

Fischer, Natalie; Radisch, Falk; Theis, Désirée; Züchner, Ivo
**Qualität von Ganztagschulen – Bedingungen, Wirkungen und Empfehlungen.
Expertise für die SPD Bundestagsfraktion**

Frankfurt am Main 2012, 72 S.



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Fischer, Natalie; Radisch, Falk; Theis, Désirée; Züchner, Ivo: Qualität von Ganztagschulen – Bedingungen, Wirkungen und Empfehlungen. Expertise für die SPD Bundestagsfraktion. Frankfurt am Main 2012, 72 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-67943

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Natalie Fischer, Falk Radisch, Désirée Theis, Ivo Züchner

Qualität von Ganztagschulen – Bedingungen, Wirkungen und Empfehlungen

Gutachten im Auftrag der SPD-Bundestagsfraktion

Frankfurt am Main, im April 2012

Inhalt

Ausgangslage und Ziel des Gutachtens	3
1. Qualität von Ganztagschule auf der institutionellen Ebene	6
1.1 Qualitätsmerkmale von Schulen allgemein	6
1.2 Spezifische Potenziale von Ganztagschulen.....	8
1.3 Merkmale des Kontexts	10
1.3.1 Organisationsform des Ganztags und Teilnahmequoten	10
1.3.2 Zeitorganisation.....	12
1.3.3 Kooperationen mit externen Partnern und Vernetzung in der Region.....	13
1.4 Prozessmerkmale der Schulqualität	15
1.4.1 Effektive Schulleitung und Schulautonomie.....	15
1.4.2 Schulklima.....	17
1.4.3 Personal an Ganztagschulen.....	18
Personalstruktur und Personalentwicklung	18
Kooperation und Konsens im Kollegium	20
1.4.4 Partizipation von Eltern.....	21
1.4.5 Qualitätsentwicklung: Ziele, Evaluation und Monitoring	22
1.5 Zusammenfassende Thesen: Qualität von Ganztagschule	24
2. Qualität von Angeboten und Unterricht.....	28
2.1 Qualität von schulischen und außerschulischen Lernumgebungen	28
2.1.1 Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern und Merkmale der Lernumgebung	29
2.2 Unterrichtsqualität	31
2.2.1 Merkmale der Lehrkraft.....	32
Berufsbezogene Kompetenzen der Lehrkraft	32
Überzeugungen und Haltungen von Lehrkräften	32
2.2.2 Qualität der Lerngelegenheiten.....	34
Adaptivität der Lernumgebung.....	35
Erweiterung der Lernzeit und Methodenvielfalt	36
2.3 Qualität von Ganztagsangeboten	38
2.3.1 Vielfalt der Angebote und Lernmethoden	39
2.3.2 Strukturiertheit, Beziehungsqualität und Peerbezug.....	40
Erwachsene Bezugspersonen.....	41

Peerbezug	42
2.3.3 Partizipation von Schülerinnen und Schülern	43
2.4 Verbindung von Angebot und Unterricht und Rhythmisierung	44
2.5 Zusammenfassende Thesen: Qualität von Angeboten und Unterricht	46
3. Maßnahmen	50
3.1 Ganztagschulen weiter ausbauen	50
3.2 Organisationsformen der Ganztagschule überdenken.....	50
3.3 Akzeptanz und Teilnahmemotivation stärken	51
3.4 Externe Kooperationspartnerschaften für Ganztagsangebote vertiefen	52
3.5 Stabilität des Personals fördern.....	52
3.6 Interne Kooperation ermöglichen	53
3.7 Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten schaffen	54
3.8 Ganztagschule in der Lehrerausbildung berücksichtigen	54
3.9 Individuelle Förderung und Verbindung von Angeboten und Unterricht unterstützen	55
3.10 Freiräume zum Selbstlernen schaffen	56
3.11 Evaluation und Schulentwicklung auf die Ganztagschule ausdehnen	56
Literaturverzeichnis	57
Impressum	71

Ausgangslage und Ziel des Gutachtens

Mit dem Auf- und Ausbau von Ganztagschulen wurde in Deutschland seit 2003 das Schulsystem verändert wie nie zuvor in der Geschichte der Bundesrepublik. Dies hatte zum Teil weitreichende Konsequenzen für Schule und Schulorganisation, aber auch für das Familien- und Alltagsleben von Kindern sowie für außerschulische Akteure im Gemeinwesen. Auslöser dieser Entwicklung waren vielfältige öffentliche, politische und fachliche Diskussionen der 1990er/2000er-Jahre, in denen sich mindestens vier Themenbereiche ausmachen lassen, für die das Projekt Ganztagschule als bildungs- und sozialpolitische Lösung angesehen wurde:¹

