhebungssituation. Die Schülerinnen und Schüler der ersten Klasse konnten sich häufig nicht ausreichend auf die Aufgaben konzentrieren, da die Lautstärke und Unruhe in der Klasse dies oft nicht zuließen. Auf Nachfrage bei den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern stellte sich heraus, dass die Schülerinnen und Schüler der ersten Jahrgangsstufe vielfach noch keine Erfahrungen mit stillem Arbeiten gemacht hatten, sie vielmehr durch kooperative Lernformen unterrichtet wurden. In der Folge versuchten die Kinder sich auch in der Testsituation untereinander auszutauschen. Bezüglich des Zusammenhangs von Schultyp und Lesegeschwindigkeit sind die berichteten Befunde für die Primarstufe ausdrücklich nur als Tendenzen zu werten.

Sekundarstufe

Der Sturz ins Tulpenbeet

Für die Erhebung der produktiven schriftlichen Fähigkeiten in der Sekundarstufe wurde in der GIM-Studie das Instrument *Der Sturz ins Tulpenbeet* (vgl. Gantefort/Roth 2008; Reich/Roth/Gantefort 2008) (im Folgenden Tulpenbeet) verwandt. Es handelt sich um ein Verfahren, das im Rahmen der Gesamtevaluation des Modellprogramms *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*

²⁰Die Annahme der kulturellen Fairness des CFT ist jedoch nicht unumstritten. Für Kinder nicht deutscher Erstsprache zeigen erste Studien systematisch schlechtere Ergebnisse im Vergleich zu ihren autochthonen Altersgenossen, die sich in Tests, deren Instruktion ebenfalls sprachfrei war, nicht wiederfanden (vgl. Toussaint et al. 2012).

(vgl. Gogolin et al. 2011) (im Folgenden FörMig) entwickelt wurde. Mit dem Instrument lassen sich produktiv-schriftliche Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern testen. Empfohlen wird der Einsatz in der vierten bis sechsten Klasse. In GIM wurde es in der fünften und sechsten Klasse eingesetzt. Im Vordergrund des Instruments steht die Messung von textbezogenen Kriterien, die Gantefort und Roth (2008) zufolge zu Beginn und im Verlauf der Sekundarstufe I eine wichtige Rolle spielen (vgl. Gantefort/Roth 2008, S. 32). Schülerinnen und Schüler haben in diesem Zeitraum ihrer Schullaufbahn die Alphabetisierung bereits abgeschlossen, was es Gantefort und Roth 2008 zufolge sinnvoll macht, einen kompletten Text als Grundlage für die Diagnose sprachlicher Fähigkeiten heranzuziehen (vgl. Gantefort/Roth 2008, S. 32). Im Tulpenbeet haben Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, in einem Zeitraum von ca. 20 Minuten und unter der Fragestellung *Was ist hier passiert?* einen Bildimpuls bestehend aus fünf Bildern zu beschreiben. Die produzierten Texte können mithilfe eines standardisierten Auswertungsbogens, der ebenfalls im Rahmen von FörMig entwickelt wurde, analysiert werden (vgl. Reich/Roth/Gantefort 2008). Mit dem Instrument können lexikalische, grammatische und textuelle Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern identifiziert werden. Das Tulpenbeet liegt in Deutsch, Russisch und Türkisch vor. Alle drei Sprachen wurden in GIM erhoben, Grundlage dieser Arbeit bilden die auf Deutsch verfassten Texte der getesteten Schülerinnen und Schüler. Die Daten wurden im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung in der fünften und sechsten Klasse erhoben.

Kognitive Fähigkeitentests für 4. bis 12. Klassen

Für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe wurde die Subskala Figurenklassifikation des nonverbalen Teils des *Kognitive Fähigkeitentests für 4. bis 12. Klassen* (vgl. Heller/Perleth 2000) (im Folgenden KFT) eingesetzt. Auch der KFT basiert auf dem Konstrukt der *fluiden Intelligenz* (Heller/Perleth 2000, S. 3) und gilt als kulturell fair. Die Schülerinnen und Schüler wurden im Rahmen einer klassenübergreifenden Testsituation und mit dem Einsatz von zwei Parallelformen getestet, um das Abschreiben möglichst zu verhindern. Die Daten wurden im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung in der fünften und sechsten Klasse erhoben.

10.2. Ergänzungen des Datenkorpus in der eigenen Studie

Um die Datenbasis möglichst umfassend zu gestalten und verfügbare Datenbestände nutzbar zu machen, wurde der Datenkorpus um frei zugängliche Informationen zu den teilnehmenden Schulen ergänzt. Genutzt wurde ein über die Homepage der Stadt

Hamburg zu erreichendes Kurzprofil der Schulen der Stichprobe. Dieses enthält relevante Daten zur Organisationsform der Schule, zum Lernkonzept, zur schulischen Organisation auf Unterrichts- und Schulebene, zum Leitbild der Schule, zum Schulkonzept, zu besonderen Angeboten und Kooperationen der Schulen. Diese Informationen wurden dem Datenkorpus ergänzend hinzugefügt. Die Informationen wurden nur genutzt, wenn bestimmte Schulleitungen zu bestimmten Themen nur knappe oder keine Angaben machten. In jedem Fall dienten die qualitativen Interviews mit den Schulleitungen als primäre Datenquelle. Die Schulprofiltexte wurden den jeweiligen Schulleitungsinterviews in MAXQDA zugespielt und im Rahmen des thematischen Kodierens und der Themenanalyse codiert und anschließend nochmals feincodiert und in SPSS überführt. Zusätzlich wurden Informationen, die über Schulhomepages der teilnehmenden Schulen zur Verfügung stehen, einbezogen.

11. Schulstichprobe

Grundlage dieser Arbeit bilden (n=31) Hamburger Schulen für die transkribierte Interviewmitschnitte vorliegen.

Tabelle 1 Schulstichprobe

	Ganztagschule	Halbtagschule	Gesamt
Primarstufe	n=7	n=7	n=14
Sekundarstufe	n=9	n=8	n=17
Gesamt	n=16	n=15	n=31

Die Stichprobe enthält 16 Ganztagschulen und 15 Halbtagschulen. Da nur zwei teilgebundene Ganztagschulen in der Stichprobe vorhanden sind und teilgebundene Modelle in den Voraussetzungen für Planung und Organisation des Ganztagsangebots, dadurch dass nicht alle Schüler verbindlich am Ganztage teilnehmen, eher offenen Modellen ähneln (Holtappels et al. 2010), werden für die folgende Beschreibung offene und teilgebundene Ganztagschulen zusammengefasst und gebundenen Systemen sowie Halbtagschulen gegenübergestellt²¹.

²¹ Im analytischen Auswertungsteil werden diese Kategorien durch die in Clusteranalysen ermittelte Typologie von Schulen mit ganztägigem Angebot ersetzt.

Tabelle 2 Ausbaugrade

	Ganztagschule			Halbtagschule	Gesamt
Primarstufe	n=7			n=7	n=14
	offen	teilgebunden	gebunden		
	n=2	n=1	n=4		
Sekundarstufe	n=9			n=8	n=17
	offen	teilgebunden	gebunden		
	n=2	n=1	n=6		
Gesamt	n=16			n=15	n=31

11.1. Datenaufbereitung Schulebene: Typologische Analyse

Die Auswertung der transkribierten Schulleitungsinterviews erfolgte nach der typologischen Analyse nach Kuckartz (vgl. Kuckartz 2010, S. 97 ff.) die, im Gegensatz zu hermeneutischen Verfahren (vgl. bspw. Oevermann et al. 1979; Glaser/Strauss 2010) das Ziel der Materialverdichtung und Konzentration auf die zentralen Aussagen verfolgt. Die Bildung von Typen hat das Ziel, sich von der Besonderheit des einzelnen Falls zu lösen und strukturelle Ähnlichkeiten zwischen Fällen herauszuarbeiten, um so möglichst homogene Typen zu bilden (vgl. Kuckartz 2010, S. 237). Kuckartz gliedert seine Methodik der Typenbildung in vier Phasen (vgl. Kuckartz 2010, S. 100):

- A: Thematisches Kodieren und Themenanalyse
- B: Dimensionalisieren und Feinkodieren
- C: Typenbildung und Charakterisierung der Typologie
- D: Typenbasierte Analyse

Da im Rahmen dieser Arbeit die von Kuckartz vorgeschlagene Vorgehensweise um die ebenfalls von ihm vorgeschlagenen Kombination von qualitativen und quantitativen Auswertungsmethoden (vgl. Kuckartz 2010, S. 228-246) ergänzt wird, muss der Analyseschritt C in quantitative und qualitative Subanalysen zerlegt werden: Die statistische Güte der Typologie wird in Schritt C1 geprüft, die inhaltliche Charakterisierung der Typologie wird in Form einer Post-Analyse in Schritt C2 durchgeführt. Im Rahmen der Post-Analyse werden die Ergebnisse der Clusteranalyse dahingehend aufgearbeitet, dass die statistisch vorgenommene Gruppierung deskriptiv dargestellt wird und die ermittelten Muster unter Rückbezug auf den qualitativen Datenkorpus

interpretiert werden. Auf Grundlage dessen erfolgt die Entscheidung für die optimale Clusterlösung (vgl. Kuckartz 2010, S. 238), die die Grundlage weitergehender typenbasierter Analysen – im Falle der vorliegenden Arbeit: den Zusammenhang von Schultyp und sprachliche Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern – bildet. Es ergibt sich somit folgende analyseleitende Systematik:

- A: Thematisches Kodieren und Themenanalyse
- B: Dimensionalisieren und Feinkodieren
- C: Typenbildung mithilfe einer Clusteranalyse
- C1: Untersuchung der statistischen Güte der Typologie
- C2: Post-Analyse
- D: Typenbasierte Analyse

Die Schritte A und B werden in den folgenden Kapiteln dokumentiert. Die Typenbildung mithilfe clusteranalytischer Verfahren (C), die Untersuchung der statistischen Güte (C1) und die Post-Analyse (C2), sowie die Typenbasierte Fallanalyse (D) werden im Ergebnissteil dargestellt.

11.2. Thematisches Kodieren und Themenanalyse (Analyseschritt A)

Zunächst wurden alle Transkripte, Informationen der Schulhomepages und Kurzprofile der Schulen im Rahmen einer Einzelfallanalyse sorgfältig doppelt gelesen. Während des Lesens fand eine erste thematische Gliederung der Texte statt. Im ersten Durchgang wurden anhand des Interviewleitfadens theoretisch begründete, deduktive Kategorien gebildet. Im zweiten Durchgang wurden zusätzliche Kategorien, die sich aus dem analyseleitenden Modell speisen, ergänzt. Anschließend wurden die Texte in das Computerprogramm MAXQDA eingelesen und das Kategoriensystem eingepflegt. Dem schloss sich eine Zuordnung der Codes in den entsprechenden Textsegmenten an. In diesem dritten Textdurchgang fand außerdem eine zusätzliche deduktive Entwicklung von Kategorien aus dem Textkorpus statt. Folglich wurde das komplette Datenkorpus noch ein viertes Mal durchgearbeitet, um alle Textsegmente den entsprechenden Kategorien zuzuordnen. Im Rahmen einer Themenanalyse (vgl. Kuckartz 2010, S. 99ff.) wurden dann alle Textsegmente herausgesucht, die sich direkt auf das analyseleitende Modell, welches die Grundlage der geplanten Typologie bildet, beziehen. Die Daten wurden folglich durch eine Zergliederung der Texte zunächst „dekontextualisiert“ (vgl. Kuckartz 2010, S. 109). Dies geschah, um Muster in den Daten zu entdecken, die Orientierung bei der Typenbildung geben sollen. Alle

übrigen Textpassagen werden erst in den Schritten C2 (Post-Analyse) und D (Typenbasierte Fallanalyse) als Interpretationshilfen herangezogen.

11.3. Dimensionalisieren und Feincodieren (Analyseschritt B)

In einer Feinkodierung (vgl. Kuckartz 2010 S. 100ff.) wurden anschließend Ausprägungen der einzelnen für die Typenbildung benötigten Kategorien, die sich theoretisch auf das analyseleitende Modell beziehen, herausgearbeitet und definiert. Da das Textmaterial bezogen auf die einzelnen Themengebiete in Quantität und Tiefe der Äußerungen der Probanden sehr heterogen war, fiel, nachdem zwei weitere am GIM-Projekt beteiligte Personen, betroffene Textstellen auf Möglichkeiten der Feinkodierung untersucht hatten, die Entscheidung, bei der Operationalisierung von Kategorienausprägungen konservativ vorzugehen. Infolgedessen wurden die Kategorienausprägungen dichotom in: an der Schule vorhanden und an der Schule nicht-vorhanden codiert. Die so durchgeführte Feinkodierung macht es möglich, die qualitativen Interviews in Anlehnung an Kuckartz' Vorschläge zur Verbindung von qualitativen und quantitativen Analysemethoden (vgl. Kuckartz 2010, S. 227 ff.) mit quantitativen Methoden auszuwerten und Schultypen über clusteranalytische Verfahren zu extrahieren. Im Folgenden werden die feincodierten Ausprägungen der extrahierten Variablen dargestellt. Im dem Fall, dass im Rahmen eines Schulleitungsinterviews keine Angaben zu einzelnen Themen gemacht worden sind, wurden Daten anhand von Informationen der Schulhomepages und aus den Schulprofilen, die über die Internetseiten der Stadt Hamburg abgerufen werden können, ergänzt. Gegenüber dem Vorgehen, fehlende Werte anhand multipler Imputation zu schätzen, wird die Verwendung alternativer Informationsquellen als konservative Lösung betrachtet (vgl. Bortz 2005).

Zeitorganisation im Ganzttag

Folgende dichotome Variablen wurden aus dem Material extrahiert, alle beziehen sich auf die realisierten zeitlichen Strukturen im Schulalltag und können als Indikatoren der *Zeitstrukturierung* der Schule verstanden werden.

- *Stundentaktung*: Die Variable gibt an, ob der Unterricht im konventionellen 45-Minuten Rhythmus organisiert wird (0) oder ob dieser zugunsten einer Taktung in Doppelstunden bzw. einem 60/120MinutenRhythmus aufgegeben wurde (1).

- *Hausaufgabenpraxis*: Die Variable gibt an, ob Hausaufgaben in den Schultag integriert sind (1) oder ob sie zusätzlich nach der Schule erledigt werden sollen (0).
- *Mittagessen*: Die Variable gibt an, ob von der Schule ein Mittagessen bereitgestellt wird (1) oder nicht (0).
- *Mittagsband*: Die Variable gibt an, ob es eine Mittagsfreizeit an der Schule gibt, an die sich wiederum Unterricht anschließt (1) oder nicht (0).
- *Fachunterricht am Nachmittag*: Die Variable gibt an, ob das Nachmittagsangebot der Schule ausschließlich aus Freizeitangeboten (0) oder Fachunterricht (1) besteht.
- *Hauptfächer am Nachmittag*: Die Variable gibt an, ob am Nachmittag *klassische Hauptfächer* (Mathematik, Deutsch und Sprachen) unterrichtet werden (1) oder nicht (0).

Organisation der Rahmenbedingungen des Unterrichts

Folgende dichotome Variablen wurden aus dem Material extrahiert, alle beziehen sich auf die realisierten organisatorischen Rahmenbedingungen des Unterrichts. Es kann keine Aussage darüber getroffen werden, wie Unterricht im Einzelfall konkret realisiert wird.

- *Fächerübergreifender Unterricht*: Die Variable zeigt an, ob an der Schule strukturelle Rahmenbedingungen für fachübergreifenden Unterricht geschaffen sind (1) oder nicht (0).
- *Individualisierter Unterricht*: Die Variable zeigt an, ob es an der Schule organisatorisch fest eingeplante Zeiten für individualisierten Unterricht gibt (1) oder nicht (0).
- *Verzahnung von Unterricht und Angeboten*: Die Variable zeigt an, ob die schulische Planung es vorsieht Unterricht und Nachmittagsangebote inhaltlich miteinander zu verzahnen (1) oder nicht (0).
- *Kollegiumsübergreifende Qualifizierungsmaßnahmen als Maßnahme der Schulentwicklung*: Die Variable gibt an, ob es an der Schule kollegiumsübergreifende Qualifizierungsmaßnahmen gibt (1) oder ob Qualifizierungsmaßnahmen/Fortbildungen ausschließlich von Einzelpersonen oder Kleingruppen wahrgenommen werden (0).

Rahmenbedingungen für Kooperation

Folgende dichotome Variablen wurden aus dem Material extrahiert, alle beziehen sich auf die Rahmenbedingungen für Kooperationen in den Schulen. Auch hier keine Aussage darüber getroffen, in welcher Intensität oder Qualität die Kooperationen tatsächlich in der Schule umgesetzt werden.

- *Institutionalisierte Kooperationszeit*: Die Variable gibt an, ob es festgelegte Zeitkontingente für die Arbeit an und in Kooperationsbeziehungen an der Schule gibt (1) oder nicht (0).
- *Klassenlehrerteams*: Die Variable gibt an, ob es an der Schule Arbeit in Klassenlehrerteams gibt, (1) oder nicht (0).
- *Jahrgangsteams*: Die Variable gibt an, ob es an der Schule Arbeit in Jahrgangsteams gibt (1) oder nicht (0).
- *Lehrerarbeitsplätze*: Die Variable gibt an, ob Lehrerarbeitsplätze an der Schule vorhanden sind (1) oder nicht (0).

Kontextmerkmale

Zur inhaltlichen Interpretation der durch die Clusteranalyse ermittelten Schultypen werden zusätzliche Variablen genutzt, die Informationen zu den Kontextmerkmalen von Schulen im jeweiligen Cluster liefern können. Ein solches Vorgehen ermöglicht es, Schulen in einem breiteren Kontext zu beschreiben und Hinweise auf strukturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede in Rahmenbedingungen, die ggf. zwischen den Schultypen variieren, zu liefern

- *Schulstufe*: Die Variable gibt an, ob es sich um eine Primar- oder eine Sekundarschule handelt.
- *Ausbaugrad*: Die Variable gibt für die Ganztagschulen der Stichprobe an, ob es sich bei der jeweiligen Schule um eine *offene*, *teilgebundene* oder *gebundene* Ganztagschule handelt (nominal codiert).
- *IZBB-Förderung*: Die Variable gibt für Ganztagschulen in der Stichprobe an, ob sie Förderung im Rahmen des IZBB erhalten haben.
- *Schulform*: Die Variable gibt Auskunft darüber, um welche Schulform es sich bei der jeweiligen Schule handelt (nominal codiert).

- *Gründungsjahr*: Die Variable gibt für die Ganztagschulen der Stichprobe an, seit welchem Jahr die Schule bereits als Ganztagschule besteht (numerisch codiert).
- *Schulgröße*: Diese Variable gibt die Anzahl der Schülerinnen und Schüler an, die die Schule besuchen (numerisch codiert).
- *Klassenstärke*: Die Variable gibt an, wie viele Schülerinnen und Schüler sich durchschnittlich in einer Klasse befinden (numerisch codiert).
- *KESS Index*: Zur Einschätzung der sozialen Lage der untersuchten Schülerschaft, wurde der von der Stadt Hamburg vorgelegte *KESS-Index* benutzt, der auch die Grundlage für die Ressourcenzuweisung an Hamburger Schulen bildet. Er errechnet sich aus Angaben zur ‚sozialen Belastung‘ im Stadtteil, zu ökonomischem, kulturellem, sozialem Kapital der Herkunftsfamilien, dem Migrationshintergrund und der Sprachpraxis in der Familie (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 2007, S. 6 ff.). Der KESS-Index stellt auf Jahrgangsebene aggregierte Daten zur Verfügung und geht in die Modellierung als Kontrollvariable auf Schulebene ein. Er teilt Hamburger Schülerinnen und Schüler in sechs Kategorien ein (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 2007):

KESS 1: stark belastete Lage der Schülerschaft

KESS 2: eher stark belastete Lage der Schülerschaft

KESS 3: tendenziell belastete Lage der Schülerschaft

KESS 4: tendenziell bevorzugte Lage der Schülerschaft

KESS 5: eher bevorzugte Lage der Schülerschaft

KESS 6: bevorzugte Lage der Schülerschaft

Zusätzlich codierte Variablen der Ganztagsorganisation

- *Ausstattung mit Räumen*: Die Variable gibt an, ob die Schulleitungen die räumliche Ausstattung bemängeln (1) oder nicht (0).
- *Materielle Ausstattung*: Die Variable gibt an, ob die Schulleitungen die materielle Ausstattung bemängeln (1) oder nicht (0).
- *Assoziative Frage zur materiellen Ressourcennutzung*: Diese Variable gibt an, welche materiellen Anschaffungen die befragten Schulleitungen bei zusätzlich zur Verfügung stehenden Geldmitteln tätigen würden (nominal kategorial codiert).

- *Personelle Ausstattung*: Die Variable gibt an, ob die Schulleitungen die personelle Ausstattung bemängeln (1) oder nicht (0).
- *Assoziative Frage zur personellen Ressourcennutzung*: In dieser Variable ist enthalten, welches zusätzliche Personal die befragten Schulleitungen bei zusätzlich zur Verfügung stehenden Geldmitteln einstellen würden (nominal kategorial codiert).
- *Angebote am Nachmittag an Tagen*: Diese Variable gibt an, an wie vielen Tagen in der Woche Nachmittagsangebote in der Schule angeboten werden (numerisch codiert).
- *Angebote aus dem sportlichen/ künstlerischen Bereich*: Diese Variable gibt an, ob an der Schule Nachmittagsangebote aus dem sportlichen oder künstlerischen Bereich angeboten werden (1) oder nicht (0).
- *Angebote aus dem fachnahen Bereich*: Diese Variable gibt an, ob Angebote aus dem fachnahen Bereich (bspw. mathematische Spiele, kreatives Schreiben, Fremdsprachen, Naturwissenschaften) angeboten werden (1) oder nicht (0).
- *Angebotsbetreuung durch Erzieher*: Diese Variable gibt an, ob die außerunterrichtlichen Angebote durch Erzieher betreut werden (1) oder nicht (0).
- *Angebotsbetreuung durch Sozialpädagogen*: Diese Variable gibt an, ob die außerunterrichtlichen Angebote durch Sozialpädagogen betreut werden (1) oder nicht (0).
- *Angebotsbetreuung durch Kooperationspartner*: Diese Variable gibt an, ob die außerunterrichtlichen Angebote durch Kooperationspartner angeboten werden (1) oder nicht (0).
- *Angebotsbetreuung durch Honorarkräfte*: Diese Variable gibt an, ob die außerunterrichtlichen Angebote durch Honorarkräfte betreut werden (1) oder nicht (0).
- *Angebotsbetreuung durch Lehrkräfte*: Diese Variable gibt an, ob die außerunterrichtlichen Angebote durch Lehrkräfte betreut werden (1) oder nicht (0).
- *Betreuung der Angebote hauptsächlich*: Diese Variable gibt an, durch wen die Nachmittagsangebote hauptsächlich betreut werden: Erzieher, Sozialpädagogen, Honorarkräfte, Lehrkräfte, Kooperationspartner (nominal kategorial codiert).

12. Schülerstichprobe

Die Analysen der vorliegenden Arbeit beziehen sich auf die Hamburger Schulen. Es werden nur Kinder in die Untersuchung einbezogen, für die gültige Sprachdaten zu beiden Messzeitpunkten vorliegen.

Schülerstichprobe

Abbildung 10 Schülerstichprobe

	Ganztagsschule	Halbtagsschule	Gesamt
Primarstufe	n=185	n=171	n=356
Sekundarstufe	n=306	n=203	n=509
Gesamt	n=491	n=374	n=865

Insgesamt liegen zum zweiten Messzeitpunkt gültige längsschnittliche Sprachdaten von 865 Schülerinnen und Schülern vor. Aufgrund der thematischen Zielsetzung der GIM-Studie, war eine Stichprobe realisiert worden, in der Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zur Grundgesamtheit überrepräsentiert waren. Der Migrationshintergrund wurde nach dem im Kontext der international vergleichenden Forschung inzwischen üblichen Standard, dem Geburtslandkriterium (der Befragten selbst sowie ihrer Eltern), bestimmt und im Rahmen der quantitativen Fragebogenstudie von Schülerinnen und Schülern erhoben. In der Stichprobe, die dieser Untersuchung zugrunde liegt, gaben 63,2% aller Schülerinnen und Schüler an, über einen Migrationshintergrund zu verfügen, 25,6% hatten laut eigener Angabe keinen Migrationshintergrund und die Angaben von 11,2% der Schülerinnen und Schüler fehlen. Bezüglich des Migrationshintergrundes ergibt sich für die vorliegende Stichprobe kein signifikanter Verteilungsunterschied zwischen Halb- und Ganztagschulen ($\chi^2 = 2,29$, $df=1$, n.s.). Auch für das Geschlecht der untersuchten Schülerinnen und Schüler ergeben sich keine signifikanten Verteilungsunterschiede zwischen Halb- und Ganztagschulen ($\chi^2=1,15$, $df=1$, n.s.). Mädchen der Stichprobe besuchen folglich ebenso häufig eine Ganztagschule wie eine Halbtagsschule und auch über die Gesamtverteilung betrachtet sind die Geschlechterverhältnisse fast ausgeglichen (Mädchen: 51,7%; Jungen 48,3%).

Die soziale Lage der Schülerinnen und Schüler an den Schulen der Stichprobe ist als eher prekär zu beurteilen. Aufgrund des geringen Rücklaufes von Fragebögen aus der Elternbefragung, über die Hintergrundvariablen der Schülerinnen und Schüler

erhoben werden sollten, liegen keine verwendbaren Daten zum soziokulturellen Hintergrund der befragten Schülerinnen und Schüler auf Individualbasis vor. Daher werden die Angaben der Stadt Hamburg zum KESS-Index berichtet. Zehn Schulen der Stichprobe gelten nach dem auf Jahrgangsebene aggregierten KESS-Index als sozial stark belastet, acht Schulen als sozial eher stark belastet und 13 Schulen als tendenziell stark belastet. In Bezug auf den KESS-Index zeigt sich ein signifikanter Verteilungsunterschied zwischen Ganz- und Halbtagschulen in der Stichprobe ($\chi^2=23,92$, $df=1$, $p < .001$). Diese Ungleichverteilung ergibt sich durch den KESS- Index 1 (sozial stark belastet), der mit 43,9% in der Gruppe der Ganztagschulen deutlich häufiger vertreten ist als in der Gruppe der Halbtagschulen mit 9,9%.²² Vor dem Hintergrund, dass in Halb- und Ganztagschulen der Stichprobe die sozial bevorzugten KESS-Indizes vier bis sechs überhaupt nicht vertreten sind, gestaltet sich die Stichprobe im Hinblick auf den soziokulturellen Status, trotz des signifikanten Verteilungsunterschieds, als relativ homogen: es handelt sich überwiegend um tendenziell benachteiligte Schülerinnen und Schüler. Vor allem von den Schulleitungen der KESS 1-Schulen wird die herkunftsbedingte soziale Belastung der Schülerinnen und Schüler in den Interviews jedoch vielfach mit Problemen der Schulorganisation verknüpft. Zum ersten wird bemängelt, dass die Ausstattung der Schule mit Personal den von Schulleitungen wahrgenommen ‚speziellen Bedürfnissen‘ der Schülerinnen und Schüler nicht gerecht werde. Eine Schulleitung einer gebundenen Ganztagschule mit dem KESS- Index 1 äußerte sich hierzu wie folgt²³:

„Ja, wir haben einen, im sozialen Brennpunkt, einen ganz hohen Anteil an Kindern, die brauchen die Kleingruppenförderung. Die brauchen das Vertraute, so wie hier am Tisch sitzen und der Lehrer, die Lehrerin ist direkt bei dem Kind, die ganze Zeit. Diese Distanz im Klassenraum mit 25 Kindern, das ist für einige eine Distanz, die ist zu groß, die können sie nicht, nicht aushalten. Ja und das wäre, das wäre toll. Also, wenn ich da Kollegen hätte, die sich wirklich um diese Kinder kümmern könnten und da gucken wie lange, was können sie eigentlich, wie lange arbeiten sie konzentriert, wann, wann steigen sie aus.“

(Schulleitung Schule 26)

²² Dieser Verteilungsunterschied besteht nicht nur in der Stichprobe, sondern ist auch in der Gesamtheit Hamburger Schulen wiederzufinden. Ein Grund hierfür mag die Hamburger Ganztagschulpolitik sein, die, wie bereits diskutiert, seit den 1970er Jahren, bei der Auswahl von Schulen die zur Ganztagschule ausgebaut werden sollten, die sozial benachteiligten bevorzugt behandelte.

²³ Transkribiert wurde nach dem einfachen Transkriptionssystem nach Kuckartz (2008). Die Interviews wurden nach Reihenfolge ihres Einlesens in das Analyseprogramm MAXQDA durchlaufend nummeriert.

Zum Zweiten geben Schulleitungen an, Probleme mit der Personalsituation an der Schule zu haben, die sich aus der sozialen Lage der Schülerschaft ergeben. Eine Schulleitung einer offenen Ganztagschule mit KESS- Index 1 sagte hierzu:

Geht, nein. Und deswegen wünsche ich mir, dass wir viele gut ausgebildete Lehrer haben, die dann auch Lust haben hier in einem Brennpunkt, in einem sozialen Brennpunkt zu arbeiten. Die sagen, ich habe Lust hier zu arbeiten, ich habe Lust hier Schule zu entwickeln. Hier brauchen mich die Kinder.

(Schulleitung Schule 13)

Die Schulleitung der ersten, gebundenen Ganztagschule dazu weiter:

„Zu wenig geeignetes [Personal]. Also es gibt schon genügend Menschen, die arbeiten wollen, nicht jeder ist geeignet im sozialen Brennpunkt zu arbeiten. So entsprechend, ähm, ja, sag ich mal präzise versuchen wir auch die Auslese bei den Bewerbungsgesprächen, äh, zu, zu führen. Also, das Ganze, wir haben beispielsweise mal so einen Fall [gehabt], da ist eine Kollegin, die sagte, oh ja, sozialer Brennpunkt und multikulti, das ist genau so mein Ding. Und die war eine Woche hier und nach einer Woche hat sie dann die Flucht ergriffen.“

(Schulleitung Schule 26)

Zum Dritten wird von Schulleitungen beschrieben, dass die Zeit für Unterricht und die Unterrichtsqualität unter der sozialen Lage der Schülerinnen und Schüler leiden.

Die Schulleitung einer Halbtagschule mit KESS-Index 1 führt dazu aus:

„Lehrer, Pädagogen haben gelernt zu unterrichten und Unterrichtsinhalte zu vermitteln, aber im Grunde genommen braucht man in so einer Gegend wie der unsrigen viel mehr. Wir machen hier ganz viel, wofür wir nicht ausgebildet sind. Wir sind, die Kollegen sind Erziehungsberater, Familienberater, Sozialpädagogen, Sonderpädagogen...dazu unterrichten sie noch und dazu haben sie noch gleich fünf, sechs Berufe, die aber in einer Person kanalisiert sind und das ist oft schlecht leistbar, weil Kollegen da natürlich, das ist auch nichts Neues, da an Grenzen kommen. Und die Zeit für eigentlichen Unterricht wird da auch knapp.“

(Schulleitung Schule 5)

12.1. Testauswertung und Datenaufbereitung Schülerebene

12.2. CFT und KFT

Bei der Auswertung beider Tests wurden richtigen Antworten wurden aufsummiert, falsche und nicht gegebene Antworten wurden nicht als Minuspunkte gezählt. Anschließend wurden die Werte in Jahrgangsnormwerte überführt. Sie gehen z-standardisiert als Kontrollvariable auf Individualebene in die folgenden Analysen zum Zusammenhang des Besuchs verschiedener Schultypen und sprachlichen Fähigkeiten in die Analyse ein (vgl. Cattell/Weiß 1997; Heller/Perleth 2000).

12.3. WLLP

Ausgewertet wird die WLLP durch das Aufsummieren aller richtigen Antworten. Falsche oder fehlende Antworten werden nicht als Minuspunkte gewertet. Somit ergibt sich ein maximal erreichbarer Wert von 140 Punkten. Da der Test für Schülerinnen und Schüler bis zur vierten Klasse geeignet ist, wird die Maximalpunktzahl von Erst- und Zweitklässlern nicht erreicht. Zur Analyse wurden gewichtete Normwerte nach der Normwerttabelle der WLLP herangezogen. (Vgl. Küspert/Schneider 1998).

12.4. Das Tulpenbeet

Wie bereits in der Evaluation des Modell-Programms *FörMig* beobachtet (Klinger/Leiblein/Schwippert 2008), gelingt es mit dem Tulpenbeet in manchen Dimensionen nicht, Leistungszuwächse zwischen der fünften und sechsten Klasse abzubilden (Gantefort/Roth 2008, S. 2). In den Analysen der GIM-Stichprobe konnte Ähnliches beobachtet werden. In den Daten der untersuchten Sechstklässler zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in einigen untersuchten sprachlichen Bereichen zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt (Reinders et al. 2011a). Das Instrument eignet sich also nur bezogen auf ausgewählte sprachliche Bereiche dafür, einen Lernzuwachs von der fünften zur sechsten Jahrgangsstufe abzubilden. Vorsichtig kann vermutet werden, dass die für die Aufgabe benötigten erzählerischen Fähigkeiten bereits in der fünften Jahrgangsstufe auf einem Niveau sind, das in der sechsten Jahrgangsstufe nicht mehr übertroffen wird. Erzählerische Fähigkeiten werden daher aus der Analyse ausgeschlossen. Einbezogene Indikatoren sind:

- Anzahl der verschiedenen Verben (MZP₁ M= 9,97; SD = 2.98; MZP₂ M= 12,06; SD= 4.19; t= -11,26; df = 508; p< .001)

- Anzahl der verschiedenen Substantive (MZP₁ M= 9,19; SD = 3,04; MZP₂ M= 10,82; SD= 3,45; t= -9,81; df = 508; p< .001)
- Anzahl der verschiedenen Adjektive (MZP₁ M= 1,12; SD = 1,43; MZP₂ M= 2,28; SD= 2,12; t= -10,82; df = 508; p< .001)
- Anzahl der verschiedenen Satzverbindungen (MZP₁ M= 1,87; SD = 1,43; MZP₂ M= 2,26; SD= 1,43 t= -5,48; df = 508; p< .001).²⁴

Die ausgewählten sprachlichen Indikatoren entstammen zwei theoretischen Dimensionen, die mit dem Instrument gemessen werden können: Wortschatz und Satzverbindungen. Dem Wortschatz kommt, den Autoren des Instrumentes zufolge, wegen der in geschriebenen Texten höheren Frequenz und Bedeutung von Inhaltswörtern, eine besondere Bedeutung zu (Gantefort/Roth 2008, S. 5). Anders als bei der Analyse der gesprochenen Sprache reiche die Konzentration auf Verben bei geschriebenen Texten nicht aus, um ein sprachliches Niveau zu diagnostizieren. Deshalb werden zusätzlich Substantive zur, Einschätzung der Begriffsbildung, und Adjektive, als Hinweis auf eine tiefere Differenziertheit des Textes, analysiert (Gantefort/Roth 2008, S. 5). Als zusätzlicher Indikator wird die Summe verschiedener Satzverbindungen in die Untersuchung einbezogen. Dieser Indikator gibt, den Urhebern des Instruments zufolge, Einblicke in den Verknüpftheitsgrad des Textes (die Textkohäsion) und spielt für die Erzählkompetenz eine herausragende Rolle (Gantefort/Roth 2008, S. 5).²⁵

Anhand einer Faktorenanalyse wurde untersucht, ob aus den vier Indikatoren nach statistischen Kriterien sinnvoll eine Skala gebildet werden kann, die Informationen zu allen vier Indikatoren vereint. In die Analyse gehen als echter Längsschnitt zu beiden Messzeitpunkten jeweils n=509 Fälle ein, die Anforderungen an die Fallzahl für eine Faktorenanalyse (n= 60, gerade ausreichend) sind folglich *sehr gut* (ab n= 500, *sehr gut*) (vgl. Backhaus et al. 2003). Als Extraktionsmethode wurde die Hauptkomponentenanalyse gewählt, die versucht, möglichst viel Varianz in den Items über die extrahierten Faktoren zu erklären. Die durchgeführte Hauptkomponentenanalyse zeigt auf der Hauptdiagonalen Anti-Image Korrelationen über 0,5, somit können alle vier Indikatoren im Modell belassen werden. Extrahiert wurde aus den vier Indikatoren zu beiden Messzeitpunkten ein Faktor, der zu Messzeitpunkt 1 51,80 % der

²⁴ Der t-Test konnte aufgrund einer Stichprobengröße >30. und aufgrund der Annahme von asymptotisch normalverteilten Mittelwerten verwendet werden (Vgl. Bortz 2005, S. 94).

²⁵ eine ausführliche Diskussion der Indikatoren siehe auch Gantefort/Roth 2008, S. 4 ff. und 10-27 ff.

Gesamtvarianz in den Daten erklärt, zu Messzeitpunkt 2 57,73 % der Gesamtvarianz. Die Tabellen 3 und 4 zeigen die Faktorladungen der untersuchten Indikatoren für Messzeitpunkt 1 (Tabelle 3) und Messzeitpunkt2 (Tabelle 4):

Tabelle 3 Faktorladungen der Tulpenbeet- Indikatoren Messzeitpunkt1

Item	Komponente	
	1	
Anzahl der verschiedenen Verben		0,782
Anzahl der verschiedenen Nomen		0,750
Anzahl der verschiedenen Adjektive		0,698
Anzahl der verschiedenen Satzverbindungen		0,614

Die Eignung der Daten für die Hauptkomponentenanalyse wurde mit dem Kaiser-Meyer-Olkin Kriterium und dem Barlett – Text überprüft (KMO-Wert 0,71; Barlett-Test: $p < .001$).

Tabelle 4 Faktorladungen der Tulpenbeet- Indikatoren Messzeitpunkt 2

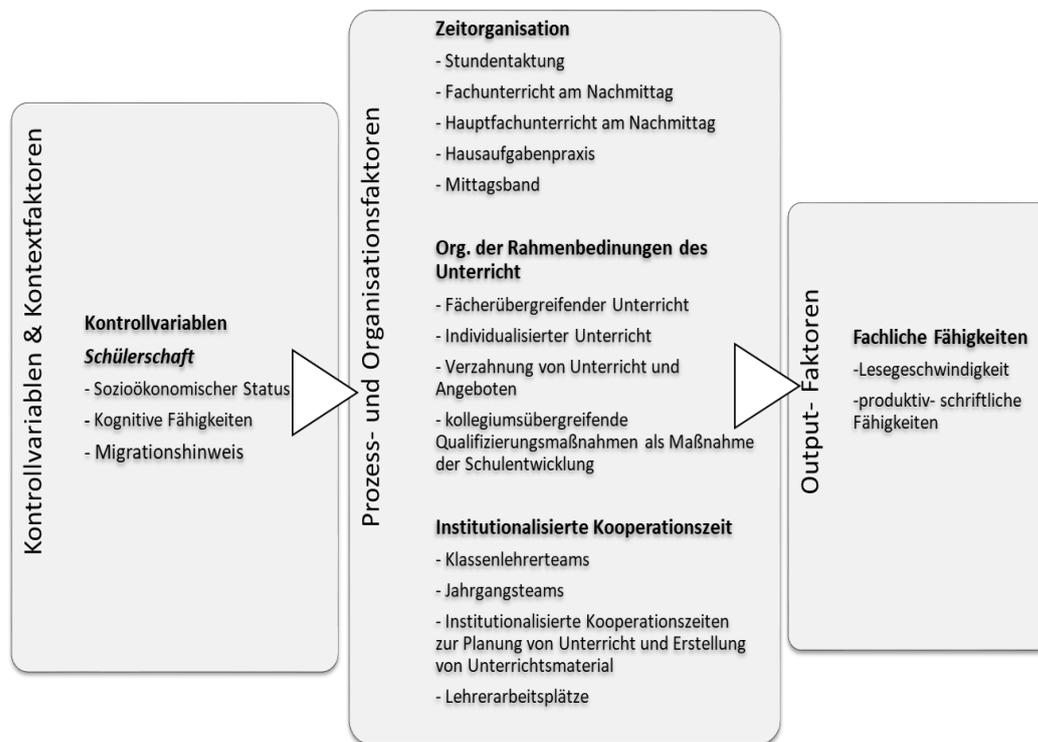
Item	Komponente	
	1	
Anzahl der verschiedenen Verben		0,851
Anzahl der verschiedenen Nomen		0,807
Anzahl der verschiedenen Adjektive		0,718
Anzahl der verschiedenen Satzverbindungen		0,648

Die Eignung der Daten für die Hauptkomponentenanalyse wurde mit dem Kaiser-Meyer-Olkin Kriterium und dem Barlett – Text überprüft (KMO-Wert 0,72; Barlett-Test: $p < .001$).

Folglich können alle vier Indikatoren zu einer Skala verrechnet werden, die im Folgenden *Differenziertheit der Textgestaltung* genannt wird. Die Reliabilität der Skala wurde über Analysen der inneren Konsistenz berechnet und kann mit einem Cronbachs-Alpha-Wert von Messzeitpunkt 1 $\alpha = 0,644$ und Messzeitpunkt 2 $\alpha = 0,727$ als akzeptabel bewertet werden (vgl. Bortz/Döring 2006). Um die Variablen, die eine unterschiedliche Skalierung besitzen, zu einem Score verrechnen zu können, wurden sie zunächst z-standardisiert, dann wurden die Variablenwerte aufsummiert und anschließend erneut z-standardisiert. Aufgrund der Stichprobengröße >30 kann approximativ von einer Normalverteilung ausgegangen werden (Bortz 2005, S. 94). Es liegen gültige Score-Werte für alle $n=509$ Schülerinnen und Schüler der Stichprobe vor.

13. Analyseleitendes Modell

Folgende Abbildung zeigt das analyseleitende Modell. Es orientiert sich an der Struktur der vorgestellten Input-, Prozess-, Output-Modelle (vgl. bspw. Scheerens/Bosker 1997; Stufflebeam/McKee/McKee 2003; Ditton 2000).



14. Deskriptive Ergebnisse

Acht der 16 Ganztagschulen bestanden schon vor dem flächendeckenden Ausbau von Ganztagschulen im Rahmen des IZBB, die anderen acht wurden durch Mittel des IZBB in ihrem Infrastrukturausbau gefördert. Alle Schulen in der Stichprobe verfügen über ein Nachmittagsangebot. Dies bieten vier der 31 Schulen an weniger als zwei Nachmittagen an, die restlichen 27 Schulen (87,1%) bieten ihren Schülerinnen und Schülern an vier oder fünf Tagen die Möglichkeit den Nachmittag in der Schule zu verbringen, wobei alle gebundenen Ganztagschulen, wie in den Rahmenplänen für Hamburger Ganztagschulen festgeschrieben, an mindestens vier Tagen ein Nachmittagsangebot realisieren. Die Inhalte der nachmittägigen Angebote decken sowohl in den untersuchten Halbtagschulen als auch in den Ganztagschulen unterschiedlichen Ausbaugrades eine große Bandbreite ab, wobei Angebote aus dem sportlichen und künstlerischen Bereich klar dominieren. Angebote aus fachnahen Bereichen, wie Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, finden sich an gut der

Hälfte (51,6%) der Schulen. Am häufigsten werden solche Angebote an gebundenen Ganztagschulen (63,3%) gemacht, gefolgt von Halbtagschulen (53,3%). In der offenen und teilgebundenen Form der Ganztagschulen sind Nachmittagsangebote aus dem fachnahen Bereich nur zu 20% der Schulen zu finden.

Bezüglich der Ressourceneinschätzung durch die Schulleitungen, ergibt sich folgendes Bild: Die materielle Ausstattung der Schule (Unterrichtsmaterialien, Tafeln, Computer, Raumausstattung mit Möbeln, Spielgeräte etc.) wird nur von vier der 31 befragten Schulleitungen als problematisch bewertet. Der überwiegende Teil der Schulleitungen, nämlich 83,9 %, empfindet die materielle Ausstattung der Schule hingegen nicht als verbesserungsbedürftig. Anteilig ergeben sich zwischen Halbtagschulen und Ganztagschulen unterschiedlichen Ausbaugrades keine signifikanten Unterschiede ($\chi^2 = 3,36$ df = 6, n.s.).

In Bezug auf die Ausstattung der Schulen mit Klassen-, Fach- und Freizeiträumen geben sieben der 31 Schulleitungen an, dass ein Ausbaubedarf besteht. Die Mehrzahl der Schulleitungen ist hingegen, ähnlich wie bei der Frage nach der materiellen Ausstattung, mit den Gegebenheiten der Schule zufrieden (74,2 % der Befragten). Zwischen den unterschiedlichen Schultypen ergeben sich wieder keine signifikanten Differenzen in der Zufriedenheit ($\chi^2 = 9,87$ df = 6, n.s.).