- ◆ eine erfolgreichere und bessere auf die Potenziale des Einzelnen bezogene Förderung der Schülerinnen und Schüler in Deutschland mit Blick auf schulische Leistungen und die in internationalen Leistungsstudien (PISA) festgestellten Kompetenzdefizite;
- ◆ eine verbesserte soziale Integration und bessere schulische Förderung, insbesondere von Kindern mit Migrationshintergrund und aus ressourcenärmeren Familien, und damit ein Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten;
- ◆ die thematische und konzeptionelle Ausweitung der unterrichtszentrierten Halbtagschule um andere Bildungsinhalte, andere Lernformen sowie andere Akteure jenseits von Schulfächern, Unterricht und Lehrkräften sowie
- ◆ eine Lösung für den insgesamt gestiegenen Bedarf an Betreuung, Erziehung und erzieherischer Versorgung von Kindern in öffentlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen und eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Vor diesem Hintergrund legte der Bund das Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ (IZBB) auf. Mit insgesamt 4 Milliarden Euro wurde von 2003 bis 2010 der quantitative und qualitative Aus- und Aufbau von Ganztagschulen in den Bundesländern unterstützt. In diesem Zeitraum hat sich die Anzahl der Ganztagschulen in Deutschland mehr als verdoppelt. Laut Statistik der KMK waren im Schuljahr 2010/2011 51 Prozent aller schulischen Verwaltungseinheiten Ganztagschulen bzw. Schulen mit Ganztagsbetrieb. Der Anteil der Ganztagschülerinnen und -schüler an allen Schülerinnen und Schülern lag zum selben Zeitpunkt bei 28% (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2012).

Der anhaltende Umbau des Schulsystems verläuft länderspezifisch, mit erheblichen Unterschieden in der Geschwindigkeit, den geförderten Schularten und präferierten Organisationsformen des Ganztagsbetriebs (offen, gebunden, teilgebunden). So erstreckt sich bspw. der Anteil der ganztägigen schulischen Verwaltungseinheiten nach den Daten der KMK von 11% in Bayern bis 74% in Sachsen. Der Auf- und Ausbau hat vielfältige Anstrengungen und Ressourcen in Anspruch genommen, eine systematische Qualitätsdebatte bzw. die Frage nach Qualitätsstandards ist dabei – möglicherweise auch, weil entsprechende Erfahrungen und Vorgaben fehlten – erst in den letzten Jahren und wiederum länderspezifisch aufgekommen und äußert sich unter anderem in den Qualitätsrahmen der Länder (Menke, 2009). Auch die im Umfeld der IZBB-Begleitung gegründeten Serviceagenturen für Ganztagschulen in den

¹ Anzumerken ist, dass zu dem Zeitpunkt kaum empirisch abgesichertes Wissen über tatsächliche Vor- und Nachteile oder gar Wirkungen von Ganztagschulen als flächendeckendes Angebot bestand.

Ländern haben verschiedentlich Handreichungen zur Qualitätsentwicklung vorgelegt (z. B. Boßhammer & Schröder, 2009; Serviceagentur „Ganztäglich Lernen in NRW“, 2007). Dabei werden Qualitätsmerkmale aufgegriffen und diskutiert, die vornehmlich dem häufig eher programmatischen (reform-)pädagogischen Diskurs entstammen. Eine systematische empirische Forschung zu Qualitätskriterien von Ganztagschulen und deren Wirkungen ist aktuell erst in den Anfängen begriffen.

Einen Vorreiter stellt hier die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) dar, die im Rahmen des IZBB-Programms von BMBF und Europäischem Sozialfonds finanziert wurde, um die Entwicklung von vornehmlich „neuen“ (also aus bestehenden Halbtagschulen umgewandelten) Ganztagschulen über einen Zeitraum von vier Jahren (2005-2009) wissenschaftlich zu begleiten. Als ein wichtiges Ergebnis der Studie halten die Autoren fest: „Sollen Ganztagsangebote über eine allgemeine protektive Funktion hinaus spezifische Förderung im Bereich von Leistung, Motivation und sozialem Verhalten bieten, bedarf es zum einen einer systematischeren Qualitätsentwicklung, zum anderen aber auch einer gezielten, durchgängigen und intensiven Nutzung durch die Jugendlichen selbst.“ (Klieme & Rauschenbach, 2011, S. 345). Ein weiteres Resultat der Studie ist die Tatsache, dass in Hinblick auf die Qualität „die Lerngelegenheiten [...] in den einzelnen Ganztagschulen immer noch recht uneinheitlich aussehen“ (StEG-Konsortium, 2010, S. 2). In Bezug auf die oben genannten Erwartungen an Ganztagschulen stützt die Studie die Wichtigkeit der Qualität von Schulen und Angeboten. Allerdings verweisen die Autoren auch auf die Schwierigkeit, allgemein gültige Empfehlungen zu geben, da sich Qualitätsanforderungen in verschiedenen Schulen je nach Kontext, Zielsetzung der Schule, Zusammensetzung der Schülerschaft, regionalen Gegebenheiten u.v.m. unterschiedlich darstellen (Klieme & Rauschenbach, 2011).

Dabei ist zu bemerken, dass alleine die Bestimmung des Begriffs „Schulqualität“ aufgrund der Vielzahl der Definitionen und Ansätze schwierig erscheint und er häufig normativ aufgeladen ist (Steffens, 2007). Pragmatisch kann Qualität immer nur in Bezug auf bestimmte Ziele bestimmt werden (Helmke, 2003), d. h. auch, dass unterschiedliche Qualitätsmerkmale mit unterschiedlichen (Aus-)Wirkungen in Zusammenhang stehen. Qualität ist also im Grunde immer nur in Bezug auf bestimmte Zielgrößen zu bestimmen. Das vorliegende Gutachten bezieht sich auf die Ziele der Förderung von Lernen und sozialer Integration der Schülerinnen und Schüler sowie auf die angestrebten Entwicklungen der Schul- und Lernkultur. Ganztagschule folgt in diesem Sinne einem gegenüber dem reinen Fachlernen aber auch der „bloßen Aufbewahrung“ der Schüler/-innen erweiterten Bildungsverständnis. Ziel von Bildung und Erziehung in der Ganztagschule ist damit die umfassende Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler/-innen (Scherr, 2004).

Informationsziel des Gutachtens ist es, den derzeitigen Stand der wissenschaftlichen Forschung und der Erkenntnisse zur Qualität von Ganztagschulen darzustellen. Bearbeitet werden die folgenden vorgegebenen Teilbereiche:

Das erste Kapitel bezieht sich auf institutionelle Qualitätsaspekte von Schule und Ganztagschule allgemein und empirische Erkenntnisse zu Bedingungen und Wirkungen des institutionellen Arrangements von Ganztagschulen.

Im zweiten Kapitel werden die Qualitätsaspekte der Lernumgebungen in der Ganztagschule näher betrachtet. Hierbei werden die Qualität von Unterricht und Ganztagsangeboten insbesondere in Zusammenhang mit der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich vielfältiger Kompetenzbereiche betrachtet.

Im dritten und letzten Kapitel geht es explizit um die Förderung der Qualität an Ganztagschulen. Auf Basis der in den ersten beiden Teilen dargestellten Ergebnisse wird der Frage nachgegangen, welche Maßnahmen auf Schul- und Systemebene zur Förderung der Schul- und Unterrichts- bzw. Angebotsqualität beitragen können und wo Handlungsbedarfe bestehen.

1. Qualität von Ganztagschule auf der institutionellen Ebene

1.1 Qualitätsmerkmale von Schulen allgemein

In Bezug auf die Qualitätsentwicklung wird aktuell die Einzelschule als Handlungseinheit betrachtet (Fend, 1987; Steffens, 2007). Damit wird Qualität als Resultat schulinterner Prozesse begriffen. Qualitätsentwicklung muss entsprechend auf die Ebene der Einzelschule zielen. Schulqualität wird einerseits in Ansätzen der *Schulentwicklungsforschung* hinsichtlich ihrer Entwicklungsbedingungen betrachtet. Die *Schuleffektivitätsforschung* andererseits sucht nach den Bedingungen guter Schulen und ihren Zusammenhängen mit schulischen Lernergebnissen. Aktuelle Arbeiten etwa im Kontext der PISA-Studien stellen häufig Fachkompetenzen (insbesondere in den Bereichen Muttersprache, Mathematik und Naturwissenschaften) ins Zentrum der Betrachtung. Erst in den letzten Jahren werden verstärkt auch nicht leistungsbezogene Ergebnisgrößen sowohl theoretisch als auch empirisch in den Mittelpunkt gerückt (Radisch, 2009; Maag Merki, 2007). Fend (2006) unterscheidet zwischen fachspezifischen und fachübergreifenden Wirkungen von Schule sowie zwischen gezielt veranstalteten und nicht veranstalteten Erfahrungsbereichen (Tabelle 1).

Tabelle 1: Kontexte und Wirkungsbereiche der Schule (aus Fend, 2006, S. 103, Abbildung 14)

Kontexte	Wirkungsbereiche	
	Fachspezifisch	Fachübergreifend
Unterrichtliche Erfahrungsbereiche	Wissen und Können - im Unterricht erworben	Durch Unterricht angestrebte Einstellungen und Haltungen
Inhaltliche, soziale und strukturelle Erfahrungskontexte	Fachbezogene Weltbilder und Interessen	Fachübergreifende Kompetenzen, Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale

Fachübergreifende Wirkungen sind all diejenigen Faktoren, die nicht in den Bereich fachbezogener Wissens- und Fähigkeitskomponenten fallen. Gerade diese Faktoren, wie motivationale Haltungen, Selbstregulierungsfähigkeiten, soziale und demokratische Kompetenzen, Selbstwertgefühl, entsprechen einem erweiterten Bildungsverständnis, das der Ganztagschule, so die Erwartung, zugrunde liegen sollte. Sie sind gleichzeitig Voraussetzungen für einen erfolgreichen Übergang in das Erwachsenenleben.

Die von Fend implizit vorgenommene Gleichsetzung von veranstalteten Erfahrungsbereichen und Unterricht berücksichtigt allerdings nicht, dass es – vor allem an Schulen mit einem regen Schulleben – auch pädagogisch absichtsvoll veranstaltete Erfahrungsbereiche außerhalb des Unterrichts geben kann. Darunter fallen beispielsweise außerunterrichtliche Lernangebote an der Schule, Freizeitangebote (wie Schulchor, Sport-Angebote usw.) sowie Schulfeste und ähnliches. Entsprechend ist das Konzept für außerunterrichtliche Angebote mit Lerncharakter

und außerunterrichtliche Angebote mit Freizeitcharakter zu erweitern (Radisch, 2009). Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass die Ganztagsschule auf alle beschriebenen fachbezogenen und fächerübergreifenden Wirkungen abzielen kann. Qualität ist dementsprechend im Hinblick auf diese intendierten Wirkungen zu verstehen und zu differenzieren.