Weniger zufrieden zeigen sich die Schulleitungen in Bezug auf die personelle Ausstattung. Nur elf der 31 befragten Schulleitungen bezeichnen die personelle Situation der Schule als ausreichend und unproblematisch. 64,5 % bemängeln hingegen die Ausstattung mit Personal. Zwar sind die Unterschiede zwischen den Schultypen auch in Bezug auf diese Frage nicht signifikant ($\chi^2 = 0,987$ df = 6, n.s), vergleicht man jedoch die prozentuellen Angaben, so zeigt sich, dass Schulleitungen von Halbtagschulen tendenziell häufiger (73,3 %) als Ganztagschulen (56,2 %) angeben, mit der personellen Ausstattung der Schule nicht zufrieden zu sein. Diese Tendenz zeigte sich in der Frage nach der räumlichen und materiellen Ausstattung hingegen nicht.

Auch die assoziative Frage zur Ressourcennutzung, bei der Schulleitungen gefragt wurden, worin sie, wenn sie zusätzliche Mittel zur Verfügung hätten, investieren würden, macht klar, dass Schulleitungen die größten Ausstattungsreserven beim Personal wahrnehmen. So geben bei der explizit gestellten Frage nach Investitionswünschen bezüglich der materiellen Ausstattung beim Vorhandensein zusätzlicher Mittel, 12 von 31 Schulleitungen an, überhaupt nicht in die materielle Ausstattung investieren zu wollen, sondern verfügbare Mittel lieber in zusätzliches Personal fließen

zu lassen. Vier der 31 Schulleitungen gaben auf die Frage an, Geld in die Ausstattung mit Unterrichtsmaterial investieren zu wollen. Die restlichen Antworten teilen sich auf in Investitionen in Essensgeld für die Kinder (5), räumliche Baumaßnahmen (9) und die Angabe, dass keine Investitionen getätigt würden (3) auf. Bei der Frage zum Personal gaben 16 von 31 Schulleitungen an, mit zusätzlichen Mitteln in Lehrerstellen investieren zu wollen, zehn Befragte präferierten Sozialpädagogen, eine Schulleitung sprach von einem Bedarf an Erzieherinnen und vier Schulleitungen gaben an, keinen zusätzlichen personellen Bedarf zu haben. Auffällig ist hierbei, dass sich der Wunsch nach mehr Lehrerstellen vor allem in Halbtagsschulen wiederfindet (86,6 %) und sich unter den Schulen, die keinen zusätzlichen Bedarf an Personal äußern, nur Ganztagschulen befinden. Als Begründung für die Einstellung von Sozialpädagogen, ist folgende Textstelle einer Schulleitung gebundene Ganztagschule beispielhaft:

„Ja, das wäre ein Sozialpädagoge, auf alle Fälle. [...] So, den haben wir nicht. Den brauchen wir aber dringend, weil, Sozialarbeit ist das, was vorgeschaltet ist, dem Lernen, und viele Lehrer müssen sozial sehr viel aufarbeiten und können erst anschließend mit dem Unterricht anfangen.“

(Schulleitungsinterview Schule 25)

Argumentationen in dieselbe Richtung, nämlich, dass die Schülerinnen und Schüler ohne vorgeschaltete Arbeit am Sozialverhalten bspw. durch Sozialarbeit nicht oder nur schwer zu unterrichten seien und Zeit für Unterricht sowie die Unterrichtsqualität darunter litten, treten in allen zehn Interviews auf, in denen Schulleitungen sich als zusätzliches Personal Sozialpädagogen wünschten. Die Schulleitungen, die darauf hinweisen, mit zusätzlichen Mitteln in mehr Lehrerstellen investieren zu wollen, verfolgen hingegen hauptsächlich die Argumentationslinie, dass die Personalausstattung nur für die Realisierung des Regelunterrichtes ausreiche und eine Vertretungsreserve fehlte. Eine Schulleitung hierzu exemplarisch:

„Also, soweit mehr als, ich sag mal, drei vier Leute krank werden, kriegen wir wirklich richtig Schwierigkeiten, allein die Klassen zu versorgen und es passiert uns immer wieder, dass dann einfach Stunden abgehängt werden müssen. [...]. Na, wenn da der Vertretungsunterricht gesucht wird, dann heißt es, der zweite Lehrer geht dann in Vertretungsunterricht, es gibt eigentlich nie zwei Lehrer in einer Klasse, also es gibt kein Team-Teaching bei uns.“

(Schulleitungsinterview Schule 8)

Bezüglich der Personengruppe, die für die Realisierung außerunterrichtlicher Angebote eingesetzt wird, lassen sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Ganz- und Halbtagsschulen erkennen. Ähnlichkeiten zwischen Ganz- und Halbtagschulen zeigen sich hinsichtlich der Beschäftigung von Erziehern zur Angebotsdurchführung in der Primarstufe. Zwar stellt keine der Halbtagsschulen Erzieher fest ein, um außerunterrichtliche Angebote zu realisieren, jedoch werden Angebote in vier halbtägig geführten Schulen hauptsächlich von Erzieherinnen durchgeführt. Diese sind jedoch nicht direkt an der Schule angestellt, sondern übernehmen die Angebotsdurchführung im Rahmen einer Kooperationsbeziehung von Hort und Schule. Ebenfalls in vier der Ganztagsgrundschulen werden Erzieher zur Angebotsdurchführung beschäftigt. Bezüglich des anteiligen Einsatzes von Erziehern zur Angebotsdurchführung ergeben sich folglich keine strukturellen Unterschiede zwischen Halb- und Ganztagschulen, unterschiedlich ist jedoch über welche Finanzquellen und Anstellungsmodalitäten diese beschäftigt werden. Auch bezüglich des Orts der Nachmittagsbetreuung – bei Ganztagschulen innerhalb der Schule, bei Halbtagsschulen in der Horteinrichtung – bestehen Unterschiede. Jedoch ist bezüglich der Kooperationen mit Horten ebenfalls zu beobachten, dass drei neu entstandene Ganztagschulen der Stichprobe, ihre Kooperationen zur Gewährleistung einer Nachmittagsbetreuung aus Zeiten, in denen sie noch Halbtagsschule waren, aufrechterhalten. Eine Schulleitung einer teilgebundenen Ganztagschule sagte dazu:

„[Der Kooperationspartner] bietet ja einen pädagogischen Mittagstisch für Kinder unserer Schule an und Hausaufgabenbetreuung und wir achten sehr darauf, dass sowohl unsere Ganztagschule nicht gefährdet wird als auch der pädagogische Mittagstisch nicht gefährdet wird, weil es Kinder gibt, die, wo das Betreuungsangebot für den einen ist das besser und für den anderen das und wir wollen diese Breite auch für die Eltern erhalten, weil wir verschiedene Dinge anbieten. Und die Frage, aber die ist auch vor allem schulpolitisch, wir wollen ja gern eine gebundene Ganztagschule werden und uns fehlt einfach ein Hort. Also, wir haben viele Eltern, die auf einen Hortplatz, auf die Ferienbetreuung angewiesen sind, und solange es bei uns in unserem Schulgebiet für diese Kinder keine Betreuung gibt in den Ferien, können wir unmöglich sagen, wir werden gebunden, weil wir damit ganz viele Eltern von unserer Schule befördern würden.“

(Schulleitungsinterview Schule 28)

Unterschiede zwischen Ganz- und Halbtagsschulen zeigen sich im Einsatz von Lehrkräften in der Durchführung von außerunterrichtlichen Angeboten. Keine der Halbtagsschulen in der Stichprobe realisiert außerunterrichtliche Angebote über Lehrer-

stunden. Dies ist aufgrund der fehlenden zusätzlichen Lehrerstellen für die Durchführung außerunterrichtlicher Angebote an Halbtagschulen nicht anders zu erwarten. Weniger als die Hälfte, nämlich sieben der 16 Ganztagschulen geben an, für die Betreuung der außerunterrichtlichen Angebote auch Lehrerstunden einzusetzen. In den übrigen neun Ganztagschulen werden außerunterrichtliche Angebote nicht durch Lehrkräfte durchgeführt. Eine Schulleitung einer gebundenen Ganztagschule sagte dazu:

„Und die Kurse werden aber nicht so viel von Lehrkräften gegeben, obwohl jetzt also, durch die neue Senatorin sind schon ein paar mehr Ganztagsstunden gekommen. [...] Wir wollen aber auch nicht die Lehrer noch mehr belasten. Die sind ja also zweimal in der Woche bis 16 Uhr hier, und von morgens um acht, wenn wir das jetzt noch, also auf vier Tage erweitern, dann wird das ein echtes Problem.“

(Schulleitungsinterview Schule 31)

Neben den Unterschieden zwischen Halb- und Ganztagschulen sind somit auch Unterschiede in der Gruppe der Ganztagschulen zu beobachten. Schaut man sich die Gruppe der Ganztagschulen getrennt nach ihrem Ausbaugrad an, bleiben diese Unterschiede bestehen: sechs von elf gebundenen Ganztagschulen realisieren die Angebotsdurchführung durch Lehrkräfte, in fünf gebundenen Ganztagschulen werden keine Lehrkräfte zur Realisierung von außerunterrichtlichen Angeboten eingesetzt. Bezüglich der inhaltlichen Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten, die in den Rahmenplänen für Ganztagschulen der Stadt Hamburg wiederholt als Zielsetzung angesprochen wird, kann vermutet werden, dass die Wahrscheinlichkeit für eine gelingende Verzahnung durch eine Trennung der an der Angebotsdurchführung und am Unterricht beteiligten Personengruppen sinkt.

In Bezug auf die Angebotsbetreuung durch Sozialpädagogen zeigen sich weitere Unterschiede zwischen Halb- und Ganztagschulen. Elf von 16 Ganztagschulen, jedoch nur vier von 15 Halbtagschulen beschäftigen Sozialpädagogen, die sie bei der Angebotsdurchführung einsetzen. Hier scheinen Ganztagschulen vom Ganztagschulaufschlag für Personalmittel zu profitieren. Keine der Ganztagschulen gibt jedoch an, ihr Angebot hauptsächlich von Sozialpädagogen betreuen zu lassen. Und es gelingt auch vier Halbtagschulen Sozialpädagogen zu finanzieren.

Eine Schulleiterin einer Halbtagschule äußert dazu:

„Das heißt wir sind dann in bestimmten Problembereichen mit zwei Lehrkräften in einer Klasse. Das haben wir aus, aber aus eigenen Bordmitteln bestückt. Da hab ich ja als Schulleiter die Möglichkeit eben Lehrerstunden mit Finanzmitteln umzuwidmen und da wir einen schwierigen Standort haben diesbezüglich, habe ich gleich in meiner Haushaltsvorveranschlagung immer für das Schuljahr ein bestimmtes Deputat an Lehrerstunden weggeschnitten und lass die mir ganz konsequent in Finanzmittel umwandeln, damit ich eben sowas einloggen kann wie Hausaufgabenhilfe, wie Insel- Management in Anführungsstrichen, ja, oder Inselpädagogik.“

(Schulleitungsinterview Schule 1)

Fünf Ganztagschulen realisieren ihr außerunterrichtliches Angebot weder über Lehrerstunden noch über Sozialpädagogen, darunter zwei gebundene Modelle. Dies ist einerseits als Hinweis auf Unterschiede zwischen der Organisationsform von Schulen, die mit dem gleichen Etikett versehen sind, zu werten und zum anderen im Blick auf die Expertise von Neumann und Ramseger (1990) als Indiz dafür, dass in Hamburg im Gegensatz zu den Empfehlungen der Autoren ein eher kostengünstiger und ressourcensparender Weg bei der Finanzierung von Ganztagschulen genommen wurde (vgl. Neumann/Ramseger 1990).

Weitere Unterschiede zwischen Ganz- und Halbtagschulen zeigen sich im Blick auf die Personengruppen, durch die außerunterrichtlichen Angebote in einer Schule *hauptsächlich* realisiert werden. Über die Hälfte der Halbtagschulen realisieren Angebote hauptsächlich über Kooperationspartner (53,3%). Dies gilt für die Primarstufe, wo es aufgrund der seit 1995 in Hamburg institutionalisierten Zusammenarbeit von Halbtagschule und Hort (vgl. Holtappels 2002) zu erwarten war, jedoch in gleichem Maße für die Sekundarstufe. Hingegen setzen nur zwei von 16 Ganztagschulen hauptsächlich Kooperationspartner zur Realisierung von außerunterrichtlichen Angeboten ein. In zwölf von 16 Ganztagschulen werden außerunterrichtliche Angebote hingegen hauptsächlich über Honorarkräfte realisiert.

Im Folgenden wird die Schulstichprobe in Bezug auf die analyseleitenden Organisations- und Prozessmerkmale der Typologie und zusätzlich codierte Variablen der Ganztagsorganisation beschrieben.

15.1. Zeitstrukturierung

Studentaktung

Die Mehrzahl der untersuchten Schulen hat den 45-Minuten-Rhythmus zu Gunsten einer Taktung von 60 bzw. 90 Minuten aufgeben. In der gebundenen Ganztagsform ist dies am deutlichsten zu beobachten: Zehn von elf Schulen (91,1%) arbeiten weitgehend nicht mehr im 45-Minuten-Rhythmus, in offenen und teilgebunden Ganztagschulen (60,9%) und Halbtagschulen (60%) trifft dies auf mehr als die Hälfte der Schulen zu. Nach einer Begründung für die Wahl der Zeitstruktur wurde im Rahmen des Schulleitungsinterviews nicht gefragt. Trotzdem geben drei Schulleitungen von Ganz- und Halbtagschulen an, durch die neue Zeitstruktur und einen weniger häufigen Lehrerwechsel mehr Ruhe in den Schultag bringen zu können. Außerdem äußert die Schulleiterin einer gebundenen Ganztagschule, dass sie sich erhoffe, durch die längere Verweildauer an einem Thema, die im Rahmen von Doppelstunden möglich sei, die Effizienz des Unterrichts steigern zu können. Insgesamt zeigt sich, dass gebundene Ganztagschulen in der Stichprobe häufiger eine zum 45-Minutenrhythmus alternative Studentaktung eingeführt haben. Nur eine von elf gebundenen Ganztagschulen hält am herkömmlichen Stundenrhythmus fest. Im Vergleich von offenen/teilgebundenen Systemen und Halbtagschulen ergeben sich hingegen keine bedeutsamen Unterschiede (60,9% zu 60% mit alternativer Zeitstruktur).

Fachunterricht am Nachmittag

Fachunterricht an Nachmittagen ist nur an den Ganztagschulen der Stichprobe zu finden, nicht an den Halbtagschulen, wobei lediglich vier der 16 Ganztagschulen über eine rhythmisierte Stundentafel, die Fachunterricht und zusätzliche Angebote zeitlich abwechselt, verfügten. In den restlichen 12 Ganztagschulen wurden am Nachmittag Sport und Fächer aus dem künstlerischen Bereich bzw. Wahlpflichtfächer, die viel Raum für praktisches Arbeiten zur Verfügung stellen, unterrichtet. Zwar geben sieben der elf Schulleitungen von gebundenen Ganztagschulen an, dass auch Hauptfächer am Nachmittag unterrichtet werden. Bei genauerer Nachfrage zeigt sich jedoch, dass vier der sieben Schulen nach einer Zeitstruktur von vier Stunden Vormittagsunterricht, gefolgt von einer Mittagspause und anschließenden zwei Stunden Unterricht, bis ca. 14:15 h, arbeiten. Daran schließt sich ein Angebots-, Kurs- und Wahlpflichtsystem am Nachmittag an.

Die Schulleitung einer gebundenen Ganztagschule sagte dazu:

„Die Kinder haben ihren Basisunterricht von um 8 bis um halb zwölf mit einer Pause dazwischen, einer großen Pause. Um fünf nach halb zwölf beginnt die Mittagspause mit Essen in der Mehrzweckhalle und Spielen auf dem Hof und in den dafür freigegebenen Räumen. Der Unterricht beginnt wieder um viertel vor eins in einer Doppelstunde. Bis viertel nach zwei nochmal eine Pause und dann beginnen die Neigungskurse mit den Honorarkräften. Das ist an jedem Tag so. Montag, Dienstag, Mittwoch und Donnerstag. Am Freitag endet der Unterricht nach der 6. Stunde.“

(Schulleitungsinterview Schule 13)

Eine reformpädagogisch gedachte Rhythmisierung des Unterrichts im Sinne eines Wechsels Anspannungs- und Endspannungsphasen wird an diesen Schulen folglich, ähnlich wie an halbtägig organisierten Schulen mit Nachmittagsangebot, nicht realisiert. Trotzdem spricht die Schulleitung von einem rhythmisierten Tagesablauf und deutet die etablierte Struktur wahrscheinlich als solchen.

Hausaufgabenpraxis

In allen Halbtagschulen und zehn der 16 Ganztagschulen aller Ausbaugrade werden Hausaufgaben nicht in den Tagesablauf integriert, sondern außerhalb des Schultages erledigt. Sechs der insgesamt elf gebundenen Ganztagschulen in der Stichprobe binden Hausaufgaben so weit wie möglich in den Tagesablauf ein. In drei dieser Schulen werden Hausaufgaben in eine von Lehrerinnen und Lehrern betreute Lern- oder Studienzeit integriert. Eine Schulleitung einer gebundenen Ganztagschule schildert dies:

„Und es läuft auch immer von Lehrern betreut eine Hausaufgabenhilfe in der Zeit. Ja und die wird dann auch aufgesucht, zwar von weniger Schülern – erfahrungsgemäß - aber immerhin auch. Und wir versuchen zwar im Ganztagsbereich die Hausaufgaben so gut es geht zu vermeiden, aber es gibt irgendwann gerade auch für die Größeren, die dann kurz vorm Abschluss stehen und so weiter gibt es Dinge, die dann gemacht werden müssen und auch Englisch-Vokabeln lernen und sowas - das-man braucht auch bisschen Zeit um sich vorzubereiten und all sowas kommt dann dran, kann man dort machen.“

(Schulleitungsinterview Schule 26)

19 Schulen geben an, eine Hausaufgabenbetreuung am Nachmittag installiert zu haben. Diese wird hauptsächlich von Honorarkräften betreut. Insgesamt bietet nur eine Schule weder eine additive Hausaufgabenbetreuung am Nachmittag noch eine integrierte, in Form von Lern- und Studienzeiten, an.

Mittagessen

Ein Mittagessen wird an allen Ganztagschulen, egal welchen Ausbaugrades, angeboten; auch elf von 15 Halbtagschulen bieten ein Mittagessen an. In den Halbtagschulen wird das Mittagessen meist über einen Kooperationspartner realisiert, während es in den Ganztagschulen, aufgrund der gegebenen Infrastruktur, von der Schule selbst organisiert werden kann. Halbtagschulen berichten von Problemen bei der Finanzierung und Realisierung der Mittagsmahlzeit. Eine Schulleitung berichtet dazu:

„Das ist ein Hauptproblem, Kernproblem unserer Einrichtung. Ich habe seit, also hier einen Kiosk-betrieb vorgefunden als ich vor zwei Jahren hierherkam und habe sehr schnell versucht ne Kantine einzurichten, scheiterte aber und scheitert wieder, ist jetzt der zweite Anlauf, an der Verantwortlichkeit geeignete Menschen zu finden, die so strukturiert sind, dass sie den Kantinenbetrieb auch eigenverantwortlich wahrnehmen können. Das ist ein Problem. Das Zweite ist, wenn ich mit einer gesunden Ernährung komme, bleiben mir die Leute drauf sitzen auf ihrem Gesundheitspaket. Das ist also einfach von der Struktur her sehr sehr schwierig und ich hab nicht die finanzkräftige Klientel, die jetzt für das Essen drei Euro hinlegt, damit sich so ein Kantinenbetrieb auch einigermaßen wirtschaftlich bringt. Also da kommen ne ganze Reihe Komponenten zusammen, die das Projekt gefährden. Jetzt ist es akut so, dass wir einen Kiosk-betrieb haben, der zweimal am Tag in den großen Pausen die Schülerinnen und Schüler versorgt. Wir haben jetzt ne Umfrage bei den Eltern, die sehr dünn zurücklief. Also wir hatten da um die zwanzig Schülerinnen und Schüler, die ein Mittagessen wollten. Damit kann man natürlich keinen Kantinenbetrieb finanzieren. Das ist hypothetisch utopisch und nicht zu verwirklichen.“

(Schulleitungsinterview Schule 1)

Insgesamt zeigt sich, dass die Mehrzahl der Halbtagschulen Anstrengungen unternimmt, Schülerinnen und Schülern eine Mittagsmahlzeit anzubieten. Dies scheint jedoch aufgrund der Rahmenbedingungen nicht immer problemlos zu realisieren. Schulleitungen von Ganztagschulen berichten in diesem Bereich hingegen nicht von Komplikationen.

Mittagsband

Ein Mittagsband in Form einer Mittagsfreizeit mit Mittagessen und Angeboten, an die sich Unterricht anschließt, ist nur in den Ganztagschulen der Stichprobe zu finden, wobei in der offenen und teilgebundenen Form nur eine der fünf Schulen eine pädagogisch gestaltete Mittagspause anbietet, in der gebundenen Form sind es vier von elf (36,4%). In der überwiegenden Zahl der gebundenen Ganztagschulen

(69,8%) zeigen sich jedoch erhebliche Ausbaubedarfe in der Mittagsgestaltung. Ein ausgearbeitetes pädagogisches Konzept zur Mittagsgestaltung fehlt in 29 von 31 Schulen.

15.2. Organisation der Rahmenbedingungen des Unterrichts

Fächerübergreifender Unterricht

60 % der Schulleitungen von Halbtagschulen und ebenfalls 60 % der Schulleitungen von offenen/teilgebundenen Ganztagschulen geben an, dass in ihrer Schule fächerübergreifender Unterricht durchgeführt wird. In der Gruppe der gebundenen Ganztagschulen sind dies mit 90,9% sogar noch mehr. Wie dieser fächerübergreifende Unterricht realisiert wird, ist jedoch von Schule zu Schule qualitativ und quantitativ unterschiedlich. Eine Schulleitung einer gebundenen Ganztagschule erläutert dies:

Wir haben die Kollegen nach Fächern zugeordnet, wir haben ein relativ großes Maß noch an Doppelbesetzung, auch von der Sonderzuweisung für Ganztagschulen, ist aber auch nötig, weil im Krankheitsfall das sofort aufgelöst wird und sobald zwei und mehr Kollegen krank sind, der Fall ist jetzt eingetreten, können wir eigentlich nur noch betreuen, oftmals, sehen Sie, das ist so eine Vertretungsreserve vor Ort gibt's nicht für uns, die unabhängig da ist. Und fächerübergreifend unterrichten wir schon. Gerade daraus ergeben sich die Projekte, geplanter Art, ob's zur Realisierung kommt hängt immer vom Krankheitsstand ab.

(Schulleitungsinterview Schule 27)

Die Schulleitung einer Halbtagschule berichtet:

„Also wir haben. Ja es ist so, es ist ne Entwicklung. Wir müssen das, ich sag das mal ganz neutral, es ist ja so, dass wir seit 2002 immer wieder Veränderungen der Rahmenpläne erfahren, sowohl in der Beobachtungsstufe, als auch in der Sekundarstufe und das sind zunächst einmal, müssen die Kollegen sehr flexibel sein, sich auf die geänderten Rahmenpläne einzustellen. So. Hinzu kommt, dass wir seit zwei Jahren im Grunde das individualisierte fächerübergreifende Lernen ab Klasse fünf, ja, enthalten haben in diesen Rahmenplänen. Das bedeutet, dass sich die Kollegen mittelfristig drauf einstellen in Teams zu arbeiten. So. Ganz markant ist das jetzt im Jahrgang sieben, nach Auflösung der eigenen Hauptschule. Also Haupt- und Realschüler werden ja nicht mehr getrennt unterrichtet seit diesem Jahr, sondern in einem Jahrgang. Und das ist ein ein ganz harter Entwicklungsprozess, weil da im Grunde der Einzellehrer, der Zielkämpfer, der bisher da war, eben sich umstellen muss auf Teamfähigkeit. Und in diesem Prozess befinden wir uns alle. Ich sage das ganz gnadenlos, das ist schwer das anzustoßen, voranzubringen aber wir sind alle auf dem Weg und merken, es ist ein ganz schwerer Prozess, weil der das gesamte Lehren und Lernen verändert. Na, also weg vom Frontalunterricht zugehend eben ja Zielinteressierten, einzelfokussierten Schülerinnen, ja. Also der Fokus ist auf den Einzelschüler gerichtet und nicht mehr auf die Klasse, dass sie eben mal eben

Lernzielen in bestimmten Zeiträumen dann erreicht, sondern jeder Schüler hat eine individuelle Lernzeit und am Ende einer, einer Stufe steht dann eine Testung, wo dann natürlich nach Paragraphvorgabe eben ne Vergleichbarkeit der Leistungsfähigkeit und – Entwicklung hergestellt sein soll.“

(Schulleitungsinterview Schule 3)

In den vier Schulen der Stichprobe, in denen die Schulleitungen angeben, fächerübergreifenden Unterricht zu realisieren (eine Halbtagsschule, drei gebundene Ganztagschulen), hängt dies gleichzeitig mit Umstrukturierungen des Personaleinsatzes zusammen. Eine Schulleitung einer gebundenen Ganztagschule äußerte dazu:

„Jahrgangsteam soll heißen möglichst wenig Lehrkräfte sind mit möglichst vielen Unterrichtsstunden für die Arbeit nicht nur in einer Klasse sondern im ganzen Jahrgang, der ist bei uns vierzünftig in aller Regel, also durchgehend inzwischen vierzünftig, zuständig. [...] In diesem Jahrgang verbringen dann ist also das Jahrgangsteam acht Personen Klassenleitung, plus noch zwei, drei, also mit einem Dutzend Personen gut besetzt und das sind Leute, die mit denen 120 Schüler dieses Jahrgangs natürlich wirklich auf (unverständlich) 00:28:26-3 sind und sich auch sehr intensiv austauschen können dazu gehört auch ein Raumkonzept dass Sie hier entwickelt haben, also vier Klassen eines Jahrgangs sind benachbart an einem Flur und es gibt einen fünften Raum, das ist der Lehrerteamraum, in dem die Lehrkräfte die Möglichkeit haben sich informell oder auch formell auszutauschen, in dem es auch Arbeitsmöglichkeiten gibt, auch Computer und Internetzugang, Telefon und Kopierer oder Kleinkopierer wenigstens.“

(Schulleitungsinterview Schule 14)

Es unterscheiden sich vier Schulen der Stichprobe in ihrer Umsetzung von fächerübergreifendem Unterricht von allen anderen: eine Halbtagsschule und drei gebundene Ganztagschulen. In diesen Schulen finden, neben der Umsetzung von fächerübergreifendem Unterricht, auch strukturelle Änderungen in der Personalplanung statt. Beide Maßnahmen sind als klassische Teilbereiche von Schulentwicklungsprozessen zu interpretieren (vgl. bspw. Rolff 2013). Sie werden in diesen vier Schulen anders gestaltet, als in den anderen Schulen der Stichprobe.

Individualisierter Unterricht

Auf die Frage, ob an ihrer Schule individualisiert unterrichtet wird, geben zunächst alle Schulleitungen der Stichprobe an, dies im Schulalltag zu realisieren. Dieser Befund kann nicht überraschen, da, Individualisierung das beherrschende Thema systematischer Schulentwicklungsarbeit zum Untersuchungszeitpunkt war (vgl. bspw. Wolf 2012). Bei genauerer Analyse der Interviews und der Informationen aus Schul-

profilen und Schulhomepages zeigt sich jedoch, dass konform mit bisherigen Forschungsergebnissen zum Thema Individualisierung (vgl. bspw. Maykus et al. 2011) ein durchaus breites Spektrum in der Art der Umsetzung von individualisiertem Unterricht zu bestehen scheint. Die Schulleitung einer teilgebundenen Ganztagschule dazu:

„Die werden auch schon umgesetzt, aber da ist das Spektrum groß von die Spannweite zwischen den Kollegen, die noch relativ althergebracht unterrichten und Kollegen, die doch wirklich fortschrittlich passt vielleicht nicht ganz, aber den aktuellen Anforderungen entsprechend ihren Unterricht organisieren. Das sieht man schon, wenn man allein die die räumliche Organisation der Klassenräume betrachtet. Ich könnte Sie in zwei Klassen führen und da sieht man sofort, da wird ernsthaftig individualisiert gelernt und dort passiert das meiste frontal und so weiter und so fort.“

(Schulleitungsinterview Schule 2)

Betrachtet man, ob in Schulen organisatorisch fest eingeplante Zeiten für individualisierten Unterricht (Wochenpläne, Lernbüros, Individualisierungsbänder) vorgesehen sind, zeigt sich, dass dies in der Hälfte aller Schulen (51,6 %) der Fall ist. Offene/teilgebundene Ganztagschulen planen feste Zeiten für Individualisierung am seltensten organisatorisch ein (40 %), gefolgt von Halbtagschulen (46,7 %). In gebundenen Ganztagschulen finden sich mit sieben von elf Schulen (63,3 %) anteilig die meisten Schulen, die organisatorisch fest eingeplante Zeiten für Individualisierung bereitstellen.

Kollegiumsübergreifende Qualifizierungsmaßnahmen

An allen allgemeinbildenden öffentlichen Schulen Hamburgs sind Lehrkräfte seit 2003 verpflichtet, an 30 Zeitstunden Fortbildung im Jahr teilzunehmen (Behörde für Bildung und Sport, Hamburg 2006). Alle Schulleiter geben an, dass dieser Verpflichtung nachgekommen wird. Unterschiede zeigen sich darin, ob die Fortbildungen individuell von den Lehrkräften ausgewählt werden können oder ob sie als Kollegiumsfortbildungen organisiert sind. Insgesamt 67,7 % der Schulleiter in der Stichprobe geben an, Fortbildungen auch kollegiumsübergreifend zu organisieren. In der Subgruppe der gebundenen Ganztagschulen ist der Anteil mit 72,7 % am höchsten, die prozentuale Differenz zu den anderen Schultypen ist jedoch sehr gering. An insgesamt zehn von 31 Schulen finden keinerlei kollegiumsübergreifende Fortbildungen

statt, davon sind die Hälfte Ganztagschulen. Ganz- und Halbtagschulen in der Stichprobe unterscheiden sich in ihrer Fortbildungspraxis somit lediglich marginal.

Verzahnung

Bei der Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten zeigt sich ein erheblicher Ausbaubedarf: Nur fünf der 31 Schulleitungen der Stichprobe geben an, dass die Planung an ihrer Schule es vorsieht, Angebote und Unterricht systematisch aufeinander Bezug nehmen zu lassen – darunter ist eine Halbtagschule. Hinweise darauf, warum eine Verzahnung von Unterricht und Nachmittagsangeboten selten zu finden ist, kann der Blick auf den Personenkreis, der die Angebote an den Schulen durchführt, liefern. In keiner der untersuchten Schulen sind für die Angebotsdurchführung hauptsächlich Lehrerinnen und Lehrer zuständig. In 53,3 % der Halbtagschulen und 12,5 % der Ganztagschulen werden die Angebote hauptsächlich durch die Kooperation mit externen Partnern im Stadtteil realisiert. Die Kooperationen sind meist über Verträge geregelt oder über längere Zeiträume gewachsen, so dass keine Schulleitung über Probleme der inhaltlichen Gestaltung und der Verlässlichkeit in der Durchführung durch Kooperationspartner klagt. Anders sieht dies in den Schulen aus (46,7% der Halbtagschulen und 75% der Ganztagschulen), die die Nachmittagsangebote zum überwiegenden Teil durch Honorarkräfte, die von der Schule rekrutiert und angestellt werden, realisiert. In der Zusammenarbeit mit Honorarkräften lassen sich in den Interviews zwei Begründungslinien für Probleme ausmachen: Zum einen gestalten sich die Rekrutierung von qualifiziertem Personal vor dem Hintergrund der verhältnismäßig geringen Entlohnung schwierig, zum anderen gebe es Probleme in der Verlässlichkeit der Angebotsdurchführung. Zur Verlässlichkeit und Einbindung der Honorarkräfte sagt die Schulleitung einer gebundenen Ganztagschule:

„Wenn die da sind, klappt das gut, wenn die nicht da sind, haben wir hier ein mittelmäßiges Chaos, weil wir oftmals auch sehr zeitnah die Absagen bekommen, wenn sie nicht können. Sie sind überhaupt nicht eingebunden in den Ganztagschulbetrieb und das ist ein großes Manko.“

(Schulleitungsinterview Schule 27)

Von der Mehrzahl der Schulleitungen wird die Qualität der Angebote, die von Honorarkräften angeboten werden, als stark optimierbar beschrieben. Besonders folgenreich wird dieser Befund vor dem Hintergrund, dass gemäß der Rahmenkonzeption für Ganztagschulen der Stadt Hamburg von 2004, im Sinne eines „kostenbewussten,

aufgabengerechten Einsatz[es] der ganztagspezifischen Mehrbedarfe“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S. 4) nur 30 % der außerunterrichtlichen Angebote über Lehrerstunden finanziert werden. Zusätzlich unterliegen Honorarkräfte bei der „Durchführung der übertragenen Tätigkeiten keinen Weisungen der Auftraggeberin“ (Freie und Hansestadt Hamburg o.J., S. 1). Es existieren keine Regelungen zu inhaltlichen Konzeptionen oder Evaluationen des durch Honorarkräfte betreuten Angebots. Institutionalisierte Kooperations- oder Planungszeiten für das innerschulische Personal und Honorarkräfte gibt es meist nicht. Dies steht in Widerspruch zur pädagogischen Vorgabe des Rahmenkonzeptes, Unterricht und außerunterrichtliche Angebote miteinander zu verzahnen und so zusätzliche qualitätsvolle Lernmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler zu schaffen, die über eine „bloße Addition verschiedener Gestaltungsformen des Lernprozesses“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S. 2) hinausgehen.

15.3. Rahmenbedingungen für Kooperation

Kooperationszeit

Acht der 31 Schulen der Stichprobe geben an, institutionalisierte Kooperationszeit für das Personal zur Verfügung zu stellen, darunter finden sich vier gebundene Ganztagschulen, eine offene Ganztagschule, eine teilgebundene Ganztagschule und zwei Halbtagschulen. Interne Kooperationen finden in vielen der Schulen nur aufgrund von Eigeninitiative der Lehrkräfte statt. Eine Schulleitung einer offenen Ganztagschule sagte dazu:

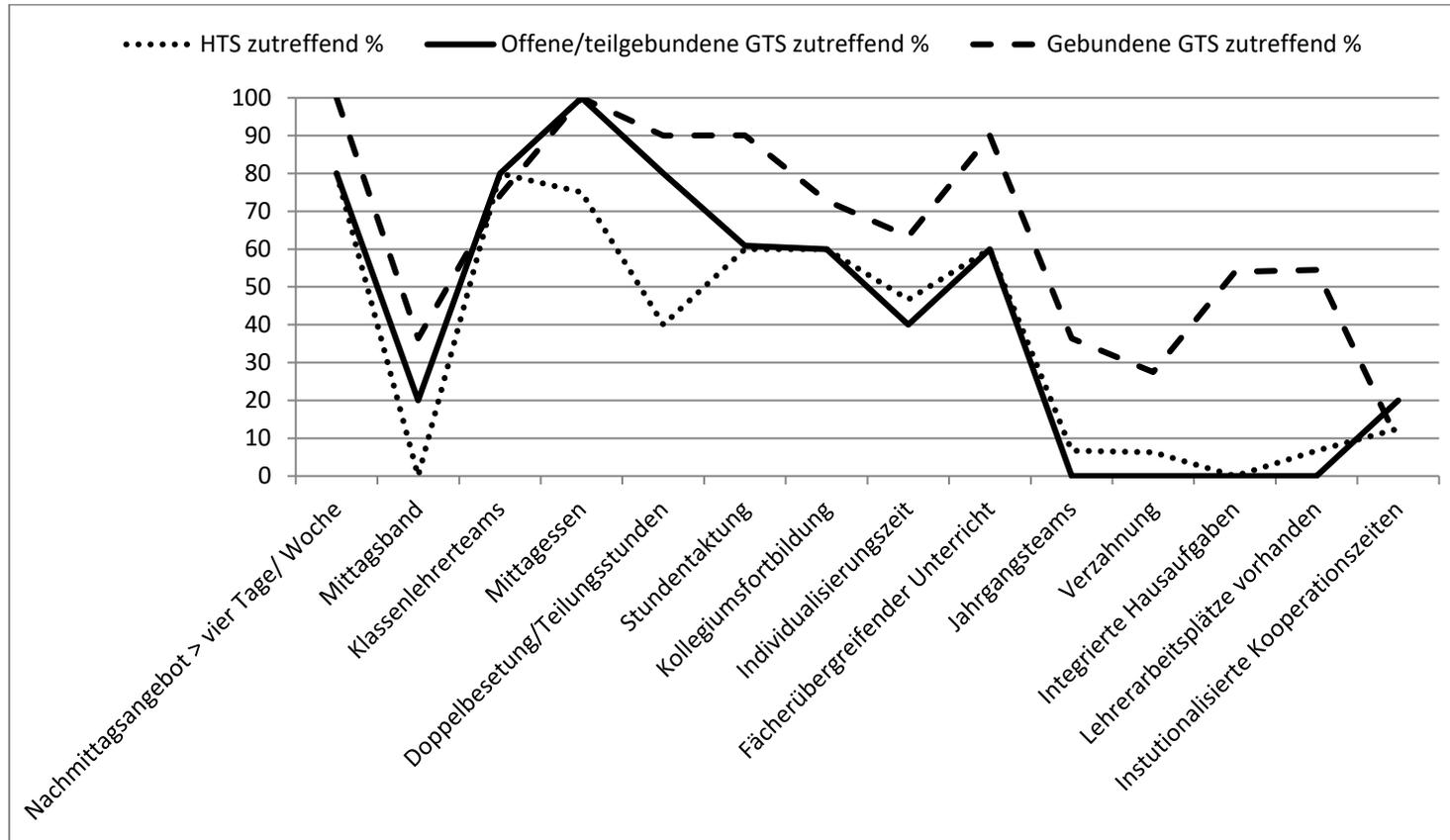
„Das ist genau das Problem. Der Grad der Verbindlichkeit in der Schule ist mir persönlich nicht hoch genug. Da wird immer wieder dran gearbeitet und es gibt unterschiedliche Gruppen. Es gibt Kollegengruppen, die wirklich sehr intensiv kooperieren und zusammenarbeiten, Unterrichte gemeinsam vorbereiten und es gibt eine große Gruppe, von wirklich traditionell arbeitenden Gymnasialkolleginnen und Kollegen, die... die einzeln arbeiten. Und das aufzubrechen, das ist die wirklich entscheidende Frage. Das ist auch die Frage von Schulreform, wenn das nicht gelingt, ist alles verloren.“

(Schulleitungsinterview Schule 16)

Lehrerarbeitsplätze

In diesem Zusammenhang wird von Schulleitungen vielfach angesprochen, dass Lehrerarbeitsplätze fehlen. Insgesamt verfügen nur 22,6 % der Schulen über Arbeitsplätze für Lehrerinnen und Lehrer. In der Gruppe der gebundenen Schulen ist der Anteil mit geeigneten Arbeitsplätzen mit 54,5 % höher, doch verfügten fast die Hälfte aller gebundenen Ganztagschulen in der Stichprobe nicht über die für gemeinsame Unterrichtsvorbereitung und für die Planung benötigte räumliche Infrastruktur. Im Bereich der internen Kooperation profitieren die Ganztagschulen in der Stichprobe zwar vom Personalaufschlag und von zusätzlichen Infrastrukturmitteln, die u.a. für die Schaffung von Lehrerarbeitsplätzen genutzt werden können. Folglich sind Lehrerarbeitsplätze in Ganztagschulen häufiger zu finden als in Halbtagschulen. Inwieweit Ganztagschulen aber im Alltag tatsächlich von Sonderzuweisungen profitieren, hängt zusätzlich von Faktoren der Einzelschule ab von denen die Schulleitungen berichten, wie der Motivation zur Kooperation, dem Krankenstand und der Verfügbarkeit einer Vertretungsreserve. Über die Kategorien Halb- und Ganztagschule verschiedener Ausbaugrade lässt sich, im Vergleich der Qualität interner Kooperationen, wenig Differenz abbilden.

Abbildung 11 Grafische Zusammenfassung der deskriptiven Auswertung (vgl. Bremm 2013, S. 35)



15.4. Zusammenfassung der deskriptiven Schulstichprobenbeschreibung

Offene/teilgebundene Ganztagschulen und Halbtagschulen gleichen sich in den untersuchten Indikatoren sehr. Lediglich in den Bereichen Doppelbesetzungen, Teilungsstunden, Mittagessen und Mensa unterscheiden sich die Schultypen deutlicher. Offene/teilgebundene Ganztagschulen scheinen hier vom Personalaufschlag für Ganztagschulen zu profitieren und können folglich diese Art der Personalorganisation häufiger umsetzen. In Bezug auf die Ausstattung mit einer Mensa profitieren Ganztagschulen gegebenenfalls auch von den Mitteln für den Infrastrukturausbau im Rahmen des IZBB – mehr als 60% der Ganztagschulen verfügten über diese Infrastruktur, in Halbtagschulen sind es weniger als 10% der Schulen in der Stichprobe. Ein Mittagessen kann hingegen von knapp 80% der Halbtagschulen der Stichprobe realisiert werden, wobei die Halbtagschulleitungen bei der Realisierung eines solchen Angebots häufig von Komplikationen sprechen. Die Mehrzahl der Indikatoren ist in den gebundenen Ganztagschulen der Stichprobe häufiger realisiert. Dennoch zeigt sich für gebundene Ganztagschulen eine ähnliche Verteilungstendenz wie für die übrigen Schultypen: Die Kurven, die angeben, in wieviel % der Schulen die Merkmale zu finden sind, verlaufen für die meisten Bereiche nach ähnlichem Muster wie bei den anderen beiden Schultypen. Die größten Differenzen zwischen gebundenen Ganztagschulen und den beiden anderen Schultypen ergeben sich in den Bereichen Jahrgangsteams, Integrierte Hausaufgaben, Lehrerarbeitsplätze und Verzahnung. Diese Indikatoren, die auch systematische Schulentwicklungsprozesse in der Schule voraussetzen werden von den Schulleitungen der gebundenen Ganztagschulen deutlich häufiger angegeben, als von Halbtagschulen und offenen/teilgebundenen Ganztagschulen. Jedoch nicht alle Schulleitungen gebundener Ganztagschulen an, über Jahrgangsteams, integrierte Hausaufgaben oder Lehrerarbeitsplätze zu verfügen: In allen drei Bereichen trifft dies nur auf durchschnittlich ca. 40% dieser Gruppe zu. Dieser Befund kann als empirischer Hinweis darauf gewertet werden, dass auch die Gruppe der gebundenen Ganztagschulen sich bezogen auf ausgewählte Indikatoren heterogen gestaltet.

Die deskriptiven Analysen konnten außerdem zeigen, dass vier es gebundenen Ganztagschulen in der Stichprobe gibt, die in Bezug auf die Zeitorganisation des Schultages anders arbeiten als alle anderen gebundenen Ganztagschulen der Stichprobe. Nur vier der insgesamt elf gebundenen Ganztagschulen in der Stichprobe geben an, auch am Nachmittag Fachunterricht durchzuführen. Über ein Mittagsband verfügen

ebenfalls vier der insgesamt 16 Ganztagschulen der Stichprobe. Auch Hauptfächer werden am Nachmittag nur an diesen vier Schulen unterrichtet. Ebenfalls geben die Schulleitungen dieser vier Schulen an Angebote und Unterricht systematisch miteinander zu verzahnen. Es scheint somit vier gebundene Ganztagschulen zu geben, die im Bereich der Zeitorganisation anders arbeiten als alle anderen Ganz- und Halbtagschulen in der Stichprobe.

15. Empirisch begründete Typenbildung

Im Anschluss an die deskriptive Analyse, die Hinweise auf Unterschiede zwischen Schulen, die denselben gebräuchlichen Kategorien zur Unterscheidung von Halb- und Ganztagschulen angehören, liefern konnte, wird im Folgenden mithilfe einer Clusteranalyse untersucht, ob sich die Schulen der Stichprobe systematisch bezüglich der Indikatoren aus den Bereichen Zeitstrukturierung, Organisation der Rahmenbedingungen des Unterrichts und Kooperationsförderung unterscheiden. Zur Beschreibung und Interpretation der ermittelten Clusterlösung werden zunächst statistische Kennwerte zur Beurteilung der Güte der Clusterlösung dargestellt. In einem zweiten Schritt erfolgt in Rahmen einer Post-Analyse die inhaltliche Interpretation der gefundenen Cluster.

15.1. Typenbildung mithilfe einer Clusteranalyse (Analyseschritt C)

Nach der in Kapitel 13.2.2. beschriebenen Kategorisierung und Feinkodierung, wurden die gebildeten dichotomen Variablen in das Statistikprogramm *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) eingelesen. Die anschließende Typenbildung erfolgte unter Zuhilfenahme mathematischer Algorithmen, die die Daten durch die Berechnung von Ähnlichkeits- und Distanzmaßen ordnen können. Dieses Vorgehen bietet den Vorteil, dass der Gefahr, die rein qualitativen Verfahren innewohnt, nämlich bei komplexen Datenstrukturen die die eigenen Wahrnehmungskapazitäten übersteigen, lediglich ad-hoc Typisierungen vorzunehmen und das Datenmaterial anschließend in affirmativer Weise und im Blick auf eine eher intuitiv vorgenommene Typologie zu selektieren, entgegengewirkt wird (vgl. Kuckartz 2010, S. 227). Dies gilt in besonderem Maße, wenn, wie in der vorliegenden Arbeit, das Datenmaterial sehr umfangreich ist und der überwiegende Teil der Interpretationen nur von einer Person und nicht in einem Expertenteam vorgenommen werden kann (vgl. Kuckartz 2010, S. 228).