Beschäftigt man sich mit Schulqualität, so werden aktuell zwei Strukturmerkmale des Bildungssystems fokussiert – der in Input-Prozess-Outputmodellen repräsentierte *Prozesscharakter* (Stufflebeam, 1972; Creemers, Scheerens & Reynolds, 2000) und eine *Mehrebenensicht* auf Bildungsprozesse (Ditton, 2007; Scheerens & Bosker, 1997). Der Einbezug mehrerer Ebenen beinhaltet die *Systemebene*, welche Merkmale des regionalen und gesellschaftlichen Kontexts aber auch z. B. Vorgaben der Bildungssteuerung der Länder enthält. Außerdem ist, wie oben erläutert, die *Ebene der Einzelschule* zu betrachten. Drittens sind Prozesse auf *Ebene der Klasse bzw. des Unterrichts* (und im Falle der Ganztagsschule des Ganztagsangebots) zu analysieren und schließlich die *Individualebene*, auf der Lehrende und Lernende mit ihren Merkmalen repräsentiert sind. Aktuelle Modelle der Schulqualität unterscheiden die Komponenten Input-, Prozess- und Ergebnisqualität auf diesen vier Ebenen (Fend, 1998; Ditton, 2000, 2007).

Modelle, die sowohl die Prozesshaftigkeit als auch die Mehrebenenstruktur der Schulqualität berücksichtigen, um fachbezogene und fachübergreifende Ergebnisse der Schülerschaft zu erklären, sind allerdings aufgrund ihrer Komplexität kaum im Ganzen empirisch zu überprüfen. Es ist jedoch möglich, auf dieser Grundlage einzelne Merkmale effektiver Schulen zu identifizieren. Dabei wird meist deutlich, dass mit Blick auf die Leistungsentwicklung der Schüler/-innen Klassen- und Lehrkräfteeffekte bedeutungsvoller sind als Schuleffekte (Luyten, 1994). Maßnahmen der Schulentwicklung wirken entsprechend vor allem über Veränderungen im Unterricht auf die Entwicklung der Schüler/-innen (Klieme, Steinert & Hochweber, 2010). Zusammenstellungen von Merkmalen effektiver Schulen, die auf den Ergebnissen empirischer Forschung beruhen, liefern zum Beispiel Scheerens und Bosker (1997), sowie Teddlie und Reynolds (2000). Die gefundenen Merkmale auf Schul- sowie Unterrichtsebene ähneln sich prinzipiell in allen Zusammenstellungen und werden von Radisch (2009) verdichtet und zusammengefasst (siehe Tabelle 2). Für die Ganztagsschule sind hier Ergänzungen und Anpassungen vorzunehmen.

Tabelle 2: Merkmale effektiver Schulen nach Radisch (2009)

Schulebene	Unterrichts-/Angebotsebene
Effektive Schulleitung	Effektive Lernzeit
Schulklima/ Schulkultur	Qualität der Lerngelegenheiten
Konsens im Kollegium	Unterrichtsklima
Einbindung der Eltern	
Personalentwicklung	
Klare und anspruchsvolle Leistungserwartungen	
Evaluation und Monitoring	

1.2 Spezifische Potenziale von Ganztagsschulen

Wieso kann man nun annehmen, dass Ganztagsschulen besondere Potenziale haben, „effektive“ Schulen zu werden bzw. zu sein? Dies liegt sicherlich an der Verlängerung des Zeitrahmens, der für Bildungsprozesse zur Verfügung steht. Hier kann an die internationale Forschung zur Verlängerung des Schultages angeknüpft werden. Statt außerunterrichtlicher Angebote steht hier die Ausdehnung der dem Schulcurriculum nahen Lehr- bzw. Lernzeiten im Vordergrund. In ihrem Überblick zu Arbeiten von 1985 bis 2009 zu diesem Thema kommen Patall, Cooper und Allen (2010, S. 401) zu dem Schluss, dass ein größeres Zeitkontingent tatsächlich ein Mittel zur Steigerung der akademischen Leistungen (z. B. in den Domänen Lesen und Rechnen) von Schülerinnen und Schülern sein kann. Das gilt insbesondere für jene Gruppe von Lernenden, die ein relativ hohes Risiko für Schulversagen aufweisen.

Geht man aber von einem erweiterten Bildungsbegriff der Ganztagsschule aus, so ist die Qualität schulischer Lernumgebungen sowohl in Bezug auf fachbezogene als auch im Hinblick auf fachübergreifende Wirkungen zu beurteilen. Die Annahme, dass Ganztagsschule nicht nur kognitive, sondern auch soziale und moralische Kompetenzen fördern kann, wird weithin geteilt (z. B. Vollstädt, 2009; Eisnach, 2011) und findet breite empirische Unterstützung (Fischer, Kuhn & Züchner, 2011; Kanevski & v. Salisch, 2011; für eine zusammenfassende Darstellung älterer Untersuchungen: Radisch, 2009). Längsschnittbefunde bezüglich fachlicher Kompetenzen liegen für die Grundschule aus dem Projekt „Ganztagsorganisation im Grundschulbereich“ (GO) vor. Hier wurde die Entwicklung von Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern an offenen Ganztagsgrundschulen in drei Bundesländern untersucht (Schründer-Lenzen & Mücke, 2010). Nach einem Schuljahr zeigten sich leichte Leistungsvorteile im Lesen für Schüler/-innen, die Ganztagsangebote nutzten. Dies galt auch für Schüler/-innen mit nichtdeutscher Herkunftssprache (Bellin & Tamke, 2010). In StEG zeigt sich allerdings, dass Effekte auf Schulnoten, Motivation und Wohlbefinden in der Schule – neben der Intensität und Dauer der Teilnahme – stark von der Qualität der Schulen und der Angebote abhängen (Fischer, Brümmer & Kuhn, 2011).

Ein längerer Zeitrahmen alleine reicht also nicht aus, um Schüler/-innen adäquat zu fördern. Entsprechend resümieren Patall et al. (2010) ihre Ergebnisse zu verlängerten Schulzeiten: „Die Effektivität der Unterrichtspraktiken könnte bestimmen, ob längere Schulzeit positive, negative oder keine Effekte auf die Lernergebnisse der Schüler/-innen hat.“ (Patall, Cooper & Allen, 2010, S. 430 übers. N.F.). So wird in internationalen Studien zur Wirkung außerunterrichtlicher Angebote in den letzten Jahren zunehmend die Angebotsqualität fokussiert. Im deutschen Diskurs zu Ganztagsschulen bezieht sich Qualität bisher in der Regel auf Organisationsmerkmale und strukturelle Merkmale der Schulen und höchstens am Rande auf die Lern- und Entwicklungsprozesse in den Angeboten (Prüß et al., 2007). Beispiele für entsprechende Qualitätsrahmen sind z. B. QUASt (Strätz, Hermens & Fuchs, 2003) und QUIGS (Boßhammer & Schröder, 2009).²

² Die Projekte StEG und LUGS (Kolbe et al., 2008) hingegen untersuchen empirisch die *Prozesse* in Unterricht und Angeboten.

Holtappels, Kamski und Schnetzer (2009) schlagen einen Qualitätsrahmen für Ganztagschulen vor, der nicht weniger als 12 Qualitätsbereiche beinhaltet, die ihrerseits in jeweils bis zu neun Indikatoren unterteilt werden. Die Bereiche der *System- und Strukturqualität* enthalten dabei sowohl organisatorische Rahmenbedingungen und strukturelle Kontextbedingungen als auch Merkmale der Ausstattung der Schulen. Die *Gestaltungs- und Prozessqualität* der Schulen gliedert sich in Konzeptionen (z. B. zur Verbindung von Angebot und Unterricht), Organisation und Management der Schule, Professionalität des Personals sowie Maßnahmen der Qualitätsentwicklung. Zudem wird auch die pädagogische Qualität der Lerngelegenheiten in Unterricht und Ganztagsangeboten berücksichtigt. Als Orientierungsrahmen für die Ganztagschulforschung schlagen Fischer, Holtappels, Stecher und Züchner (2011) einen heuristischen Ansatz vor, der auf den oben beschriebenen theoretischen Grundlagen basiert – es wird zwischen Wirkungsebene (Output), Prozessebene sowie Input- und Kontextebene unterschieden. Mehrebenenstruktur und Schulentwicklungsprozesse werden über alle Komponenten hinweg mitgedacht. Dieser Ansatz ist in veränderter Form auch Grundlage dieses Gutachtens (siehe Abbildung 1).