Unter Beachtung des vorliegenden dichotomen Skalenniveaus wurden zur Typenbildung clusteranalytische Verfahren gewählt, die keine besonderen Verteilungsannahmen der Variablen voraussetzen und Ähnlichkeits- und Distanzmaße für binäre Variablen zur Verfügung stellen (vgl. Backhaus et al. 2003, S. 484 ff.). Als Distanzmaß der durchgeführten Clusteranalyse wurde die für dichotome Merkmalsausprägungen geeignete Quadrierte Euklidische Distanz gewählt (vgl. Bortz 2005, S. 569). Die von dem Statistiker Donoguhe (zitiert nach Bortz 2005, S. 569) beobachtete verzerrende Wirkung von korrelierten Variablen auf die Euklidische Metrik kann im Falle der vorliegenden Arbeit vernachlässigt werden, da inhaltliche Gründe dafürsprechen, dass die Charakterisierung von Schultypen durch mehrere Merkmale, die voneinander abhängig sind, theoriekonform ist (vgl. Bortz 2005, S. 569). Es ist zu erwarten, dass in Schulen bestimmte Merkmale der Schulorganisation geklumpt auftreten (vgl. Holtappels 2004, S. 17).

Als Fusionierungskriterium der Cluster wurde auf Grundlage der Vorschläge von Backhaus et al. (2003) und Bortz (2005) das Ward-Verfahren ausgewählt (vgl. Backhaus et al. 2003, S. 506 ff.; Bortz 2005, S. 575). Diese Methode ist ein hierarchisches Clusterverfahren, das sich für metrisch und binär skalierte Variablen eignet (Bortz 2005, S. 575). Sie fusionieren sukzessive diejenigen Elemente (später Cluster), deren Zusammenfassung mit der kleinsten Erhöhung der allgemeinen Fehlerquadratsumme einhergeht, wenn die Varianz innerhalb der Gruppen in Folge der Fusionierung also so gering wie möglich ansteigt (Backhaus et al. 2003, S. 511; Bortz 2005, S. 575). Das Ward-Verfahren bietet gegenüber anderen Fusionierungslogarithmen den Vorteil, dass es in den meisten Fällen vergleichsweise „gute Partitionen“ (Backhaus et al. 2003, S. 516) findet. Seine Eigenschaft, tendenziell ähnlich große Gruppen zu extrahieren, eignet sich für die vorliegende Arbeit, da die qualitativen Analysen der Daten nicht auf Ausreißer oder einzelne, von den anderen Fällen grundsätzlich verschiedene, Extremfälle hinweisen.

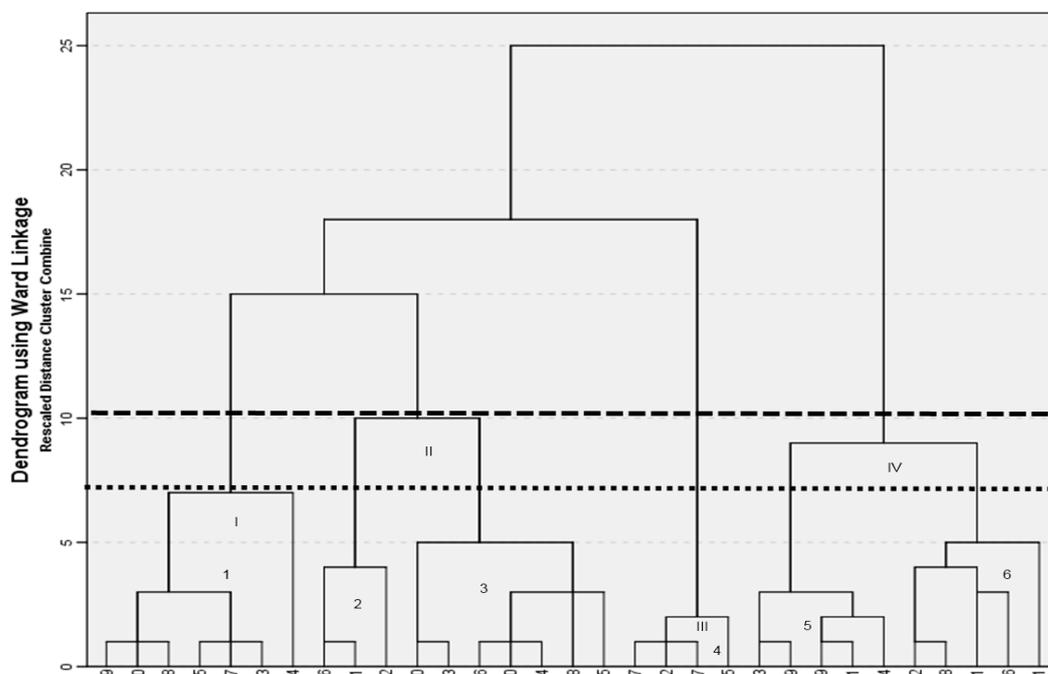
15.2. Untersuchung der statistischen Güte der Typologie (Analyseschritt C1)

Zur Wahl einer angemessenen Cluster-Lösung werden von SPSS verschiedene Interpretationshilfen zur Verfügung gestellt, die alle auf dem Grundgedanken basieren, dass die Homogenität innerhalb der einzelnen Cluster möglichst klein, die Heterogenität zwischen den Clustern gleichzeitig möglichst groß ausfallen soll. Für die quantitative Analyse von Daten, die ursprünglich einem qualitativen Design entstammen,

weist Kuckartz (2010) darauf hin, dass statistische Verfahren lediglich als Hilfsmittel der Typenbildung zu verstehen sind, die durch sie entdeckten Muster wieder interpretativ gefüllt werden müssen (Kuckartz 2010, S. 229). Statistische Kenngrößen für die Güte der Clusterlösung dienen in diesem Vorgehen somit nur als Hinweis, und nicht, wie bei quantitativen Analysen, als alleiniges Kriterium für die Zuordnung der Fälle zu Clustern (Kuckartz 2010, S. 242).

Einen ersten Hinweis auf die optimale Clusterzahl kann das Dendrogramm liefern. Es zeigt den Anstieg der Fehlerquadratsumme, der durch die Vereinigung von Schulen zu Clustern zustande kommt. Die Fehlerquadratsummen sind im Dendrogramm auf einen Maximalwert von 25 standardisiert und auf der vertikalen Achse abgetragen. Auf der horizontalen Achse sind die 31 Schulen abgetragen. Das Dendrogramm zeigt, mit welchem Anstieg der Fehlerquadratsumme die Fusionierung von Schulen zu Clustern verbunden ist. Die maximale Fehlerquadratsumme von 25 ist erreicht, wenn alle Schulen zu einem Cluster verschmolzen sind, folglich die maximale Heterogenität innerhalb dieses einen Clusters besteht. Die Stufen des Fusionierungsprozesses und die sich durch Fusionierung der Schulen verändernden Fehlerquadratsummen geben einen Hinweis darauf, welche Clusterlösungen zur weiteren Analyse sinnvoll herangezogen werden sollten. (Vgl. Backhaus et al. 2003).

Abbildung 12 Dendrogramm der Clusteranalyse



Die nachträglich zur besseren Übersicht eingezeichnete gepunktete Linie zeigt an, dass bei einer standardisierten Fehlerquadratsumme von sieben eine Sechs-Clusterlösung erzielt wird (arabische Zahlen²⁶). An der gestrichelten Linie ist abzulesen, dass eine alternative Lösungsmöglichkeit von vier Clustern (römische Zahlen) erzielt werden kann, wenn man einen Anstieg um drei Punkte in der standardisierten Fehlerquadratsumme in Kauf nimmt. Für diese Lösung werden Cluster arabisch zwei und drei bzw. fünf und sechs der ersten Clusterlösung verschmolzen, Cluster arabisch eins und vier hingegen bleiben stabil. Dies ist ein wichtiger erster Hinweis für die folgende Post-Analyse: Schulen aus den Clustern arabisch eins und arabisch vier zeigen sich sowohl in der Vier- als auch in der Sechs-Clusterlösung stabil. Erst bei einem Anstieg der Fehlerquadratsumme auf 15 (Cluster arabisch eins) bzw. 18 (Cluster arabisch vier), lassen sie sich mit den anderen extrahierten Clustern verschmelzen. Um eine angemessene Clusterlösung zu finden, sollten diese beiden Cluster daher bestehen bleiben und nicht mit anderen Partitionen zusammengeführt werden. Auffällig ist außerdem, dass Schule 24 erst bei einer relativ hohen Fehlerquadratsummenhöhung von fünf Punkten zu Cluster eins hinzugefügt wird. Weitere Analysen sollen diesem Hinweis nachgehen und die Eigenschaften dieser Schule 24 im Vergleich zu den übrigen Schulen des Clusters genauer beleuchten.

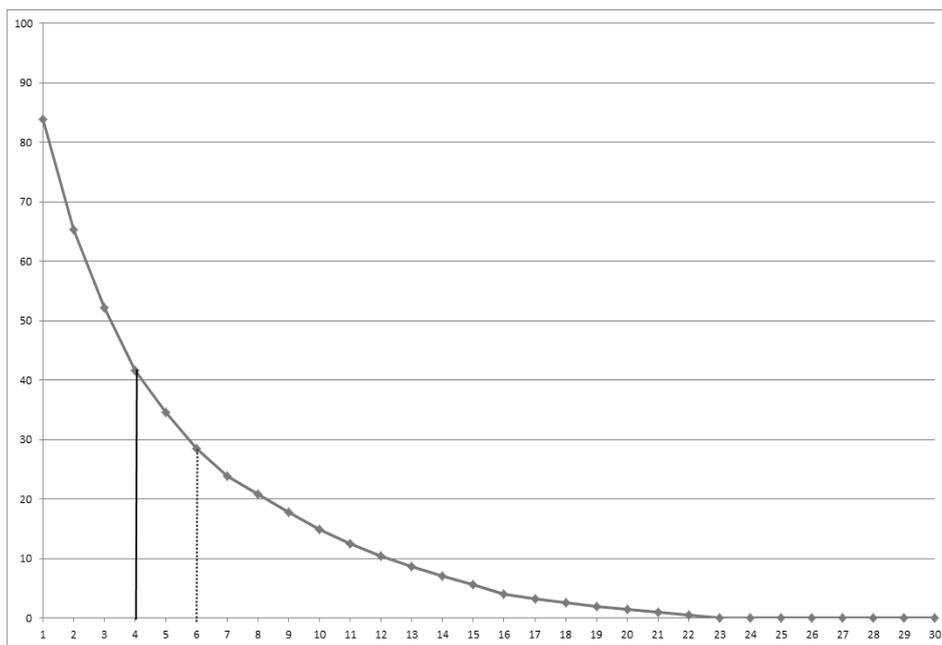
Besonders auffällig ist außerdem, dass trotz der Eigenschaft der Ward-Methode vorzugsweise ähnlich große Partitionen zu erzeugen, Cluster arabisch vier sehr klein ist und nur aus vier Schulen besteht. Schulen dieses Clusters scheinen sich in ihren Eigenschaften besonders stark vom Gros der Stichprobe zu unterscheiden. Dieser Befund bietet einen wichtigen Ansatzpunkt für die qualitative Analyse, da vor diesem Hintergrund ein besonderes Augenmerk auf die speziellen Eigenschaften, die Schulen dieses Clusters, die sich von allen anderen Schulen der Stichprobe unterscheiden, gelegt werden sollte. Auffällig ist außerdem, dass Cluster arabisch fünf und sechs sich erst bei der maximalen Fehlerquadratsumme von 25 mit den übrigen Clustern verbinden. Schulen, die diesen Clustern angehören, unterscheiden sich von allen anderen Schulen folglich am stärksten. Auch dies gibt einen wichtigen Hinweis für fol-

²⁶ Arabische und römische Zahlen, die die möglichen Clusterlösungen kennzeichnen, wurden ebenfalls nachträglich zum Zweck der besseren Übersicht in das Dendrogramm eingefügt. Arabische Zahlen kennzeichnen die Sechs-Clusterlösung, römische die Vier-Clusterlösung.

gende Analysen, die der Frage nachgehen, welche schulischen Merkmale dafür verantwortlich sind, dass sich diese Schulen so grundlegend verschieden von allen anderen Schulen der Stichprobe darstellen.

Einen zusätzlichen Hinweis auf die zu wählende Clusterlösung bietet der sogenannte Lineplot, in dem die unstandardisierten Fehlerquadratsummen der Fusionierungsschritte eins bis 30 graphisch abgetragen sind. Als ein Kriterium für die Wahl der ‚besten‘ Clusteranzahl schlagen Backhaus et al. (2003) das sogenannte Elbow-Kriterium vor (Backhaus et al. 2003, S. 522 ff.). Das bedeutet, dass es im Graphen der abgetragenen Verteilung einen Punkt gibt, an dem dessen Steigung im Vergleich zu den anderen Fusionierungsschritten steiler ansteigt, also die Zunahme der Fehlerquadratsumme durch einen zusätzlichen Fusionierungsschritt exponentiell größer wird. Dieser Punkt gibt den Hinweis auf die Anzahl der zu wählenden Cluster und wird Elbow genannt (vgl. Backhaus et al. 2003).

Abbildung 13 Geplottete Fehlerquadratsummen der Clusteranalyse: Elbow-Kriterium



In der Abbildung 13 ist dieser Punkt mit einer zusätzlich eingezeichneten durchgezogenen Hilfslinie markiert, das Elbow-Kriterium weist folglich auf eine Vier-Clusterlösung hin. Wie der Graph zeigt, ist auch bereits bei einer Sechs-Clusterlösung ein Anstieg in den Fehlerquadratsummen zu beobachten (gestrichelte Linie), dieser ist jedoch nicht so steil, wie bei der Vier-Clusterlösung. Das Elbow-Kriterium weist folglich auf eine Vier-Clusterlösung hin.

Kuckartz (2010) betont, dass bei der quantitativen Analyse von qualitativen Daten, die vornehmlich der Datenverdichtung und der Konzentration auf das Wesentliche dient, die Interpretierbarkeit der gefundenen Typen ein wichtiges Kriterium für die Wahl der ‚richtigen‘ Clusterlösung darstellt (Kuckartz 2010, S. 242). Dem Vorschlag folgend (Kuckartz 2010, S. 242) wird die inhaltliche Interpretierbarkeit der Lösung unter Rückbezug auf den Datenkorpus in der Post-Analyse wird die statistisch vorgeschlagene Vier-Clusterlösung geprüft. Sollten sich bei der Interpretation Brüche oder nicht interpretierbare Befunde zeigen, wird der Vorgang für eine Sechs-Cluster-Lösung wiederholt.

15.3. Post Analyse (Analyseschritt C2)

Systematik der Post-Analyse

Im Folgenden wird unter Rückbezug auf das Datenkorpus untersucht, wie sich die gefundenen Cluster hinsichtlich der analyseleitenden Indikatoren aus den Bereichen *Zeitstrukturierung, Organisation der Rahmenbedingungen des Unterrichts* und *Kooperationsförderung* beschreiben lassen. Außerdem werden die Cluster hinsichtlich zusätzlicher Kontextfaktoren und zusätzlicher Variablen der Schulorganisation, die in theoretischem Zusammenhang mit den Variablen der Clusteranalyse stehen, untersucht und beschrieben. Zusätzlich werden besondere Auffälligkeiten bei der Zusammenfassung der Cluster, auf die bereits im Rahmen der statistischen Analyse hingewiesen wurde, nochmals aufgegriffen. Es wird folglich durch Rückgriff auf das Datenkorpus nach Hinweisen auf Erklärungsansätze für die Art der Clusterzusammenführung gesucht. Insgesamt ist das folgende Kapitel in der Reihenfolge der analyseleitenden Variablen aufgebaut. Dieses Vorgehen wird gewählt, um die große Menge an zu berichtenden Ergebnissen, möglichst übersichtlich gestalten zu können. In Fällen, in denen sich auf Grundlage der Befunde Zusammenhänge zwischen Indikatoren der verschiedenen Abschnitte vermuten lassen, wird die beschriebene äußere Analysesystematik jedoch zu Gunsten der inhaltlichen Interpretationslogik zurückgestellt.

Zunächst werden die ermittelten Schultypen vorgestellt. Bei der Auswahl der Bezeichnungen wurde, Kuckartz (2010) folgend, eine möglichst charakteristische Beschreibung der Typen gewählt (vgl. Kuckartz 2010). Diese kann die Merkmale der einzelnen Typen jedoch nur grob zusammenfassen, eine dezidierte Beschreibung der

einzelnen Schultypen nach den Variablen der Clusteranalyse erfolgt im Verlauf. Außerdem wird Rückgriff auf einzelne Passagen aus den Schulleitungsinterviews genommen, um die ermittelten quantitativen Ergebnisse zu illustrieren und zusätzliche Ansatzpunkte für Interpretationen der Befunde zu zeigen. Es wird somit in den der vierten Frage der empirischen Studie *„Wie gestalten sich die ermittelten Schultypen bezüglich der untersuchten Variablen der Clusteranalyse?“* nachgegangen. Anschließend wird die fünfte Fragestellung der empirischen Studie *„Unterscheiden sich die ermittelten Schultypen bezogen auf Kontextfaktoren?“* bearbeitet. Hierzu werden die clusteranalytisch extrahierten Schultypen in Bezug auf Kontextmerkmale vergleichend dargestellt.

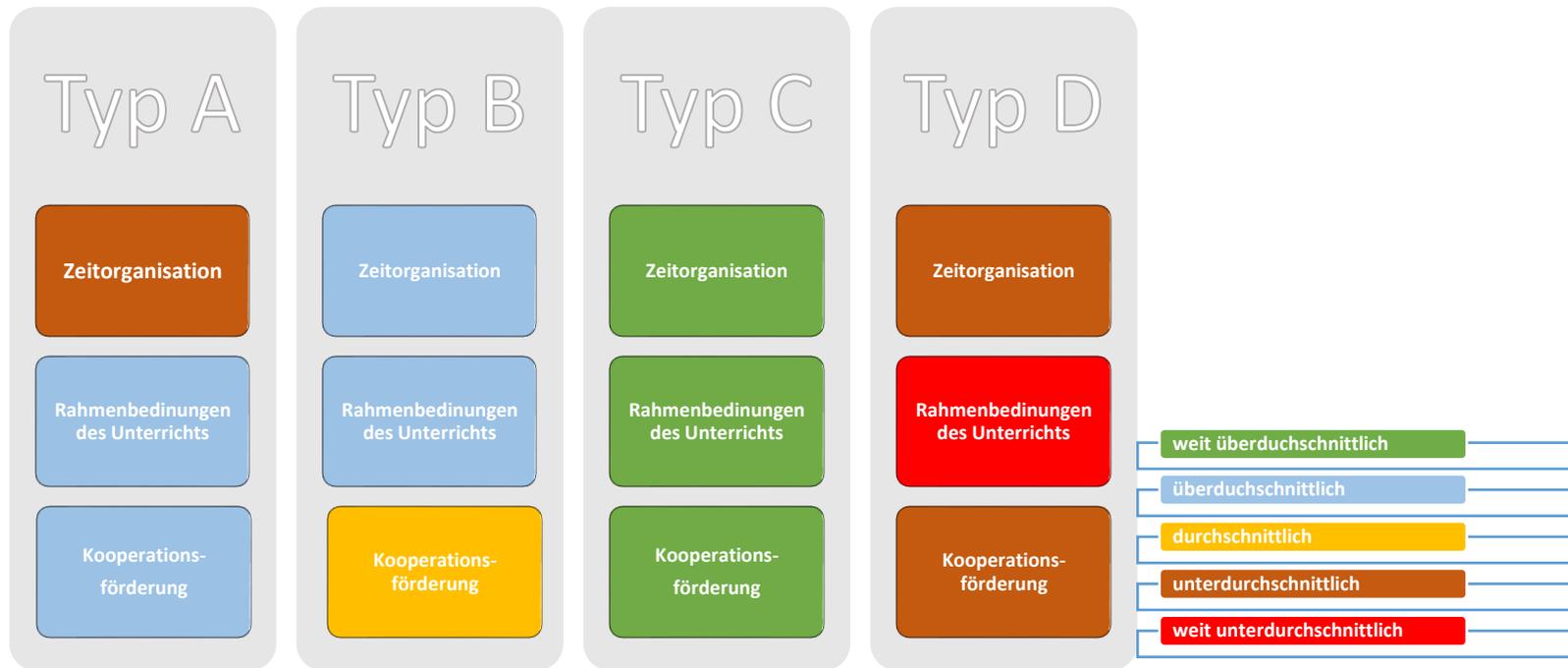


Abbildung 14 Ergebnis der Typenbildung

In Abbildung 14 ist eine Übersicht der ermittelten Schultypen abgebildet. Dargestellt ist die Häufigkeit des Auftretens der jeweils binär codierten Variablen der Clusteranalyse aus den Bereichen Zeitorganisation, Rahmenbedingungen des Unterrichts und Kooperationsförderung im Vergleich zum Durchschnittswert aller Schulen im Mittel. Um diesen Wert zu berechnen, wurde von absoluten Zahlen aufsummiert, an wie vielen Schulen pro Cluster Merkmale aus den drei untersuchten Dimensionen auftraten.²⁷ Dieser Wert wurde durch die Gesamtzahl der Schulen pro Cluster dividiert. Anschließend wurde die gleiche Prozedur für die Gruppe aller übrigen Schulen der Stichprobe durchgeführt. Dies macht es möglich, die einzelnen Cluster bezüglich des durchschnittlichen Vorkommens der analyseleitenden Variablen untereinander und mit der restlichen Stichprobe als Ganzes zu vergleichen. Die Darstellung zeigt fünf Abstufungen des anteiligen Vorhandenseins von Merkmalen der untersuchten Dimensionen:

- *Weit überdurchschnittlich* bedeutet, dass die binär codierten Variablen der untersuchten Dimension im Durchschnitt mehr als *40 Prozentpunkte häufiger* im untersuchten Typ zu beobachten sind als im Rest der Stichprobe.
- *Überdurchschnittlich* bedeutet, dass die binär codierten Variablen der untersuchten Dimension im Durchschnitt *10 bis 40 Prozentpunkte häufiger* im untersuchten Typ zu beobachten sind, als im Rest der Stichprobe.
- *Durchschnittlich* bedeutet, dass die binär codierten Variablen der untersuchten Dimension im Durchschnitt *weniger als 10 Prozentpunkte häufiger und weniger als Prozentpunkte* im untersuchten Typ zu beobachten ist, als im Rest der Stichprobe.
- *Unterdurchschnittlich* bedeutet, dass die binär codierten Variablen der untersuchten Dimension im Durchschnitt *10 bis 40 Prozentpunkte seltener* im untersuchten Typ zu beobachten sind, als im Rest der Stichprobe.
- *Weit unterdurchschnittlich* bedeutet, dass die binär codierten Variablen der untersuchten Dimension im Durchschnitt *mehr als Prozentpunkte seltener* im untersuchten Typ zu beobachten sind, als im Rest der Stichprobe.

²⁷ Alle binär codierten Variablen wurden im Vorfeld so codiert, dass der Wert 1 das Vorhandensein des jeweiligen Merkmals abbildet und der Wert 0 das nicht Vorhandensein des jeweiligen Merkmals.

Auf Grundlage der Befunde zum anteiligen durchschnittlichen Vorhandensein der Variablen aus den untersuchten Merkmalsdimensionen werden die Schultypen benannt²⁸:

- *Schultyp A*: Schule mit halbtägig organisiertem Unterricht und stark ausgeprägten Schulentwicklungsmerkmalen im Zusammenhang mit Schulleitungshandeln (Schule mit halbtägigem Unterricht im Schulentwicklungsprozess²⁹).
- *Schultyp B*: Schule mit ganztägig organisiertem Unterricht und vergleichsweise schwächer ausgeprägten Schulentwicklungsindikatoren im Zusammenhang mit Schulleitungshandeln (Schule mit ganztägigem Unterricht im Schulentwicklungsprozess).
- *Schultyp C*: Schule mit ganztägig organisiertem/rhythmisiertem Unterricht und sehr stark ausgeprägten Schulentwicklungsindikatoren im Zusammenhang mit Schulleitungshandeln (Rhythmisierte Ganztagschule).
- *Schultyp D*: Schule mit halbtägig organisiertem Unterricht und schwach ausgeprägten Schulentwicklungsindikatoren im Zusammenhang mit Schulleitungshandeln (Traditionelle Schule mit halbtägigem Unterricht).

Der Mittelwert des Vorhandenseins der untersuchten Prozess- und Organisationsmerkmale ergibt sich empirisch ausschließlich aus der Verteilung in der vorliegenden Stichprobe. Die Einschätzung, dass die untersuchten Merkmale überdurchschnittlich oder unterdurchschnittlich vorhanden sind, kann somit nicht verallgemeinert für normative Beschreibungen von Ganztagschule gedeutet werden, sondern kann nur in Bezug auf die Stichprobe interpretiert werden. In der nachstehenden Tabelle ist abzulesen, wie sich die Schulen der Stichprobe auf die vier clusteranalytisch ermittelten Schultypen verteilen:

²⁸ Dies dient der Konzentration der vielschichtigen Information auf wesentliche Organisationsmerkmale, die sich zwischen den ermittelten Schultypen unterscheiden. Aufgrund der Komplexität der einbezogenen Informationen können die ermittelten Schultypen jedoch nicht durch knappe und griffige Bezeichnungen wiedergespiegelt werden. Daher wird in der anschließenden Typenbeschreibung die Bezeichnung der Schultypen mit Buchstaben beibehalten.

²⁹ Der zur Benennung der Typen gewählte Begriff Schulentwicklungsprozess ist nicht in der Richtung zu interpretieren, dass auf Grundlage der vorliegenden Daten ein tatsächlicher ‚Prozess‘ hätte nachgezeichnet werden können. Dies ist aufgrund der Erhebung von Schulleitungsdaten zu nur einem Zeitpunkt, wie sie in GIM realisiert wurde, nicht möglich. Vielmehr soll damit ausgedrückt werden, dass das Vorhandensein von Indikatoren der untersuchten Dimensionen als Hinweis mehr oder weniger entwickelte Schulen zu interpretieren ist.

Tabelle 5 Verteilung der Schulen auf Typen

	Typ A	Typ B	Typ C	Typ D	Total
HTS	n=7	n=1	n=0	n=7	n=15
offene GTS	n=0	n=2	n=0	n=1	n=3
teilgebundene GTS	n=0	n=1	n=0	n=1	n=2
gebundene GTS	n=0	n=6	n=4	n=1	n=11
Total	n=7	n=10	n=4	n=10	n=31

Bereits die dargestellten deskriptiven Analysen konnten zeigen, dass sich vier gebundene Ganztagschulen in der Stichprobe von allen anderen Schulen in der realisierten Zeitstruktur unterscheiden. Dies sind die Schulen, die in Typ C zusammengefasst sind. Die durchgeführte Clusteranalyse zeigt nun, dass diese vier Schulen auch in den übrigen untersuchten Dimensionen systematisch von den übrigen Schulen der Stichprobe verschieden sind. Aus Tabelle 5 wird ersichtlich, dass die untersuchten Merkmale der Prozess- und Organisationsqualität von Schulen mit ganztägigem Angebot zwei- bis dreimal häufiger in Schulen des Typs C auftreten, als im Rest der Stichprobe. Auffällig ist, dass im Schultyp C mit vier Schulen im Vergleich zu den übrigen Schultypen eindeutig die wenigsten Schulen zusammengefasst sind. Somit deuten die vorliegenden Daten in eine ähnliche Richtung wie Ergebnisse früherer Studien, die insgesamt, über alle Ausbaugrade hinweg betrachtet, eine konzeptionelle Unterentwicklung von Organisationsmerkmalen des Ganztages in Ganztagschulen feststellen konnten (vgl. bspw. Rother 2006; Höhmann et al. 2005a; Holtappels 2009b). Die Daten weisen darauf hin, dass dies auch für den Großteil der gebundenen Ganztagschulen zu gelten scheint: Sieben von elf gebundenen Ganztagschulen der Stichprobe finden sich nicht in dem in Bezug auf Ganztagsmerkmale meist ausgeprägten Schultyp C wieder.

Während die Typen A und C lediglich aus Ganz- oder Halbtagschulen bestehen, vereinen die Typen B und D sowohl Halb- als auch Ganztagschulen. In beiden Typen sind 20 der 31 Schulen zusammengefasst, der größte Teil der Schulen der Stichprobe befindet sich somit in einem Cluster, das sowohl Ganz- als auch Halbtagschulen vereint. Mit Blick auf die dritte Fragestellung der empirischen Studie (Lassen

sich Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot in Bezug auf die operationalisierten Gestaltungs- und Prozessmerkmale des Schulleitungshandelns jenseits der bisher gebräuchlichen Differenzierungslinien finden?), kann dieser Befund als Hinweis darauf gewertet werden, dass die üblichen – und wie in den Kapiteln 3 ausführlich dargestellt, ausschließlich administrativ festgelegten und pragmatisch begründeten – Differenzierungslinien zwischen Halb- und Ganztagschulen verschiedenen Ausbaugrades der empirischen Prüfung anhand der vorliegenden Daten nicht standhalten. Zwar ergibt die Prüfung für 11 der 31 Schulen (Typ A und Typ C) eine Zuordnung nach Halb- und Ganztagschulen, für den Großteil der Schulen in der Stichprobe gilt dies jedoch nicht. Dieser Befund wird in den folgenden Einzelanalysen der ermittelten Schultypen erneut aufgegriffen und diskutiert.

Vergleicht man nochmals die Typen A und B bezüglich des durchschnittlichen Vorhandenseins der untersuchten Prozess- und Organisationsmerkmale, wird klar, dass sich diese beiden Typen bezogen auf die untersuchten Merkmalsdimensionen vor allem durch Variablen der Zeitorganisation unterscheiden. Dieser Befund überrascht nicht, es war zu erwarten, dass Variablen der Zeitorganisation in Halbtagschulen (Typ A) allein aufgrund rechtlicher und administrativer Vorgaben nicht in gleichem Maße ausgeprägt sein würden, wie in gebundenen Ganztagschulen, aus denen Typ B hauptsächlich besteht. In den beiden zusätzlich untersuchten analyseleitenden Kategorien ähneln sich die Ausprägungen der Typen A und B jedoch sehr. Die große Ähnlichkeit zwischen den Typen A und B zeigte auch bereits das Dendrogramm der Clusteranalyse. Die beiden Cluster A und B liegen in der grafischen Darstellung der Ergebnisse der Clusteranalyse räumlich nah beieinander, schon bei einer Fehlerquadratsumme von 15 ließen sich beide Typen zu einem Cluster vereinen.

Vor dem Hintergrund der in der vorangegangenen, ausführlich geführten Diskussion um den normativen Anspruch unterschiedlicher Adressaten an Ganztagschulen als ‚bessere‘ Schulen für alle Schülerinnen und Schüler, erstaunt der Befund, dass Variablen der Kooperationsförderung in den untersuchten Halbtagschulen des Typs A anteilig sogar tendenziell etwas häufiger als in Typ B, der hauptsächlich aus gebundenen Ganztagschulen besteht, auftreten. Bezüglich der untersuchten Merkmale der Rahmenbedingungen des Unterrichts ähneln sich die Schultypen A und B hingegen. Insgesamt scheint Separation von ausschließlich Halbtagschulen in Typ A somit vor

allem auf Variablen der Zeitorganisation zurückzuführen zu sein, in den übrigen untersuchten Gestaltungsmerkmalen ähneln sich die Typ A und Typ B stärker als alle anderen clusteranalytisch ermittelten Schultypen.

Wie das Dendrogramm zeigt, unterscheidet sich Typ D in den untersuchten Merkmalen am stärksten von allen anderen Schultypen. Erst bei einer maximalen Fehlerquadratsumme von 25 wird Typ D nach statistischen Kriterien mit den übrigen Typen vereint. Typ D besteht hauptsächlich aus Halbtagschulen (n=7), jedoch sind auch drei Ganztagschulen verschiedener Ausbaugrade in ihm zusammengefasst. Insgesamt zeichnen sich die untersuchten Merkmalsdimensionen in Typ D durch ein unterdurchschnittlich bzw. weit unterdurchschnittlich Vorhandensein aus. Vor allem gilt dies für die untersuchten Rahmenbedingungen des Unterrichts.

Im Folgenden werden die vier ermittelten Schultypen bezüglich der clusteranalytisch berücksichtigten Gestaltungs- und Prozessvariablen im Zusammenhang mit Schulleitungshandeln dargestellt. Es wird somit der vierten Fragestellung der empirischen Studie nachgegangen: *„Wie gestalten sich die ermittelten Schultypen bezüglich der untersuchten Variablen der Clusteranalyse?“*

16. Beschreibung der Schultypen

Tabelle 6 liefert zunächst eine Übersicht der Verteilung der untersuchten Variablen aus den Bereichen Zeitorganisation, Organisatorische Rahmenbedingungen des Unterrichts und Kooperationsförderung auf die ermittelten Schultypen. Die in Tabelle 6 komprimiert dargestellte Information wird in den folgenden Kapiteln bezogen auf jeden einzelnen der vier ermittelten Typen separat aufgearbeitet.

Tabelle 6 Übersicht Schultypen

Variablen der Clusteranalyse	Typ A		Typ B		Typ C		Typ D		Insgesamt	
	Prozent	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent	Absolut
Zeitorganisation										
Studententaktung (kein 45-Minutenrhythmus, 60, 90, 120 Minuten- Taktung)	85,7	6 von 7	90,0	9 von 10	100,0	4 von 4	30,0	3 von 10	71,0	22 von 31
Hausaufgabenpraxis (es gibt keine additiven Hausaufgaben)	0,0	0 von 7	30,0	3 von 10	75,0	3 von 4	0,0	0 von 10	19,4	6 von 31
Mittagessen ist vorhanden	28,6	2 von 7	100,0	10 von 10	100,0	4 von 4	100,0	10 von 10	77,4	24 von 31
Mittagsband ist vorhanden	0,0	0 von 7	0,0	0 von 10	100,0	4 von 4	0,0	0 von 10	12,9	4 von 31
Fachunterricht am Nachmittag ist vorhanden	14,3	1 von 7	80,0	8 von 10	100,0	4 von 4	10,0	1 von 10	45,1	14 von 31
Unterricht nach 14:30 ist vorhanden	0,0	1 von 7	50,0	5 von 10	100,0	4 von 4	0,0	0 von 10	32,3	10 von 31
Hauptfächerunterricht am Nachmittag ist vorhanden	0,0	0 von 7	30,0	3 von 10	100,0	4 von 4	0,0	0 von 10	22,6	7 von 31
Organisatorische Rahmenbedingungen des Unterrichts										
Fächerübergreifender Unterricht ist vorhanden	100,0	7 von 7	100,0	10 von 10	100,0	4 von 4	40,0	4 von 10	71,0	22 von 31
Individualisierter Unterricht (es gibt organisatorisch eingeplante Zeit für individualisierten Unterricht)	57,1	4 von 7	60,0	6 von 10	100,0	4 von 4	20,0	2 von 10	51,6	16 von 31
Verzahnung (Unterricht und Angebote werden systematisch verzahnt)	14,3	1 von 7	0,0	0 von 10	100,0	4 von 4	0,0	0 von 10	16,1	5 von 31
Kollegiumsübergreifende Qualifizierung (es gibt kollegiumsübergreifende Qualifizierungsmaßnahmen)	100,0	7 von 7	90,0	9 von 10	100,0	4 von 4	10,0	1 von 10	64,5	20 von 31
Kooperationsförderung										
Institutionalisierte Kooperationszeit ist vorhanden	14,3	1 von 7	30,0	3 von 10	100,0	4 von 4	0,0	0 von 10	25,8	8 von 31
Klassenlehrerteams sind vorhanden	100,0	7 von 7	70,0	7 von 10	100,0	4 von 4	50,0	5 von 10	74,2	23 von 31
Jahrgangsteams sind vorhanden	57,1	4 von 7	20,0	2 von 10	100,0	4 von 4	10,0	1 von 10	35,5	11 von 31
Lehrerarbeitsplätze sind vorhanden	14,3	1 von 7	20,0	2 von 10	100,0	4 von 4	0,0	0 von 10	22,6	7 von 31

16.1. Schultyp A

Im Folgenden wird Typ A zunächst in Bezug auf die Indikatoren der Clusteranalyse beschrieben. Zur besseren Übersicht dient Tabelle 7, die das anteilige Vorhandensein von Indikatoren der Schulorganisation in Typ A, im Kontrast zu allen anderen Schulen der Stichprobe, auflistet. Die in Tabelle 7 dargestellte Information wird im Folgenden formuliert, zusätzlich werden im Rückgriff theoretische Überlegungen und qualitative Textstellen Interpretationen versucht.

Tabelle 7 Zusammenfassung Schultyp A

Variablen der Clusteranalyse	Typ A		Übrige Schulen	
	Prozent	Absolut	Prozent	Absolut
Zeitorganisation				
Stundentaktung (kein 45-Minutenrhythmus, 60, 90, 120 Minuten- Taktung)	85,7	6 von 7	66,7	16 von 24
Hausaufgabenpraxis (es gibt keine additiven Hausaufgaben)	0,0	0 von 7	25,0	6 von 24
Mittagessen ist vorhanden	28,6	2 von 7	91,6	22 von 24
Mittagsband ist vorhanden	0,0	0 von 7	20,8	5 von 24
Fachunterricht am Nachmittag ist vorhanden	14,3	1 von 7	54,1	13 von 24
Unterricht nach 14:30 ist vorhanden	0,0	1 von 7	37,5	9 von 24
Hauptfächerunterricht am Nachmittag ist vorhanden	0,0	0 von 7	29,2	7 von 24
Organisatorische Rahmenbedingungen des Unterrichts				
Fächerübergreifender Unterricht ist vorhanden	100,0	7 von 7	75,0	18 von 24
Individualisierter Unterricht (es gibt organisatorisch eingeplante Zeit für individualisierten Unterricht)	57,1	4 von 7	50,0	12 von 24
Verzahnung (Unterricht und Angebote werden systematisch verzahnt)	14,3	1 von 7	4,8	5 von 24
Kollegiumsübergreifende Qualifizierung (es gibt kollegiumsübergreifende Qualifizierungsmaßnahmen)	100,0	7 von 7	54,6	13 von 24
Kooperationsförderung				
Institutionalisierte Kooperationszeit ist vorhanden	14,3	1 von 7	29,1	7 von 24
Klassenlehrerteams sind vorhanden	100,0	7 von 7	66,7	16 von 24
Jahrgangsteams sind vorhanden	57,1	4 von 7	29,2	7 von 24
Lehrerarbeitsplätze sind vorhanden	14,3	1 von 7	25,0	6 von 24

Zeitorganisation

Sechs von sieben Schulleitungen des ausschließlich aus Halbtagschulen bestehenden Typs A (85,7 %) geben an, die Stundentaktung in einem zum 45-Minutenrhythmus alternativen Rahmen zu organisieren. Im Vergleich zur Reststichprobe (66,7%) kommt dies in Schulen des Typs A häufiger vor. Keine der Schulen des Typs A bindet Hausaufgaben in den Tagesablauf ein, Hausaufgaben sind in allen Typ A-Schulen additiv konzipiert und müssen nach der Schulzeit erledigt werden. Im Vergleich zur übrigen Stichprobe realisieren Schulen des Typs A deutlich seltener ein Mittagessen in der Schule. Nur zwei von sieben Schulen (28,6 %) dieses Typs bieten ein Mittagessen an, während dies bei allen übrigen Schulen zu 91,6 % der Fall ist. Keine der Schulen in Typ A verfügt über ein Mittagsband. In keiner der Schulen von Typ A gibt es Hauptfachunterricht am Nachmittag. Jedoch realisiert eine der Halbtagschulen Fachunterricht am Nachmittag. Bei dieser Schule handelt es sich um die bei der Clusteranalyse bereits als besonders auffällig im Vergleich zu den übrigen Typ A herausstechende Schule 26. Die Schule 26 realisiert, anders als alle anderen Schulen des Typs A, neben täglichen Nachmittagsangeboten und verpflichtenden Förderbändern im Nachmittagsbereich auch verbindlichen Wahlpflichtunterricht für alle Schülerinnen und Schüler am Nachmittag.

Interpretation

Insgesamt zeigt der nur aus Halbtagschulen bestehende Typ A in Bezug auf Fragen der Zeitorganisation über fast alle Indikatoren gesehen niedrigere Anteile in der Umsetzung der Zeitstrukturindikatoren als alle übrigen Schultypen. Lediglich eine zum 45-Minuten-Rhythmus alternative Stundentaktung findet sich in Typ A Schulen häufiger als in den anderen Schulen der Stichprobe. Dies ist vor dem Hintergrund, dass alle Schulen in Typs A Halbtagschulen sind erwartungskonform. Die fehlende Verbindlichkeit zur Teilnahme am Nachmittagsangebot an Halbtagschulen schließt eine grundlegende Änderung der Zeitstruktur, oder eine reformpädagogisch gedachte Rhythmisierung des Schultages eigentlich aus. Umso erstaunlicher ist der Befund zu bewerten, dass die bereits in der statistischen Analyse auffällige Schule 26, anders als alle anderen Schulen des Typs A, verpflichtenden Unterricht am Nachmittag organisiert. Die Schulleiterin stellt die Einführung von verpflichtendem Wahlpflichtunterricht am Nachmittag als in der Schule gewachsenen Prozess dar, der sich als innerschulische Reaktion auf organisatorische Veränderungen auf der Steuerungsebene des Schulsystems entwickelt hat: Sie gibt an, Wahlpflichtunterricht seit ca.

zwei Jahren und in Reaktion auf das abgeschaffte ‚Sitzenbleiben‘ in Hamburger Hauptschulen zunächst in Form von verpflichtendem Förderunterricht für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler, später dann in Form von verbindlichem Wahlpflichtunterricht für alle, umzusetzen. Beziehen sich die Ähnlichkeiten von Halb- und Ganztagschulen zumeist auf den nicht verpflichtenden, additiven Bereich der Nachmittagsangebote, liefern die Daten hier einen Hinweis auf schulintern-administrative Veränderungen in der Schulorganisation von Halbtagschulen. Gerade vor dem Hintergrund stärker werdender Autonomisierungsprozessen der Einzelschule (vgl. bspw. Fend 2006; Altrichter/Rürup 2010; Bensen 2010) und somit sich vergrößernden Entscheidungsspielräumen von Schulleitungen (Bensen 2010, S. 280), wird dieser Befund besonders interessant. Es steht zu beobachten, ob solche Tendenzen sich in zukünftigen Studien und bei steigender Autonomisierungstendenz von Einzelschulen häufiger wiederfinden lassen.

Organisatorische Rahmenbedingungen des Unterrichts

Alle Schulleitungen von Schulen des Typs A geben an fächerübergreifenden Unterricht zu organisieren³⁰ – in den übrigen Schulen der Stichprobe geben dies nur 66,7 % der Schulleitungen an. Auch der Anteil von Schulen, die strukturell Zeiten für individualisierten Unterricht (bspw. feste Individualisierungsstunden- oder Tage) anbieten, liegt mit 57,1 %, wenn auch nur leicht, über dem Anteil in der Gruppe der restlichen Schulen (50 %). Alle Schulleitungen des Typs A geben an, kollegiumsübergreifende Qualifizierungsmaßnahmen durchzuführen. Dies sind im Vergleich zu allen übrigen Schulen, von denen 58,3 % Qualifizierungen gemeinsam für das gesamte Kollegium anbieten, deutlich mehr. Außerdem gibt eine Schule an, Unterricht und Nachmittagsangebote systematisch aufeinander zu beziehen und zu verzahnen.

Interpretation

Insgesamt werden in Schulen des Typs A alle Indikatoren aus dem Bereich Organisation der Rahmenbedingungen des Unterrichts anteilig etwa gleich häufig (individualisierter Unterricht; Verzahnung) oder deutlich häufiger (fächerübergreifender Unterricht; kollegiumsübergreifende Qualifizierung) umgesetzt als in allen anderen Schulen der Stichprobe. Vor dem Hintergrund der Hoffnungen, die nach Bekannt-

³⁰ Hier sei nochmals darauf hingewiesen, dass die Angaben keine Aussagen zur Quantität und Qualität der tatsächlichen Ausgestaltung der einzelnen Merkmale erlauben. Es konnte lediglich dichotom codiert werden.

werden der Ergebnisse der ersten PISA-Studie von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit Bezug auf die Steigerung der Unterrichtsqualität durch Neu- und Umstrukturierung der Methoden und Rahmenbedingung des Unterrichts speziell auf Ganztagschulen gelegt wurden, wird dieser Befund besonders interessant.