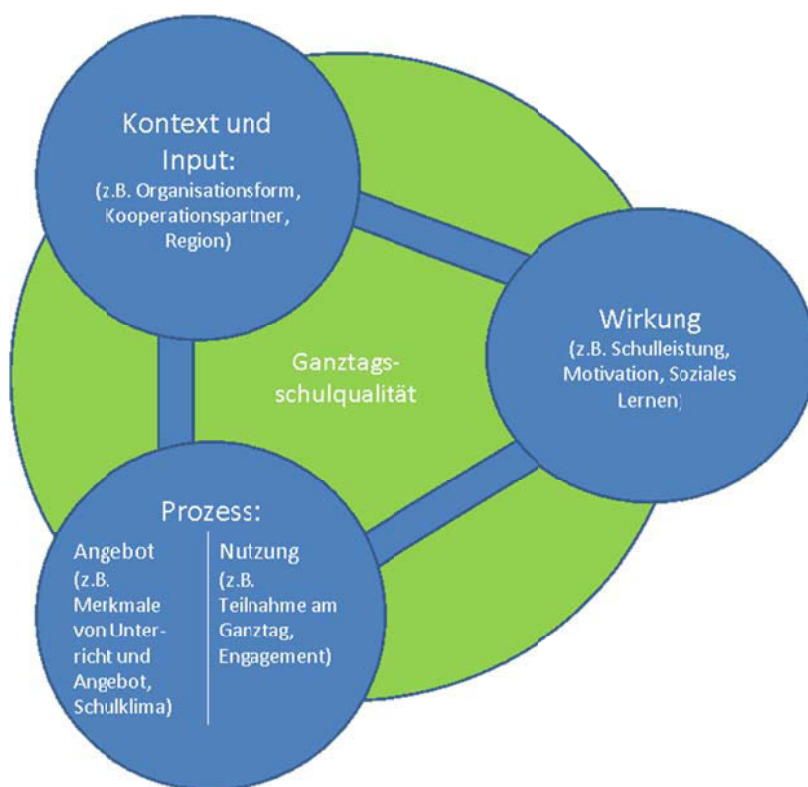


Abbildung 1: Input-Prozess-Outputmodell der Ganztagschulqualität

Dieses Modell beinhaltet auf der Prozessebene einen „Angebots-Nutzungs-Ansatz“ (z. B. Helmke, 2003 oder Ditton, 2000, 2007). Unterricht führt demnach nicht direkt zu Wirkungen, sondern die Wirksamkeit hängt entscheidend von der *Nutzung* auf Schülerseite ab, und zwar in zweierlei Hinsicht: 1) davon, ob und wie Erwartungen der Lehrenden und unterrichtliche Formen und Verläufe von den Lernenden wahrgenommen, verarbeitet und interpretiert werden und 2) ob und welche motivationalen, sozialen, emotionalen und volitionalen Prozesse sich auf

Schülerseite einstellen. Die Komponente der Nutzung umfasst damit Ko-Konstruktionsprozesse und Lernaktivitäten. In Ganztagschulen bezieht sich Nutzung aber auch auf Dimensionen der Schülerteilnahme am Ganztagsbetrieb, wie die Dauer und Intensität der Teilnahme und auf Teilnahmeprofile (i.e. Breite der besuchten Angebote) (Fiester et al., 2005).

In Bezug auf die institutionelle Qualität sind sowohl Kontextmerkmale als auch Prozessmerkmale zu berücksichtigen. Sie werden im Folgenden hinsichtlich empirischer Befunde im Ganztagskontext beleuchtet. Auf die Qualität der Angebote und des Unterrichts wird unter Punkt 2 näher eingegangen. Empirisch nachgewiesene Wirkungen der Kontext- und Prozessmerkmale auf die Entwicklung von Schülerinnen und Schüler (Output) werden dabei als Qualitätsindikatoren betrachtet.

1.3 Merkmale des Kontexts

1.3.1 Organisationsform des Ganztags und Teilnahmequoten

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

- ◆ „an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst,
- ◆ an allen Tagen des Ganztagsbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird,
- ◆ die Ganztagsangebote unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert, in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2008, S. 9)

Formal werden Ganztagschulen laut KMK (2008) dabei in drei Organisationsformen unterschieden:

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

Die lokale Organisation der Ganztagschule hat jedoch zu einer Vielfalt an Formen und Modellen geführt, die nur schwer zu kategorisieren ist. Unterschiedliche Akteure, Gremien und Bedingungen zeigen eine Vielfalt von gelingenden und problematischen Schulentwicklungsprozessen (z. B. Gängler & Markert, 2011 für Sachsen; StEG-Konsortium, 2010). Kategorial zeichnet sich dabei ab, dass sich die Praxis der Ganztagschulen nur sehr bedingt in die drei Organisationsformen „offen, teilgebunden und gebunden“ einordnen lässt

und dass sich gebundene Ganztagschulen in ihrer pädagogischen Ausgestaltung nicht systematisch von offenen Modellen unterscheiden (Klieme et al., 2007; Merkens & Schröder-Lenzen, 2010). Dies ist sicherlich auch ein Grund, warum sich in der Regel keine empirischen Effekte der Organisationsform des Ganztags auf die Entwicklung der Schüler/-innen zeigen (Fischer, Holtappels, Klieme, Rauschenbach, Stecher & Züchner, 2011 ; Merkens & Schröder-Lenzen, 2010).

Tatsächlich sind innerhalb der Bundesrepublik sogar *Halbtagschulen* nur schwer von Ganztagschulen zu unterscheiden. Die oft herangezogene KMK-Definition hat bewusst primär formalen Charakter. Die Länder weichen in ihren Ganztagschuldefinitionen zum Teil davon ab. Zudem wird bei näherer Betrachtung deutlich, dass die formalen Kriterien besonders zur Abgrenzung von Halbtagschulen in der Praxis nicht genügen. So unterbreiten viele Schulen, die als Halbtagschulen geführt werden, Angebote wie Arbeitsgemeinschaften, die inhaltlich dem Angebot der Ganztagschulen nahe kommen. Auch wird an Halbtagschulen Schulunterricht mit höherem Alter der Schüler/-innen zunehmend in den Nachmittag verlegt. Insbesondere mit der Einführung des G8-Gymnasiums ging eine Verlängerung der täglichen Schulzeiten einher, die bei vielen Schulen zur Einführung von Ganztagsstrukturen und zum Abrufen entsprechender Fördermittel geführt hat. Inwieweit sich G8-Gymnasien mit und ohne Ganztagsbetrieb über die von der KMK formulierten formalen Kriterien auch inhaltlich unterscheiden lassen, steht noch zur Prüfung aus. In StEG zeigte sich, dass die Schüler/-innen teilweise selbst Schwierigkeiten haben anzugeben, ob sie Ganztagschüler/-innen sind oder nicht (Züchner & Fischer, 2011).