Die Daten zeigen, dass es unter den Schulen der Stichprobe sieben Halbtagschulen gibt, die die ausgewählten Indikatoren systematischer Schulentwicklungsarbeit in Bezug auf Rahmenbedingungen der Unterrichtsgestaltung anteilig gleich häufig oder häufiger einplanen als alle anderen Schulen der Stichprobe. Dieser Befund deutet darauf hin, dass die in Wissenschaft und Politik (vgl. bspw. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004; Holtappels/Kamski/Schnetzer 2009) theoretisch normativ beschriebene konzeptionelle Überlegenheit von Ganztagschulen, sich in den empirischen Daten der vorliegenden Arbeit so nicht wiederfinden lässt: In den sieben Halbtagschulen des Typs A sind die untersuchten Merkmale der organisatorischen Rahmenbedingungen des Unterrichts und der Kooperationsförderung anteilig häufiger zu finden als im Rest der Stichprobe. In Bezug auf Grenzverschiebungen zwischen Ganz- und Halbtagschulen ist der Befund interessant, dass eine der Halbtagschulen des Typs A (Schule 26) verbindlichen Nachmittagsunterricht realisiert. Die Schulleitung dieser Schule gibt außerdem an, Unterricht und Nachmittagsangebote systematisch miteinander zu verzahnen. Dies kommt, sowohl in theoretisch-normativen Beschreibungen als auch in politischen Rahmenplänen vielfach auf den zentralen Stellenwert der Verzahnung als Möglichkeit der Qualitätssteigerung im Ganztag hingewiesen wird, nur in vier weiteren Schulen der Stichprobe vor. Gerade auf die oftmals fehlende Verzahnung in Ganztagschulen hatten bereits frühe Studien hingewiesen (vgl. bspw. Holtappels 2002; Arnoldt 2011). Die vorliegenden Daten sprechen dafür, dass sich diesbezüglich keine substanziellen Veränderungen vollzogen haben. Viele Schulleitungen bemängeln in den Interviews, dass diese Zeiten oft bei ihnen fehlten. Eine Schulleitung einer gebundenen Ganztagschule des Typs D dazu beispielhaft:

„Da merke ich einfach, es ist der Bedarf da und wenn man das wollte könnte man aus diesen Standort beispielsweise, der ja dieses große Gelände hat, wenn man genügend Personal hätte, ganz viel machen. Und ich glaube wenn jetzt jemand die Zeit hätte sich um Ferienbetreuung zu kümmern, das weiter zu verfolgen mit Kooperationspartnern und dergleichen mehr, dass wir einen großen Zulauf hätten. Aber das kriege ich nicht hin, ich weiß nicht wann, ich arbeite 67% und arbeite 50-60 Stunden die Woche, das ist ... also nicht immer aber im Grunde genommen sage ich mir jede Woche nächste Woche wird anders und

dann kommt schon wieder irgendwas Neues. Denn ich muss ja auch Konflikte lösen, immer wieder, also das ist hier mir auch ganz wichtig, dass ich mit Schülern eben jeden Konflikt, der irgendwo ein bisschen brisant ist, das mache ich immer so in den Pausen. Der Bedarf ist da nach Ganztagschulen und er ist auch gezielt also die Wünsche sind auch sehr gezielt also die Eltern sagen mir, sie möchten eigentlich lieber Ganztagschulen als Horte, weil sie das Gefühl haben in Horten wird nur betreut und hier sind ja jedenfalls noch Kurse.“

(Schulleitungsinterview Schule 31)

Von derselben Schulleitung wird die Durchführung der Nachmittagsangebote wie folgt beschrieben:

„Also das ist auch mehr so ein Problem. Also, wir möchten eigentlich eine ganz klare Linie bei den Kursen, müssen diese Linie aber manchmal durchbrechen, weil wir die entsprechenden Honorarkräfte nicht finden. Denn die Honorarkräfte bekommen einen Stundensatz von 15,32€, den sie dann auch noch versteuern müssen. Da findet man nicht immer, unbedingt die, die man haben möchte.“

(Schulleitungsinterview Schule 31)

Kooperationsförderung

Eine von sieben Schulleitungen des Typs A (14,3 %) gibt an feste Zeiten für die Kooperation unter Lehrkräften einzuplanen, dies liegt unter dem Wert der übrigen Schulen (25,8 %). In allen Schulen des Typs A ist die Klassenführung in Teams organisiert und auch vier von sieben Schulen (57,1 %) organisieren den Personaleinsatz in Jahrgangsteams. In beiden Bereichen sind die Anteile in Typ A deutlich höher als in den übrigen Schulen der Stichprobe (66,7 %: 29,2 %). Lehrerarbeitsplätze sind in Schulen des Typs A hingegen seltener zu finden als in den übrigen Schulen (14,3 % zu 25 %).

Interpretation

Die Indikatoren, die anzeigen, ob in der Schule die Personalplanung in Klassenlehrerteams und Jahrgangsteams organisiert wird, weisen drauf hin, dass die Personalplanung in Schulen des Typs A deutlich häufiger vorsieht in solchen Teams zu arbeiten als Schulen anderen Typs. Wie in beschrieben, können solche strukturellen Veränderungen der traditionell üblichen Personalplanung von Halbtagschulen als Indikator von Schulentwicklungsprozessen verstanden werden. Institutionalisierte Kooperationszeiten und die Infrastruktur für innerschulische Zusammenarbeit in Form von Lehrerarbeitsplätzen, sind in Schulen des Typs A hingegen weniger häufig zu finden als im Rest der Stichprobe. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die

Ganztagsschulen der Stichprobe in diesem Bereich vom Personalaufschlag für Ganztagsschulen profitieren und folglich über personelle Ressourcen verfügen, die für Kooperationszeiten eingesetzt werden können. Um dieser These nachzugehen, wären jedoch zusätzliche Daten zu den Schulen von Nöten.

Als Grund für das Fehlen von Lehrerarbeitsplätzen ist aufgrund der Beschränkung von Mitteln für Lehrstunden an Halbtagschulen, die lediglich die Durchführung des vormittäglichen Regelunterrichts abdecken, alternativ zu vermuten, dass der Schultag von Lehrerinnen und Lehrern an Halbtagschulen – trotz des erweiterten Zeitrahmens, den alle Schulen des Typs A anbieten – nicht in den Nachmittag verlängert wird, und Nachmittagsangebote ausschließlich von Kooperationspartnern und Honorarkräften realisiert werden. Folglich erledigten Lehrerinnen und Lehrer Arbeiten außerhalb der Unterrichtszeit, wie traditionell in Deutschland üblich, am heimischen Schreibtisch. Dass bezüglich des Einsatzes von Lehrerinnen und Lehrern im Nachmittagsangebot von Halbtagschulen Brüche zu beobachten sind, zeigen die Analysen zur Schule 26, die verpflichtenden Unterricht am Nachmittag anbietet und gleichzeitig auch über Lehrerarbeitsplätze verfügt.

Kurzzusammenfassung Typ A

Insgesamt weisen die Analysen des Typs A auf verschwimmende Grenzen zwischen Halb- und Ganztagsschulen der Stichprobe hin. Bezüglich der untersuchten Merkmale der Rahmenbedingungen des Unterrichts und der Kooperationsförderung ähnelt Typ A strukturell eher Typ B, der hauptsächlich aus gebundenen Ganztagsschulen besteht, als Typ D, der hauptsächlich Halbtagschulen vereint. Diese Ähnlichkeit war bereits in den statistischen Analysen (im Dendrogramm) zu erkennen. Die qualitativen Analysen können diesen Befund nun stützen und mit Inhalt füllen: Die Differenzierung der Typen A und B beruht vor allem auf den untersuchten Variablen der Zeitorganisation, die im Großteil der Schulen des Typs A Ausprägungen zeigen, die eher auf eine *traditionelle* Halbtagsorganisation hinweisen. Dieser Befund kann kaum verwundern: Eine Organisation von verpflichtenden Nachmittagsangeboten in Halbtagschulen ist aufgrund der fehlenden Verbindlichkeit der Schülerteilnahme eher unwahrscheinlich – wenn auch nicht unmöglich, wie Schule 26 zeigt. Eine Rhythmisierung des Schultages mit Mittagsband und Hauptfachunterricht am Nachmittag findet sich in den Halbtagschulen des Typs A hingegen erwartungskonform nicht. Zusätzlich konnten die Analysen darauf deuten, dass Schulentwicklungsprozesse in

Ganztagsschulen nicht ‚quasi automatisch‘ positiver verlaufen als in Halbtagsschulen. Genau diese Hoffnung wird jedoch, wie die Aufarbeitung der historischen Entwicklung von Ganztagsschulen in Deutschland und Hamburg zeigen konnte, vor allem in politischen Rahmenplänen geäußert. Die vorliegenden Befunde können aufgrund der nicht repräsentativen Stichprobe und der kleinen Anzahl untersuchter Schulen diesbezüglich zwar nur Tendenzen widerspiegeln, sie deuten jedoch darauf hin, dass nicht die Zugehörigkeit zur Gruppe der Ganz- oder Halbtagsschulen über die Gestalt der realisierten Schulorganisationsform entscheidet. Vielmehr deuten die Daten darauf hin, dass dem Handeln von Schulleitungen diesbezüglich eine wichtige Rolle zukommen könnte. Wie sich Wirkungsgefüge – sicherlich auch in Zusammenhang von Merkmalen des Kollegiums und weiteren Kontextfaktoren der Schule – jedoch genau darstellen, kann auf Grundlage der vorliegenden Daten nicht beantwortet werden.

16.2. Schultyp B

Typ B besteht aus zehn Schulen, sieben davon gebundene, eine offene, eine teilgebundene Ganztagsschule und eine Halbtagsschule. Zur besseren Übersicht dient Tabelle 8, die das anteilige Vorhandensein von Indikatoren der Schulorganisation in Typ B, im Kontrast zu allen anderen Schulen der Stichprobe, auflistet:

Tabelle 8 Zusammenfassung Typ B

Variablen der Clusteranalyse	Typ B		Übrige Schulen	
	Prozent	Absolut	Prozent	Absolut
Zeitorganisation				
Stundentaktung (kein 45-Minutenrhythmus, 60, 90, 120 Minuten- Taktung)	90,0	9 von 10	61,9	13 von 21
Hausaufgabenpraxis (es gibt keine additiven Hausaufgaben)	30,0	3 von 10	14,3	3 von 21
Mittagessen ist vorhanden	100,0	10 von 10	66,6	14 von 21
Mittagsband ist vorhanden	0,0	0 von 10	23,8	5 von 21
Fachunterricht am Nachmittag ist vorhanden	80,0	8 von 10	28,5	6 von 21
Unterricht nach 14:30 ist vorhanden	50,0	5 von 10	23,8	5 von 21
Hauptfächerunterricht am Nachmittag ist vorhanden	30,0	3 von 10	19,0	4 von 21
Organisatorische Rahmenbedingungen des Unterrichts				
Fächerübergreifender Unterricht ist vorhanden	100,0	10 von 10	71,1	15 von 21
Individualisierter Unterricht (es gibt organisatorisch eingeplante Zeit für individualisierten Unterricht)	60,0	6 von 10	47,6	10 von 21
Verzahnung (Unterricht und Angebote werden systematisch verzahnt)	0,0	0 von 10	23,8	5 von 21
Kollegiumsübergreifende Qualifizierung (es gibt kollegiumsübergreifende Qualifizierungsmaßnahmen)	90,0	9 von 10	52,3	11 von 21
Kooperationsförderung				
Institutionalisierte Kooperationszeit ist vorhanden	30,0	3 von 10	23,8	5 von 21
Klassenlehrerteams sind vorhanden	70,0	7 von 10	76,2	16 von 21
Jahrgangsteams sind vorhanden	20,0	2 von 10	42,9	9 von 21
Lehrerarbeitsplätze sind vorhanden	20,0	2 von 10	23,8	5 von 21

Zeitorganisation

Alle untersuchten Variablen der Zeitorganisation sind in Schulen des Typs B anteilig häufiger zu finden als im Durchschnitt der übrigen Stichprobe. Neun der zehn Schulen des Typs B haben die in traditionellen Halbtagschulen übliche Stundentaktung im 45-Minuten-Rhythmus zugunsten einer alternativen Zeitorganisation aufgegeben, im Durchschnitt der übrigen Schulen wird von 61,9 % der Schulen so verfahren. Alle Schulen der Typs B bieten ein Mittagessen an, jedoch plant keine der Schulen als Merkmal einer rhythmisierten Zeitstruktur ein Mittagsband ein, das den Schultag in Phasen der Anspannung und Entspannung unterteilt. Zwar realisieren acht der zehn Schulen in Typ B Fachunterricht am Nachmittag (die offene Ganztagschule und die Halbtagschule des Typs B tun dies nicht), jedoch verfahren drei dieser Schulen nach der bereits beschriebenen Zeitstruktur, die keinen Unterricht nach 14:30h vorsieht.³¹ 30 % der Schulen haben Hausaufgaben vollständig in den Schultag integriert, so dass Schülerinnen und Schüler keine additiven Aufgaben zuhause erledigen müssen.

Interpretation

Insgesamt weisen die Daten in Bezug auf die untersuchten Variablen der Zeitorganisation -gemessen an normativen Ansprüchen- die bspw. im Qualitätsrahmen für Ganztagschulen (vgl. Holtappels et al. 2009a) formuliert sind, auf eine konzeptionelle Unterentwicklung der Merkmale des Ganztages in Schulen des Typs B. Zwar finden sich Variablen wie die Veränderung der Stundentaktung, das Vorhandensein eines Mittagessens und Nachmittagsunterricht in der Sonderform bis 14:30h (also ohne wirkliche Umstrukturierung der üblichen Zeitschienen) in der Mehrzahl der Schulen wieder, Merkmale, die eine grundlegende Veränderung der Organisationsstruktur voraussetzen und die im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen koordiniert und entwickelt werden müssen und die auch Veränderungen in der Personalstruktur und Unterrichtsplanung voraussetzen (Hauptfachunterricht am Nachmittag, Veränderung der Hausaufgabenpraxis, Rhythmisierung mit Mittagsband) finden sich hingegen selten oder nicht in Schulen des Typs B. Acht von zehn Schulen des Typs B realisieren Unterricht am Nachmittag, jedoch findet dieser nur in fünf dieser Schulen auch nach 14:30h statt. In fünf der zehn Schulen des Typs B ist somit keine strukturelle Veränderung der traditionellen Zeitorganisation zu verzeichnen. Diese fünf

³¹ Zur Erinnerung, mit ‚kein Unterricht nach 14:30h‘ ist eine schulische Zeitorganisation bezeichnet, die bis auf die Einführung einer längeren Mittagspause zwischen der vierten und fünften Stunde keine strukturelle Veränderung des traditionellen sechs-Stunden-Rhythmus‘ vornimmt. An sechs Stunden Unterricht schließen sich in dieser Organisationsform Freizeitaktivitäten im Nachmittagsbereich an.

Schulen verfahren in Bezug auf ihre Zeitorganisation weitgehend nach herkömmlichem Halbtagschulmuster. Alle diese fünf Schulen bestehen erst seit weniger als fünf Jahren. In nur drei Schulen des Typs B werden klassische Hauptfächer wie Deutsch, Mathematik und Sprachen am Nachmittag angeboten. Alle drei Schulen des Typs B, die so verfahren, bestehen bereits seit mehr als 10 Jahren. Insgesamt deutet sich bezogen auf die Zeitorganisation in Schulen des Typs B ein Zusammenhang mit der Dauer des Bestehens als Ganztagschule an. In Bezug auf etwaige Grenzverschiebungen zwischen Ganz- und Halbtagschulen sticht die eine Halbtagschule, die im Rahmen der Clusteranalyse dem Typ B zugeordnet wurde, besonders heraus. Diese Halbtagschule des Typs B realisiert verpflichtenden Wahlpflichtunterricht am Nachmittag. Die Schulleitung dieser Schule berichtet zudem von einer Bereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern auch nachmittags in der Schule anwesend zu sein:

"Also die haben, das haben wir im Stundenplan so verankert, die haben pro Woche immer während des Unterrichts eine Stunde gemeinsam Team, das reicht natürlich nicht. Aber das jeweils die eine Lehrkraft und die zweite Lehrkraft, dass die zumindest einmal am Vormittag sich kurzschließen können, also einmal in der Woche und das tun sie auch am Nachmittag, also ich sehe in dieser Schule also ständig Kollegen am Nachmittag und es ist selbst am Wochenende, wenn ich denke ich bin hier alleine, ist das ein Irrtum."

(Schulleitung 6)

Diese Textstelle deutet darauf hin, dass das Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern der Halbtagschule des Typs B sich tendenziell nicht ausschließlich auf die Anwesenheit am Vormittag begrenzt. Um Gründen hierfür weiter nachgehen zu können, wären jedoch zusätzliche Daten, die Lehrerinnen und Lehrer selbst betreffen, von Nöten. Insgesamt weisen die Befunde, wie bereits die Befunde zur Schule 26 in Typ A, jedoch tendenziell auf sich verschiebende Grenzen zwischen Halb- und Ganztagschulen in den Schulen der vorliegenden Stichprobe hin.

Organisatorische Rahmenbedingungen des Unterrichts

Die untersuchten Variablen der organisatorischen Rahmenbedingungen des Unterrichts treten in Schulen des Typs B gemessen am Rest der Stichprobe überdurchschnittlich häufig auf. So planen alle Schulen des Typs B Zeiten für fächerübergreifenden Unterricht ein. Fest eingeplante Zeiten für Individualisierung sind an sechs der zehn Schulen des Typs B zu finden und kollegiumsübergreifende Qualifizierungsmaßnahmen finden an 90 % der Schulen des Typs B statt. Eine Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten wird hingegen in keiner der Schulen des Typs B realisiert.

Interpretation

Im Vergleich zu den übrigen Schulen der Stichprobe realisieren Schulen des Typs B Merkmale der Rahmenbedingung des Unterrichts überdurchschnittlich häufig. Bezogen auf die Einplanung von festen Zeiten für individualisierten Unterricht fällt auf, dass drei der sechs Schulen, deren Schulleitungen angeben solche Zeiten einzuplanen, bereits länger als zehn Jahre als Ganztagschule bestehen. Von den übrigen sechs Ganztagschulen, die alle erst weniger als fünf Jahre als Ganztagschule bestehen, planen nur zwei feste Zeiten für individualisierten Unterricht ein. Wiederum deuten die Daten hier auf einen möglichen Zusammenhang der Dauer des Bestehens als Ganztagschule und dem anteiligen Vorhandensein der untersuchten Konzeptionsmerkmale.

Auffällig ist außerdem, dass keine der Schulen des Typs B Unterricht und Angebote systematisch miteinander verzahnt. Im Bereich der Verzahnung ist in Schulen des Typs B somit eine konzeptionelle Unterentwicklung zu beobachten. Gründe für die fehlende Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten können ggf. im Personenkreis gefunden werden, die die Angebote hauptsächlich durchführen: Alle Schulen des Typs B realisieren ihr außerunterrichtliches Angebot hauptsächlich über Honorarkräfte, nur vier von zehn Schulen setzen in der Angebotsbetreuung überhaupt Lehrkräfte ein. Wiederum befinden sich unter diesen vier Schulen die drei Ganztagschulen des Typs B, die bereits länger als zehn Jahre bestehen.

Kooperationsförderung

Die untersuchten Merkmale im Bereich der Kooperationsförderung treten in Schulen des Typs B insgesamt in durchschnittlichem Maße auf. Anteilig am häufigsten wird in Schulen des Typs B in Klassenlehrerteams gearbeitet. Institutionalisierte Kooperationszeiten sind hingegen lediglich in drei der zehn Schulen des Typs B zu finden.

In Jahrgansteams wird nur in zwei Schulen des Typs B gearbeitet. Lehrerarbeitsplätze finden sich an drei der zehn Schulen des Typs B.

Interpretation

Vor dem Hintergrund, dass sieben der zehn Schulen des Typs B gebundene Ganztagschulen sind, muss auf Grundlage der dargestellten Befunde im Bereich der Kooperationsförderung resümiert werden, dass die untersuchten Merkmale zwar im empirischen Vergleich zur Reststichprobe durchschnittlich häufig vorhanden sind, sich in Bezug auf normative Beschreibungen von Ganztagschule eine deutliche konzeptionelle Unterentwicklung zeigt. Diese bezieht sich vor allem auf Merkmale der Kooperationsförderung, die intensive Veränderungen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen voraussetzen, wie die Arbeit in Jahrgangsteams oder die Einrichtung institutionalisierter Kooperationszeiten. Erstaunen muss zudem der Befund, dass nur drei der gebundenen Ganztagschulen des Typs B über die geeignete Infrastruktur verfügen, um das Selbstverständnis von Lehrkräften im Schulalltag in Richtung ‚Ganztagslehrer‘ zu verschieben: Nur drei der zehn Schulen verfügen über Lehrerarbeitsplätze in der Schule. Eine Schulleiterin einer gebundenen Ganztagschule dazu:

Also wir haben generell zu wenig Räume. Aber es ist so, dass jede Klasse erstmal versorgt ist. Manchmal sind die Räume ein bisschen eng, für die, auch für die Klassengröße oder für die Kindergröße. Wir haben genügend Fachräume, die Biologie, Holztechnik, Metalltechnik, solche Räume haben wir alle. Was hier aber fehlt sind Lehrerarbeitsplätze, also nicht, wir haben überhaupt keine Arbeitsplätze für Lehrer, also wir haben nur so Kaffeetische im Lehrerzimmer. Wir haben jetzt neu angefangen Computerräume einzurichten

(Schulleitung 19)

Keine der Ganztagschulen in Typ B, die im Rahmen der IZBB-Förderung zur Ganztagschule umgewandelt wurden, verfügt über Lehrerarbeitsplätze, die drei Schulen des Typs B, die eine solche Infrastruktur bereitstellen, bestehen alle bereits länger als zehn Jahre. In Bezug auf die Unterscheidungslinien zwischen Ganz- und Halbtagschulen ergeben sich in Bezug auf das Vorhandensein von institutionalisierten Kooperationszeiten Hinweise auf Grenzverschiebungen. Eine der drei Schulen des Typs B, die solche Kooperationszeiten fest eingeplant haben, ist eine Halbtagschule. Wie bereits in den Beschreibungen der Zeitorganisation herausgearbeitet, fällt auf, dass Lehrerinnen und Lehrer der Halbtagschule, die dem Typ B zugeordnet wurde, anscheinend über eine große Bereitschaft verfügen, auch am Nachmittag Zeit in der Schule zu verbringen. Das Selbstverständnis als reiner Halbtagslehrer scheint bei Lehrkräften dieser Schule tendenziell aufgebrochen zu sein, Zeit für Kooperation

wird zum einen institutionalisiert im Vormittag eingeplant aber zum anderen zusätzlich auch – wahrscheinlich freiwillig – im Nachmittagsbereich realisiert.

Kurzzusammenfassung Typ B

Insgesamt der Befund, dass sieben der zehn Schulen des Typs B gebundene Ganztagschulen sind, im Vergleich zu normativen Beschreibungen von Ganztagschulen eine konzeptionelle Unterentwicklung der untersuchten Prozess- und Organisationsmerkmale von Schulen mit ganztägigem Angebot gedeutet. Besonders deutlich wird dies im Bereich der Verzahnung von Unterricht und Angeboten, es fällt auf, dass diese in keiner der Schulen des Typs B zu finden ist. Eine systematische Verzahnung von Unterricht und Angeboten setzt Schulentwicklungsprozesse in unterschiedlichen Bereichen der Schulorganisation voraus (bspw. Zeitorganisation, Personaleinsatz, Kooperationszeit). Im empirischen Vergleich mit den übrigen Schultypen schneidet Typ B bezogen auf die untersuchten Dimensionen hingegen durchschnittlich bis überdurchschnittlich ab. Dennoch muss auf Grundlage der präsentierten Ergebnisse davon ausgegangen werden, dass in allen untersuchten Bereichen noch Entwicklungspotenziale bestehen, besonders scheint dies auf die Schulen des Typs B zuzutreffen, die erst im Rahmen der IZBB-Förderung zur Ganztagschule umgebaut wurden. Auch im Bereich der Bereitstellung von festen Zeiten für individualisierten Unterricht ist zu beobachten, dass diese in den bereits länger als zehn Jahren bestehenden Ganztagschulen des Typs B häufiger zu beobachten ist als in den jüngeren Ganztagschulen. Im Bereich der Einbindung von Lehrkräften in die Durchführung außerunterrichtlicher Angebote und dem generellen Einsatz von Lehrkräften im Nachmittagsbereich – auch nach 14:30h – bestehen, besonders für die jüngeren Ganztagschulen des Typs B, zusätzliche Entwicklungsmöglichkeiten.

Bezogen auf etwaige Grenzverschiebungen zwischen Ganz- und Halbtagschulen ergeben sich Hinweise bezüglich des professionellen Selbstverständnisses der Lehrkräfte an Halb- und Ganztagschulen. Dieses gestaltet sich anscheinend nicht ausschließlich halb- und ganztagspezifisch. So berichtet ein Schulleiter einer Halbtagschule von einer großen Bereitschaft des Kollegiums auch in den Nachmittagsstunden in der Schule zu sein, der Schulleiter einer gebundenen Ganztagschule hingegen bezeichnet die Anwesenheit von Lehrkräften am Nachmittag als ‚Belastung‘.

16.3. Schultyp C

Schultyp C besteht aus vier gebundenen Ganztagschulen. Im Vergleich zu den übrigen ermittelten Schultypen ist in ihm die deutlich geringste Anzahl an Schulen zusammengefasst. Tabelle 9 gibt zunächst eine Übersicht des anteiligen Vorhandenseins der untersuchten Prozess- und Organisationsmerkmale in Schulen des Typs C.

Tabelle 9 Zusammenfassung Typ C

Zeitorganisation	Typ C	Restliche Schulen
Studentaktung (kein 45-Minutenrhythmus, 60, 90, 120 Minuten- Taktung)	100,0	66,7
Hausaufgabenpraxis (es gibt keine additiven Hausaufgaben)	75,0	11,1
Mittagessen ist vorhanden	100,0	74,1
Mittagsband ist vorhanden	100,0	3,7
Fachunterricht am Nachmittag ist vorhanden	100,0	37,0
Unterricht nach 14:30 ist vorhanden	100,0	22,2
Hauptfachunterricht am Nachmittag ist vorhanden	100,0	11,1
Durchschnittlicher Anteil	96,4	32,3
Organisatorische Rahmenbedingungen des Unterrichts		
Fächerübergreifender Unterricht ist vorhanden	100,0	77,7
Individualisierter Unterricht (es gibt organisatorisch eingeplante Zeit für individualisierten Unterricht)	100,0	44,4
Verzahnung (Unterricht und Angebote werden systematisch verzahnt)	100,0	3,7
Kollegiumsübergreifende Qualifizierung (es gibt kollegiumsübergreifende Qualifizierungsmaßnahmen)	100,0	59,2
Durchschnittlicher Anteil	100,0	46,3
Kooperationsförderung		
Institutionalisierte Kooperationszeit ist vorhanden	100,0	14,8
Klassenlehrerteams sind vorhaben	100,0	70,4
Jahrgangsteams sind vorhanden	100,0	25,9
Leherarbeitsplätze sind vorhanden	100,0	11,1
Durchschnittlicher Anteil	100,0	30,6

Zeitorganisation

Alle untersuchten Merkmale im Bereich der Zeitorganisation – bis auf die Integration von Hausaufgaben in den Schultag – sind in allen Schulen des Typs C vorhanden. Über komplett in den Schultag integrierte Hausaufgaben verfügen drei der vier Schulen des Typs C. Im Vergleich zu den restlichen Schultypen treten die untersuchten Merkmale der Zeitorganisation somit anteilig weit häufiger in Schulen des Typs C auf als im Rest der Stichprobe.

Interpretation

Schulen des Typs C sind am besten mit dem Begriff rhythmisierte Ganztagschule zu beschreiben. Alle untersuchten Merkmale der Zeitorganisation deuten darauf hin, dass die für das deutsche Schulsystem klassische Halbtagsorganisation in Schulen des Typ C durch eine umfassende zeitliche Umgestaltung neu rhythmisiert wurde. Alle befragten Schulleitungen von Schulen des Typs C bezeichnen als ‚Herzstück‘ ihrer Zeitorganisation eine Mittagsfreizeit, die an einer der vier Schulen des Typs C an fünf Tagen die Woche, an zweien an vier Tagen und an einer Schule an zwei Tagen in der Woche realisiert wird. Eine Schulleitung dazu:

„Mittags läuft das Herzstück der Schule, die Mittagsfreizeit. Das sind Freizeitangebote immer in der Regel zwischen 12:00 und 14:00h, immer klassenübergreifend, also auch jahrgangsübergreifend aus vielen verschiedenen Bereichen. [...] Nach dieser Mittagsfreizeit gibt es dann in der Grundschule noch einmal 2 Stunden Unterricht, in der Sekundarstufe und Beobachtungsstufe gibt es noch einmal 3 Stunden Unterricht. Ganz wichtig hierbei ist auch, wir haben im Nachmittagsbereich kein reines Angebot oder Kurssystem, es findet dort dann auch richtiger Unterricht statt, also auch Deutsch, Mathe und so weiter.“

(Schulleitungsinterview Schule 9)

Die von der Schulleitung beschriebene Zeitorganisation macht es theoretisch wahrscheinlich, dass Lehrerinnen und Lehrer in die Nachmittagsgestaltung der Schule einbezogen werden. Am Vormittag und am Nachmittag findet Unterricht statt, außerunterrichtliche Angebote sind zeitlich zentral eingeplant und nicht, wie in der Mehrzahl der Ganztagschulen des Typs B, in die zeitlichen Randbereiche verschoben. Dies hat auch Auswirkungen auf die Personalplanung in Ganztagschulen des Typs C: Ein Schulleiter beschreibt den realisierten Lehrereinsatz bspw. als in Schichten geplant. In seiner Schule werden Lehrerinnen und Lehrer im Wechsel entweder im Vormittags- oder Nachmittagsbereich eingesetzt. Verpflichtend eingeplant ist für

alle Lehrerinnen und Lehrer dieser Schule jedoch die Teilnahme an der Mittagsfreizeit. In dieses Zeitfenster sind auch institutionalisierte Zeiten für Kooperationen gelegt, was die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrer beider Schichten ermöglicht. In allen Schulen des Typs C geht mit der Veränderung der Zeitstruktur außerdem eine Personalplanung in Jahrgangsteams einher, die wiederum Auswirkungen auf die räumliche Planung der Schulen zeigt: So verfügen die Jahrgangsteams in drei von vier Schulen des Typs C über gemeinsame Arbeitsräume, in denen Lehrern Schreibtische zur Verfügung stehen und die an die Klassenräume der Schülerinnen und Schüler des betreffenden Jahrgangs angegliedert sind. Dies erhöht – zumindest theoretisch – die Wahrscheinlichkeit einer intensiveren Zusammenarbeit der Jahrgangsteammitglieder, die sowohl räumlich als auch inhaltlich durch den Einsatz in gleichen Klassen und Klassenstufen vernetzt sind. In Schulen des Typs C sind somit mit der Veränderung der Zeitstruktur auch eine Umstrukturierung des Personaleinsatzes und eine Veränderung der räumlichen Planung verbunden. All dies verweist deutlich auf sich bereits vollzogene Schulentwicklungsprozesse bei der Umwandlung zur Ganztagschule.

Organisatorische Rahmenbedingungen des Unterrichts

Auch bezogen auf die untersuchten Variablen der organisatorischen Rahmenbedingungen des Unterrichts sticht Typ C, durch ein im Vergleich zum Rest der Stichprobe weit überdurchschnittliches Vorhandensein der untersuchten Merkmale, hervor. Alle vier untersuchten Merkmalsdimensionen sind in allen Schulen des Typs C vorhanden.

Interpretation

Bezogen auf die untersuchten Variablen der organisatorischen Rahmenbedingungen des Unterrichts deuten die Befunde, wie bereits bezogen auf die untersuchten Merkmale der Zeitorganisation, auf sich vollziehende bzw. bereits durchlaufene, gesteuerte Schulentwicklungsprozesse. Hierauf weisen auch die Interviews mit Schulleitungen des Typs C in Bezug auf kollegiumsübergreifende Fortbildungen hin:

Eine Schulleitung einer weiteren Schule des Typ C:

„Es sind in der Regel Kollegiumsfortbildungen. Ach so, ganz ganz stark übrigens im Bereich Prävention und Gewalt, also Gewaltprävention, solche Sachen waren auch ganz stark. Nein, das sind, natürlich kann jeder auch und macht es auch, also fast jeder hier, individuelle Fortbildungen machen. Aber wir sagen schon von Leitungsseite her, also einen bestimmten Topf bitte reservieren für schulinterne Fortbildung. Denn es macht nicht viel Sinn, wenn da irgendjemand deinen Töpferkurs noch hat und der andere seinen Gitarrenkurs.

Also das ist sicherlich toll, aber um eine Schule zu entwickeln muss ich was anderes haben.“

(Schulleitungsinterview Schule 29)

Fortbildungen wird von der Schulleitung als Instrument der Schulentwicklungsarbeit erkannt und gezielt zur schulübergreifenden Weiterentwicklung in bestimmten Bereichen eingesetzt. In allen Schulen des Typs C kommen kollegiumsübergreifende Fortbildungen zum Einsatz, in den restlichen Schultypen trifft dies nur auf gut die Hälfte der Schulen zu.

Die bedeutsamsten Unterschiede im Bereich der organisatorischen Rahmenbedingungen des Unterrichts zwischen Typ C und den übrigen Schultypen ergeben sich jedoch im Bereich der Verzahnung. Alle Schulleitungen von Schulen des Typs C geben an, Angebote und Unterricht konzeptionell miteinander zu verbinden. In der restlichen Stichprobe gibt es nur eine Schule, die ebenfalls so verfährt, erstaunlicherweise eine Halbtagsschule. Gründe für die häufig auftretende Verzahnung in Schulen des Typs C können zum einen im Personaleinsatz zur Angebotsdurchführung vermutet werden – in allen Schulen des Typs C sind für die Angebotsdurchführung auch Lehrkräfte eingeplant – und zum anderen im rhythmisierten Schultag, der Angebote zentral platziert und nicht in die Randstunden im Nachmittag verlegt. Dies erhöht – zumindest theoretisch – die Wahrscheinlichkeit für den Einbezug von Lehrkräften auch in außerunterrichtliche Bereiche und schafft theoretisch eher positive Voraussetzungen für Kooperationen zwischen Lehrkräften und sonstigem an der Schule beschäftigtem Personal, was wiederum die Wahrscheinlichkeit für eine Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten erhöht (vgl. Kolbe/Rabenstein/Reh 2006).

Kooperationsförderung

Auch im Bereich der Kooperationsförderung sind die untersuchten Prozess- und Organisationsmerkmale anteilig weit häufiger in Schulen des Typs C vorhanden, als in allen übrigen Schulen der Stichprobe. Alle untersuchten Variablen sind in allen vier Schulen des Typs C zu finden und somit weit häufiger als in allen übrigen ermittelten Schultypen.

Interpretation

Wie bereits im Abschnitt zur Zeitorganisation in Schulen des Typs C diskutiert, sticht Typ C durch vergleichsweise weit überdurchschnittliche Werte im Vorhandensein

von institutionalisierter Kooperationsmöglichkeiten heraus. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Veränderung der Zeitstruktur in Form einer Rhythmisierung des Schultages Kooperationszeit nicht grundsätzlich in die Randstunden verlegt. Das Beispiel der Schule, an der der Personaleinsatz in zwei Schichten organisiert wird, macht deutlich, dass sich durch die Anwesenheitspflicht in der Mittagsfreizeit zusätzliche Zeitfenster für Kooperationen ergeben können. Außerdem erhöht eine solche Personalplanung – zumindest theoretisch – die Zusammenarbeit von Lehrkräften und sonstigem in der Schule beschäftigtem Personal: Zum einen durch die Anwesenheit der Lehrkräfte in der Schule in der Zeit, in der die außerunterrichtlichen Angebote durchgeführt werden, – die ist im Großteil der Schulen des Typs B wie dargestellt bspw. nicht gegeben – und zum anderen durch den Einsatz von Lehrkräften in der Durchführung der Angebote. Angaben dazu, wie ein solcher Personaleinsatz finanziert werden kann und ob die Mittelzuweisung zur Kostendeckung ausreicht wurden im Rahmen der Interviews nicht expliziert erhoben. Jedoch kann eine Passage aus dem Interview mit einem Schulleiter des Typs C, Hinweise auf die Rolle von Schulleitungen bei der Realisierung eines u.U. kostenaufwändigeren Organisationskonzeptes in Schulen des Typs C liefern:

Ja, Schulen können... also das ist wirklich die Frage, wie kümmert man sich drum. Eigentlich kriegt man alles, was man braucht, nur man muss sich richtig intensiv kümmern und das Kümmern ist manchmal das Lästige. Es wäre natürlich schöner, wenn das so wie vom alles vom Himmel regnen würde, aber das tut es eben nicht.

(Schulleitungsinterview Schule 14)

Ähnliche Passagen, die auf die Rolle von Schulleitung in der Akquirierung von Finanzmitteln hinweisen, finden sich in allen Interviews mit Schulleitungen von Schulen des Typs C. Sie beziehen sich inhaltlich auf die Bereiche der Zusammenarbeit mit Sponsoren, der Umwidmung von Finanzmitteln um strukturell in bestimmten Bereichen Schulentwicklungsarbeit zu betreiben und auch auf Verhandlungen um Finanzmittel mit Behörden. Nach solchen Strategien wurde in den Interviews nicht explizit gefragt, daher kann ein solcher Befund nur als erster vorsichtiger Hinweis auf mögliche Unterschiede im Schulleitungshandeln in Schulen des Typs C und den restlichen Schultypen gewertet werden.

Kurzzusammenfassung Typ C

Insgesamt zeichnen sich Schulen des Typs C im Vergleich zu den restlichen Schulen aus der Stichprobe durch ein weit überdurchschnittliches Vorhandensein aller untersuchten Merkmalsbereiche aus. Typ C ist normativen Beschreibungen von Ganztagschule in Bezug auf die Merkmale der Zeitorganisation, der organisatorischen Rahmenbedingungen des Unterrichts und der Kooperationsförderung am ähnlichsten. Eine wichtige Rolle in der Veränderung der Organisationsstruktur von Ganztagschulen scheint der Veränderung der Zeitorganisation zuzukommen. Hierbei geht es jedoch zunächst nicht darum, wie von Rabenstein 2008 formuliert, den Schultag in einer am ‚natürlichen‘ Rhythmus des Kindes orientierten Art und Weise zu organisieren und dadurch eine gegenüber der Halbtagschule bessere Verbindung von ‚Schule‘ und ‚Leben‘ zu schaffen (Rabenstein 2008, S. 551). Vielmehr scheint die Änderung der Zeitstruktur in Ganztagschulen grundlegende Schulentwicklungsprozesse mit sich zu bringen, die bspw. einen veränderten Personaleinsatz, ein neues Raumkonzept (Jahrgangsteamräume) und damit auch veränderte Rahmenbedingungen für Kooperationen beinhalten können. (Wobei hier natürlich nicht entschieden werden kann, ob zunächst die Schulentwicklung und dann die Umorganisation der Zeit von statten geht oder umgekehrt oder ggf. auch zirkulär). All dies gilt jedoch bei der grundlegenden Beibehaltung von halbtägigen Zeitstrukturen (Stichwort: Unterricht nach 14:30h), wie sie für – gerade die jüngeren – Ganztagschulen des Typs B beschrieben wurden, wahrscheinlich nicht in gleichem Maße.

16.4. Schultyp D

In Schultyp D sind insgesamt zehn Schulen zusammengefasst. Darunter sieben Halbtagschulen, eine offene Ganztagschule, eine teilgebundene Ganztagschule und eine gebundene Ganztagschule. Typ D weist, wie bereits im Dendrogramm der Clusteranalyse zu sehen, nach statistischen Kriterien, die größten Unterschiede zu allen übrigen ermittelten Schultypen auf. Tabelle 10 gibt zunächst eine Übersicht des anteiligen Vorhandenseins der untersuchten Prozess- und Organisationsmerkmale in Schulen des Typs D.

Tabelle 10 Zusammenfassung Typ D

Zeitorganisation	Typ B	Restliche Schulen
Stundentaktung (kein 45-Minutenrhythmus, 60, 90, 120 Minuten- Taktung)	30,0	90,5
Hausaufgabenpraxis (es gibt keine additiven Hausaufgaben)	0,0	28,6
Mittagessen ist vorhanden	80,0	76,2
Mittagsband ist vorhanden	0,0	19,0
Fachunterricht am Nachmittag ist vorhanden	10,0	61,9
Unterricht nach 14:30 ist vorhanden	0,0	47,6
Hauptfachunterricht am Nachmittag ist vorhanden	0,0	33,3
Durchschnittlicher Anteil	17,1	51,0
Organisatorische Rahmenbedingungen des Unterrichts		
Fächerübergreifender Unterricht ist vorhanden	40,0	100,0
Individualisierter Unterricht (es gibt organisatorisch eingeplante Zeit für individualisierten Unterricht)	20,0	66,7
Verzahnung (Unterricht und Angebote werden systematisch verzahnt)	0,0	23,8
Kollegiumsübergreifende Qualifizierung (es gibt kollegiumsübergreifende Qualifizierungsmaßnahmen)	0,0	95,2
Durchschnittlicher Anteil	15,0	71,4
Kooperationsförderung		
Institutionalisierte Kooperationszeit ist vorhanden	0,0	38,0
Klassenlehrerteams sind vorhanden	50,0	85,7
Jahrgangsteams sind vorhanden	10,0	47,6
Lehrerarbeitsplätze sind vorhanden	0,0	33,3
Durchschnittlicher Anteil	15,0	51,2

Zeitorganisation

Fast alle Indikatoren der Zeitorganisation sind in Schulen des Typs D weniger häufig vorhanden, als im Rest der Stichprobe – einzige Ausnahme bildet die Realisierung eines Mittagessens. Dies wird in 80 % der Schulen des Typs angeboten, im Rest der Stichprobe liegt der Anteil bei 76,2 %. Der 45-Minuten-Rhythmus wurde in 30 % der Schulen aufgegeben (90,5 % im Rest der Stichprobe), keine Schule des Typs D plant ein rhythmisiertes Mittagsband ein, in keiner Schule gibt es Fachunterricht nach 14:30h. Die gebundene Ganztagschule des Typs D realisiert als einzige Schule an zwei Tagen in der Woche Nachmittagsunterricht, in dessen Rahmen jedoch keine Hauptfächer unterrichtet werden.

Interpretation

Insgesamt zeichnen sich die Schulen des Typs D durch unterdurchschnittliches bis weit unterdurchschnittliches Vorhandensein der untersuchten Merkmale aus. Nachmittagsunterricht wird nur in der gebundenen Ganztagschule des Typs D realisiert, keine der übrigen neun Schulen bietet Unterricht am Nachmittag an. Die gebundene Ganztagschule des Typs D hat jedoch – wie bereits für Ganztagschule des Typs B beschrieben – keine grundlegende Veränderung einer traditionell halbtägigen Zeitorganisation vollzogen. Unterricht nach 14:30h findet nicht statt. Auffällig ist lediglich, dass in acht der zehn Schulen des Typs D – also leicht überdurchschnittlich – ein Mittagessen angeboten wird. Eine auf sich vollziehende Schulentwicklungsprozesse deutende Veränderung der Zeitorganisation ist in Schulen des Typs D nicht zu finden.

Organisatorische Rahmenbedingungen des Unterrichts

Ebenso wie die Variablen der Zeitorganisation, werden auch die Indikatoren der Organisatorischen Rahmenbedingungen des Unterrichts in Schulen des Typs D anteilig viel seltener umgesetzt als in allen anderen Schultypen. Eine Verzahnung findet man an keiner der Schulen des Typs D realisiert. Zwei von zehn Schulleitungen des Typs D geben an, organisatorisch fest eingeplante Zeiten für individualisierten Unterricht zur Verfügung zu stellen. Beides sind Halbtagschulen. In einer anderen Halbtagschule des Typs D wird fächerübergreifend unterrichtet. Zudem gibt kein Schulleiter an, Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer für das gesamte Kollegium gemeinsam und somit als schulübergreifende Weiterqualifizierung zu organisieren.

Interpretation

Bezogen auf die dargestellten vielfältigen Erwartungen in Bezug auf die Steigerung der Unterrichtsqualität an Ganztagschulen machen die Befunde zu Typ D in Zusammenschau mit den Ergebnissen der Einzelbeschreibungen der Typen A, B und C deutlich, dass nicht Label einer Schule (Halb- oder Ganztagschule) entscheidend für das Vorhandensein der untersuchten Merkmale zu sein scheint, sondern die individuelle Ausgestaltung in der Einzelschule. Jedoch fällt wiederum auf, dass alle drei Ganztagschulen des Typ D weniger als fünf Jahre existieren. Es deutet sich erneut ein Zusammenhang der Zeitspanne, die eine Schule bereits als Ganztagschule existiert, und dem Vorhandensein der untersuchten Merkmale an.