Deutlich wurde auch, dass sich das Angebot – gerade in der Sekundarstufe – an Ganztagschulen längst nicht immer auf alle Wochentage erstreckt, und selbst wenn, dann wird es – gerade von älteren Schülerinnen und Schülern im Sek. I Bereich – nur an einzelnen Tagen der Woche genutzt (StEG-Konsortium, 2010). Schüler/-innen der Sekundarstufe nehmen durchschnittlich kaum mehr als zwei Tage in der Woche am Ganztags teil und die Teilnahme in offenen Ganztagschulen sinkt über die Sekundarstufenzeit ab (StEG-Konsortium, 2010). Dies ist ein kritischer Befund, da empirisch insbesondere durch die dauerhafte und regelmäßige Teilnahme an den Programmen Erfolge im Bereich der Schulleistungen nachgewiesen werden können (Fiester, Simpkins & Bouffard, 2005; Kuhn & Fischer, 2011; Vandell et al., 2007). Ein Ansatzpunkt, die Teilnahmebereitschaft auch in höheren Klassen aufrechtzuerhalten, ergibt sich über einen weiteren StEG-Befund: Schüler/-innen scheinen besonders dann dauerhaft über die Sekundarstufe I hinweg an Angeboten der offenen Ganztagschule teilzunehmen, wenn sie bereits in der fünften Klasse dabei waren (Steiner, 2011).

Hohe Teilnahmequoten im Ganztags sind nicht nur ein Zeichen der Akzeptanz, sondern haben sich auch als Voraussetzung für eine große Angebotsvielfalt erwiesen (Holtappels, Jarsinski & Rollett, 2011). Es wird angenommen, dass die Bildung sozial und leistungsmäßig heterogener (Lern-)Gruppen nur mit einer gewissen Teilnahmequote zu gewährleisten sei (ebd.)³. Ob sich allerdings eine obligatorische Teilnahme der Schülerschaft in Form einer gebundenen Schule

³ Zur lernförderlichen Wirkung leistungsheterogener Gruppen siehe z. B. Baumert, Stanat & Watermann, 2006 bzw. Tilmann & Wischer, 2006.

hier tatsächlich positiver auswirkt als hohe Teilnahmequoten im offenen Ganztage ist empirisch nicht bestätigt. StEG zeigt, dass Schülerinnen und Schüler insbesondere dann zufrieden mit den Angeboten sind, wenn sie sich selbstständig und *freiwillig* für eine Teilnahme entschieden haben (Brümmer et al., 2011).

Welche strukturellen Voraussetzungen zeigen sich nun empirisch wirksam für eine Erhöhung der Teilnahmequoten? Betrachtet man die Grundschule und den Beginn der Sekundarstufe, so sind Teilnahmequoten vor allem abhängig von einem flexiblen Platzangebot der Schulen und der Berufstätigkeit beider Eltern (Steiner, 2011). Gerade in Grundschulen haben die bisherigen Untersuchungen allerdings auf eine gewisse *soziale Selektivität* in der Teilnahme an offenen Ganztagsangeboten hingewiesen (Holtappels, Jarsinski & Rollett, 2011; Steiner, 2011). In der wissenschaftlichen Begleitung der offenen Ganztagsgrundschulen in NRW zeigte sich, dass der bedeutendste Hinderungsgrund für die Teilnahme von Kindern aus Familien mit niedrigem Sozialstatus der Aspekt der Kosten war (Behr et al., 2007; Prein, Rauschenbach & Züchner, 2009).

Ergebnisse aus StEG deuten darauf hin, dass die Aktivität von Lehrkräften im Ganztage sowie die konzeptionelle Verbindung von Angebot und Unterricht mit höheren Teilnahmequoten einhergehen (Holtappels, Jarsinski & Rollett, 2011). Auch wenn diese Bedingungen teilweise in gebundenen Schulen eher gegeben sind (Holtappels & Rollett, 2007), scheint eine bestimmte Organisationsform des Ganztages nicht die Basis für positive Wirkungen zu sein. Längsschnittliche Ergebnisse aus StEG und aus der Grundschulstudie GO zeigen: Auch hier kommt es letztlich auf die Einzelschule an und nicht auf die Organisationsform (StEG-Konsortium, 2010; Wegner & Tamke, 2009).

1.3.2 Zeitorganisation

Durch die größeren zur Verfügung stehenden Zeitfenster bieten Ganztagschulen prinzipiell Möglichkeiten, Lernzeiten flexibler zu nutzen und zu organisieren (Harder, 2005). In der programmatisch geprägten Literatur zu Ganztagschulen wird in diesem Zusammenhang die Forderung nach einer „neuen Rhythmisierung“ des Schultages artikuliert. Dabei wird in der Literatur nicht immer eindeutig zwischen Aspekten der veränderten Zeitstruktur und der „Rhythmisierung“ als Wechsel unterschiedlicher Lehr-Lernformen und/oder Inhalte unterschieden⁴. Im Folgenden soll zunächst auf Aspekte der Zeitorganisation in Ganztagschulen eingegangen werden, Konzepte der äußeren Rhythmisierung, im Sinne einer Verteilung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten über den ganzen Tag, werden unter 2.4 dargestellt.