In Bezug auf verschwimmende Grenzen zwischen Halb- und Ganztagschulen zeigen die Analysen, dass sich die drei Ganztagschulen des Typs D bezüglich der untersuchten Variablen der Rahmenbedingungen des Unterrichts nicht systematisch von den Halbtagschulen dieses Typs unterscheiden. Vielmehr sind die Merkmale fächerübergreifender Unterricht und fest eingeplante Zeiten für Individualisierung anteilig häufiger in den Halbtagschulen des Typs D zu finden als in den Ganztagschulen dieses Typs. Insgesamt deuten die Analysen des Typs D, in Bezug auf die Rahmenbedingung des Unterrichts auf eine ähnliche zu beobachtende konzeptionelle Unterentwicklung, wie bereits für die Variablen der Zeitorganisation berichtet, hin.

Kooperationsförderung

Bezüglich der untersuchten Merkmale der Kooperationsförderung zeigen sich ähnlich niedrige Werte des anteiligen Vorhandenseins der untersuchten Variablen, wie in den beiden anderen untersuchten Bereichen. Institutionalisierte Kooperationszeiten gibt es an keiner Schule des Typs D. Ebenso sind an keiner Schule Lehrerarbeitsplätze zu finden. In Klassenlehrerteams arbeitet zwar die Hälfte der Schulen des Typs D, im Vergleich zur restlichen Stichprobe (85,7 %) ist dieser Wert jedoch geringer. In Jahrgangsteams zu arbeiten, gibt hingegen nur eine der befragten Schulleitungen des Typs D an.

Interpretation

Die berichteten Befunde aus dem Bereich der Kooperationsförderung komplettieren das Bild weit unterdurchschnittlicher Ausprägungen der untersuchten Prozess- und Organisationsmerkmale. Vergleichsweise am häufigsten ist im Bereich der Kooperationsförderung in Schulen des Typs D die Arbeit in Klassenlehrerteams zu beobachten. Wie bereits ausgeführt ist hiermit die Organisation der Klassenleitung in Teams gemeint. Das bedeutet nicht, dass Unterricht zu zweit gegeben wird, sondern

lediglich, dass Gruppen von Lehrkräften (meist zwei), die Klassenlehrerfunktion im Team ausfüllen. Ein solcher Einsatz von Klassenlehrerteams setzt bspw. im Vergleich zu der Arbeit in Jahrgangsteams oder das Einplanen von institutionalisierten Kooperationszeiten, geringere Umwandlungsprozesse in Bezug auf die Schulentwicklung voraus. Dies könnte ein Grund für das anteilig häufigere Vorhandensein der Arbeit in Klassenlehrerteams in Typ D im Vergleich zu den übrigen untersuchten Merkmalen der Kooperationsförderung sein.

Kurzzusammenfassung Typ D

Insgesamt kann Typ D als Gegenentwurf des zuvor beschriebenen Typs C verstanden werden. Zeichnet sich Typ C durch weit überdurchschnittliche Werte in den untersuchten Dimensionen der Organisation von Schulen mit ganztägigem Angebot aus, sind diese in Typ D weit unterdurchschnittlich häufig zu finden. Insgesamt deuten die präsentierten Daten auf wenig ausgeprägte Schulentwicklungsprozesse in Schulen des Typs D hin. Erstaunlich ist, dass in Typ D auch drei Ganztagsschulen verschiedener Ausbaugrade – darunter auch eine gebundene Ganztagsschule, die erst im Rahmen der IZBB-Förderung zur Ganztagsschule wurde – gefasst sind. Bezogen auf die Erwartungen, die seitens Wissenschaft, Politik und weiterer Öffentlichkeit mit Ganztagsschulen verbunden werden, muss auf Grundlage dieses Befundes resümiert werden, dass das Label Ganztagsschule und die Förderung des Infrastrukturausbaus im Rahmen des IZBB allein keinen Einfluss auf den Anstoß von Schulentwicklungsprozessen bei der Umwandlung zur Ganztagsschule zu haben scheint.

17. Vergleichende Beschreibung der Schultypen in Bezug auf Kontextmerkmale

Im Folgenden werden die gefundenen Schultypen in Bezug auf codierte Kontextfaktoren und Merkmale der Schulorganisation, die nicht in die Clusteranalyse eingeflossen sind, beschrieben. Es wird also der fünften Fragestellung der empirischen Studie der vorliegenden Arbeit ‚*Unterscheiden sich die ermittelten Schultypen in ihren Kontextfaktoren?*‘ nachgegangen. Dies dient zum einen dazu, die ermittelten Typen inhaltlich zu bestimmen und Interpretationen in Bezug auf etwaige systematische Zusammenhänge mit Drittvariablen zu untersuchen. Zum anderen stellt die Darstellung der Typen in Bezug auf Merkmale, die nicht in die Clusteranalyse eingeflossen sind, eine Möglichkeit zur weiteren Interpretation der Clusterlösung dar (vgl. Kuckartz 2010, S. 241f). Eine solche Validierung durch externe Variablen macht es möglich, etwaige inhaltliche Brüche und Widersprüche zu entdecken und so die statistisch

vorgeschlagene Clusterlösung auf ihre Güte zu prüfen und sich für die ‚richtige‘ Clusterzahl zu entscheiden (vgl. Kuckartz 2010, S. 242).

Außerdem soll die dritte Frage der empirischen Studie der vorliegenden Arbeit ‚*Las- sen sich Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot in Bezug auf die operationali- sierten Gestaltungs- und Prozessmerkmale des Schulleitungshandelns jenseits der bisher gebräuchlichen Differenzierungslinien finden?*‘, die nach statistischen Ge- sichtspunkten bereits positiv beantwortet wurde, nun zusätzlich mithilfe inhaltlicher Interpretationen auf Basis des qualitativen Interviewmaterials geprüft werden.

Soziale Lage der Schülerschaft

Zur Einschätzung der sozialen Lage der Schülerschaft wurde der von der Stadt Ham- burg vorgelegte und bereits beschriebene KESS-Index (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 2007) genutzt. Um einen Eindruck über die mittlere soziale Lage der Schü- lerschaft der einzelnen ermittelten Schultypen zu erhalten, wird der Mittelwert des KESS-Indexes gebildet und über die Schulen eines Schultyps abgetragen:

Tabelle 11 KESS-Mittelwerte nach Schultyp

5	Typ A	Typ B	Typ C	Typ D	Total
KESS- Mit- telwert	M=2,71 SD= 0,488	M=1,90 SD= 0,876	M=2,00 SD= 1,115	M=2,00 SD= 0,943	M=2,13 SD= 0,885

Wie in Tabelle 11 ersichtlich, zeigt sich die soziale Lage der Schülerschaft³² in Schu- len des Typs A (M=2,71; SD= 0,488) leicht bevorzugter als in den übrigen Schulen der Stichprobe, wohingegen zwischen den übrigen Schultypen nur marginale Unter- schiede bestehen. Die durchgeführte einfaktorielle Varianzanalyse zeigt, dass die ge- fundenen Mittelwertunterschiede über alle Gruppen hinweg nicht signifikant sind ($F(3,30) = 1,397, p = n.s.$). Auch der anschließend durchgeführte Turkey-Test, der die Mittelwerte der einzelnen Typen nochmals einzeln auf Signifikanz gegeneinan- der prüft, ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Die leicht bevorzugte soziale der Lage der Schülerinnen und Schüler des Typs A ist somit le- diglich als Tendenz zu werten.

Schulgröße

³² KESS 1 stark belastete Lage der Schülerschaft bis KESS 6 bevorzugte Lage der Schülerschaft

Bezüglich der durchschnittlichen Schulgröße, differenziert nach den einzelnen Schultypen, zeigt sich folgendes Bild: Tabelle 12

Tabelle 12 Schulgröße nach Schultyp

	Typ A	Typ B	Typ C	Typ D	Total
Durchschnittliche Schulgröße	297	413	392	238	249

Schulen der Typen B und C sind durchschnittlich etwas größer als Schulen der Typen A und D. Dies liegt daran, dass in den Typen B und C Gymnasien und häufiger als in den übrigen Schultypen auch Gesamtschulen einbezogen sind, die in der vorliegenden Stichprobe durchschnittlich über eine größere Zahl von Schülerinnen und Schülern verfügen.

Schulformen

Tabelle 13 Schulformen nach Schultyp

	Schultypen	Total
TYP A	Grundschule (n=2) Haupt/Realschule (n=2) Grund-/Haupt-/ und Realschule (n=2) Grund/Hauptschule (n=1)	n= 7
TYP B	Grundschule (n=2) Gesamtschule (n=3) Grund/Haupt/Realschule (n=3) Gymnasium (n=2)	n= 10
TYP C	Gymnasium(n=1) Grund-/Haupt-/ und Realschule (n=1) Grund/Hauptschule (n=2)	n= 4
TYP D	Haupt/Realschule (n=1) Gesamtschule (n=1) Grund/Haupt/Realschule (n=8)	n= 10

Insgesamt zeigen sich die ermittelten Schultypen bezüglich der Schulformen, die in ihnen zusammenfasst sind, sehr heterogen. Lediglich in Schultyp D sind anteilig auffällig viele Grund-/Haupt-/ und Realschulen einbezogen. Gymnasien finden sich hingegen nicht - und Gesamtschulen selten in den Typen A und D.

Klassengröße

Tabelle 14 Klassengröße nach Schultyp

	Typ A	Typ B	Typ C	Typ D	Total
Durchschnittliche	M= 23,43	M= 23,50	M= 24,50	M= 23,30	M= 23,55
Klassengröße	SD= 2,370	SD= 1,780	SD= 2,203	SD= 2,058	SD= 2,293

Die durchgeführte einfaktorielle Varianzanalyse zeigt keine signifikanten Unterschiede in der Klassengröße zwischen den untersuchten Schultypen. Da in Hamburg die Ressourcenverteilung und somit auch der Schüler-Lehrerschlüssel an den KESS-Index gebunden ist, und sich bezüglich des KESS-Indexes in der Stichprobe keine signifikanten Verteilungsunterschiede zeigen, überrascht dieses Ergebnis nicht. Jedoch berichten fünf der 15 Schulleitungen von Halbtagsschulen in der Stichprobe, Probleme bei der Anmeldesituation zu haben, die dazu führten, kleinere Klassen als der behördlich vorgegebene Teilungsschlüssel vorsieht, bilden zu müssen. Dies kann sich in der Folge wiederum in einer schlechteren Ausstattung mit Lehrerstunden niederschlagen. Eine Schulleitung einer Halbtagsschule dazu exemplarisch:

„Nicht genügend [Personal]. Absolut nicht genügend, Also das Problem ist manchmal bei Schulen jetzt haben wir auch Klassen die nicht so groß sind man muss eine bestimmte Anzahl an Schülern haben, um eine bestimmte Stundenzuweisung bekommen zu bekommen und wir haben Klassen, die sind ein bisschen kleiner, das heißt da sind weniger Schüler, das heißt wir bekommen weniger Stunden, das heißt wir müssen dann sogar von der Sprachförderung eigentlich Stunden weg nehmen, wenn jemand krank wird, dann muss irgendwie vertreten werden. Das geht dann oft auf Kosten der Sprachförderung eigentlich. Das finde ich absolut bedauerlich. Das sollte eigentlich gar nicht sein.“

(Schulleitungsinterview Schule 23)

Keine der Ganztagschulen der Stichprobe berichtet von ähnlichen Problemen. Dies kann vorsichtig als Hinweis auf die erhöhte Nachfrage, die Eltern einer verlässlichen Nachmittagsbetreuung zumessen, die in der Folge eher zu einer Wahl einer Ganztagschule führt, interpretiert werden. Dieser Frage wurde jedoch in den qualitativen

Interviews nicht ausdrücklich nachgegangen, so dass keine weiteren Analysen zu diesem Befund möglich sind.

Zeitspanne des Bestehens als Ganztagschule

Zusätzlich zu den codierten Variablen, die Informationen zu Halb- und Ganztagschulen der Stichprobe enthalten, wurden zwei Kontextvariablen codiert, die sich nur auf die Ganztagschulen der Stichprobe beziehen. Die erste Variable gibt Auskunft darüber, seit welchem Jahr eine Schule bereits als Ganztagschule existiert. Eine solche Angabe wird vor den Hintergrund interessant, dass Schulen, die bereits längere Zeit als Ganztagschule existieren, sich bereits länger mit Umstrukturierungsprozessen der Schulentwicklung beschäftigen und daher Merkmale von Schulentwicklungsprozessen, in diesen Schulen ausgeprägter sein könnten, als in Schulen, die erst seit kurzer Zeit Ganztagschule sind (vgl. Holtappels 2004, Fischer/Züchner 2011; Spillebeen/Holtappels/Rollett 2011). Tabelle 15 zeigt, aufgegliedert nach Schultypen, für die Ganztagschulen der Stichprobe, wie lang sie durchschnittlich zum Erhebungszeitpunkt 2009 bereits als Ganztagschulen bestanden:

Tabelle 15 Bestehen als Ganztagschule nach Schultyp

	Typ A	Typ B	Typ C	Typ D
Durchschnittlich GTS seit wie vielen Jahren	n.r.	>5; <15	>15	<5

Ganztagschulen des Typs D existieren die kürzeste Zeit (durchschnittlich weniger als fünf Jahre) als Ganztagschule, während Schulen des Typs C am längsten (durchschnittlich länger als 15 Jahre) als Ganztagschule bestehen. Schulen des Typs B nehmen eine mittlere Position ein (durchschnittlich mehr als fünf, aber weniger als 15 Jahre). Bezogen auf die anteilige Häufigkeit des Vorhandenseins der untersuchten Konzeptionsmerkmale des Ganztages, stimmt dies mit den Befunden von Holtappels (2004) und Höhmann (2005b) überein: Je länger eine Schule bereits als Ganztagschule existiert, desto häufiger sind Qualitätsmerkmale der Ganztagsorganisation zu beobachten (vgl. Holtappels 2004; Höhmann 2005b). Ähnliche Tendenzen zeichneten sich bereits in den Analysen der Einzeltypen ab. Interessant ist jedoch, dass auch in Typ B zwei Schulen gefasst sind, die bereits fast 15 Jahre als Ganztagschule geführt werden. In der Stichprobe ist somit zwar klar die Tendenz zu erkennen, dass mit steigender Zeitspanne, die eine Schule bereits als Ganztagschule existiert, auch

die untersuchten Konzeptionsmerkmale stärker ausgeprägt sind, dieser Zusammenhang scheint jedoch nicht deterministisch zu sein. Es existieren in der Stichprobe ebenfalls Schulen, die bereits seit einem – im Vergleich zu anderen Ganztagschulen im selben Schultyp – langen Zeitraum als Ganztagschule bestehen, die aber nicht über weit überdurchschnittliche Werte in den untersuchten Dimensionen der Prozess- und Organisationsfaktoren von Schulen mit ganztägigem Angebot verfügen – wie bei Schulen des Typs C zu beobachten. Vor diesem Hintergrund kann vermutet werden, dass die lange Existenz als Ganztagschule zwar eine Vorteilhaft für überdurchschnittliches Vorhandensein der untersuchten Konzeptionsmerkmale sein könnte, der Zeitraum allein jedoch nicht entscheidend für die tatsächlich realisierte Organisationsform der Schule ist. Vielmehr müssten, dieser Interpretation folgend, zusätzliche Voraussetzungen, die über die rein zeitliche Dimension hinausgehen, mitbestimmend für die tatsächliche Gestaltungsrealität von Schulen sein. Dieser Befund steht im Einklang damit, dass „die Einzelschule [...] Fokus und Handlungseinheit für die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen [ist]“ (Klieme, Baumert, Schwippert, 2000, S. 387).

IZBB-Förderung

Die zweite Variable, die sich nur auf Ganztagschulen der Stichprobe bezieht, gibt darüber Auskunft, ob Schulen Mittel der IZBB-Förderung abgerufen haben oder nicht. Eine Frage zur Motivation einer Schulleitung für die Inanspruchnahme von IZBB-Mitteln wurde in der Befragung nicht gestellt, jedoch kann vermutet werden, dass Schulen, die IZBB Mittel im Zeitraum von 2003 bis 2009 nicht abgerufen haben, keinen unmittelbaren Bedarf an Finanzmitteln für den Infrastrukturausbau ihrer Schule hatten. Diese Variable kann somit als Hinweis auf die Ressourcenausstattung der Schule gewertet werden, die wie in Kapitel 8 ausgeführt, bei der Modellierung von Prozess- und Organisationsmerkmalen als Kontextmerkmal der Schulen Beachtung geschenkt werden sollte (vgl. bspw. Stufflebeam 1972; Holtappels 2009; Rauschenbach et al. 2012). Die Tabelle 16 stellt kontrastiert nach Schultyp dar, wie viele Ganztagschulen von allen Ganztagschulen eines Schultyps IZBB- Mittel in Anspruch genommen haben:

Tabelle 16 Abruf von IZBB-Mitteln nach Schultyp

	Typ A	Typ B	Typ C	Typ D	Total
IZBB-Mittel abgerufen; Anteil des Typs	n.r.	55,6%	25%	66,7%	50%

Über alle Typen gerechnet haben genau die Hälfte der Ganztagschulen der Stichprobe Gebrauch von IZBB-Mitteln gemacht. Von Schulen des Schultyps C, der am längsten als Ganztagschule existiert, wurde am seltensten Gebrauch von denen vom Bund zur Verfügung gestellten Mitteln zum Infrastrukturausbau gemacht. Schultyp D hingegen, dessen Schulen durchschnittlich am kürzesten als Ganztagschule existieren, machten am häufigsten davon Gebrauch. Wie bereits bei der Frage nach Existenzdauer als Ganztagschulen, nehmen auch hier Schulen des Typs B eine mittlere Position ein.

Tabelle 17 Materielle Ausstattung und Raumsituation nach Schultyp

	Typ A	Typ B	Typ C	Typ D	Total
materielle Ausstattung mangelhaft	28,6%	11,1%	0,0%	10,0%	13,3%
Raumanzahl mangelhaft	0,0%	22,2%	0,0%	50,0%	23,3%

Während für die Frage nach der materiellen Ausstattung keine signifikanten Verteilungsunterschiede zwischen den Typen bestehen ($\chi^2 = 2,16$, $df = 3$, n.s.), ergeben sich für die Frage nach der Ausstattung mit Räumen signifikante Unterschiede ($\chi^2 = 7,32$ $df = 3$, $p < 0,1$). Wie Tabelle 17 zeigt, wird die materielle Ausstattung bezogen auf alle Schultypen überwiegend nicht als verbesserungswürdig beschrieben. Über alle Schultypen gerechnet bemängeln 13,3 % der Schulleitungen die materielle Ausstattung ihrer Schule. Tendenziell am negativsten schätzten die materielle Ausstattung Schulleitungen des Typs A (ausschließlich Halbtagsschulen) ein: 28,6% der Schulleitungen bemängeln die diesbezügliche Ausstattung. Hingegen bemängelt keine Schulen des Typs A die Ausstattung der Schule mit Räumen. Die Raumsituation wird hingegen negativer von Schulleitungen der Typen B und D eingeschätzt,

wobei alle Ganztagschulen, die sich in diesem Schultyp befinden, die räumliche Ausstattung ihrer Schule kritisieren.

Zum Untersuchungszeitpunkt 2009, der sich am Ende der IZBB-Förderung befindet, bemängeln Ganztagschulen somit eher die räumliche als die materielle Situation an ihrer Schule. Dies bezieht sich jedoch nicht auf die Ganztagschulen des Typs C, die durchschnittlich bereits länger als 15 Jahre in dieser Form bestehen. Und auch in Typ B sind es nur die Schulen, die kürzer als fünf Jahre als Ganztagschule bestehen, die die Raumsituation in ihrer Schule bemängeln. Auch die vergleichsweise negativere Bewertung der Raumsituation in Schulen des Typs D kommt vor allem durch die Bewertung der Schulleitungen von Ganztagschulen dieses Typs zustande: Zwei von sieben Halbtagschulen des Typs D und alle drei Ganztagschulen beurteilen die Raumsituation in ihrer Schule als mangelhaft und alle Ganztagschulen des Typs D bestehen weniger als fünf Jahre.

Die Daten unterstreichen den bereits herausgearbeiteten Zusammenhang der Länge der Dauer, die eine Schule bereits als Ganztagschule existiert, und der eingeschätzten Raumsituation. Schulleitungen von Schulen, die kürzer als fünf Jahre als Ganztagschule bestehen, geben somit deutlich häufiger als Schulleitungen aller anderen untersuchten Schulen an mit der Raumsituation in ihrer Schule unzufrieden zu sein. Eine Schulleiterin einer gebundenen Ganztagschule des Typs D dazu exemplarisch:

Dann würd ich erstmal dafür sorgen, da grade alle Klassen einigermaßen versorgt sind, extra Räume für Schüler zu schaffen, sowas wie ein Ruheraum, ne Ruheinsel, wie auch immer diese ganzen Sachen heißen. “

(Schulleitung 19)

Personelle Ausstattung

Während die materielle Ausstattung der Schulen und die Ausstattung mit Räumen zum Ende des IZBB-Finanzierungszeitraums von der Mehrzahl der Schulen als ausreichend beschrieben werden – mehr als dreiviertel der Schulleitungen sehen hier keine Verbesserungsbedarfe –, zeigt sich in Bezug auf die Ausstattung mit Personal ein anderes Bild:

Tabelle 18 Personelle Situation nach Schultyp

	Typ A	Typ B	Typ C	Typ D	Total
personelle Ausstattung mangelhaft	71,4%	70%	25%	70%	64,5%

Fast zwei Drittel (64,5 %) der befragten Schulleitungen gibt an, die Personalausstattung ihrer Schule als mangelhaft zu bewerten. Zwischen den Typen A, B und D sind die anteiligen Unterschiede diesbezüglich marginal ($\chi^2 = 3,14$, $df = 3$, n.s.). Schulleitungen des Typs C geben hingegen anteilig signifikant seltener ($\chi^2 = 3,13$, $df = 1$, $p < 0,1$) an, die personelle Ausstattung ihrer Schule als mangelhaft zu bewerten. Dieser Befund korrespondiert mit den Ergebnissen der vorangegangenen Analysen zur materiellen und Raumsituation: Schulen des Typs C geben in allen untersuchten Bereichen der Ressourcenausstattung signifikant seltener an, unzufrieden zu sein, als alle übrigen ermittelten Schultypen.

Vor dem Hintergrund der diskutierten Veränderungen der Finanzierung von Ganztagschulen seitens des Hamburger Senats können die Befunde zur materiellen und personellen Einschätzung der Schulleitungen als vorsichtiger Hinweis darauf interpretiert werden, dass die Schulen des Typs C, die im Vergleich am längsten als Ganztagschule bestehen, hier immer noch von der großzügiger geplanten Versorgung in den 1990er Jahren profitieren könnten. Gerade die von der Schulleitung als günstiger eingeschätzte Personalsituation könnte, dieser Interpretation folgend, vermittelt über eine großzügigere Ausstattung zur Zeit der Gründung der Ganztagschule und in den Folgejahren, zu insgesamt positiver verlaufenden Schulentwicklungsprozessen geführt haben. Bezogen auf die hier untersuchten Indikatoren könnte die breitere Finanzierung von Verwaltungsstunden bis 2004 dazu geführt haben, dass Schulentwicklungsprozesse erfolgreicher von Schulleitungen instruiert und organisiert werden konnten. Dies könnte begründen, warum sich Schulen des Typs C, im Vergleich zu allen anderen Schultypen, durch ein signifikant überdurchschnittliches Vorhandensein der untersuchten Prozess- und Organisationsmerkmale auszeichnen. Auf Grundlage der vorliegenden Daten können solche Interpretationen jedoch nur The- sencharakter haben, eine empirische Prüfung ist nicht zu realisieren.

Ansatzpunkt für eine alternative Interpretation des Befunds der signifikant positiveren Einschätzung der Ressourcenausstattung durch Schulen des Typs C, liefert ein Zitat aus einem Interview mit einer Schulleitung des Typs C:

„Die Ausstattung mit Lehrerstunden, muss ich vielleicht doch noch dazu sagen, ist in den letzten Jahren immer wieder hart umkämpft worden. Sie wissen sicher dass die Ganztagsstunden zusammen gekürzt worden sind, und dass der Trend in der Behörde eigentlich auch auf stärkere Verkürzung der Ganztagsausstattung ging, die neue Koalition hat da jetzt nach dreiviertel Abschmelz -Programm halt gerufen, wenn das nicht gekommen wäre, hätten wir uns nochmal richtig stark machen müssen, ich habe in den letzten Jahren immer wieder auch relativ erfolgreich die Abschmelz-Aktivitäten konterkariert ist vielleicht das falsche Wort, aber doch mit sehr intensiver Argumentation ein Stück weit ab gefedert, trotzdem ist es deutlich zu spüren, also die Ganztagsausstattung die wir vor fünf Jahren hatten war deutlich besser und Teilung von Lerngruppen und die Ausstattung mit Personal für kleinere Lerngruppen die ist sehr, sehr viel schlimmer geworden.“

(Schulleitungsinterview Schule 14)

Der Beschreibung der Schulleitung folgend, bestanden bei der Kürzung von Lehrerstunden, die die Rahmenpläne für Ganztagschulen seit 2004 vorsahen, Verhandlungsspielräume, die von Schulleitungen genutzt werden konnten (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004). Diese Verhandlungen konnten jedoch naturgemäß nur von Schulen durchgeführt werden, die zum Zeitpunkt der Kürzungen bereits als Ganztagschule bestanden. So ist es möglich, dass trotz eigentlich einheitlicher Finanzierung von Ganztagschulen gleicher Rahmenbedingungen in Hamburg ältere Ganztagschulen auch gegenwärtig noch über breitere Ressourcenausstattungen verfügen als Neuere. Das Interview enthält jedoch keine weiteren Ausführungen, wie diese Maßnahmen zur Abfederung des Lehrerstundenabbaus genau ausgesehen haben, oder welche Spielräume dort genau bestehen.

Die Frage nach dem Grund für die weit positivere Bewertung der Ressourcenausstattung durch Schulleitungen von Schulen des Typs C kann mit vorliegenden Informationen somit nicht geklärt werden. Dennoch kann festgehalten werden, dass die Daten tendenziell auf einen Zusammenhang zwischen der Länge der Zeitspanne, die eine Schule als Ganztagschule besteht, der Bewertung der zur Verfügung stehenden schulischen Ressourcen durch die Schulleitungen und dem Grad des Vorhandenseins von Gestaltungs- und Prozessmerkmalen der Ganztagsorganisation hinweisen. Dieser Zusammenhang zeigt sich in Bezug auf die Einschätzung räumlicher Ressourcen vor allem in jüngeren Ganztagschulen, die diese deutlich schlechter einschätzen als alle anderen Schulen. Hier sind die Werte jedoch insgesamt auf einem niedrigeren

Niveau, dreiviertel der Schulen sehen bezogen auf die materielle Ausstattung und die Raumsituation in ihrer Schule keine Verbesserungsbedarfe. In Bezug auf die personellen Ressourcen zeigt sich der beschriebene Zusammenhang hingegen besonders deutlich im Vergleich der Schulen des Typs C mit den übrigen ermittelten Schultypen.

Außerunterrichtliche Angebote

Weitere systematische Unterschiede zwischen den ermittelten Schultypen fördert die Betrachtung des Bereichs der Gestaltung der außerunterrichtlichen Angebote und vor allem des Personenkreises, der zur Durchführung dieser Angebote in den jeweiligen Schultypen eingesetzt wird, zu Tage. Wie bereits in den deskriptiven Analysen dargestellt bieten alle Schulen der Stichprobe außerunterrichtliche Angebote an. Den Analysen der StEG- Daten von Brümmer und Kollegen (2011) zufolge werden außerunterrichtliche Angebote von Schülerinnen und Schülern dann als besonders förderlich für die Entwicklung von akademischen Schulleistungen eingeschätzt, wenn sie sich auf unterrichtsnahe Inhalte aus akademischen Bereichen beziehen (vgl. Brümmer/Rollett/Fischer 2011). Dies macht es sinnvoll zu untersuchen, ob sich die Inhalte der Angebote zwischen den ermittelten Schultypen unterscheiden. Tabelle 19 zeigt die Verteilung auf die Schultypen:

Tabelle 19 Angebote nach Schultyp

	Typ A	Typ B	Typ C	Typ D	Total
Angebote aus dem sportlichen/ musischen Bereich	100%	100%	100%	100%	100%
Angebote aus dem akademischen Bereich	71,4%	40%	50%	30%	45,2%

Alle Schulen der Stichprobe bieten Angebote aus sportlichen und musischen Bereichen an. Unterrichtsnahe Angebote werden in durchschnittlich knapp der Hälfte der Schulen der Stichprobe angeboten. In Typ A, der ausschließlich aus Halbtagsschulen besteht, sind unterrichtsnahe Angebote am häufigsten zu finden, am seltensten finden sich Angebote aus dem unterrichtsnahen Bereich an Schulen des Typs D, der sich

durch das anteilig seltenste Auftreten der in die Clusteranalysen einbezogenen Prozess- und Organisationsmerkmale von Schulen mit ganztägigem Angebot auszeichnet. Und hier bieten auch nur drei Halbtagschulen unterrichtsnahe Angebote an. Keine Ganztagschule des Typs D bietet unterrichtsnahe Angebote an. In Typ B sind es ausschließlich gebundene Ganztagschulen, die unterrichtsnahe Angebote realisieren. Die Zugehörigkeit zur Gruppe der Halb- oder Ganztagschulen scheint somit keinen Einfluss auf die Art des zur Verfügung gestellten Angebots zu haben. Dies kann durch die folgende Gegenüberstellung der Art des außerunterrichtlichen Angebots einer Halbtagschule des Typs A und einer gebundenen Ganztagschule des Typs D illustriert werden. Trotz gleicher Schulstufe und ähnlicher Schulgröße gestaltet sich das Angebot inhaltlich unterschiedlich:

Tabelle 20 Beispiele für Angebote Halb- und Ganztagschule

Halbtagschule Typ A	Gebundene Ganztagschule Typ B
<ul style="list-style-type: none"> • Knobelmathe • Englisch • Musik • Sport • Schülerzeitung • Design • Ernährung • Theater • Forschen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kochen • Töpfen • Handarbeit • Sport • Basteln • Schulgarten • Tanzen • Einrad

Die Halbtagschule verfügt über ein breiteres und differenziertes Nachmittagsangebot, das mehr Ansatzpunkte zur Verknüpfung mit schulischen Inhalten bietet als das der gebundenen Ganztagschule. Die gebundene Ganztagschule hingegen bietet ausschließlich Angebote aus dem Bereich der Freizeitgestaltung an. Dies kann als weiterer Hinweis auf verschwimmende Grenzlinien zwischen Halb- und Ganztagschulen gewertet werden. Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen zum Schultyp C fällt auf, dass nur 50 % der Schulen des Typs C außerunterrichtliche An-

gebote aus unterrichtsnahen Bereichen anbieten. Hierbei ergibt sich jedoch eine Besonderheit, die mit der realisierten Zeitorganisation von Schulen des Typs C zusammenhängt. Eine Schulleitung einer Schule des Typs C dazu:

„Es gibt 12-14 Angebote und immer nach dem Mittagessen hängt ein Plan, der wird dann vorgelesen von den Schülern, damit die Schüler sich orientieren können, welche Angebote laufen an diesem Tag. Und das Entscheidende daran ist wahrscheinlich, auch im Unterschied zu vielen anderen Ganztagschulen, dass es [das pädagogische Mittagsband] nicht verbindlich ist. Das ist nicht wie in einem Kurssystem, das heißt ich muss mich nicht ne Woche vorher anmelden, also wenn ich sage; ich gehe jetzt in die Technikwerkstatt oder in die Kunstwerkstatt, dann entscheide ich das nur für diese Stunde, für diesen Tag und das hat keine Auswirkungen auf meine Entscheidung in der nächsten Woche. Das soll eine echte Freizeit sein, also wir versuchen den Tag hier so zu rhythmisieren, Anspannung, also im Vormittagsbereich, Entspannung mit Mittagessen und Mittagsband, und dann wieder Anspannung.“

(Schulleitungsinterview Schule 9)

Vor dem Hintergrund der dargestellten Rhythmisierung des Schultages, in dem Lern- und Freizeiten sich abwechseln, sind außerunterrichtliche Angebote in Schulen des Typs C als ‚echte‘ Freizeit konzipiert. Bei der Untersuchung der Organisationsgestaltung von Schulen mit ganztägigem Angebot muss einem solchen Befund Rechnung getragen werden. Unterrichtsnahe Angebote per se als Qualitätsmerkmal der Prozess- und Organisationsstruktur von Schulen mit ganztägigem Angebot zu definieren, würde die Komplexität in den Möglichkeiten der Zeitorganisation in Schulen mit ganztägigem Angebot nicht gerecht werden, da es durchaus denkbar ist, dass Schulen, die nach der für Typ C beschriebenen Zeitstruktur arbeiten, ganz bewusst und im Rahmen ihres Schulkonzepts auf unterrichtsnahe Angebote verzichten und die Mittagszeit als *reine* Freizeit konzipieren. Alleine über die Art des Angebots lässt sich diesem Befund folgend keine Weiterentwicklung von Schulen abbilden. Vielmehr sollte der schulorganisatorische Kontext, in die die Konzeption der Angebote eingebunden ist, berücksichtigt werden.

Personaleinsatz bei der Durchführung von außerunterrichtlichen Angeboten

Wie vor dem Hintergrund der Expertise von Neumann und Ramseger (1990) diskutiert, bietet der Personenkreis, durch den außerunterrichtliche Angebote realisiert werden, eine weitere Möglichkeit Unterschiede in der Angebotsgestaltung zwischen Schulen herauszuarbeiten. Eine Schulleitung einer Ganztagschule des Typs B dazu:

Das wechselt von Jahr zu Jahr, hängt ein bisschen auch davon ab, welche Neigungskurslehrer man dafür bekommt. Im Moment können wir anbieten: ein Bildhauereikurs, ein Modedesignkurs, einmal und Zeichenkurs für kleinere Kinder, ein Boxkurs bei dem ein ausgebildeter, ein richtiger Profiboxtrainer einmal die Woche kommt und bei uns in der Turnhalle Boxsportunterricht anbietet. Dann haben wir einen Gitarrenkurs, der im Moment aber leider nicht stattfindet, weil der Lehrer nicht mehr kann. Da suchen wir Ersatz.“

(Schulleitungsgespräch Schule 21)

Strategische Schulentwicklungsarbeit, in der basierend auf bspw. einem Schulkonzept, die Profilbildung in einem Schwerpunktbereich im Rahmen des Nachmittagsangebotes aufgegriffen wird (vgl. bspw. Holtappels 2004), ist vor einem solchen Hintergrund unwahrscheinlich. Zusätzlich sind Honorarkräfte bei der „Durchführung der übertragenen Tätigkeiten keinen „Weisungen der Auftraggeberin“ (Freie und Hansestadt Hamburg o.J., S. 1) unterlegen. Sie sind an keine spezifischen Vorgaben gebunden und „handeln eigenverantwortlich“ (Freie und Hansestadt Hamburg o.J., S. 1). Regelungen zu inhaltlichen Konzeptionen oder Evaluationen des durch Honorarkräfte durchgeführten Angebots existieren nicht. Möglichkeiten der Qualitätssicherung in den außerunterrichtlichen Angeboten sind somit beim Einsatz von Honorarkräften sehr beschränkt, wenn nicht unmöglich. Eine Schulleitung einer Ganztagschule des Typs D:

„[...] dafür müssen wir dann Honorarkräfte beschäftigen, die Honorarsätze die wir bezahlen können sind relativ gering, die sind von der Behörde festgelegt und man bekommt für diese Honorarsätze, das sind 15 Euro oder jetzt 15,50 Euro etwa für die Einzelstunden, natürlich auch Honorarkräfte ins Haus, aber keine echten Profis, [sondern Kräfte,] die Kompetenzen mitbringen, das ist manchmal grenzwertig, da hat man viele Bewerber, aber relativ wenige bei denen man sich wünscht, erstens, dass sie mit Kindern zusammen kommen, zweitens bei denen man sicher ist, dass sie auch wirklich über Fähigkeiten verfügen, die den Kindern was bringen.“

(Schulleitungsgespräch Schule 31)

Außerdem gibt es in den Interviews Hinweise drauf, dass neben inhaltlichen, auf den Unterrichtsstoff bezogenen Brüchen zwischen Unterricht und Angeboten, zwischen den beschäftigten Personengruppen auch Unterschiede im Zugang zu den Kindern, was bspw. das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler betreffend, von den Schulleitungen beobachtet werden. Diese Beobachtung wird von zwei Schulleitungen in den durchgeführten Interviews durch einen häufigen Wechsel der Honorarkräfte oder einen generell sehr großen Personenkreis, der an der Betreuung der Nachmittagsangebote beteiligt ist, begründet. Zusätzlich wird die wahrgenommene

fehlende pädagogische Ausbildung dieses Personenkreises als Grund angeführt. Eine Schulleitung einer Ganztagschule des Typs D dazu:

„Die Situation stellt sich für uns oft so dar, dass wenn die Erstklässler kommen, wir den Eindruck haben, dass wir vom ersten Schultag an überhaupt erst mal mit der Erziehung beginnen. Einüben in eine Klassengemeinschaft, sich an Regeln halten ect. pp. Und das gelingt im Unterricht ganz gut, weil da der Lehrer derjenige ist, der vermittelt und der das mit den Kindern erarbeitet. In der Freizeit haben wir viel zu wenig beteiligte Menschen und dadurch ist es so, dass diese Kinder aus dem Unterricht mit einer sehr gut organisierten Form in ein Vakuum hineinlaufen und wir erleben teilweise eben sehr ungezügelter Freizeitverhalten und müssen da wirklich intensiv gegensteuern, deshalb auch der Versuch über die Beteiligung, da irgendetwas Positives noch zu vereinbaren.“

(Schulleitungsinterview Schule 27)

Die von Neumann und Ramseger (1990) beschriebenen Gefahren der Einstellung von Erzieherinnen und Erziehern, müssten im mindestens gleichen Maße auf Honorarkräfte zutreffen. Zu vermuten ist, dass sich die von den Autoren beschriebenen Problemdimensionen bei einem vermehrten Einsatz von Honorarkräften tendenziell eher noch verstärken könnten. Außerdem ist zu beachten, dass beim Einsatz unterschiedlicher Personengruppen zur Realisierung von Unterricht und Nachmittagsangeboten, die Wahrscheinlichkeit für eine systematische Verzahnung von Unterricht und Angeboten theoretisch sinkt. Reh (2009) zufolge müsste dies im Besonderen gelten, wenn die verschiedenen Personenkreise strukturell wenig miteinander vernetzt sind. Defizite bei der inhaltlichen Verzahnung von Unterricht und Angeboten müssten dieser These folgend besonders beim Einsatz von Honorarkräften bestehen, die meist punktuell für die Betreuung einzelner Kurse eingesetzt werden. Verstärken müsste sich der beschriebene Effekt in Schulen, in denen außerunterrichtliche Angebote ausschließlich im Nachmittagsbereich angeboten werden und in denen Lehrkräfte am Nachmittag tendenziell weniger häufig eingesetzt werden.

Alternativ zum Einsatz von Lehrkräften, Sozialpädagogen, Erziehern und Honorarkräften besteht für die Schulen die Möglichkeit, außerunterrichtliche Angebote über Kooperationen mit schulexternen Vereinen, Einrichtungen oder Verbänden zu realisieren. Bei der Betrachtung externer Kooperationen zum Zweck der Durchführung von außerunterrichtlichen Angeboten gilt bezogen auf die vorangegangenen Ausführungen zu beachten, ob die Kooperationen als *punktuell* oder *langfristig* beschrieben werden. Bei langfristigen Kooperationen steigt die theoretische Wahrscheinlichkeit dafür, dass Kooperationspartner stärker in die schulischen Abläufe

eingebunden sind. Währenddessen sollten für punktuelle Kooperationen die gleichen Problemfelder bestehen, wie für den punktuellen Einsatz von Honorarkräften.

Bezüglich des Personenkreises, von dem außerunterrichtliche Angebote *hauptsächlich* durchgeführt werden, ergibt sich folgende Verteilung:

Tabelle 21 Professionen in der Angebotsdurchführung nach Schultyp

	Typ A	Typ B	Typ C	Typ D	Total
Lehrkräfte	0%	0%	0%	0%	0%
Sozialpädagogen	0%	0%	0%	0%	0%
Erzieher	0%	0%	0%	0	0%
Kooperationspartner	100%	0%	50%	60%	48,4%
Honorarkräfte	0%	100%	50%	40%	51,6%

Wie Tabelle 21 zeigt werden in allen Schulen der Stichprobe hauptsächlich Honorarkräfte oder Kooperationspartner zur Durchführung der außerunterrichtlichen Angebote eingesetzt. Bei der Verteilung auf die ermittelten Schultypen ergeben sich diesbezüglich signifikante Unterschiede ($\chi^2 = 17,38$, $df = 3$, $p < 0,01$). In allen Schulen des Typs A werden zur Angebotsdurchführung hauptsächlich Kooperationspartner eingesetzt. In allen Schulen des Typs B werden hingegen hauptsächlich Honorarkräfte beschäftigt. Die Typen C und D handhaben die Angebotsbetreuung hingegen nicht so einheitlich: 50% der Schulen des Typs C und 60% der Schulen des Typs D setzen in der Angebotsbetreuung hauptsächlich Kooperationspartner ein, die restlichen beschäftigen hauptsächlich Honorarkräfte. 13 von 15 Schulleitungen, die hauptsächlich mit Honorarkräften arbeiten, beschreiben die Zusammenarbeit als problematisch. Lediglich zwei Schulleitungen weisen nicht auf Probleme, die daraus entstünden, hin. Dies ist zum ersten die Schulleitung einer gebundenen Ganztagschule des Typs C, die an fünf Tagen der Woche einen rhythmisierten Schultag realisiert, der eine ‚echte‘ Mittagsfreizeit vorsieht. Im Rahmen dieser Mittagsfreizeit werden Angebote durchgeführt, die von der Schule konzeptionell und inhaltlich gestaltet werden. Außerdem ergibt sich in dieser Schule die Problemdimension der fehlenden Einbindung der Honorarkräfte in schulische Strukturen nicht derart wie in anderen Schulen, da zum Zeitpunkt des Einsatzes der Honorarkräfte, nämlich in den

Mittagstunden, Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls anwesend sind. Zum dritten werden in dieser Schule auch Lehrkräfte in der Mittagsfreizeit eingesetzt. Die Voraussetzung für eine Vernetzung der Honorarkräfte und Lehrerinnen und Lehrer sind in dieser Schule somit insgesamt tendenziell günstig einzuschätzen. Ebenfalls unproblematisch wird die Zusammenarbeit mit Honorarkräften von einer Schule beschrieben, die sich in einem Hamburger Stadtteil befindet, in dem zu einem zwar vom KESS-Index beschriebenen ‚sozial-belastete‘ Familien leben, der sich jedoch auch durch eine hohe Zahl an Studenten und jungen Familien auszeichnet. Ein Stadtteil also, der sich im Prozess der Gentrifizierung befindet, in dem sich soziokulturelle Umstrukturierungsprozesse in Richtung einer eher sozial privilegierten Anwohnerschaft vollziehen. Die Schulleitung dazu:

„Honorarkräfte, da kann ich eben ganz viele haben, deswegen kann ich auch so viele Kurse anbieten. Das könnte ich, wenn eine Person eine volle Stelle hat, ist es ein Unterschied, wenn ich die hab oder wenn ich dafür 10 Honorarkräfte hab, die das eben alle an demselben Tag machen können, aber die Mischung insgesamt ist schon eine gute, also dass man sagen kann, es gibt Lehrer, Erzieher und Honorar. Aber wir profitieren hier auch davon, dass es im Stadtteil viele Leute gibt, die auch wirklich was können. Wir haben auch studierte Musiker, die Kurse anbieten oder einen Ingenieur im Ruhestand, der Technik mit den Kindern macht. Das ist in anderen Schulen nicht immer so.“

(Schulleitungsinterview Schule 24)

Für die Qualität der Nachmittagsangebote, die in den meisten Schulen durch hauptsächlich Honorarkräfte durchgeführt werden, könnten, der Argumentation des Schulleiters folgend, somit auch die sozio-kulturellen Merkmale des Stadtteils von Bedeutung sein. Vor dem Hintergrund, dass Ganztagschulen in Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit, in Bezug auf die Herstellung von mehr Chancengerechtigkeit gerade für Kinder aus sozial benachteiligten Familien besondere Fähigkeiten zugetraut werden, wird dieser Befund besonders bedeutsam. Gerade in sozial benachteiligten Quartieren wäre es dieser Argumentationslinie folgend wichtig, ein besonderes Augenmerk darauf zu legen, welcher Personenkreis mit welcher Art von Qualifikation für die Angebotsdurchführung allein aufgrund räumlicher Erreichbarkeit überhaupt rekrutiert werden kann.

Bezüglich des Einsatzes von Honorarkräften kann zusammenfassend festgehalten werden, dass dieser von der Mehrzahl der Schulleitungen (86,6%) mit Problemen assoziiert wird. Schwierigkeiten ergeben sich in den bereits angesprochenen Dimen-

sionen der Rekrutierung von geeigneten Honorarkräften, der Einbindung der Honorarkräfte in die Strukturen der Schule, in der Qualität der Angebotsinhalte, der pädagogischen Qualifikation der Honorarkräfte und der Verlässlichkeit der Durchführung. Schulen, die außerunterrichtliche Angebote hauptsächlich über Kooperationen realisieren, berichten hingegen weniger häufig von Problemen bei der Durchführung. Nur 22,6 % der befragten Schulleitungen (n=7) sprechen Probleme bei der Durchführung von Angeboten durch Kooperationspartner an. Auffällig ist, dass fünf dieser sieben Schulen (drei Ganztagschulen und zwei Halbtagschulen) sich im Typ D, der sich durch ein unterdurchschnittliches Auftreten der untersuchten Gestaltungs- und Prozessmerkmale auszeichnet, befinden. Anteilig tauchen Probleme mit Kooperationen somit signifikant häufiger in Typ D als in allen anderen Schultypen auf ($\chi^2 = 7,55$, $df = 3$, $p < 0,1$). Wichtig hierbei ist, dass diese fünf Schulen des Typs D, die über Probleme bei der Angebotsdurchführung über Kooperationen klagen, ihr Angebot dennoch hauptsächlich über Kooperationen realisieren. Jedoch klagen alle diese fünf Schulen auch – wie überhaupt alle Schulen des Typs D – über Probleme beim Einsatz von Honorarkräften. In Bezug auf den Typ D scheint das unterdurchschnittliche Vorhandensein der untersuchten Prozess- und Organisationmerkmale also mit Problemen beim Personaleinsatz in der Angebotsbetreuung zu konfundieren. Über die gesamte Stichprobe betrachtet kann jedoch festgehalten werden, dass Schulen weit seltener über die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern als über den Einsatz von Honorarkräften in der Angebotsbetreuung klagen.

Zudem ist bemerkenswert, dass in keiner der untersuchten Schulen hauptsächlich Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagogen oder Erzieher für die Betreuung der außerunterrichtlichen Angebote zuständig sind. Ein Schulleiter einer länger als zehn Jahre bestehenden gebundenen Ganztagschule des Typs C dazu:

Ja, zum größten Teil durch Honorarkräfte, zu einem kleinen Teil auch noch durch Lehrkräfte dafür reichen die Mittel auch nur noch Häppchenweise aus, in vergangenen Zeiten war das für fast alle Kollegen machbar, dass sie neben Ihrem Unterricht aber im Rahmen Ihres einen Neigungskurs noch begleitet haben.

(Schulleitungsinterview Schule 14)

Die Kürzungen der Personalmittel für Ganztagschulen seitens des Hamburger Senats sind somit auch in den Beschreibungen der schulischen Praxis seitens der Schulleitungen wiederzufinden. Ähnliche Tendenzen lassen sich in vielen Ganztagschu-

len der Stichprobe finden, in Tabelle 22 ist abzulesen in welchen Schulen Lehrerinnen und Lehrer überhaupt zur Betreuung von außerunterrichtlichen Angeboten eingesetzt werden.

Tabelle 22 Lehrkräfteeinsatz in der Angebotsdurchführung nach Schultyp

	Typ A	Typ B	Typ C	Typ D	Total
Lehrkräfteeinsatz in der Angebotsdurchführung	0%	40%	100%	10%	29,0%

Nur 29 % aller Schulen der Stichprobe setzen zur Betreuung von außerunterrichtlichen Angeboten Lehrerinnen und Lehrer ein. Die Verteilungsunterschiede sind zwischen den ermittelten Schultypen signifikant ($\chi^2 = 14,89$, $df = 3$, $p < 0,05$). Am häufigsten werden außerunterrichtliche Angebote im Schultyp C auch von Lehrerinnen und Lehrern betreut (100 %), am seltensten in Schulen des Typs A (0 %), der jedoch nur aus Halbtagschulen besteht, die keine zusätzlichen Lehrerstunden für die Betreuung von außerunterrichtlichen Angeboten zugewiesen bekommen. Nur vier der neun Ganztagschulen aus Typ B realisieren außerunterrichtliche Angebote über den Einsatz von Lehrerinnen und Lehrern, davon bestehen drei bereits länger als 10 Jahre. Nur eine von sechs Ganztagschulen des Typs B, die erst seit der IZBB-Förderung – also weniger als fünf Jahre – besteht, setzt Lehrkräfte zur außerunterrichtlichen Angebotsbetreuung ein. Ebenfalls in lediglich einer Ganztagschule des Typs D werden Angebote überhaupt von Lehrerinnen und Lehrern betreut.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Ganztagschulen, die im Zeitraum der IZBB-Förderung zur Ganztagschule wurden, Lehrkräfte signifikant seltener zur Betreuung von Angeboten einsetzten als Ganztagschulen, die bereits länger als zehn Jahre in dieser Form existieren. Vor dem Hintergrund, dass formal Ganztagschulen mit ähnlichen Rahmenbedingungen – bspw. bezüglich der sozialen Lage der Schülerschaft – auch über eine ähnliche Ausstattung mit Lehrerstunden verfügen sollten, verwundert dieser Befund. Ähnlich wie bezüglich der Ressourcenausstattung dargestellt, könnten hier Effekte aus Zeiten einer allgemein großzügigeren Ausstattung mit Lehrerstunden nachwirken. Es kann vermutet werden, dass sich entweder durch die längere Zeitspanne, die die Schulen bereits als Ganztagschule existieren, oder u.U. verstärkt durch eine umfassendere Ressourcenausstattung zum Gründungszeitpunkt

der Schulen und in den Folgejahren, ein von jungen Ganztagschulen differentes professionelles Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer als ‚Ganztagschullehrer‘ entwickeln konnte. Zusätzlich scheint es so zu sein, dass auch die Infrastruktur in jüngeren Ganztagschulen dazu beiträgt, dass Lehrerinnen und Lehrer schulorganisatorisch tendenziell eher in die zeitlichen Strukturen einer Halbtagschule eingeplant werden. Wie sich Wirkzusammenhänge bezüglich des Einsatzes von Lehrerinnen und Lehrern im Ganztagsbetrieb und der Zeitspanne, die Schulen bereits als Ganztagschule existieren, genau vollziehen, kann mit den vorliegenden Daten nicht beantwortet werden. Bezüglich der Organisationsstruktur jüngerer Ganztagschulen konnten die qualitativen Auswertungen der Schulleitungsinterviews jedoch auf eine zusätzliche Besonderheit hinweisen, die strukturell mit dem fehlenden Einsatz von Lehrerinnen und Lehrern in der außerunterrichtlichen Angebotsdurchführung in jungen Ganztagschulen korrespondiert.

Zeitorganisation und Lehrkräfteeinsatz im Nachmittagsbereich

Wie bereits in den deskriptiven Analysen beschrieben, konnte im Rahmen der qualitativen Analysen eine induktive Dimension der Zeitorganisation von Schulen mit ganztägigem Angebot ermittelt werden. *Kein Nachmittagsunterricht nach 14:30h* beschreibt eine Art der Zeitorganisation an Ganztagschulen, die sich dadurch auszeichnet, dass vier Stunden Unterricht am Vormittag realisiert werden, sich dann eine Mittagspause mit Mittagessen anschließt und anschließend noch einmal zwei Stunden Unterricht – bis in den meisten Fällen 14:15h, maximal 14:30h – gegeben werden. Daran schließen sich Nachmittagsangebote an. In den Interviews wurde eine solche Zeitorganisation von den Schulleitungen zwar als Ganztagsunterricht bezeichnet, jedoch setzt ein solches Zeitkonzept, bis auf die Einführung einer verlängerten Pause für das Mittagessen, keine strukturellen Veränderungen der an Halbtagschulen üblichen Sechs-Stunden-Struktur voraus. Und auch der Personaleinsatz muss in einer zeitlich so organisierten Ganztagschule keinen grundlegenden Veränderungen unterzogen werden. Lehrerinnen und Lehrer sind lediglich ca. eine Stunde länger in der Schule. Tabelle 23 zeigt aufgegliedert nach ermittelten Schultypen, in wie vielen Ganztagschulen der Stichprobe eine solche Zeitstruktur zu beobachten ist.

Tabelle 23 Zeitstrukturierung nach Schultyp

	Typ A	Typ B	Typ C	Typ D	Total
Kein Nachmittagsunterricht nach 14:30h	n.r.	44,4%	0%	100%	43,8%

Über alle Ganztagschulen gerechnet, gibt es einen signifikanten Verteilungsunterschied zwischen den ermittelten Schultypen ($\chi^2 = 6,97$, $df = 2$, $p < 0,05$). Keine der Schulen des Typs C realisiert ein Ganztagsmodell, das grundsätzlich an der traditionellen Halbtagsstruktur von sechs Stunden Unterricht festhält. Hingegen verfahren alle Ganztagschulen des Typs D nach dieser Zeitstruktur, Typ B nimmt eine mittlere Position ein: 44,4 % der Schulen dieses Typs unterrichten an keinem Tag der Woche nach 14:30 Uhr.

Untersucht man nun in wie vielen Ganztagschulen der Stichprobe zum einen außerunterrichtliche Angebote nicht durch Lehrkräfte gegeben werden und zum anderen kein Unterricht nach 14:30h stattfindet, zeigt sich, dass in vier der neun Ganztagschulen des Typs B und in zwei der drei Ganztagschulen des Typs D Lehrerinnen und Lehrer überhaupt nicht in das Nachmittagsangebot der Schulen eingebunden sind. Diese Schulen verfahren somit bezüglich der Einbindung der Lehrkräfte zeitorganisatorisch fast identisch wie Halbtagschulen. Den einzigen Unterschied bildet die verlängerte Mittagspause an Ganztagschulen zwischen der vierten und fünften Stunde. Alle diese Schulen sind junge Ganztagschulen, die weniger als fünf Jahre in dieser Form existieren.

Ob nun allein die Zeitspanne, die eine Schule als Ganztagschule besteht, ‚quasi von allein‘ im Verlauf der Zeit etwas an der Struktur des Personaleinsatzes von Lehrerinnen und Lehrern verändern wird, oder ob die strukturellen Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Ganztagschulen im Einsatz von Lehrkräften im Ganztagsbetrieb auf die bis 2004 großzügigere Ausstattung von Ganztagschulen zurückwirken, kann nicht geklärt werden. Zur Beantwortung dieser Frage müssten zusätzliche Untersuchungen die Entwicklung der jüngeren Ganztagschulen weiterverfolgen.

Zusammenfassung des Typenvergleichs

Bezüglich der dritten Fragestellung der empirischen Studie ‚Lassen sich Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot in Bezug auf die operationalisierten Gestaltungs- und Prozessmerkmale des Schulleitungshandelns jenseits der bisher gebräuchlichen

Differenzierungslinien finden?’ konnte die Gegenüberstellung der ermittelten Typen die Befunde der Clusteranalyse unterstreichen: Die statistisch ermittelten Schultypen verlaufen quer zu den bisher üblichen Unterscheidungsdimensionen Halbtagsschule und Ganztagschule verschiedenen Ausbaugrades. Durch den Typenvergleich konnte gezeigt werden, dass Typ A (nur Halbtagsschulen) und Typ B (hauptsächlich gebundene Ganztagschulen) sich hauptsächlich durch Merkmale der Zeitorganisation unterscheiden. Jedoch konnten bezüglich der Zeitorganisation in Ganz- und Halbtagschulen auch Brüche gefunden werden: Zwei der untersuchten Halbtagsschulen realisieren verpflichtenden Wahlpflichtunterricht am Nachmittag für alle Schülerinnen und Schüler. Fünf der jüngeren Ganztagschulen des Typs B, drei davon gebunden, realisieren ein Zeitkonzept, das sich nicht grundlegend von dem einer klassischen Halbtagsschule unterscheidet.

Bezogen auf die Dimensionen ‚Organisation der Rahmenbedingungen des Unterrichts‘ und Kooperationsförderung unterscheiden sich die Typen A und B wenig, Merkmale der Kooperationsförderung finden sich sogar häufiger in den Halbtagschulen des Typs A, als in den hauptsächlich gebundenen Ganztagschulen des Typs B. Schulen des Typs D (hauptsächlich Halbtagsschulen) zeichnen sich hingegen durch ein unterdurchschnittliches bzw. weit unterdurchschnittliches Vorhandensein der untersuchten Merkmale aus allen untersuchten Bereichen aus. Diese Schulen arbeiten überwiegend in Strukturen klassischer Halbtagsschulen, Schulentwicklungsprozesse bezogen auf die untersuchten Merkmale von Schulen mit ganztägigem Angebot sind in diesen Schulen kaum zu finden. Jedoch konnte auch beobachtet werden, dass in diesem Typ auch drei Ganztagschulen gefasst sind, eine offene, eine teilgebundene und eine gebundene. Im Vergleich von Halb- und Ganztagschulen deuten die Daten somit auf vielfältige Grenzverschiebungen bezüglich der untersuchten Prozess- und Organisationsmerkmale von Schulen mit ganztägigem Angebot hin. Die bereits nach statistischen Kriterien positiv beantwortete dritte Fragestellung der vorliegenden Arbeit, kann somit auch durch inhaltliche Hinweise aus den qualitativen Schulleitungsinterviews gestützt werden. Zusammenfassend zeigt die vergleichende Darstellung, dass sich die ermittelten Typen nicht nur in den in die Clusteranalyse einbezogenen Gestaltungs- und Prozessvariablen unterscheiden, sondern auch bezogen auf den Kontext, in den sie eingebunden sind. Die fünfte Fragestellung der empirischen Studie ‚Unterscheiden sich die ermittelten Schultypen in ihren Kontextfaktoren?’ kann somit positiv beantwortet werden.

Insgesamt ergibt sich in der vorliegenden Stichprobe, im Vergleich mit normativen Beschreibungen von Ganztagschule aus Wissenschaft und Politik, im Großteil der Schulen eher eine konzeptionelle Unterentwicklung. Lediglich die vier Schulen des Typs C ähneln den normativen Beschreibungen von Ganztagschule in Wissenschaft und Politik und zeichnen sich im Vergleich zu den übrigen Schultypen durch ein weit überdurchschnittliches Vorhandensein der untersuchten Analysedimensionen aus. Auffällig ist, dass alle Ganztagschulen des Typs C bereits seit mehr als 15 Jahren als Ganztagschule bestehen. Dies deutet auf einen Zusammenhang der Zeitspanne, die eine Schule bereits als Ganztagschule existiert, und dem durchschnittlichen Vorhandensein der untersuchten Konzeptionsmerkmale. Dieser Zusammenhang scheint jedoch keineswegs deterministisch: Es existieren auch in Typ B drei Schulen, die fast 15 Jahre als Ganztagschule bestehen, die sich jedoch nicht durch ein so überdurchschnittliches Vorhandensein der Analysemerkmale auszeichnen.

Interessante Befunde zeigen sich jedoch in Bezug auf die jungen Ganztagschulen, die erst im Rahmen des IZBB entstanden sind. Hier ergeben sich einige Besonderheiten. Zum ersten beklagen diese Schulen im Vergleich signifikant häufiger die materielle und vor allem personelle Ausstattung ihrer Schule als ältere Ganztagschulen. Zum zweiten ergab sich aus den Auswertungen der qualitativen Interviews eine induktive Kategorie (kein Unterricht nach 14:30h), die zeigt, dass der Großteil dieser Schulen bei der Umwandlung zur Ganztagschule (bisher) keine grundlegenden Änderungen in ihrer Zeitorganisation vorgenommen haben – einzig eine Mittagspause wurde in den üblichen 6-Stunden-Rhythmus integriert. Und zum dritten setzen diese Schulen zur Betreuung der außerunterrichtlichen Angebote weit seltener Lehrerinnen und Lehrer ein als länger bestehende Ganztagschulen. Alle drei Faktoren ergeben in Kombination, dass in diesen jungen Ganztagschulen Lehrerinnen und Lehrer überwiegend nicht in die Nachmittagsorganisation einbezogen sind. Zudem weisen die Interviews auf einen Fortbestand eines professionellen Selbstverständnisses von Lehrkräften in jungen Ganztagschulen als ‚Halbtagslehrer‘. Ob sich dies einfach ‚im Laufe der Zeit‘ ändern wird, oder ob in älteren Ganztagschulen immer noch die vergleichsweise bessere Ausstattung zur Gründungszeit der Ganztagschule und in den Folgejahren nachwirkt, die u.U. den Anstoß von Schulentwicklungsprozessen im Zeitraum der günstigeren Ausstattung positiv beeinflusst haben könnte, kann mit den vorliegenden Daten nicht geklärt werden.

18. Analyse des Zusammenhangs von Merkmalen der Schulorganisation und sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern

Die bisher präsentierten Analysen konnten zeigen, dass sich die ermittelten Schultypen sowohl bezogen auf die in die Clusteranalysen einbezogenen Variablen, als auch hinsichtlich ihrer Kontextmerkmale und zusätzlich codierter Variablen der Schulorganisation unterscheiden. Während sich die Typen A und B bezogen auf das anteilige Vorhandensein der untersuchten Merkmale vor allem bezogen auf Variablen der Zeitorganisation unterscheiden, stellen sich die Typen C und D in allen untersuchten Merkmalsdimensionen auffällig unterschiedlich zu den übrigen Typen dar: In Schulen des Typs C sind die untersuchten Merkmale weit überdurchschnittlich häufig zu beobachten, in Schulen des Typs D hingegen unterdurchschnittlich bzw. weit unterdurchschnittlich. Auf dieser Grundlage wird im folgenden Kapitel nun der sechsten und letzten Fragestellung der empirischen ‚*Variieren die gemessenen sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern systematisch zwischen den identifizierten Schultypen?*‘ nachgegangen. Hierzu werden statistische Analysen präsentiert, die dazu dienen, etwaige Zusammenhänge von Schultyp und den gemessenen sprachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern herauszuarbeiten.

Wie bereits beschrieben, mussten die Daten der Primarstufe für den ersten Erhebungszeitpunkt aufgrund erheblicher Messprobleme aus der Analyse ausgeschlossen werden. Präsentiert werden daher für die Primarstufe nur die Daten des zweiten Messzeitpunktes. Für die Sekundarstufe liegen auf Grundlage der entwickelten Skala zur Differenziertheit der Textgestaltung hingegen längsschnittliche Daten zu zwei Messzeitpunkten vor. Dies macht es für die Sekundarstufe möglich, eine Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zwischen beiden Erhebungszeitpunkten nachzuzeichnen. Die Schülerdaten liegen in einer genesteten Datenstruktur vor, da die primäre Stichprobeneinheit der Daten in Schulen bildeten. Innerhalb dieser Schulen wurden auf der zweiten Ebene Klassen als sekundäre Stichprobeneinheit gezogen, in der schließlich Schülerinnen und Schüler auf der dritten Ebene der genesteten Datenstruktur einbezogen wurden. Diese Besonderheit der Daten erfordert bei der Auswertung mehrebenenanalytische Methoden. Berücksichtigt man in einem solchen Fall die Mehrebenenstruktur der Daten nicht, führt dies zu einer systematischen Unterschätzung der Standardfehler in deren Folge Signifikanzen zu positiv eingeschätzt

werden, also Zusammenhänge als signifikant eingeschätzt werden, die bei Beachtung der Mehrebenenstruktur nicht signifikant (vgl. Reinders et al. 2013b). Jedoch sind im Falle der vorliegenden Daten Mehrebenenanalysen nicht zu realisieren. Das liegt zum einen daran, dass die Schülerzahlen, die in der Stichprobe pro Schule erreicht wurden, erheblich differieren. Bei der Anwendung von Mehrebenenmodellen würden bei dieser Besonderheit der Daten Schätzungen der Schulparameter ungleich zutreffend erfolgen, was eine Verzerrung der Ergebnisse zur Folge (vgl. Reinders et al. 2017). Zum anderen ist die Anzahl der Schulen aufgrund der Notwendigkeit der getrennten Analyse von Grund- und Sekundarschülern und der Begrenzung auf Daten von Hamburger Schulen kleiner als 20. Muthén & Muthén (QUELLE) empfehlen eine Anwendung mehrebenenanalytischer Verfahren erst ab einer Anzahl von mehr als 20 Einheiten auf Level- Zwei-Ebene – hier der Schulebene. Daher ist ein sinnvoller Einsatz von Mehrebenenmodellen nicht möglich.

Somit wird die Leistungsentwicklung mit multivariaten Varianzanalysen untersucht und zwischen den clusteranalytisch ermittelten Schultypen verglichen. Im Rahmen von multivariaten Regressionsanalysen werden anschließend die in vorgestellten Kontextfaktoren der Schulen und Schüler sukzessive kontrolliert, um so etwaige Zusammenhänge von Schultyp und der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 herauspartialisieren zu können.

18.1. Mittelwertvergleiche und Varianzanalysen: Primarstufe

Im Folgenden werden die Mittelwerte der sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen³³ für Primarschüler der ersten und für Sekundarschüler der ersten und zweiten Erhebungswelle dargestellt. Tabelle 24 zeigt die Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und die Anzahl der untersuchten Schülerinnen und Schüler (N) des berechneten Summenscores der WLLP zum zweiten Messzeitpunkt:

³³ In Kapitel 2 wurde bereits diskutiert, dass die hier präsentierten Ergebnisse sich auf Ausschnitte von sprachlichen Fähigkeiten beziehen, die mit standardisierten Instrumenten zu erfassen sind. Die Instrumente wurden in Kapitel 13 ausführlich vorgestellt. An dieser Stelle soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass sich die gemessenen Ausschnitte sprachlicher Fähigkeiten nur auf die deutsche Sprache beziehen. Das wird der mehrsprachigen Realität vieler – und im Grunde sogar aller Kinder – nicht gerecht (vgl. hierzu bspw. Gogolin 2011). Ist im Folgenden von ‚sprachlichen Fähigkeiten‘ die Rede, sollten diese beiden wichtigen Aspekte – die Grenzen der Möglichkeit das komplexe Phänomen Sprache abzubilden und die Beschneidung der sprachlichen Realität der Kinder im Rahmen der durchgeführten Messung auf nur eine Sprache – stets mitgedacht werden.

Tabelle 24 Mittelwerte der Dekodiergeschwindigkeit Primarstufe, MZP II

	Typ A	Typ B	Typ C	Typ D	Total
WLLP MZP 2	M=57,06 SD=21,21 n=80	M=52,89 SD=24,91 n=91	M=61,85 SD=21,87 n=48	M=56,14 SD=24,45 n=137	M=56,29 SD=22,84 n=356

Die untersuchten Schülerinnen und Schüler haben im durchgeführten Lesetest Werte zwischen 0 und 110 Punkten erreicht. Wie in Tabelle 24 abzulesen, zeigen sich die niedrigsten Mittelwerte in der Lesegeschwindigkeit (M= 52,89. SD= 24,91) in dem hauptsächlich aus Ganztagschulen bestehenden Typ B finden lassen. Bezogen auf das eher schlechtere Abschneiden von Schülerinnen und Schüler in Schulen des Typs B, der insgesamt neun Ganztagschulen enthält, decken sich die dargestellten Befunde somit mit Re-Analysen der Daten der großen Schulleistungsstudien. Auch dort konnten tendenziell eher niedrige Leistungen für Ganztagschüler im Vergleich zu Halbtagschülern ermittelt werden (vgl. Kapitel 7.3.). Jedoch scheint es mit der gewählten Methode der vorliegenden Arbeit möglich zu sein, Typen von Ganztagschulen zu differenzieren, deren Unterschiedlichkeit in Bezug auf Prozess- und Organisationsmerkmale sich auch in den durchschnittlichen Leistungen der sie besuchenden Schülerinnen und Schüler niederschlägt – zumindest für die vorliegende Stichprobe. Während der hauptsächlich aus gebundenen Ganztagschulen bestehende Typ B die tendenziell niedrigsten Mittelwerte im Vergleich zu den übrigen Schultypen aufweist, ergeben sich die vergleichsweise höchsten Mittelwerte (M=52,89, SD= 21,87) für den Typ C, der nur aus gebundenen Ganztagschulen besteht und sich durch ein weit überdurchschnittliches Vorhandensein der untersuchten analyseleitenden Merkmale auszeichnet.

Jedoch ist die Varianz in den Schülerleistungen über alle ermittelten Schultypen relativ hoch. Dies zeigt sich auch in der durchgeführten einfaktoriellen Varianzanalyse. Die Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen sind nicht signifikant ($F(3,355) = 1,662$, $p = n.s.$) und die Ergebnisse für die Primarstufe somit nur als Tendenzen zu bewerten. Auch liegen für die Primarstufe lediglich Querschnittsdaten vor. Auf kausale Zusammenhänge kann somit nicht geschlossen werden und eine Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, im Sinne einer Leistungssteigerung, ebenso wenig nachgezeichnet werden.

Tendenziell weisen die dargestellten Daten jedoch auf einen Zusammenhang der untersuchten Prozess- und Organisationsmerkmale und Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern hin, der jedoch auf Grundlage der Daten der Primarstufe nur als Fingerzeig zu werten ist. Im Folgenden wird untersucht, ob sich ein solcher Zusammenhang anhand der längsschnittlichen Daten der Sekundarstufe und auch unter Kontrolle von relevanten Kontextvariablen wiederfinden lässt.

18.2. Mittelwertvergleiche und Varianzanalysen mit Messwiederholung:

Sekundarstufe

Tabelle 25 zeigt die Mittelwerte der gebildeten Skala *Differenziertheit der Textgestaltung* für Sekundarschüler zu Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2, aufgefächert nach Schultypen:

Mittelwerte der Differenziertheit der Textgestaltung, Sekundarstufe

Tabelle 25 Differenziertheit der Textgestaltung für Sekundarschüler zu Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2

	Typ A	Typ B	Typ C	Typ D	Total
Differenziertheit der Textgestaltung MZP 1	M=21,55 SD=5,83 n=86	M=22,20 SD=6,22 n=221	M=22,98 SD=7,91 n=62	M=21,23 SD=5,78 n=140	M=21,92 SD=6,28 n=509
Differenziertheit der Textgestaltung MZP 2	M=25,44 SD=8,21 n=86	M=26,76 SD=8,91 n=221	M=30,05 SD=10,32 n=62	M=25,94 SD=8,79 n=140	M=26,71 SD=9,02 n=509

Wie aus Tabelle 25 ersichtlich, zeigt sich für die Verteilung des ersten Messzeitpunktes ein geringer Vorsprung der Schülerinnen und Schüler aus Schulen des Typs C in Bezug auf die Differenziertheit ihrer Textgestaltung im Vergleich zu den restlichen Schultypen. Die durchgeführte ANOVA zeigt jedoch, dass über alle Gruppen gerechnet keine signifikanten Unterschiede in den gemessenen sprachlichen Fähigkeiten zwischen den ermittelten Schultypen für Messzeitpunkt 1 bestehen ($F(3,506) = 1,408$, $p = n.s.$). Zum zweiten Messzeitpunkt lassen sich hingegen über alle ermittelten Schultypen gerechnet ($F(3,506) = 5,267$, $p < 0,05$) signifikante Mittelwertdifferenzen feststellen. Um nun untersuchen zu können ob zwischen den ermittelten Schultypen signifikant unterschiedliche Leistungsentwicklungen zu beobachten sind, ist der Einsatz von Varianzanalysen mit Messwiederholung notwendig. Ein solches Verfahren

macht es möglich Unterschiede in Entwicklungen von Untersuchungseinheiten (Schülern) in Gruppen (Schultypen) über die Zeit (MZP1/MZP2) auf Signifikanz zu prüfen (vgl. Bortz 2005).

Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen ermitteltem Schultyp und Leistungszuwachs zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 zeigt, dass im Vergleich aller Schultypen keine signifikanten Unterschiede im Leistungszuwachs zwischen beiden Messzeitpunkten zu beobachten sind ($F(3,506) = 2,012$, n.s.). Ein globaler Vergleich aller Schultypen weist somit nicht auf signifikante Unterschiede in der Leistungsentwicklung der untersuchten sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zwischen den clusteranalytisch ermittelten Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot hin.

Jedoch deuten die Auswertungen der Schulleitungsinterviews mit qualitativen und quantitativen Methoden auf organisatorische Besonderheiten des Typs C, die es lohnend erscheinen lassen, diesen Typ nochmals separat zu untersuchen. Und auch die bereits berichteten Mittelwertdifferenzen im Leistungszuwachs nach Schultyp (vgl. Tabelle 25) weisen darauf hin, dass sich Schülerinnen und Schüler in Schulen des Typs C, bezogen auf ihre gemessenen sprachlichen Fähigkeiten tendenziell stärker entwickeln, als Schülerinnen und Schüler der übrigen Schultypen. Dies zeigt auch **Abbildung 15**

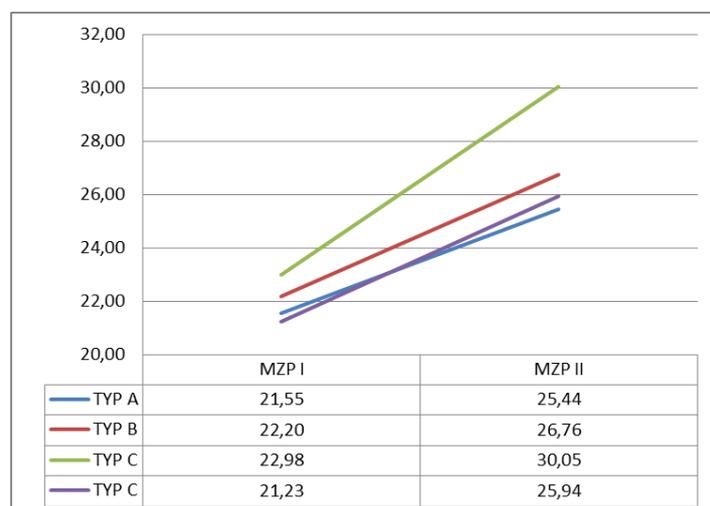


Abbildung 15 Einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Zusammenhang der Zugehörigkeit zu einem der vier Schultypen und dem Leistungszuwachs zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2

Trotz nicht signifikanter Unterschiede zwischen allen untersuchten Schultypen ist in **Abbildung 15** zu erkennen, dass Schülerinnen und Schüler des Typs C sich bezogen auf die gemessenen sprachlichen Fähigkeiten tendenziell stärker entwickeln. Dies

macht es sinnvoll den Zusammenhang von Schultyp und Leistungszuwächsen der untersuchten Schülerinnen und Schüler in ihren sprachlichen Fähigkeiten nochmals separat für Typ C auf Signifikanz zu prüfen.

Die durchgeführte einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung weist auf einen signifikant größeren Leistungszuwachs von Schülerinnen und Schülern an Schulen des Typs C, als an allen übrigen ermittelten Schultypen ($F(1,508) = 5,473$, $p < 0,05$) hin. Die Schülerinnen und Schüler des Typs C verbessern sich somit in der gemessenen sprachlichen Dimension Differenziertheit der Textgestaltung stärker als alle übrigen Schülerinnen und Schüler der Stichprobe. Abbildung 16 visualisiert diesen Befund:

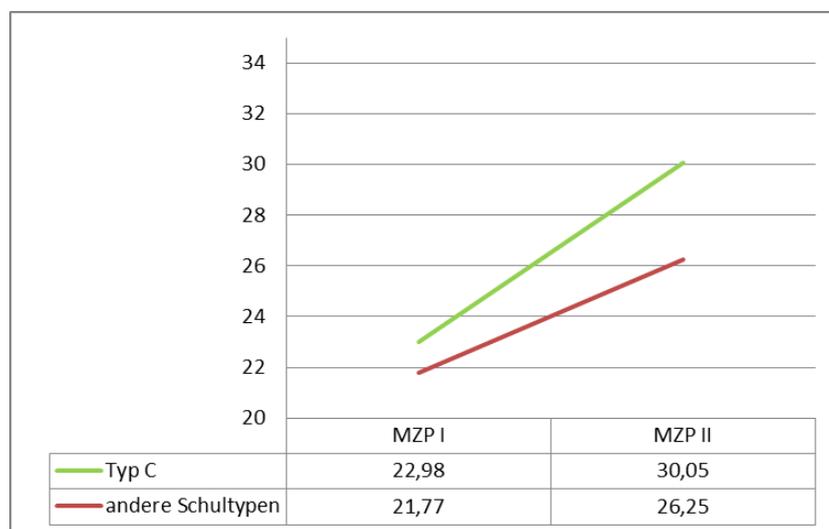


Abbildung 16 Einfaktorielle Varianzanalyse zum Zusammenhang der Zugehörigkeit von Schülerinnen und Schülern zu Typ C und dem Leistungszuwachs zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2

Wie Abbildung 16 zeigt, verzeichnen Schülerinnen und Schüler des Schultyps C einen steileren Anstieg im Lernzuwachs zwischen beiden Erhebungszeitpunkten, als Schülerinnen und Schüler der übrigen Schultypen. Es scheint sich somit ein Zusammenhang der gemessenen Prozess- und Organisationsmerkmale von Schulen mit ganztägigem Angebot und der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern abzuzeichnen. Dieser zeigt sich jedoch nur im Vergleich des Schultyps C mit allen übrigen Schultypen als signifikant. Zwischen den restlichen Schultypen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in den Leistungszuwächsen der gemessenen sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern. Betont wird nochmals, dass die Befunde nur als Tendenzen zu werten sind, Typ C ist nur mit vier Schulen besetzt. Die Notwendigkeit von separaten Analysen für die Primar- und die Sekundarstufe

reduziert diese geringe Zahl an Schulen nochmals auf nun nur zwei Schulen und bezieht sich somit auf die Testscores von n=62 Schülerinnen und Schülern. Die hier berichteten Befunde gelten lediglich als Fingerzeige.

18.3. Multivariate Regressionsanalysen

Im Folgenden wird untersucht, ob sich die signifikant besseren Leistungen von Schülerinnen und Schülern des Typs C zu Messzeitpunkt zwei u. U. auf systematische Einflüsse von Kontextfaktoren und deren systematische Variation zwischen Typ C und den übrigen Schultypen zurückführen lassen. Dazu werden multivariate Regressionsanalysen mit der gemessenen Differenziertheit der Textgestaltung zum Messzeitpunkt 2 als abhängige Variable modelliert. Kontrolliert werden schrittweise Drittvariablen, die sich nach gegenwärtigem Stand der Forschung als Einflussfaktoren sprachlicher Fähigkeiten erwiesen haben (vgl. bspw. McElvany et al. 2009). Berücksichtigt werden Hinweise zu kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, Indikatoren der soziokulturellen Lage der Schule und der Schülerschaft, zum Migrationshintergrund³⁴ sowie zur Schulform. Tabelle 26 zeigt die Ergebnisse der schrittweise durchgeführten Modellierungen I bis IV:

Tabelle 26 Regressionsanalyse zur Vorhersage der der Differenziertheit der Textgestaltung zu Messzeitpunkt 2

	Modell I			Modell II			Modell III			Modell IV			Modell V		
	Beta	T	p	Beta	T	p	Beta	T	p	Beta	T	p	Beta	T	p
Score MZP II	0,47	12,04	***	0,44	11,38	***	0,46	11,59	***	0,46	11,35	***	0,43	10,67	***
Schultyp #	0,11	2,78	**	0,09	2,19	*	0,09	2,06	*	0,09	2,11	*	0,07	1,36	n.s.
KESS##				0,05	1,27	n.s.	0,05	1,17	n.s.	0,06	1,38	n.s.	0,08	1,89	n.s.
KFT							0,05	1,36	n.s.	0,07	1,63	n.s.	0,01	0,33	n.s.
MIG###										0,01	0,04	n.s.	0,05	1,20	n.s.
Schulform													0,14	2,75	**
Korr. R²	0,26			0,26			0,26			0,26			0,27		

Anmerkungen:

***p<0,001; **p<0,01; *p<0,05; +p<0,10; n.s.= nicht signifikant

#Dummy-Kodierung: 0 = Schultypen A, B, D; 1= Schultyp C

Dummy-Kodierung: 0= Kess-Index 1; 1= Kess Index 2&3

Migrationshintergrund, Dummy-Kodierung: 0= kein Migrationshintergrund, 1= Migrationshintergrund

Dummy-Kodierung: 0= nicht Gymnasium; 1= Gymnasium

³⁴ Daten zur Sprachpraxis in der Familie liegen aufgrund des relativ geringen Rücklaufes in der Elternbefragung nur für knapp 50% der Schülerinnen und Schüler der Stichprobe vor. Die familiäre Sprachpraxis kann daher nicht in die Analysen einbezogen werden.

Wie in Tabelle 26 abzulesen, zeigt sich in den Modellen I bis IV ein signifikanter Zusammenhang der gemessenen sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zu Messzeitpunkt 2 und der Zugehörigkeit zu Schultyp C. Dieser bleibt nach schrittweiser Kontrolle relevanter Kontextfaktoren in den Modellen II bis IV auf fünfprozentigem Signifikanzniveau bestehen. Nach Kontrolle der Schulform (Gymnasium ja/nein) jedoch verringert sich der Effekt des Typs C und ist in Modell V nicht mehr signifikant. Auf Grundlage der vorliegenden Daten muss somit davon ausgegangen werden, dass die signifikant besseren Leistungen von Schülerinnen und Schülern des Typs C gegenüber den übrigen Schultypen zu Messzeitpunkt 2 vor allem auf den Gymnasialbesuch betreffende Schulforneffekte zurückgehen. Die Unterschiede in den mittleren Leistungen scheinen somit nicht auf die bei der Clusterbildung berücksichtigten Prozess- und Organisationsmerkmale von Ganztagschulen zurückzuführen sein.

Im Folgenden wird zusätzlich der Befund eines *größeren Leistungszuwachses* von Schülerinnen und Schülern des Typs C im Vergleich mit allen anderen ermittelten Schultypen von Messzeitpunkt 1 auf Messzeitpunkt 2 auf systematische Einflüsse von Drittvariablen geprüft. Dazu werden multivariate Regressionsanalysen, mit der gemessenen Differenziertheit der Textgestaltung zu Messzeitpunkt 2 als abhängiger Variable präsentiert. Kontrolliert werden schrittweise die identischen Drittvariablen wie in Modell 1. Zuerst wird jedoch die erzielte Punktzahl der Schülerinnen und Schüler in der gemessenen Differenziertheit der Textgestaltung zu Messzeitpunkt 1 ins das Modell eingefügt. Tabelle 27 zeigt die vier schrittweise geschätzten multivariaten Regressionsmodelle:

Tabelle 27 Regressionsanalyse zur Vorhersage der Veränderung in den gemessenen Werten der Differenziertheit der Textgestaltung zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2

	Modell I			Modell II			Modell III			Modell IV			Modell V		
	Beta	T	p	Beta	T	p	Beta	T	p	Beta	T	p	Beta	T	p
Score MZP I	0,47	12,04	***	0,44	11,38	***	0,46	11,59	***	0,46	11,35	***	0,43	10,67	***
Schultyp #	0,11	2,78	**	0,09	2,19	*	0,09	2,06	*	0,09	2,11	*	0,07	1,36	n.s.
KESS##				0,05	1,27	n.s.	0,05	1,17	n.s.	0,06	1,38	n.s.	0,08	1,89	n.s.
KFT							0,05	1,36	n.s.	0,07	1,63	n.s.	0,01	0,33	n.s.
MIG###										0,01	0,04	n.s.	0,05	1,20	n.s.
Schulform													0,14	2,75	**
Korr. R²	0,26			0,26			0,26			0,26			0,27		

Anmerkung: ***p<0,001; **p<0,01; *p<0,05; +p<0,10; n.s.= nicht signifikant

#Dummy- Kodierung : 0 = Schultypen A, B, D; 1= Schultyp C

Dummy- Kodierung: 0= Kess-Index 1; 1= Kess Index 2&3

Migrationshintergrund, Dummy- Kodierung: 0= kein Migrationshintergrund, 1= Migrationshintergrund

Dummy-Kodierung: 0= nicht Gymnasium; 1= Gymnasium

Um die mittlere Veränderung in den gemessenen sprachlichen Leistungen der untersuchten Schülerinnen und Schüler vorhersagen zu können, wurden vier Regressionsmodelle geschätzt. In Modell I fließen die gemessene sprachliche Leistung zum Messzeitpunkt 1 und der Dummy-codierten Schultypen (Typ C gegen die übrigen Schultypen) ein. Es zeigt sich ein signifikanter Einfluss der sprachlichen Leistung des Messzeitpunkt 1 auf die sprachliche Leistung zum Messzeitpunkt 2. Dies macht es möglich die Regressionskoeffizienten der schrittweise in das Modell eingefügten unabhängigen Variablen als Effekte der Leistungsentwicklung zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 zu interpretieren (Reinders et al. 2011a, S. 172).

Folgend zeigt sich ein signifikant positiver Einfluss der Zugehörigkeit von Schülerinnen und Schülern zu Typ C auf die Leistungsentwicklung zwischen beiden Messzeitpunkten (b= 0,11). Modell II bestätigt somit die Befunde der zuvor präsentierten Varianzanalysen mit Messwiederholung: Schülerinnen und Schüler die Schulen des Typs C besuchen, verzeichnen durchschnittlich eine signifikant größere Leistungsentwicklung zwischen den beiden Messzeitpunkten als Schülerinnen und Schuler der Typen A, B und D. Dieser Befund bleibt auch nach Einbezug der sozialen Lage durch den KESS-Index und der kognitiven Fähigkeiten und des Migrationshintergrunds auf Individualebene auf fünfprozentigem Signifikanzniveau bestehen. Die einbezogenen

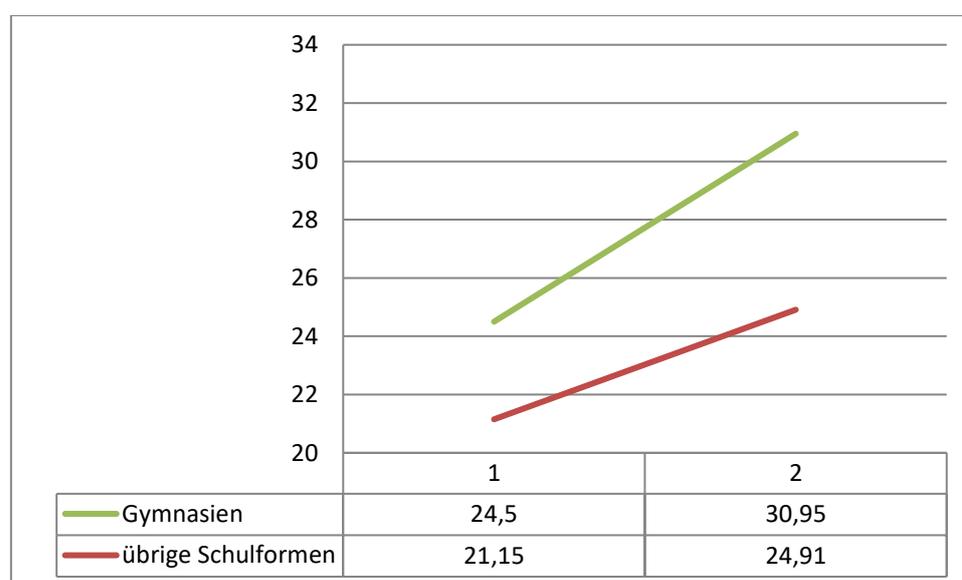
Kontextvariablen haben hingegen allesamt keinen signifikanten Einfluss auf die Unterschiedlichkeit der mittleren Leistungsentwicklung zwischen Schulen des Typs C und allen anderen Schultypen von Messzeitpunkt 1 auf Messzeitpunkt 2. Schulen des Typs C unterschiedlichen Kess-Indexes, befördern die Leistungsentwicklung folglich nicht signifikant unterschiedlich. Und auch für Kinder mit unterschiedlichen gemessenen Werten im Test kognitiver Fähigkeiten und für Kinder mit- und ohne Migrationshintergrund, erzeugt der Besuch von Schulen des Typs C keine signifikant unterschiedlichen Leistungsentwicklungen. Dementsprechend stagniert auch die Varianzaufklärung durch die in das Modell einbezogenen Variablen bereits in Modell I bei 26 % (korr. $R^2=0,26$). 23 % der Varianz in den Leistungen der Schülerinnen und Schüler zum zweiten Messzeitpunkt werden durch ihre Leistungen zum ersten Messzeitpunkt erklärt. Weitere 3 % können durch die den Besuch von Schulen des Typ C erklärt werden. Vor dem Hintergrund, dass bspw. Hattie (2009) insgesamt ca. 5 bis 10 % Varianzaufklärung durch Faktoren der Schulebene erwartet (Hattie 2009, S. 72) und in die Clusteranalysen nur ausgewählte Variablen der Schulorganisation in Zusammenhang mit Schulleitungshandeln eingeflossen sind und keinesfalls alle theoretisch möglichen Einflussgrößen der Schulqualität berücksichtigt wurden, kann dieser geringe Wert nicht erstaunen. In Modell V und nach Einbezug der besuchten Schulform ist der Effekt eines größeren Leistungszuwachses zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 von Schülerinnen und Schülern des Typs C zwar tendenziell noch vorhanden ($b=0,07$) jedoch nicht mehr signifikant. Die signifikanten Unterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern des Typs C und den übrigen Typen, scheinen somit aus einem Schulformeffekt des Besuchs des Gymnasiums zu resultieren ($b=0,14$). Tendenziell – jedoch nicht signifikant – bleibt jedoch auch nach Kontrolle des Schultyps ein positiver Effekt des Besuchs des Schultyps C auf die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern erhalten.

Die Unterschiede in den mittleren Leistungen scheinen somit nicht auf den bei der Clusterbildung berücksichtigten Analysedimensionen zu basieren. Jedoch muss bei diesem Befund berücksichtigt werden, dass der ermittelte Typ C in den vorliegenden Analysen der Sekundarstufe lediglich aus zwei Schulen besteht, in denen zusätzlich substantiell unterschiedlich viele Schülerinnen und Schüler untersucht wurden. Eine der beiden Schulen des Typs C ist eine Hauptschule, in der 18 Kinder erreicht wur-

den, die andere ist ein Gymnasium aus dem 44 Kinder an der Untersuchung teilnahmen. Zusätzlich existieren zwei weitere Gymnasien in der Stichprobe, die sich im ermittelten Schultyp B befinden.

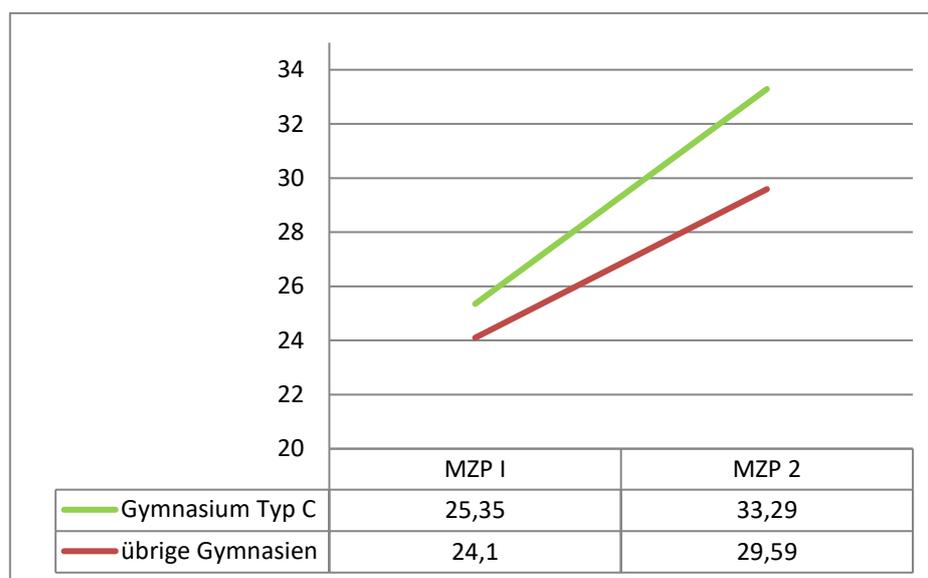
Über die gesamte Stichprobe betrachtet, verzeichnen Kinder, die ein Gymnasium besuchen, die größten Zuwächse in den untersuchten sprachlichen Leistungen in der Sekundarstufe. Abbildung 17 zeigt die Lernzuwächse von Gymnasiasten im Vergleich zu den restlichen Sekundarschülern der Stichprobe:

Abbildung 17 Leistungsentwicklung von Gymnasiasten und sonstigen Sekundarschülern zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2



Wie in Abbildung 17 zu erkennen, entwickeln sich Gymnasiasten stärker als alle übrigen Sekundarschüler der Stichprobe. Die durchgeführte Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt, dass die Differenzen zwischen den Leistungszuwächsen von Gymnasiasten und sonstigen Schülern außerdem signifikant sind ($F(1,508) = 33,78$, $p < 0,01$). Vergleicht man nun die Leistungszuwächse von Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums des Typs C mit den Leistungszuwächsen der übrigen beiden Gymnasien, zeigt sich folgendes Bild:

Abbildung 18 Leistungsentwicklung Gymnasiasten des Typ C und sonstigen Gymnasien der Stichprobe zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2

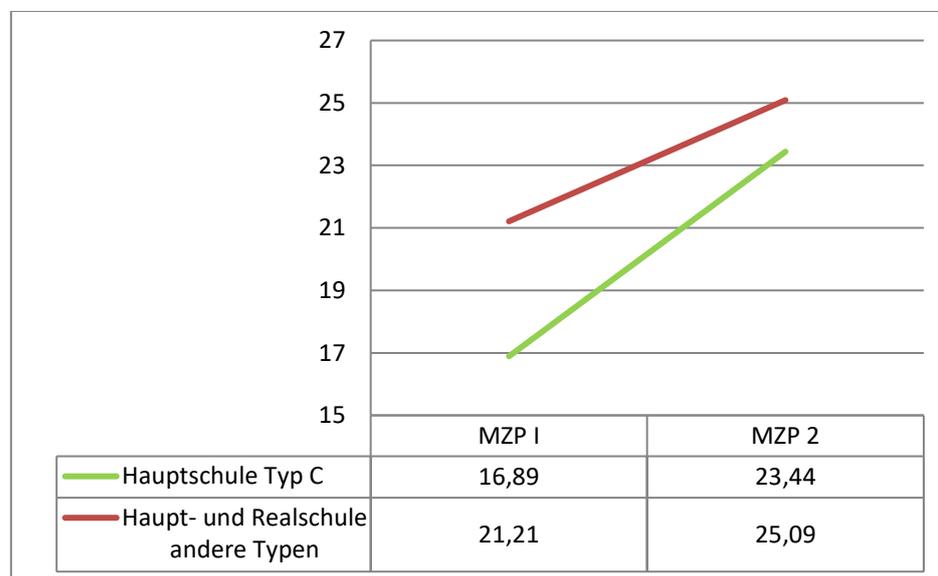


Wiederum zeigt sich eine vergleichsweise größere Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler die ein Gymnasium des Typs C besuchen als für die Schülerinnen und Schüler der Gymnasien der übrigen Schultypen. Die durchgeführte Varianzanalyse deutet jedoch nicht auf signifikante Unterschiede in der Leistungsentwicklung hin ($F(1,508) = 2,00$; n.s.): Das kann neben den zahlenmäßig nicht so großen Unterschieden in der Leistungssteigerung auch auf die geringere Stichprobengröße bei der Untersuchung in der Subgruppe der Gymnasiasten zurückgeführt werden. Insgesamt deutet dieses Ergebnis darauf, dass trotz nicht signifikanter Unterschiede in der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern des Typs C im Vergleich zu den restlichen Typen nach Kontrolle der Zugehörigkeit zum Gymnasium, tendenziell – wenn auch nicht signifikant – eine größere Leistungsentwicklung in Schulen des Typs C zu beobachten ist.

Dies bestätigt auch die Analyse der Leistungsentwicklung der Hauptschüler des Typs C. Hier ergibt sich jedoch die Besonderheit, dass die Hauptschule in Typ C die einzige Hauptschule der Stichprobe ist, die nicht in integrierter Form als Haupt- und Realschule geführt wird. Die Leistungsentwicklung dieser Hauptschüler mit anderen Hauptschülern zu vergleichen war somit mit den vorliegenden Daten nicht möglich. Trotzdem wurde der Versuch unternommen, da zu erwarten ist, dass sich die Hauptschüler bezogen auf den Einfluss von Schulformeffekten tendenziell nicht stärker entwickeln sollten als die zum Vergleich herangezogenen Haupt- und Realschüler. Abbildung 19 zeigt die mittleren Lernzuwächse der Hauptschüler des Typs C und

Haupt- und Realschüler der übrigen Schultypen zu Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 im Vergleich:

Abbildung 19 Leistungsentwicklung Hauptschüler des Typ C und sonstigen Hauptschülern der Stichprobe zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2



Auch der Vergleich der Hauptschüler des Typs C mit den Haupt- und Realschülern der übrigen Schultypen weist auf einen tendenziell größeren Leistungszuwachs derjenigen Schülerinnen und Schüler hin, die die Hauptschule des Typs C besuchen. Jedoch zeigt sich auch dieser Befund in der durchgeführten Varianzanalyse mit Messwiederholung als nicht signifikant ($(F(1,508) = 2,05; n.s.)$).

Die signifikant höhere Leistungssteigerung der Schülerinnen und Schüler des Typs C im Vergleich zu den übrigen Schultypen scheint somit zusammenfassend betrachtet ein Schulformeffekt zu sein und sich nicht aus den variierenden Prozess- und Organisationsmerkmalen zwischen den ermittelten Schultypen zu ergeben. Dennoch deutet sich in Einzelanalysen in der Tendenz – wenn auch nicht signifikant – eine stärkere Entwicklung der gemessenen sprachlichen Fähigkeiten in Schulen des Typs C als in den restlichen ermittelten Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot an.

19. Zusammenfassung und Diskussion

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit zwei grundlegenden Bereichen der Ganztagschulforschung in ihrem Zusammenspiel:

- Qualitätsmerkmalen von Ganztagschulen, die zu einer Typenbildung herangezogen werden können
- Zusammenhängen der gebildeten Typen mit sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern

Die Forschung zu Qualitätsmerkmalen von Ganztagschulen weist erhebliche Forschungsdesiderate auf. Belastbare empirische Befunde, oder eine umfassende Theorie zu Ganztagschulqualität liegt bis heute nicht vor (Radisch/Klieme 2003, S. 40 ff.; Holtappels 2009a Fischer et al. 2011b). Daher wurden im Rahmen dieser Arbeit Indikatoren der Ganztagschulqualität aus der Theorie zur Schulqualität und zu Schulentwicklungsprozessen abgeleitet. Besondere Berücksichtigung fanden neben Qualitätsmerkmalen, die für alle Schulen gelten sollten, Merkmale der Zeitorganisation. Auf Grundlage der theoretisch abgeleiteten Indikatoren, wurden mithilfe empirisch-quantitativer Verfahren, Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot ermittelt. Da die Forschung zu Ganztagschulen auf Grenzverschiebungen zwischen Halb- und Ganztagschulen weist (vgl. bspw. Reinders/Schnurr/Gresser 2013; Bremm 2013; Appel 2011; Fischer/Züchner 2011a), bezog in die Typenbildung auch Halbtagschulen ein. Die ermittelten Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot wurden in einem zweiten Schritt daraufhin untersucht, ob sich zwischen ihnen Unterschiede bezüglich der sprachlichen Fähigkeiten der sie besuchenden Schülerinnen und Schüler finden lassen. Es wurden somit Antworten auf die folgenden grundlegenden Fragestellungen gesucht:

1. Wie gestalten sich Ganz- und Halbtagschulen in Bezug auf ihre Prozess- und Organisationsmerkmale?
2. Lassen sich sinnvoll zu interpretierende Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot quer zu den gebräuchlichen Differenzierungslinien Halb- und Ganztagschule verschiedenen Ausbaugrades finden?

Zeigen sich Unterschiede in den sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zwischen Typen von Schulen mit differenten Prozess- und Organisationsmerkmalen?

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurden mithilfe qualitativer und qualitativer Methoden und auf Grundlage von qualitativen Interviews mit Schulleitungen (N=31), quantitativen Kurzfragebögen, Kurzprofilen der untersuchten Schulen, schulstatistischen Daten der Stadt Hamburg und Informationen von Schulhomepages Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot gebildet. Die clusteranalytisch ermittelten Typen wurden in Einzelanalysen beschrieben und anschließend in Bezug auf Kontextvariablen vergleichend analysiert. Die deskriptiv-statistischen Analysen wurden mit Rückbezug auf Textstellen aus dem qualitativen Datenkorpus interpretiert. Anschließend wurde auf Grundlage von Schülerdaten untersucht, ob systematische Unterschiede in den sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zwischen den ermittelten Schultypen bestehen.

Im Folgenden werden die erzielten Ergebnisse zusammengefasst und abschließend diskutiert. Die Darstellung gliedert sich jeweils in die Abschnitte Problemstellung & Forschungsstrategie, Methode und Ergebnisse.

Problemstellung & Forschungsstrategie

Seit 2003 vollzieht sich ein grundlegender Umstrukturierungsprozess im deutschen Bildungssystem. Der flächendeckende Ausbau der Ganztagschullandschaft, gefördert durch die Investitionen des IZBB, kann als der wohlmöglich „größten Eingriff in das Schulsystem und das außerschulische Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen in der Geschichte der Bundesrepublik“ (Fischer/Züchner 2011, S. 9) gewertet werden. Beschränkte sich der Ausbau von Ganztagschulen bis in die 1980er Jahre meist lediglich auf einzelne Schulversuche, erfuhr die Einrichtung von Ganztagschulen vor dem Hintergrund der Einführung von Gesamtschulen einen ersten, jedoch zahlenmäßig kleineren Aufschwung. Eine grundlegende Veränderung des seit Ende des 19. Jahrhunderts traditionellen Halbtagschullandes Deutschlands vollzieht sich erst in Reaktion auf die enttäuschenden Ergebnisse der ersten PISA-Studie von 2000 (vgl. Kapitel 5 und 6). Nach einem jahrzehntelangen wissenschaftlichem Diskurs und politischem und gesellschaftlichem Dissens im Spannungsfeld von reformpädagogischer Theorie von Ganztagschule, wachsenden Betreuungsbedarfen durch

Veränderungen in der bundesdeutschen Sozialstruktur und ideologischen Auseinandersetzungen um die Rolle der Frau und der Familie in kindlichen Bildungs- und Erziehungsprozessen, ist es nach dem ‚PISA-Schock‘ erstmals möglich, die parteipolitisch unterschiedlichen Standpunkte zu Ganztagschulen zu vereinen. Finanziert durch Mittel des Bundeshaushalts beschließt die KMK in der Folge den flächendeckenden Ausbau der bundesdeutschen Ganztagschullandschaft, jedoch weitgehend ohne inhaltliche Vorgaben bezüglich der konkreten Umsetzung von Prozess- und Organisationsmerkmalen des Ganztages in der Einzelschule. Als Ergebnis nicht zu vereinbarenden Standpunkte von Bund und Ländern können die Finanzmittel der IZBB-Finanzierung lediglich in den Infrastrukturausbau von Ganztagschulen verwendet werden. Die Länder beschließen ihrerseits der Einzelschule vor Ort möglichst große Handlungsspielräume zu ermöglichen. Vorgaben zur Umsetzung von Ganztagschule in der Einzelinstitution beschränken sich in der Folge lediglich auf eine sehr offene Definition der KMK. In der Folge entwickelt sich eine äußerst heterogene Bildungslandschaft, deren systematische Untersuchung die Bildungsforschung vor große Herausforderungen stellt. Im Rahmen der Begleitforschung im Rahmen des IZBB, die den strukturellen Ausbau von Ganztagschulen wissenschaftlich begleitete, wurden Projekte finanziert, die die Forschungslücke zu potenziellen positiven Wirkungen des Ganztagschulbesuchs auf die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern, sowie die mögliche Reduzierung von herkunftsbedingten Disparitäten im Leistungserfolg, schließen sollten. Keine der Studien konnte belastbare Hinweise auf eine Überlegenheit von Ganztagschulen gegenüber Halbtagschulen in diesen Bereichen ermitteln (vgl. Kapitel 7). Als Grund hierfür werden in verschiedenen Studien Mängel in der begrifflichen Fassung von dem was Ganztagschule in der konkreten Umsetzung der Einzelschule bedeutet genannt (vgl. Kapitel 3). In der Folge würden völlig unterschiedliche Formen von Ganztagschulen in empirischen Studien miteinander verglichen, mögliche Unterschiede würden durch ein solches Vorgehen möglicherweise verwischt. Ein globaler Vergleich von Ganz- und Halbtagschulen könnte mögliche Stärken von Schulen mit bestimmten Merkmalen ganztägiger Bildung daher nicht zutage fördern. Die deskriptiv statistischen Analysen des berücksichtigten qualitativen und quantitativen Datenmaterials weisen in die gleiche Richtung (vgl. Kapitel 14).

Um Ganz- und Halbtagschulen systematisch vergleichen zu können, war es nötig, Merkmalsdimensionen herauszuarbeiten, die Halb- und Ganztagschulen - und im

Weiten auch verschiedenen Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot - möglichst trennscharf unterscheidbar machten (vgl. Kapitel 14, 15 & 16). Hierbei ergaben sich substantielle Schwierigkeiten, die sich aus erheblichen Defiziten in der Theoriebildung von Ganztagschule und großen Forschungslücken bezüglich möglicher empirischer Qualitätsindikatoren von Ganztagschulen herrührten (vgl. Kapitel 7 und 8). Es ergab sich bei der Beantwortung der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit somit das Problem, geeignete Merkmale von Schulen mit ganztägigem Angebot auszuwählen, ohne dabei willkürlich vorgehen zu müssen. Gewählt wurde daher der Weg, Merkmale von Schulen mit ganztägigem Angebot über ihren Zusammenhang mit strategischer Schulentwicklung zu bestimmen. Die Umwandlung einer traditionellen Halbtagsschule zur Ganztagschule und die qualitätsvolle Weiterentwicklung dieser, bzw. die Einbindung von Elementen ganztägiger Schulorganisation in formal halbtägig geführten Schulen, kann als Innovations- und Schulentwicklungsprozess beschrieben werden. Um eine Typologie von Ganztagschulen zu erstellen, wurden Indikatoren ausgewählt, die Informationen zu Gestaltungs- und Prozessqualitätsmerkmalen von Schulen mit ganztägigem Angebot enthalten. Mit Blick auf Schulentwicklung und Schulqualität wurden Merkmale der Kooperationsförderung, der Schaffung von guten Rahmenbedingungen für den Unterricht und Zeitorganisation auf der Schulebene einbezogen. Insgesamt muss das gewählte Vorgehen, trotz intensiver Bemühungen um einen engen Theoriebezug vor dem Hintergrund der beträchtlichen Forschungslücken zur Theorie von Ganztagschule und Qualitätsmerkmalen von Schulen mit ganztägigem Angebot, sowie weitgehend fehlenden empirischen Befunden in diesem Bereich als explorativ gewertet werden.

Method

Zur Beantwortung der ersten grundlegenden Fragestellung der vorliegenden Arbeit: Wie gestalten sich Ganz- und Halbtagsschulen in Bezug auf ihre Prozess- und Organisationsmerkmale? Die vorliegenden Schuldatenquellen mithilfe qualitativer und quantitativer Methoden ausgewertet. Gewählt wurde die inhaltsanalytische Methode nach Kuckartz (2010) sowie seine Vorschläge zur Verbindung von qualitativen und quantitativen Daten mithilfe von Feincodierung und Clusteranalyse (vgl. Kapitel 16). Die mit statistischen Methoden ermittelten Schultypen wurden im Anschluss im Rahmen einer Post-Analyse und unter Rückbezug auf den qualitativen Datenkorpus im Rahmen von einzeltypischen und typenvergleichenden Analysen interpretiert (Kapi-

tel 16 und 17). Zunächst fand jedoch eine deskriptive Auswertung nach den Differenzierungslinien Halb- und Ganztagschule verschiedenen Ausbaugrades (offen, teilgebunden, gebunden) statt. Dies sollte dazu dienen, erste Muster in den Daten aufzudecken, die den Analysen der ermittelten Typen erneut aufgegriffen werden konnten.

Ergebnisse

Mithilfe der gewählten Analysestrategie konnten Schultypen ermittelt werden, die auch in Bezug auf Kontextmerkmale inhaltlich sinnvoll zu interpretiert waren. Die ermittelten Schultypen verliefen quer zu den bislang gebräuchlichen Differenzierungslinien Halbtagsschule und Ganztagschule verschiedenen Ausbaugrades. Unterschiede zwischen Halb- und Ganztagschulen zeigten sich zuvorderst bezüglich der untersuchten Merkmale der Zeitorganisation. Dies war aufgrund divergierender rechtlich-administrativer Vorgaben der Verbindlichkeit der Teilnahme von Schülerinnen und Schülerinnen im Nachmittagsbereich, zwischen (gebunden) Ganz- und Halbtagsschulen erwartungskonform. Jedoch ergaben sich diesbezüglich auch Brüche: Zwei Halbtagsschulen der Stichprobe realisierten verbindlichen Nachmittagsunterricht; acht der untersuchten Ganztagschulen hatten den traditionellen 6-Stunden-Rhythmus grundsätzlich beibehalten und lediglich durch die Einführung einer verlängerten Mittagspause ergänzt. Eine grundlegende Veränderung der Zeitorganisation fand in diesen – alle kürzer als fünf Jahre bestehenden – Ganztagschulen nicht statt.

Insgesamt zeichneten sich die ermittelten Schultypen im Vergleich zu theoretisch-normativen Beschreibungen von Ganztagschule durch eine konzeptionelle Unterentwicklung in den untersuchten Prozess- und Organisationsmerkmalen aus. Nur vier von 31 Schulen der Stichprobe wiesen eine hohe Übereinstimmung mit theoretischen Beschreibungen aus Wissenschaft und Politik auf (vgl. bspw. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004; Holtappels/Kamski/Schnetzer 2009, Fischer et al. 2001b). Die vergleichenden Feinanalysen deuteten, mit Rückbezug auf die qualitativen Schulleitungsinterviews, auf einen Zusammenhang der Zeitspanne des Bestehens einer Schule als Ganztagschule, der von Schulleitung beschrieben Zufriedenheit bezüglich der Ressourcenausstattung und dem Vorhandensein der untersuchten Prozess- und Organisationsmerkmale hin. Dieser Zusammenhang konnte jedoch auf Grundlage der vorliegenden Daten nicht systematisch nachverfolgt werden und

musste daher lediglich als Fingerzeig gewertet werden. Jedoch lässt sich auf Grundlage der historischen Aufarbeitung der Geschichte der Ganztagschule in Hamburg plausibilisieren, dass das vermehrte Auftreten der untersuchten Konzeptionsmerkmale in älteren Ganztagschulen, auf ein, bis in die Gegenwart reichendes, Nachwirken der weit großzügigeren Ausstattung von Hamburger Ganztagschulen, bis 2004 hinweisen könnte. Alternativ kann vermutet werden, dass sich Ganztagschulen sich u.U. allein durch die Länge ihres Bestehens in Bezug auf die untersuchten Prozess- und Organisationsmerkmale entwickeln könnten. Mit den vorliegenden Daten konnten diese Thesen nicht weiterverfolgt werden.

Interessante Befunde zeigten sich zudem in Bezug auf die *jungen* Ganztagschulen, die erst im Rahmen des IZBB entstanden sind. Zum ersten beklagen diese Schulen im Vergleich signifikant häufiger die mangelhafte materielle – und noch stärker – die personelle Ausstattung ihrer Schule als ältere Ganztagschulen. Zudem ergab sich aus den Auswertungen der qualitativen Interviews eine induktive Kategorie (kein Unterricht nach 14:30h), die zeigt, dass der Großteil dieser Schulen bei der Umwandlung zur Ganztagschule keine grundlegenden Änderungen in ihrer Zeitorganisation vorgenommen hat. Und drittens setzten diese Schulen zur Betreuung der außerunterrichtlichen Angebote weit seltener Lehrkräfte ein als länger bestehende Ganztagschulen. Alle drei Faktoren bedeuten für die praktische Schulorganisation, dass in diesen jungen Ganztagschulen Lehrerinnen und Lehrer überwiegend nicht in die Nachmittagsangebote der Ganztagschulen eingebunden sind. Zudem weisen die Interviews auf einen Fortbestand eines professionellen Selbstverständnisses von Lehrkräften in jungen Ganztagschulen als Halbtagslehrkräfte³⁵. Ob sich dies durch längeres Bestehen der jungen Ganztagschulen ändern wird, kann mit den vorliegenden Daten nicht prognostiziert werden. Jedoch besteht theoretisch die Möglichkeit, dass sich unter gegenwärtigen Bedingungen eine organisatorische Form von Ganztagschulen entwickelt und manifestiert, die sich strukturell lediglich durch eine verlängerte Mittagspause von dem in Halbtagschulen üblichen 6-Stunden-Rhythmus unterscheidet. Eine veränderte Schulkultur hin zur Ganztagschule als pädagogisch und bildungspolitisch beschriebenen besseren Schule für alle Kinder (vgl. Kapitel 5) würde durch eine solche Entwicklung tendenziell wohl eher verschenkt.

³⁵ Zu betonen ist, dass dies nur aus den Einschätzungen der Schulleitungen zu entnehmen ist. Angaben der Lehrkräfte selbst liegen dazu nicht vor.

Zusammenhänge von ermitteltem Schultyp und sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern

Problemstellung und Forschungsstrategie

Der gegenwärtige Forschungsstand zu Ganztagschulen deutet nicht auf signifikante Unterschiede in den Leistungen der sie besuchenden Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu Halbtagsschülern hin. Als Begründung wird dafür in unterschiedlichen Studien (vgl. Kapitel 7) ein, der organisatorischen Realität nicht angemessener, globaler Vergleich von Ganz- und Halbtagsschulen vermutet. So gäbe es nicht *die* Ganztagschule, sondern es existierten vielfältige Formen dieser, die in ihren Prozess- und Organisationsmerkmalen stark divergierten. Und auch die Abgrenzung zu Schulen, die offiziell als Halbtagsschule geführt werden, jedoch ein regelmäßiges Ganztagsangebot anbieten, sei oftmals nicht möglich (vgl. Kapitel 7). Etwaige Unterschiede in der Leistungsförderung beider Schultypen würden durch einen globalen Vergleich somit tendenziell eher verwischt. Erste Versuche einer alternativen Forschungsstrategie wurden von Wegner und Bellin (2010) und Rauschenbach et al. (2012) unternommen. Sie versuchen Typen von Ganztagschulen zu differenzieren, bezogen aber nur quantitative Daten und keine Halbtagsschulen ein (vgl. Wegner/Bellin 2010; vgl. Rauschenbach et al. 2012). In Bezug auf den Einbezug von Halbtagsschulen und den Einbezug qualitativer Daten, die auch Ansatzpunkte zur Interpretationen von Entwicklungszusammenhängen innerhalb der Schulen und möglichen Unterschieden in diesen Schulentwicklungsprozessen zwischen den untersuchten Schulen eröffnet, bestand folglich eine Forschungslücke, zu deren die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten wollte.

Methode

Die gewählte Methode der Untersuchung von Zusammenhängen zwischen ermitteltem Schultyp und sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern, orientierte sich an der Systematik von Modellen der Schulqualitätsforschung (vgl. Kapitel 8). Die erhobenen Daten zu sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler dienten als Outputvariablen. Auf der Prozessebene gingen die gebildeten Schultypen als Repräsentanten von Prozess- und Organisationsvariablen der Schulen in die Modellierung ein. Aufgrund der genesteten Struktur der Daten war eine Analyse mithilfe von Mehrebenenmodellen angezeigt. Diese war jedoch aufgrund teilweise erheblich variierender Schülerzahlen zwischen den untersuchten Schulen und einer, aufgrund

der Notwendigkeit von getrennten Modellierungen der Daten von Primar- und Sekundarschülern, im Vergleich zu Expertenempfehlungen zu kleinen Anzahl von Level-Zwei-Einheiten, nicht möglich (vgl. Muthén/Muthén, 2007). Die Schätzung des Zusammenhangs von Schultyp und sprachlichen Fähigkeiten erfolgte daher über multivariate Regressionsmodelle und Varianzanalysen mit Messwiederholungen. Zu berücksichtigen war hierbei, dass eine Unterschätzung des Standardfehlers nicht auszuschließen war, die berichtet Signifikanzen somit stets als Tendenzen interpretiert werden mussten. Bezüglich der erhobenen Daten zu sprachlichen Fähigkeiten ergaben sich verschiedene Schwierigkeiten. Zum einen war die Nutzung der Daten zur Dekodiergeschwindigkeit in der Primarstufe zum Messzeitpunkt 1 aufgrund eines zeitlich sehr frühen Einsatzes in der ersten Klasse nicht möglich. Eine Analyse von Leistungszuwächsen, durch Kontrolle der Daten des ersten Messzeitpunktes war für die Primarstufe daher nicht realisierbar. Zum anderen Ergaben sich bezüglich des in der Sekundarstufe eingesetzten Instruments, Probleme der Abbildung von Leistungszuwächsen zwischen beiden Messzeitpunkten. Daher wurde explorativ eine neue Skala entwickelt und als ‚Differenziertheit der Textgestaltung‘ benannt. Diese Skala vereinigt die von den untersuchten Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Erstellung des Tulpenbeet-Textes verwandten Summen der verschiedenen Verben, verschiedenen Nomen, verschiedenen Adjektiven und verschiedenen Satzverbindungen. Die neu entwickelte Skala konnte nach statistischen Kriterien als zufriedenstellend bewertet werden. Mit Hilfe der Skala gelang es, Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler zwischen beiden Messzeitpunkten nachzuzeichnen (vgl. Kapitel 18). Für die Sekundarstufe konnten auf dieser Grundlage Modelle gerechnet werden, die Aussagen zu möglicherweise differenten Verläufen der Leistungsentwicklung in sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zwischen den ermittelten Schultypen erlauben.

Ergebnisse

Zusammenfassend deuteten sich in den Daten der Primarstufe tendenziell höhere Werte im durchgeführten Lesegeschwindigkeitstest für Schülerinnen und Schüler, die Schulen des Typs C besuchen, zum Messzeitpunkt 2 an. In Typ C wurden diejenigen Schulen zusammengefasst, die sich im Vergleich mit dem Rest der Stichprobe durch ein überdurchschnittliches bzw. weit überdurchschnittliches Vorhandensein der untersuchten Prozess- und Organisationsmerkmale von Schulen mit ganztägigem

Angebot im Vergleich zur Gesamtstichprobe auszeichneten. Die gemessenen Mittelwertdifferenzen waren jedoch nicht signifikant. Gründe hierfür könnten in der kleinen Anzahl von Schulen, die in Typ C zusammengefasst sind, liegen. Außerdem waren die gemessenen Standardabweichungen innerhalb der Schultypen relativ hoch (vgl. Kapitel 18). Insgesamt konnten die Ergebnisse für die Primarstufe daher nur als vorsichtige Fingerzeige gewertet werden.

In der Sekundarstufe konnten mithilfe der neu gebildeten Skala Differenziertheit der Textgestaltung zudem Leistungsentwicklungen der untersuchten Schülerinnen und Schüler zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 nachgezeichnet werden. Die multivariaten Regressionsanalysen zum Zusammenhang von Leistungsentwicklung und Schultyp wiesen in eine ähnliche Richtung wie die zuvor durchgeführten Modellierungen der Leistungen zum zweiten Messzeitpunkt. Es zeigte sich ein signifikant größerer Leistungszuwachs an Schulen des Typs C im Vergleich zu den drei übrigen Schultypen. Dieser bestand auch nach Kontrolle des sozioökonomischen Status, der kognitiven Fähigkeiten und dem Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler fort. Jedoch verringerte sich auch dieser Effekt bei Kontrolle der Schulform und war nicht mehr signifikant. Gründe hierfür könnten, verstärkt durch die getrennte Modellierung von Primar- und Sekundarstufe, in der kleinen Stichprobengröße und in einem Schulformeffekt bzgl. des Gymnasialbesuchs liegen. Dass die gefundenen positiven Effekte des Besuchs von Schulen des Typs C auf die Leistungsentwicklung kein reiner Schulformeffekt des Gymnasialbesuchs sein könnten, zeigten die anschließend durchgeführten Varianzanalysen mit Messwiederholung. Diese konnten zeigen, dass sich sowohl die Gymnasiasten des Typs C im Vergleich zu allen übrigen Gymnasiasten als auch die Hauptschüler des Typs C im Vergleich zu den übrigen Haupt- und Realschülern der Stichprobe durch eine tendenziell stärkere Leistungsentwicklung auszeichneten. Hier war der Leistungszuwachs der Hauptschüler des Typs C noch deutlicher als der der Gymnasiasten. Jedoch waren auch die, in den Varianzanalysen gefundenen, Unterschiede nicht signifikant, was jedoch ebenfalls in der sehr geringen Stichprobengröße begründet sein könnte.

Vor dem Hintergrund der insgesamt kleinen Effekte, die aufgrund der Tatsache, dass Mehrebenenanalysen aufgrund von Spezifika der vorliegenden Daten nicht zu realisieren waren, tendenziell noch kritischer zu bewerten sind, kann die Frage nach Zusammenhängen von Schultyp und sprachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern in der vorliegenden Arbeit nicht abschließend beantwortet werden. Zwar deuten

sich in allen untersuchten Substichproben Zusammenhänge an, jedoch ist die Aussagekraft der verwendeten Datenbasis zu gering, um einen empirisch fundierten Beitrag zur Klärung der Frage nach dem Zusammenhang von Schultyp und sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern leisten zu können.

20. Ausblick

Auf Grundlage der präsentierten Ergebnisse ergeben sich folgende Forschungsdesiderate:

1. Die vorliegende Arbeit beschränkte sich auf die Untersuchung von Prozess- und Organisationsmerkmalen auf der Schulebene. Zwar wurden Aspekte der strukturellen Voraussetzungen für guten Unterricht auf der Schulebene einbezogen, Daten zur Unterrichtsqualität und der Qualität der außerunterrichtlichen Angebote lagen jedoch nicht vor. Gerade die proximalen Qualitätsfaktoren, scheinen dem gegenwärtigen Forschungsstand zufolge, jedoch besonders entscheidend für den Verlauf von Lernprozessen zu sein (vgl. Kapitel 7). Um ein umfassenderes Bild der Qualität von Ganztagschule zeichnen zu können, müssen zukünftige Studien auch Daten zur Unterrichtsqualität in außerunterrichtlichen Angeboten und Unterricht einbeziehen.

2. Insgesamt weisen die Befunde auf eine konzeptionelle Unterentwicklung von Ganztagschulen im Hinblick auf die untersuchten Prozess- und Organisationsmerkmale und im Vergleich zu theoretisch-normativen Beschreibungen von Ganztagschule. Dies könnte sich mit Blick auf die Befunde zu den neu gegründeten Ganztagschulen der Stichprobe zukünftig noch deutlicher zeigen. Der Prozess der Umwandlung einer traditionellen Halbtagschule zu einer Ganztagschule muss Möglichkeiten für einzelschulisch unterschiedliche Entwicklungen eröffnen, die an die Gegebenheiten vor Ort anschließen. Und so gibt es sicherlich kein universelles Konzept, das für alle Schulen bestmögliche Entwicklungsmöglichkeiten garantiert. Jedoch deuten die Befunde der vorliegenden Arbeit darauf hin, dass in den untersuchten Schulen in äußerst unterschiedlicher Weise und Intensität an Schulentwicklungsprozessen gearbeitet wird. Besonders in den Interviews des Typs D, der sich durch ein unterdurchschnittliches Vorhandensein der untersuchten Prozess- und Organisationsmerkmale auszeichnete, waren Hinweise auf vielfältige Problemlagen in den Schulen zu finden, die sich auch in Äußerungen, die auf eine tendenzielle Überforderung und Hilflosigkeit der Schulleitungen deuteten, niederschlugen. Mit den vorliegenden Daten konnte dem nicht weiter nachgegangen werden und auch Gründe hierfür konnten nicht systematisch untersucht werden. Es besteht ein Bedarf an Studien, die systematisch untersuchen, welche besonderen Kompetenzen und Hilfestellungen Schulleitungen benötigen, um die Umstrukturierung von Halb- und

Ganztagsschulen leiten zu können. Hier kann vermutet werden, dass die Organisation von Ganztagsschulen aufgrund dem mehr an Zeit und Personal, das meist zusätzlich aus unterschiedlichen Professionen stammt, besondere Fähigkeiten von Schulleitungen voraussetzt. Studien sind nötig, die vor diesem Hintergrund die möglicherweise besonderen Fähigkeiten von Schulleitungen in der Führung von Ganztagsschulen erforschen und damit auch Hinweise auf Veränderungen in Ausbildungsbedarfen von Ganztagsschulleitungen geben könnten.

4. Die präsentierten Ergebnisse der vorliegenden Arbeit weisen auf ein Beziehungsgeflecht der untersuchten Prozess- und Organisationsmerkmale von Schulen mit ganztägigem Angebot und der Zeitpanne, die eine Schule bereits als Ganztagschule besteht. Gerade in Bezug auf die jüngeren Ganztagsschulen der Stichprobe – die erst im Rahmen der IZBB-Förderung gegründet wurden – zeigten sich Tendenzen, die auf eine Beibehaltung klassisch halbtägiger Prozess- und Organisationsmerkmale hinweisen. Um die aufgeworfenen Thesen systematisch untersuchen zu können, braucht es Längsschnittdaten, die die Entwicklung der im Rahmen der IZBB-Förderung entstanden Ganztagsschulen in Bezug auf ihre Prozess- und Organisationsmerkmale nachverfolgen können. Aufgrund der großen Zahl der Ganztagsschulen, die seit 2003 gegründet wurden, muss ein solches Vorgehen ausdrücklich empfohlen werden. Im gegenteiligen Fall würden Potenziale, über die Ganztagsschulen im Bereich der Förderung von Leistungsentwicklungen von Schülerinnen und Schüler tendenziell zu verfügen scheinen, verschenkt.

5. Zwar konnten die präsentierten Befunde zeigen, dass in älteren Ganztagsschulen die untersuchten Prozess- und Organisationsmerkmale tendenziell häufiger ausgeprägt waren. Jedoch zeigte sich dieser Zusammenhang keineswegs deterministisch. So gab es neben den vier Ganztagsschulen mit dem vergleichsweise höchsten Vorhandensein der untersuchten Merkmale in Typ C auch drei weitere Ganztagsschulen – gegründet 1990er Jahren –, in denen die analysierten Merkmale noch seltener auftraten. Ganztagsentwicklungsprozesse scheinen sich in den untersuchten Schulen somit in unterschiedlicher Art und Intensität zu vollziehen. Mit den vorliegenden Daten konnte Gründen hierfür nicht nachgegangen werden. Zusätzliche Studien sind nötig, um Voraussetzungen für positiv verlaufende Schulentwicklungsprozesse in Ganztagsschulen vergleichend untersuchen zu können und neben der Rolle

einzel schulischer Entwicklungen, auch zusätzliche Einflussfaktoren (bspw. auf der Ebene der Bildungsadministration und des Unterrichts) einbeziehen zu können.

6. Der überwiegende Teil der untersuchten Schulen realisiert ihre außerunterrichtlichen Angebote hauptsächlich über Honorarkräfte. In der Gruppe der Ganztagschulen liegt der Anteil sogar bei 82 %. Gleichzeitig berichten 29 von 31 Schulen der Stichprobe über Probleme, die sich durch diesen Einsatz ergeben. Hier zeigen sich vielfältige Forschungsdesiderate: Zum ersten sollte wissenschaftlich untersucht werden, über welche (pädagogischen) Qualifikationen die rekrutierten Honorarkräfte tatsächlich verfügen und ob dies mit der Einschätzung der Schulleitungen übereinstimmt. In einigen Interviews deutete sich außerdem ein Zusammenhang der sozialen Lage des Stadtteils in dem die Schule liegt, und den durch die Schulleitungen eingeschätzten Eigenschaften und Qualifikationen der beschäftigten Honorarkräfte, an. So weisen die Interviewpassagen darauf hin, dass es sich in sozial belasteten Stadtteilen, die u.U. so wie in Hamburg schlechter in das öffentliche Verkehrsnetz eingebunden sind, schwieriger gestalten könnte, als qualifiziert eingeschätzte Honorarkräfte rekrutieren zu können. Diese Einschätzungen der Schulleitungen müssten systematisch überprüft werden. Zudem sollte untersucht werden, welche Voraussetzungen in Schulen eine stärkere Einbindung der Honorarkräfte in das Schul- und Unterrichtsgeschehen tendenziell begünstigen, da es in diesem Bereich starke Entwicklungspotenziale zu geben scheint. Zum dritten sollte untersucht werden, ob systematische Unterschiede in der Angebotsqualität bei Durchführung durch verschiedene Personengruppen zu finden sind. Zum vierten sollte untersucht werden, wie Schülerinnen und Schüler den Einsatz von Honorarkräften im Zusammenspiel mit der Einschätzung des empfundenen Angebotsnutzens und der Freunde bei der Angebotsteilnahme bewerten. Gerade vor dem Hintergrund des Befunds, dass die große Mehrheit der Ganztagschulen in Hamburg ihr außerunterrichtliches Angebot überwiegend über Honorarkräfte realisiert, wird die Notwendigkeit der systematischen Erforschung der Konsequenzen des Honorarkräfteinsatzes für die Qualität von Ganztagschulen deutlich.

7. Die vorliegende Arbeit konnte zwar tendenziell stärkere Leistungsentwicklungen in Schulen, die sich im Vergleich zur übrigen Stichprobe durch ein weit überdurchschnittliches Vorhandensein der untersuchten Prozess- und Organisationsmerkmale

ausgezeichneten feststellen, jedoch war die Aussagekraft der verwendeten Datenbasis zu gering, um einen statistisch belastbaren Beitrag zur Beantwortung der Fragestellung nach einem Zusammenhang von Schultyp und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern leisten zu können. Hier sind zusätzliche Daten nötig, die zum einen Mehrebenenanalysen ermöglichen und zum anderen mehr Schülerinnen und Schüler pro ausdifferenzierten Schultyp enthalten. Nur so kann es möglich werden, nach statistischen Kriterien belastbare Ergebnisse zu erzielen.

8. Bezüglich der verwendeten Instrumente zur Messung der sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern ist es notwendig, Instrumente zu entwickeln oder weiterzuentwickeln, die es schaffen über mehrere Jahrgangsstufen hinweg, Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler nachzeichnen zu können. Außerdem müssen Anstrengungen in der Normierung der Instrumente unternommen werden, die es möglich machen, Leistungsentwicklungen in ihrer Intensität vergleichbar und interpretierbar zu machen.

9. Die hier verwendeten Daten stammen aus einer hoch selektiven anfallenden Stichprobe. Um die Belastbarkeit der Befunde zu erhöhen, sollte es zukünftigen Studien gelingen, eine repräsentative Datenbasis zu generieren. Dies gestaltet sich vor dem Hintergrund der zumeist freiwilligen Entscheidung von Schulen zur Teilnahme an Forschungsprojekten jedoch häufig schwierig. Alternativ sollten Studien auch weiterhin, und wie in GIM realisiert, Schulen mit möglichst ähnlichen Problemlagen, Kontexten und Zielsetzungen vergleichen.

10. Mit der gewählten Analysestrategie, Qualitätsindikatoren theoretisch über ihren Zusammenhang mit Schulentwicklungsprozessen in Ganztagschulen abzubilden, konnte eine Möglichkeit präsentiert werden, Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot theoretisch begründet zu differenzieren, die sich bezüglich der untersuchten Merkmale und auch in ihren Kontextfaktoren unterscheiden. Eine Darstellung *der Ganztagschulqualität* ist mit einem solchen Vorgehen weder beabsichtigt noch zu realisieren. Aufgrund der großen Forschungslücken im Bereich der Ganztagschulforschung konnten im Rahmen der vorliegenden Arbeit lediglich Qualitätsausschnitte betrachtet werden. Um Ganztagschulqualität umfassend erforschen zu können, braucht es zukünftig verstärkte Bemühungen in der theoriebildenden

Grundlagenforschung zu Qualitätsindikatoren von Ganztagschule. Forschung zu Ganztagschulen muss sich mit äußerst vielschichtigen und sich wechselseitig bedingenden Faktoren der Schulqualitätsmessung beschäftigen, die ganz unterschiedliche thematische Bereiche berühren. Umso wichtiger scheint es, bei der Erforschung von möglichen speziellen Wirkungen von Ganztagschulen, theoriegeleitet vorzugehen. Im gegenteiligen Fall besteht die große Gefahr, den wissenschaftlichen Blick auf willkürlich gewählte Einzelaspekte zu legen und mögliche Wechselwirkungen zu vernachlässigen. Eine umfassende Erforschung von Ganztagschulqualität setzt folglich eine belastbare Theorie ebendieser voraus.

21. Literatur

- Allemann-Ghionda, Cristina: Ganztagschule im europäischen Vergleich. Zeitpolitiken modernisieren - durch Vergleich Standards setzen? (2009) In: Stecher, Ludwig/Allemann-Ghionda, Cristina/Helsper, Werner/Klieme, Eckhard (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. Weinheim und andere: Beltz. S. 190–208.
- Altrichter, Herbert/Rürup, Matthias: Schulautonomie und die Folgen (2010). In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Neue Steuerung im Schulwesen – ein Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 111-144.
- Appel, Stefan (2011): Gestaltungsformen von Ganztagschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Beitrag zum Verständnis gegenwärtiger Ganztagschulpraxis und zur Konkretisierung eines Orientierungsrahmens von Konzeptionselementen und Gestaltungsbereichen der Ganztagschule. Dissertationsschrift. Kassel.
- Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.) (2005): Jahrbuch Ganztagschule. Schulkooperationen. 1. Auflage. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Arnoldt, Bettina (2009): Der Beitrag von Kooperationspartnern zur Individuellen Förderung an Ganztagschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Ganztägige Bildung und Betreuung Beiheft 54, S. 63–80.
- Arnoldt, Bettina (2011): Was haben die Angebote mit dem Unterricht zu tun? Zum Stand der Kooperation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 15, S. 95–107.
- Arnoldt, Bettina/Böcker, Petra (2010): Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule - Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperationen. 1. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Backhaus, Klaus/Erickson, Bernd/Plinke, Wulff/Weiber, Rolf (2003): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 10. Auflage. Berlin: Springer.
- Bargel, Tino/Kuthe, Manfred (1991): Ganztagschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft Band 96. Bad Honnef: Bock.
- Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung; DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- Becker, Rolf: Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten (2009). In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 85–129.
- Behörde für Bildung und Sport (2006): Hinweise zum Fortbildungsportfolio. Abgerufen unter: <https://li.hamburg.de/contentblob/3091724/36836e06f9411c395bee7804e9226a/data/download-pdf-hinweise-portfolio.pdf> (Abfrage: 27.08.2012).
- Bellin, Nicole/Tamke, Fanny (2010a): Bessere Leistungen durch Teilnahme am offenen Ganztagsbetrieb? In: Empirische Pädagogik 24,2, S. 91–112.
- Bellin, Nicole/Tamke, Fanny: Ganztagschule in Berlin (2010b). In: Merzens, Hans/Schründer-Lenzen, Agi (Hrsg.): Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich. Münster und andere: Waxmann. S. 101–120.
- Bellin, Nicole/Wegner, Barbara: Forschungsfeld Ganztagschule. Lernförderliche Wirkung außerunterrichtlicher Angebote und Strategien der Sprachförderung (2010). In: Merzens, Hans/Schründer-Lenzen, Agi (Hrsg.): Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich. Münster und andere: Waxmann. S. 77–98.
- Berkemeyer, Nils (2010): Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Manitius, Veronika (2012): Chancenspiegel 2011. Über den Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, Nils/Holtappels, Heinz Günter (2007): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Bertelsmann Stiftung (2012) (Hrsg.): Rauschenbach, Thomas/Arnoldt, Bettina/Steiner, Christine/Stolz, Heinz-Jürgen. Ganztagschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand. Expertise des Deutschen Jugendinstituts (DJI) im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.
- Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (Hrsg.) (2012): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonsen, Martin (2003): Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern. Internationale Hochschulschriften Band. 422. Münster und andere: Waxmann.

- Bonsen, Martin et al. (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leistungshandelns. 1. Auflage. Weinheim/München: Juventa.
- Bonsen, Martin: Schulleitungshandeln (2010). In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Neue Steuerung im Schulwesen – ein Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 277–294.
- Bortz, Jürgen (2005): Statistik: Für Human- und Sozialwissenschaftler. 6. Auflage. Weinheim: Springer.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.
- Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Tarelli, Irmela/Valtin, Renate (Hrsg.) (2010): IGLU 2006 - die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Münster und andere: Waxmann.
- Bosse, Dorit/Mammes, Ingelore/Nerowski, Christian (Hrsg.) (2008): Ganztagschule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Soziale Welt Sonderband 2: Soziale Ungleichheiten, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Unveränderter Nachdruck der Erstauflage von 1992. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs: Die Aufrechterhaltung der Ordnung. 1. Auflage. Stuttgart: Klett.
- Bremm, Nina (2011): „GIM“- Ganztagschule und die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund: Ausgewählte Ergebnisse. Forschungsnetzwerk Ganztagschule. Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung.
- Bremm, Nina (2013): Schulen mit ganztägigem Angebot: Vorbereitung einer Typologie. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 8,1, S. 23–38.
- Bremm, Nina/Böhmer, Jule/Gogolin, Ingrid (2011): Measuring Academic Language Ability: The "Fall into the Bed of Tulip" Extension. ECER. EERA. Berlin, 13.09.2011.
- Brümmer, Felix/Rollett, Wolfram/Fischer, Natalie: Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht. Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen (2011). In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen.

- Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) Weinheim: Juventa. S. 162–187.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Ganztagschulen. Zeit für mehr: Investitionsprogramm "Zukunft, Bildung und Betreuung". Deutschland. www.bmbf.de/pub/ganztagschulen-zeit_fuer_mehr.pdf (Abfrage: 05.05.2013).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung 2003-2007. www.ganztagschulen.org/_downloads/Verwaltungsvereinbarung_IZBB.pdf (Abfrage: 27.08.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009): Gut angelegt. Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung. https://www.ganztagschulen.org/media/gut_angelegt.pdf (Abfrage: 12.05.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.) Das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB). <https://www.ganztagschulen.org/de/868.php> (Abfrage 27.08.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Eine der wichtigsten Reformbewegungen im deutschen Schulsystem. Im Gespräch mit Prof. Dr. Eckhard Klieme (2012). In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Ganztägig bilden. Eine Forschungsbilanz. Berlin: BMBF. S. 3–5.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Quantensprung in Bildungspraxis und Bildungsforschung (2012b). In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Ganztägig bilden. Eine Forschungsbilanz. Berlin: BMBF. S. 11–15.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektive auf eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Siebter Familienbericht. <https://www.bmfsfj.de/blob/76276/40b5b103e693dacad4c014648d906aa99/7--familienbericht-data.pdf> (Abfrage 02-03.2013).
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973): Bildungsgesamtplan. Stuttgart.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (1992). Rahmenbedingungen für die Einrichtung von neuen Ganztagschulen und anderen Formen ganztägiger Betreuung in der Schule. http://www.hamburg.ganztaegig-lernen.de/GetFile.aspx?aliaspath=/Hamburg/HHDokumente/GTSRahmenbedingungenHH92_pdf (Abfrage 22.08.2012).

- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2004). Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Rahmenkonzept für Ganztagschulen. <http://www.hamburg.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/senatsdrucksache-ganztagschulen%2018%20525.pdf> (Abfrage 12.06.2012)
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2004): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Rahmenkonzept für Ganztagschulen in Hamburg. www.hamburg.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/senatsdrucksache-ganztagschulen%2018%20525.pdf (Abfrage: 10. Juli 2012).
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2006): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Schulreform Hamburg. Drucksache 18/3780. www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/file/download/1205?PHP-SESSIONID=7b88e9ee582aa0e316b0df980427eccc (Abfrage: 10. Juli 2012).
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2012): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Weiterentwicklung von ganztägigen Angeboten an Schulen- Haushaltsplan 2011/12- Nachbewilligung nach §33 LHO. Gesetz zur Änderung des Hamburgischen Schulgesetzes und Gesetz zur Änderung des Kinderbereuungsgesetzes. Hamburg. <https://www.buergerschaft-hh.de/ParlDok/dokument/36245/weiterentwicklung-von-ganzt%C3%A4gigen-angeboten-an-schulen-%E2%80%93-haushaltsplan-2011-2012-%E2%80%93-nachbewilligungen-nach-%C2%A7-33-lho-gesetz-zur-%C3%A4nderung-des-hamburgischen.pdf> (Abfrage: 11. Januar 2013).
- Burk, Karlheinz: Mehr Zeit für Schule - der Rhythmus macht's (2006). In: Holtappels, Heinz Günter/Höhmann, Katrin (Hrsg.): Ganztagschule gestalten. Konzeptionen - Praxis - Impulse. Seelze: Kallmeyer. S. 92–104.
- Cattell, R. B./Osterland, Jürgen/Weiß, Rudolf H. (1997): Grundintelligenztest Skala 1, CFT 1. 5. Auflage. Braunschweig: Westermann und andere.
- Christlich Demokratische Union (CDU) (2004): „Hamburg im Aufwind - die Zukunft der Wachsenden Stadt gestalten. Regierungsprogramm 2004 – 2008“. www.wachsender-widerstand.de/regierungsprogramm-2004-2008.pdf (Abfrage: 05.07.2012).
- Christlich Demokratische Union (CDU)/Partei Rechtsstaatlicher Offensive (PRO)/Freie Demokratische Partei (FDP) (2001): Vertrag über eine Koalition für die Legislaturperiode 2001 – 2005. www.nachhaltigkeit.info/media/1298387151phpGha8gU.pdf (Abfrage: 05.07.2012).
- Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Creemers, Bert/Kyriakides, Leonidas (2006): Critical analyses of the current approaches to modeling educational effectiveness. The importance of establishing a dynamic model. *School effectiveness and school improvement* 17,3, S. 347–366.
- Dahrendorf, Ralf (1965): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik.* Bramsche/Osnabrück: Nannen-Verlag.
- Deutsches PISA- Konsortium (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Opladen: Leske und Budrich.
- Diekmann, Andreas (2008): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen.* 19. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Ditton, Hartmut (2000): *Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung* In: *Zeitschrift für Pädagogik. Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* Beiheft 41, S. 73–92.
- Ditton, Hartmut/Müller, Andreas: *Schulqualität* (2011). In: Reinders, Heinz/ Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 99–111.
- Dizinger, Vanessa/Fussangel, Kathrin/Böhm-Kasper, Oliver (2011): *Lehrer/in sein an der Ganztagschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen?* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14, Sonderheft 3, S. 43–61.
- Drossel, Kerstin/Eickelmann, Birgit: *Organisationale Bedingungen der Entwicklung von Ganztagsgymnasien: Wie die Schulleitung das Kooperationsverhalten von Lehrkräften fördern kann* (2013). In: Weber, Susanne Maria/Göhlich, Michael/Schröder, Andreas/Fahrenwald, Claudia/Macha, Hildegard (Hrsg.): *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 251–260.
- Durlak, Joseph A./Weissberg, Roger P./Pachan, Molly (2010): *A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents.* In: *American Journal of Community Psychology* 45,3-4, S. 294–309.
- Edelstein, Wolfgang: *Ganztagschule: Ein entwicklungspädagogischer Systemwechsel?* (2008). In: Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hrsg.): *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 83–93.
- Eigler, Gunther (1977): *Lernen in einer Ganztagschule.* Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH.

- Esser, Hartmut (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Esser, Hartmut (2006): „Migration, Sprache und Integration. AKI- Forschungsbilanz 4“. www.bagkjs.de/media/raw/AKI_Forschungsbilanz_4_Sprache.pdf (Abfrage: 24. August 2012).
- Fend, Helmut (1981): Theorie der Schule. 2. Auflage. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, Helmut (1982): Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim: Beltz.
- Fend, Helmut: Was stimmt mit den deutschen Bildungssystemen nicht? Wege zur Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen Bildungssystemen (2004). In: Schümer/Tillmann/Weiß: Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften. S. 15–38.
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fendel, Ruth (1967): Tagesschulversuch. Karl-Röttger-Schule Düsseldorf-Gerresheim. Bericht an den Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Fischer, Natalie/Brümmer, Felix/Kuhn, Hans Peter/Züchner, Ivo (2010): Individuelle Wirkungen des Ganztagschulbesuchs in der Sekundarstufe. Erkenntnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschule (StEG). In: Schulverwaltung. Hessen, Rheinland-Pfalz 15,2, S. 38–39.
- Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz-Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2011a): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa.
- Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo: Theoretisch-konzeptionelle Bezüge- ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagschulen (2011b). In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim:Juventa. S. 18–29.

- Fischer, Natalie/Radisch, Falk/Stecher, Ludwig: Wer nutzt Ganztagsangebote? Ein Erklärungsmodell auf der Basis individueller und institutioneller Merkmale (2008). In: Holtappels, Heinz Günter/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Klieme, Eckhard (Hrsg.): Studien zur ganztägigen Bildung: Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG). 2. Auflage. Weinheim: Juventa. S. 261–280.
- Fischer, Natalie/Züchner, Ivo: Ganztagschulentwicklung und Ganztagschulforschung. Eine Einleitung (2011). In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz-Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/ Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa. S. 9-17.
- Floerecke, Peter/Eibner, Simone/Pawicki, Michael: Ganztagschulen in der sozialraumorientierten Kooperation - Gelingens- und Misslingensbedingungen (2011). In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S.182-196.
- Freie und Hansestadt Hamburg (2007): Drucksache 18/6927. Schriftliche kleine Anfrage und Antwort des Senats“. [carola-veit.de/wp-content/uploads/2009/03/sozialindizes-anschulen-berechnungsgrundlagen.pdf](http://www.carola-veit.de/wp-content/uploads/2009/03/sozialindizes-anschulen-berechnungsgrundlagen.pdf) (Abfrage: 11.09.2012).
- Freie und Hansestadt Hamburg (o.J.). Vertrag über freie Mitarbeit im Rahmen von Qualifikationsmaßnahmen und Teamprozessen. http://www.hamburg.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/PS605_Honorarvertrag%20Qualifikation.doc (Abfrage: 06.03.2013).
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a): Bildungsplan Grundschule. www.hamburg.de/contentblob/2481792/data/deutsch-gs.pdf (Abfrage: 06.03.2013).
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011b): Bildungsplan. Stadtteilschule Sekundarstufe. www.hamburg.de/contentblob/2372470/data/deutsch-sts.pdf (Abfrage:06.03.2013).
- Furck, Carl-Ludwig (1963): Schule für das Jahr 2000. In: Neue Sammlung 3, S. 501-508.
- Gantefort, Christoph/Roth, Hans-Joachim: Ein Sturz und seine Folgen (2008). In: Klinger, Thorsten/Leiblein, Birgit/Schwippert, Knut (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Münster: Waxmann. S. 29–50.

- Geißler, Rainer: Bildungsexpansion und Wandel der Bildungschancen. Veränderungen im Zusammenhang von Bildungssystem und Sozialstruktur (2008). In: Geißler, Rainer Die Sozialstruktur Deutschlands. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.273-299.
- Girgensohn, Bettina. (2008): Schwerpunkt: Bildungslandschaften. Bildung in der Stadt Aachener Erklärung. Bildungschancen in der Stadt? Ganztagsbildung im lokalen Raum: Perspektiven der Kinder- und Jugendhilfe. Positionspapier des Netzwerks: Empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE). Die Deutsche Schule Band 3 Weinheim: Juventa.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 3. Auflage. Bern: Huber.
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Internationale Hochschulschriften Band 101. 2. Auflage. Münster und andere: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2011): The challenge of super diversity for education in Europe. In: Education Inquiry 2, 2, S. 239–249.
- Gogolin, Ingrid/Baumert, Jürgen/Scheunpflug, Anette (Hrsg.) (2011): Transforming Education. Umbau des Bildungswesens. Large-scale reform projects in education systems and their effects. Bildungspolitische Großreformprojekte und ihre Effekte. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft Band 13. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, Ingrid/Dirim, İnci/Klinger, Thorsten/Lange, Imke/Lengyel, Drorit/Michel, Ute/Neumann, Ursula/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Schwippert, Knut (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster und andere: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Grießbach, Dorothea (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FörMig-Material Band 2. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke: Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung (2011). In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 107–127.
- Gogolin, Ingrid: Bildungssprache (2010). In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: Francke. S. 29.
- Gogolin, Ingrid: Bilinguale Schulen (2009). In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 414 - 417.
- Gogolin, Ingrid: Chancen und Risiken nach PISA. Über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge (2010). In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im

- Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 33–50.
- Gogolin, Ingrid: Multikulturalität als Herausforderung (2011). In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag. Hohengehren und andere. S. 49–72.
- Gogolin, Ingrid: Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten (2009). In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 263–280.
- Gomolla, Mechthild (2006): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/gomolla.pdf (Abfrage:02.02.2012).
- Groeben, Norbert: Zur konzeptionellen Struktur des Konstrukts 'Lesekompetenz' (2009). In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation und Medien: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und andere: Juventa. S. 11–24.
- Hagemann, Karen (2006): Between Ideology and Economy: The "Time Politics" of Child Care and Public Education in the Two Germanys. In: Social Politics: International Studies in Gender, State and Society 13, 2, S. 217–260.
- Hagemann, Karen (2009): Die Ganztagschule als Politikum. Die bundesdeutsche Entwicklung in gesellschafts- und geschlechtergeschichtlicher Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 54, S. 209–229.
- Hallinger, Philip/Huber, Stephan (2012): School leadership that makes a difference: international perspectives. In: School Effectiveness and School Improvement 23, 4, S. 359–367.
- Harazd, Bea/Drossel, Kerstin (2011): Formen der Lehrerkooperation und ihre schulischen Bedingungen. Empirische Untersuchung zur kollegialen Zusammenarbeit und Schulleiterhandeln. In: Empirische Pädagogik 25, 2, S. 145–160.
- Harazd, Bea/Gieske, Mario/Gerick, Julia: Schulleitung in eigenverantwortlichen Schulen. In Neue Steuerung - alte Ungleichheiten? (2011) In Dietrich/Heinrich/Thieme (Hrsg.): Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem (pp. 101–112). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Hattie, John A. C. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London/New York: Routledge.

- Haugg, Kornelia: Potenziale lokaler Bildungslandschaften und Bündnisstrukturen für mehr Bildungsgerechtigkeit aus der Perspektive des Bundes (2012). In: Bleckmann, Peter/Volker Schmidt (Hrsg.): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 211–217.
- Heineman, Elizabeth (1996): Complete Families, Half Families, No Families at All: Female-Headed Households and the Reconstruction of the Family in the Early Federal Republic. In: *Central European History* 29, 1, S. 19-60.
- Heitmann, Kaja (2013): Wissensmanagement in der Schulentwicklung. Theoretische Analyse und empirische Exploration aus systemischer Sicht. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Heller, Kurt A./Perleth, Christoph (2000): Kognitiver Fähigkeitstest für 4.- 12. Klassen. Revision. Göttingen: Beltz.
- Hertel, Silke/Klieme, Eckhard/Radisch, Falk/Steiner, Brigitte: Nachmittagsangebote im Sekundarbereich und ihre Nutzung durch Schülerinnen und Schüler (2008). In: Prenzel, Manfred/Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Hammann, Marcus/Klieme, Eckhars/Pekrun, Reinhar (Hrsg.): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster und andere: Waxmann. S. 297–318.
- Höhmman, Katrin/Holtappels, Heinz Günter/Schnetzer, Thomas: Ganztagschule (2004). In: Holtappels, Heinz Günter/ Klemm, Klaus/Pfeiffer, Hermann/Rolff, Hans-Günter/Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim/München: Juventa. S. 253–289.
- Höhmman, Katrin/Holtappels, Heinz Günter/Kamski, Ilse/Schnetzer, Thomas (Hrsg.) (2005a): Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung.
- Höhmman, Katrin/Holtappels, Heinz Günter/Schnetzer, Thomas: Ganztagschule in verschiedenen Organisationsformen – Forschungsergebnisse einer bundesweiten Schulleiterbefragung (2005b). In: Appel, Stefan/Harald, Ludwig/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule. Schulkooperationen. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag. S. 169–186.
- Höhmman, Katrin/Schaper, Saskia: Hausaufgaben (2009). In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 576-584.
- Holtappels, Heinz Günter (1994): Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa.

- Holtappels, Heinz Günter (1997): Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim und andere: Juventa.
- Holtappels, Heinz Günter (2002): Die Halbtagsgrundschule. Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, Heinz Günter (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. München: Luchterhand.
- Holtappels, Heinz Günter: Schulprogramm- ein Instrument zur systematischen Entwicklung der Schule (2004). In: Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim: Juventa. S. 11–28.
- Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.) (2005): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. Weinheim/ München: Juventa.
- Holtappels, Heinz Günter (2006): Stichwort: Ganztagschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 1, S. 5–29.
- Holtappels, Heinz Günter: Angebotsstruktur, Schülereteiligung und Ausbaugrad ganztägiger Schulen (2008). In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.): Studien zur ganztägigen Bildung: Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa-Verlag. S. 186–206.
- Holtappels, Heinz Günter: Qualitätsmodelle - Theorie und Konzeption (2009a). In: Kamski, Ilse /Holtappels, Heinz Günter/Schnetzer, Thomas (Hrsg.): Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster und andere: Waxmann. S. 11–25.
- Holtappels, Heinz Günter: Entwicklung von Ganztagschulen. Quantitativer Ausbau und konzeptioneller Nachholbedarf: Ausgewählte Längsschnittergebnisse aus der StEG-Untersuchung (2009b). In: Appel, Stefan/Harald, Ludwig/Rother, Ulrich (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule. Vielseitig fördern. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag. S. 139–151.
- Holtappels, Heinz Günter: Ganztagschule (2011). In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 113–124.
- Holtappels, Heinz Günter/Bauer, Karl-Oswald (1995): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied und andere: Luchterhand.

- Holtappels, Heinz Günter/Horstkemper, Marianne (1999): Neue Wege in der Didaktik? Analysen und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens. In: Die Deutsche Schule 5. Beiheft. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, Heinz Günter/Kamski, Ilse/Schnitzer, Thomas (2007): Ganztagschule im Spiegel der Forschung. Zentrale Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) - eine Informationsbroschüre. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.
- Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.) (2008). Studien zur ganztägigen Bildung: Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, Heinz Günter/Rollett, Wolfram (2009): Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. In: Zeitschrift für Pädagogik. Ganztägige Bildung und Betreuung Beiheft 54, S. 18–39.
- Holtappels, Heinz Günter/Kamski, Ilse/Schnitzer, Thomas: Qualitätsrahmen für Ganztagschulen (2009). In: Holtappels, Heinz Günter/Kamski, Ilse/Schnitzer, Thomas (Hrsg.): Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster und andere: Waxmann. S. 61–88.
- Holtappels, Heinz Günter/Radisch, Falk/Rollett, Wolfram/Kowoll, Magdalena E.: Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztagsgrundschulen (2010). In: Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnoldt, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria/ Schwippert, Knut/Tarelli, Irmela/Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2006 - die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Münster und andere: Waxmann, S. 165–198.
- Holtappels, Heinz Günter/Lossen, Karin/Spillebeen, Lea/Tillmann, Katja (2011a): Schulentwicklung und Lehrerkooperation in Ganztagschulen. Konzeption und Entwicklungsprozess als förderliche Faktoren der Kooperationsentwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, 3, S. 25–42.
- Holtappels, Heinz Günter/ Rollett, Wolfram: Organisationskultur, Entwicklungen und Ganztagschulausbau (2008). In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.): Studien zur ganztägigen Bildung: Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa-Verlag. S. 209-225.

- Holtappels, Heinz Günter/Jarsinski, Stephan/Rollett, Wolfram: Teilnahme als Qualitätsmerkmal für Ganztagschulen. Entwicklungen von Schülerteilnahmequoten auf Schulebene (2011). In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa. S. 97–119.
- Horstkemper, Marianne: Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. Herausforderung und Chance für Schul- und Professionsentwicklung (2011). In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Hein-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 128–137.
- Ipfling, Heinz-Jürgen (1981): Modellversuche mit Ganztagschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung. Bericht über eine Auswertung. Bonn-Oedekoven: Köllen.
- Joppich, Gerhard (Hrsg.) (1979): Projekte der inneren Schulreform. Praktische Schulforschung an zwei Ganztagschulen. Hannover, Dortmund, Darmstadt und Berlin: Schroedel Verlag GmbH.
- Jude, Nina/Klieme, Eckhard: Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik (2007). In: Klieme, Eckhard/Beck, Bärbel (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International). Weinheim/Basel: Beltz. S. 9–22.
- Kamski, Ilse/Holtappels, Heinz Günter/Schnetzer, Thomas (Hrsg.) (2009): Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster und andere: Waxmann.
- Kamski, Ilse: Hausaufgaben - Schulaufgaben - Lernzeiten: Ein Perspektivenwechsel (2008). In: Bosse, Dorit/Mammes, Ingelore/Nerowski, Christian (Hrsg.): Ganztagschule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Bamberg: University of Bamberg Press. S. 93–109.
- Kanevski, Rimma/Salisch, Maria von (2011): Fördert die Ganztagschule die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Jugendlichen? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, Sonderheft 3, S. 237–259.
- Klafki, Wolfgang/Fingerle, Karlheinz/Auernheimer, Georg/Brumlik, Micha/Holtappels, Heinz Günter/Dauber, Heinrich/Tillmann, Klaus J./Muck, Maria/Muck, Gisela (1993): Schultheorien. 2. Auflage. Hamburg: Bergmann + Helbig.

- Klemm, Klaus/Rolff, Hans-Günter/Tillmann, Klaus J. (1985): Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Klieme, Eckhard/Baumert, Jürgen/Schwippert, Knut: Schulbezogene Evaluation und Schulleistungsvergleiche: Eine Studie im Anschluss an TIMSS. In H. G. Rolff, W. Bos, K. Klemm, H. Pfeiffer, & R. Schulz-Zander (Hrsg.) (2000). Jahrbuch der Schulentwicklung (pp. 387-438). München: Juventa.
- Klieme, Eckhard (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? Pädagogik 56, 6, 10–13.
- Klieme, Eckhard (2006): Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen, fachspezifische Befunde. Zeitschrift für Pädagogik 52, 6, S. 765–773.
- Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.
- Klieme, Eckhard/Radisch, Falk (Hrsg.) (2005): Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen. Ergebnisse einer Fachtagung. Bonn/Berlin: BMBF.
- Klinger, Thorsten S. K./Leiblein, Birgit/Schwippert, Knut. (Hrsg.) (2008): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Münster: Waxmann.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Idel, Till S./Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin (2009): Grenzverschiebungen. Schule und ihre Umwelt. Systembildung und Autonomisierung im Modernisierungsprozess. In: Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Idel, Till-Sebastian/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 223–243.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2006): Rhythmisierung. Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen für Moderatoren. Expertise für das BLK-Programm "Lernen für den Ganztag". bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulformen_und_schularten/ganztagschulen/Expertise_Rhythmisierung.pdf (Abfrage: 10.01.2013).
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine: Kooperation unter Pädagogen (2008). In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 799–808.
- Köller, Olaf/Möller, Jens (2013): Was wirklich wirkt. John Hattie resümiert die Forschungsergebnisse zu schulischem Lernen. In: Schulmanagement 43, 2, S. 35–37.

- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhlmann, Christian/Tillmann, Klaus-Jürgen: Mehr Ganztagschulen als Konsequenz aus PISA? Bildungspolitische Diskurse und Entwicklungen in den Jahren 2000 bis 2003 (2009). In: Kolbe, Fritz-Uhlich/Reh, Sabine/Idel, Till-Sebastian/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 23–45.
- Kuhn, Hans P./Fischer, Natalie: Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagschule. Einflüsse der Ganztagesteilnahme und der Angebotsqualität (2011). In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa. S. 207–226.
- Küspert, Petra/Schneider, Wolfgang (1998): Würzburger Leise Leseprobe (WLLP). Göttingen und andere: Hogrefe.
- Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (1989): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: Beck.
- Lehmann-Wermser, Andreas/Naacke, Susanne/Nonte, Sonja/Ritter, Brigitta (2010): Musik-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven. Weinheim und andere: Juventa.
- Leithwood, Kenneth/Seashore Louis, Karen/Anderson, Stephen/Wahlstrom, Kyla (2004): Learning from Leadership Projects. Review of research. How leadership influences student learning. [research/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf](#) (Abfrage: 10.04.2013).
- Lenhard, Wolfgang/Artelt, Cordula: Komponenten des Leseverständnisses (2009). In: Lenhard, Wolfgang/Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses. Test und Trends. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik Band 7. Göttingen: Hogrefe. S. 1–19.
- Lenhard, Wolfgang/Schneider, Wolfgang (2006): ELFE 1 - 6. Ein Leseverständnistest für Erst- und Sechstklässler; Manual. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Lenzen, Dieter: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? (1999) In: Hoffmann, Dietrich (Hrsg.): Rekonstruktion und Revision

- des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag. S. 141–160.
- Lipowsky, Frank (2004). Dauerbrenner Hausaufgaben. Befunde der Forschung und Konsequenzen für den Unterricht. In: Pädagogik. 56 (12), S.40-44.
- Lipowsky, Frank/Rakoczy, Katrin/Klieme, Eckhard/Reusser, Kurt/Pauli, Christine: Hausaufgabenpraxis im Mathematikunterricht - ein Thema für die Unterrichtsqualitätsforschung? (2004) In: Doll, Jörg/Prenzel, Manfred (Hrsg.): Studien zur Verbesserung der Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schulerfolg. Münster: Waxmann.
- Lohmann, Joachim (1965): Das Problem der Ganztagschule. Eine historisch-vergleichende und systematische Untersuchung. Ratingen: Henn.
- Ludwig, Harald (1993a): Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. Die Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland nach dem Ende des 2. Weltkriegs bis zur Gegenwart (1945-1990). Band 1. Köln und andere: Böhlau.
- Ludwig, Harald (1993b): Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. Die Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland nach dem Ende des 2. Weltkriegs bis zur Gegenwart (1945-1990). Band 2. Köln und andere: Böhlau.
- Ludwig, Harald: Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert. Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagschule (2003). In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag. S. 25–41.
- Ludwig, Harald: Die geschichtliche Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland (2008). In: Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 518-526.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lundahl, Lisbeth (2008): Zeitpolitik im schwedischen Bildungswesen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 58, 23, S. 28–32.
- Maag-Merki, Katharina; Werner, Silke (2013): Schulentwicklungsforschung Aktuelle Schwerpunkte und zukünftige Forschungsperspektiven. In: Die Deutsche Schule 105,3, S.295-304.

- Marzano, Robert J./Waters, Timothy/McNulty, Brian A. (2005): Gale virtual reference library: School leadership that works. From research to results. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- May, Henry/Huff, Jason/Goldring, Ellen (2012): A longitudinal study of principals' activities and student performance. In: *School Effectiveness and School Improvement* 23, 4, S. 417–439.
- Mayer-Kulenkampff, L. (1950): *Sozialpädagogische Arbeitshefte*. Berlin/ Hannover: Pädagogischer Verlag B. Schulz.
- Maykus, Stephan/Böttcher, Wolfgang/Liesegang, Timm/Altermann, André (2011): Individuelle Förderung in der Ganztagschule. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14, Sonderheft 3, S. 125–142.
- McArthur, B. (1980). The Chicago playground movement: A neglected feature of social justice. In *Compassion and responsibility: Readings in the history of social welfare policy in the United States*. Chicago: Univ. of Chicago Press, S. 333-352.
- McElvany, Nele/Becker, Michael/Lüdtke, Oliver (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(3), 121–131
- Menke, Simone: Qualitätsstandards für Ganztagschulen - ein Bundesländervergleich (2009). In: Kamski, Ilse/Holtappels, Heinz Günter/Schnitzer, Thomas (Hrsg.): *Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis*. Münster und andere: Waxmann. S. 40–61.
- Merkens, Hans/Schrüder-Lenzen, Agi (Hrsg.) (2010): *Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich*. Münster und andere: Waxmann.
- Moeller, Robert G. (1997): *Geschützte Mütter. Frauen und Familien in der westdeutschen Nachkriegspolitik*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Muthén, Lisa. K., & Muthén, Bangt. O. (2007). *Mplus user's guide*. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Neumann, Marko/Nagy, Gabriel/Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver (2009): Vergleichbarkeit von Abiturleistungen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, 4, S. 691–714.
- Neumann, Ursula/Ramseger, Jörg (1990): *Ganztägige Erziehung in der Schule. Eine Problemskizze*. Angefertigt im Auftrag der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg. Seelze: Friedrich Forum.
- Neumann, Ursula/Schneider, Jens (Hrsg.) (2011): *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster und andere: Waxmann.

- Nohl, Hermann (1949): Die pädagogische Aufgabe der Gegenwart. In: Die Sammlung 5, 3, S. 325–332.
- Oelerich, Gertrud (2007): Ganztagsschulen und Ganztagsangebote in Deutschland. Schwerpunkte, Entwicklungen und Diskurse. In: Bettmer, Franz/Maykus, Stephan/Prüß, Franz/Richter, André (Hrsg.): Ganztagsschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 13–42.
- Oelkers, Jürgen (2011): Ganztagsschule in der Ausbildung der Professionen. Expertise im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. http://www.ganztaegig-lernen.de/media/web/download/Expertise_Oelkers.pdf (Abfrage 10.04.2013).
- Oelkers, Jürgen. (2011): Bildungsföderalismus und Kooperationsverbot. Expertise im Auftrag der Telekom- Stiftung und der Robert-Bosch-Stiftung. www.telekom-stiftung.de/dtag/cms/contentblob/Telekom-Stiftung/de/1520810/blobBinary/Expertise.pdf (Abfrage: 06.04.2013).
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilman/Konau, Elisabeth/Krameck, Jürgen: Die Methodologie einer 'objektiven' Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung (1979). In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler. S. 352–434.
- Parsons, Talcott (2009): Das System moderner Gesellschaften. 7. Auflage. Weinheim/München: Juventa.
- Paulsen, Friedrich/Lehmann, Rudolf (1921): Geschichte des gelehrten Unterrichts. Auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart: mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 3. Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten: Walter-Verlag.
- Prange, Klaus (2007): Schlüsselwerke der Pädagogik. Band 2: Von Fröbel bis Luhmann. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prüß, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (Hrsg.) (2009): Studien zur ganztägigen Bildung: Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim: Juventa.
- Puaca, Brian M. (2009): Learning democracy. Education reform in West Germany, 1945 - 1965. New York: Berghahn Books.

- Rabenstein, Kerstin: Rhythmisierung (2008). In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 548–556.
- Radisch, Falk (2009): Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Theoretische und empirische Befunde. Weinheim und andere: Juventa.
- Radisch, Falk/Klieme, Eckhard (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von 'Bildung Plus'. www.pe-docs.de/volltexte/2010/1552/pdf/wirkung_gts_D.pdf (Abfrage: 22.08.2012).
- Radisch, Falk/Klieme, Eckhard/Bos, Wilfried (2006): Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 1, S. 30–50.
- Radisch, Falk/Klieme, Eckhard/Fischer, Nicole/Stecher, Ludwig: Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote an Ganztagsschulen (2008a). In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 929–937.
- Radisch, Falk/Stecher, Ludwig/Klieme, Eckhard/Kühnbach, Olga: Unterrichts- und Angebotsqualität aus Schülersicht (2008b). In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Studien zur ganztägigen Bildung: Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim: Juventa. S. 227–259.
- Rammstedt, B.: Reliabilität, Validität, Objektivität (2010). In Wolf, Christopf/Best Henning: Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ramseger, Jörg/Dreier, Annette/Kuckartz, Diemut/Sörensen, Bernd (2004): Grundschulen entwickeln sich. Ergebnisse des Berliner Schulversuchs ‚Verlässliche Halbtagsgrundschule‘. Münster und andere: Waxmann.
- Reh, Sabine: Zu einer Geschichte programmatischer Schulentwürfe. Betrachtungen aus der Wissenschaft (2009). In: Prüß, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (Hrsg.): Studien zur ganztägigen Bildung: Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim: Juventa. S. 67–80.
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Gantefort, Christoph (2008): Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Klinger,

- Thorsten/Leiblein, Birgit/Schwippert, Knut (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Münster: Waxmann, S. 209–237.
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim: HAVAS 5 - das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen (2007). In: Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Neumann, Ursula (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann. S. 71–94.
- Reinders, Heinz/Gogolin, Ingrid/van Deth, Jan W. (2008): Ganztagschulbesuch und Integration bei Schülern mit Migrationshintergrund. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3, 4, S. 497–502.
- Reinders, Heinz/Gogolin, Ingrid/Gresser, Anne/Schnurr, Simone/Böhmer, Jule/Bremm, Nina/van Deth, Jan W. (2011a): Ganztagschule und Integration von Migranten. Abschlussbericht opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/volltexte/2011/5498/pdf/Schriftenreihe_Empirische_Bildungsforschung_Band15.pdf (Abfrage: 17.07.2012).
- Reinders, Heinz/Gogolin, Ingrid/Gresser, Anne/Schnurr, Simone/Böhmer, Jule/Bremm, Nina (2011b): Ganztagschulbesuch und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Primarbereich. Erste Näherungen an empirische Befunde einer vergleichenden Untersuchung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft Band 15, S. 163-184.
- Reynolds, David: School effectiveness: past, present and future directions (2005). In: Holtappels, Heinz Günter/Höhmann, Katrin (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Weinheim und München: Juventa. S. 11–26.
- Rolff, Hans-Günter (2013): Schulentwicklung Kompakt. Weinheim: Belz.
- Rolff, Hans-Günter: Rückmeldung und Nutzung der Ergebnisse von großflächigen Leistungsuntersuchungen (2002). In: Rolff, Hans-Günter/Holtappels, Heinz Günter/Klemm, Klaus/Pfeiffer, Hermann/Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): Jahrbuch Schulentwicklung Band 12. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim: Juventa. S. 75–98.
- Rolff, Hans-Günter: Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe (2006). In: Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Belz. S. 296–364.
- Rother, Ulrich (2004): Leitfragen zur Ganztagschulentwicklung. Zwischenbilanz und Perspektiven nach einem Jahr Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“. In: Die Ganztagschule 44, 2.

- Rother, Ulrich: Ganztagsschulentwicklung in Hamburg (2006). In: Barz, Heiner/Appel, Stefan (Hrsg.): Ganztagsschule gestalten. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag. S. 74–90.
- Scheerens, Jaap/Bosker, Roel (1997): The foundations of educational effectiveness. 1. Auflage. Oxford und New York: Pergamon.
- Schmidt, Uta C.: Das Problem heißt: Schlüsselkind. Die Schlüsselkinderzählung als geschlechterpolitische Inszenierung im Kalten Krieg (2006). In: Lindenberger, Thomas (Hrsg.): Zeithistorische Studien. Band 33: Massenmedien im Kalten Krieg. Akteure, Bilder, Resonanzen. Köln und andere: Böhlau. S. 171–202.
- Schüpbach, Marianne (2010): Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter. Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schnurr, Simone/Gresser, Anne/Reinders, Heinz (2013): Schulische Zielsetzungen zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zwischen Ganztags- und Halbtagschule. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 8, 1, S. 7–22.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2001): Presserklärung Handlungskatalog PISA 2000. www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/internationale-schulleistungsvergleiche/pisa.html (Abfrage: 15.03.2011).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2006): Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform. 2002-2004. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2004.pdf (Abfrage: 29.03.2013).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2009): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2003 bis 2007. www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2007.pdf (Abfrage: 20.02.2013).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2011): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2005 bis 2009. www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2009_Bericht_Text.pdf (Abfrage: 01.04.2013).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2012): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in Ländern

- der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2006 bis 2010. www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2010_Bericht_neu.pdf (Abfrage: 27.08.2012).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2013): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2007 bis 2011. www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2011_Bericht_neu.pdf (Abfrage: 27.08.2012).
- Sen, Amartya (2012): Die Idee der Gerechtigkeit. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Senat der Freien und Hansestadt Hamburg (1970): Bildungsbericht. Hamburg.
- Senat der Freien und Hansestadt Hamburg (2011): Arbeitsprogramm des Senats. www.hamburg.de/contentblob/2867926/data/download-arbeitsprogramm-10-mai-2011.pdf (Abfrage: 01.04.2013).
- Senkbeil, Martin: Schulmerkmale und Schultypen im Vergleich der Länder (2005). In: Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Lehmann, Rainer/Leutner, Detlev/Neubrand, Michael/Pekrun, Reinhard/Rost, Jürgen/Schiefele, Ulrich (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Versuch der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann. S. 299–321.
- Snook, Ivan/O'Neill, John/Clark, John/ O'Neill, Anne-Marie/Openshaw, Roger (2009): Invisible Learnings? A Commentary on John Hattie's Book: 'Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement'. In: New Zealand Journal of Educational Studies 44, 1, S. 93–106.
- Soremski, Regina/Urban, Michael/Lange, Andreas (Hrsg.) (2011): Familie, Peers und Ganztagschule. Weinheim und München: Juventa.
- Sozialpädagogisches Institut NRW (2010): Bundesweite Erfassung und Auswertung rechtlicher und konzeptioneller Grundlagen sowie des Mittelabflusses im Rahmen des Investitionsprogramm ‚Zukunft Bildung und Betreuung‘ 2003-2009 Nordrhein-Westphalen(IZBB)[https://www.ganztagschulen.org/ media/NW_Laender-info_28.10.2010.pdf](https://www.ganztagschulen.org/media/NW_Laender-info_28.10.2010.pdf) (Abgerufen am 02.04.2013).
- SPD Bürgerschaftsfraktion Hamburg (2008): „Zukunft Bildung und Betreuung“. Das Ganztagsschulprogramm der Bundesregierung und seine Bilanz für Hamburg. www.spd-fraktion-hamburg.de/uploads/tx_wfddownloads/Bilanz_Ganztagschulen_01.pdf (Abfrage: 01.04.2013).
- Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hrsg.) (2011): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien

- zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Spillebeen, Lea/Holtappels, Heinz Günter/Rollett, Wolfram: Schulentwicklungsprozesse an Ganztagschulen. Effekte schulischer Entwicklungsarbeit im Längsschnitt (2011). In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa. S. 120–138.
- Stanat, Petra/Rauch, Dominique/Segeritz, Michael: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (2010). In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann. S. 200–230.
- Steiner, Christine (2009): Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagschule? In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 54, S. 81–105.
- Steiner, Christine (2011): Teilnahme am Ganztagsbetrieb. Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa. S. 57–75.
- Steiner, Christine/Fischer, Natalie (2011): Wer nutzt Ganztagsangebote und warum? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, Sonderheft 3, S. 185–203.
- Steiner, Christine/Tillmann, Katja: Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztagsteams (2011). In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 48–68.
- Stufflebeam, Daniel L. (1972): Evaluation als Entscheidungshilfe. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München: Piper & Co Verlag. S. 113–145.
- Stufflebeam, Daniel L./McKee, Harold/McKee, Beulah (2003): The CIPP Model for Evaluation. Presented at the 2003 Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network (OPEN). de.scribd.com/doc/58435354/The-Cipp-Model-for-Evaluation-by-Daniel-l-Stufflebeam (Abfrage: 10.05.2012).

- Teddlie, Charles/Reynolds, David (2000): *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer.
- Tillmann, Katja: *Innerschulische Kooperation und Schulprogramm. Zur Bedeutung des Schulprogramms als Schulentwicklungsinstrument* (2011). In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* Weinheim: Juventa. S. 139-161.
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Dedering, Kathrin/Kneuper, Daniel/Kuhlmann, Christian/Nessel, Isa (2008): *PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Dedering, Kathrin/Kneuper, Daniel/Kuhlmann, Christian/Nessel, Isa (2008): *PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, Rudolph (1990): *Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Toussaint, Anne/Heinze, Lisa/Lipsius, Maike/Petermann, Franz. (2012): *Zur Aussagekraft des SON-R 6-40 bei Kindern mit Hörbeeinträchtigung und Kindern mit Migrationshintergrund*. In: *Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 61, 2, S. 108–121.
- Urban, Michael/Meser, Kapriel/Werning, Rolf: *Elterneinbindung und Elternanschluss? Differente Formen in der Ausdifferenzierung ganztägiger Schulorganisation an der Ganztagsförderschule (Schwerpunkt Lernen)* (2011). In: Soremski, Regina/Urban, Michael/Lange, Andreas (Hrsg.): *Familie, Peers und Ganztagschule*. Weinheim/München: Juventa. S. 92–110.
- von Trott zu Stolz (1911). *Dauer der Unterrichtsstunden an den höheren Lehranstalten*. http://www.45-minuten-stunde.de/images/stories/45-minuten-stunde/pdf/stadt_mittelalter/erlass_1911.pdf. (Abgerufen 16.11.2012).
- Wegner, Barbara/Bellin, Nicole: *Typen der Ganztagsorganisation: Deskription von unterschiedlichen Ausgestaltungsmustern der Realisierung des Ganztags* (2010). In: Merrens, Hans/Schrüder-Lenzen, Agi (Hrsg.): *Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich*. Münster und andere: Waxmann. S. 53–75.

- Wegner, Barbara/Mücke, Stephan: Ganztagschule im Land Brandenburg (2009). In: Merrens, Hans/Schründer-Lenzen, Agi/Kuper, Harm (Hrsg.): Ganztagsorganisation im Grundschulbereich). Münster und andere: Waxmann. S. 121–133.
- Weinert, Franz E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weiß, R. H., Osterland, J. & Cattell, R. B. (1997): Grundintelligenztest Skala 1. CFT 1; Handanweisung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation. 5. Auflage. Göttingen und andere: Hogrefe.
- Wenke, Hans.: Für- und wieder die Fünftagewoche (1958). In: Barmberger, Richard (Hrsg.): Das Kind in unserer Zeit. Stuttgart: Kröner. S. 121–134.
- Witziers, Bob/Bosker, Roel J./Krüger, Meta L. (2003): Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association. In: Educational Administration Quarterly 39, 3, S. 398–425.
- Wolf, Jutta (2012): Evaluation des Qualifizierungszyklus 'Individualisiert und kompetenzorientiert unterrichten'. www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/file/download/1732?PHPSESSID=2339f0dd3f6919ace1e80e6eead1b69 (Abfrage: 26.03.2013).
- Wunder, Dieter: Die Ausbreitung der Ganztagschule in Deutschland beruht auf unsicheren Grundlagen (2006). In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.): Schulkooperationen. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag. S. 156–168.
- Züchner, Ivo/Arnoldt, Bettina/Vossler, Andreas: Kinder und Jugendliche in Ganztagsangeboten (2009). In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule. Vielseitig fördern. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag. S. 106–122.
- Züchner, Ivo/Arnoldt, Bettina: Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule. Wirkungen der Ganztagsbeteiligung und der Angebotsqualität (2011). In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz-Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa. S. 227–245.
- Züchner, Ivo: Ganztagschule und Familie (2008). In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Studien zur ganztägigen Bildung: Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa. S. 314–332.

1. Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt habe und dass ich andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und aus den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Hamburg, Juni 2013

Nina Bremm