⁴ In Bezug auf die Tagesstrukturierung wird vereinzelt unterschieden zwischen Rhythmus und Takt, wobei sich der Takt in einer Schule auf festgelegte Zeitstrukturen, wie beispielsweise Abfolge und Dauer von Unterrichtsblöcken, bezieht (Burk, 2005), während mit Rhythmus die „interne Lernstruktur innerhalb der vorgegebenen Unterrichtsblöcke“ (Burk, 2005, S. 164) gemeint ist. Dies wird teilweise auch „innere Rhythmisierung“ genannt (Scheuerer, 2009). Innere Rhythmisierung wird jedoch ebenfalls als Bezeichnung einer Orientierung an individuellen Bedürfnissen der Kinder verwendet (z. B. Kulig & Müller, 2011).

Veränderungen der Zeitstrukturierung beziehen sich unter anderem auf die Länge einzelner Unterrichtsstunden oder Zeitblöcke. Hier gibt es unter anderem Möglichkeiten, die Unterrichtszeit zu verkürzen (z. B. auf 40 Minuten) und die gewonnene Zeit für Übungsphasen einzuplanen. Üblicher ist es, die Zeit für Unterricht (und/oder) Ganztagsangebote zu verlängern, indem größere Zeitblöcke gebildet werden (z. B. 90 oder 100 Minuten Blöcke), die nicht von Kurzpausen unterbrochen werden. Auch die zeitliche Gestaltung von Pausen – im Sinne von frei durch die Schüler/-innen gestaltbarer Zeit – kann flexibel gehandhabt werden. Ein weiterer Aspekt der Zeitstrukturierung ist die Einführung offener Anfangs- und Endzeiten (nach dem Modell gleitender Arbeitszeit). In der Ganztagsdiskussion wird vielfach angenommen, dass der verlängerte Zeitrahmen der Ganztagschule die Flexibilisierung der Zeitstruktur unterstützen sollte.

Empirische Ergebnisse zeigen allerdings, dass sich Ganztagschulen verschiedener Organisationsformen hinsichtlich einer flexibleren Zeitnutzung kaum unterscheiden und sich auch hier schwer von Halbtagschulen abgrenzen lassen. Ein flexiblerer Umgang mit der Zeitstrukturierung in der Schule findet – insbesondere in Grundschulen – aktuell auch in Halbtagschulen statt (Rabenstein, 2008). Dazu zählen unter anderem die Abkehr vom 45-Minutentakt, flexible Anfangs- und Endzeiten und verlängerte Pausen. Weitergehende Änderungen in der Zeitstruktur werden – auch in gebundenen Ganztagsmodellen – selten umgesetzt (Kolbe, Rabenstein & Reh, 2006; Dieckmann et al., 2007; Wegner & Tamke, 2009; für NRW: Schützler & Pröbstel, 2009). Die übliche Praxis ist es, dem „normalen“ Halbtagsunterricht einfach eine Reihe von Nachmittagsangeboten anzufügen, so dass Halbtagsschulbetrieb und Angebote ohne Notwendigkeit einer Abstimmung nacheinander und klar voneinander abgegrenzt stattfinden.

Die Frage, ob die Veränderung der Zeitstrukturierung alleine Wirkungen auf die Schule und die Schülerinnen und Schüler haben, wurde bisher selten empirisch untersucht. Allerdings ergeben sich Hinweise darauf, dass eine veränderte Zeitstrukturierung (hier: Abkehr vom 45-Minuten-Takt) sich positiv auf weitere wichtige Qualitätskriterien des Ganztags (z. B. Kooperation, Verbindung von Angebot und Unterricht) auswirkt (Wegner & Bellin, 2010; StEG-Konsortium, 2010). Es wird auch davon ausgegangen, dass Rhythmisierung als Wechsel zwischen verschiedenen Lernarrangements mit einem größeren Zeitaufwand verbunden ist, der zum Beispiel eine Abkehr vom 45-Minutentakt der Unterrichtseinheiten voraussetzt (Scheuerer, 2009). Dennoch ist eine Änderung der Zeitstruktur keinesfalls mit Rhythmisierung gleichzusetzen. Sie eröffnet neue Möglichkeiten – inwieweit diese auch genutzt bzw. wie die Zeiträume qualitativ ausgestaltet werden, differiert stark zwischen den Schulen (Bloße, 2011). Gerade in G8-Gymnasien stehen die Anforderungen der Stundentafel einer Rhythmisierung und einer veränderten Zeitstrukturierung häufig entgegen (Scheuerer, 2009).

1.3.3 Kooperationen mit externen Partnern und Vernetzung in der Region

Durch die zeitliche Erweiterung und den größeren Raum, den die Schule dadurch in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen einnimmt, ergeben sich neue Herausforderungen an Ganztagschulen z. B. hinsichtlich eines größeren Lebensweltbezugs der Schule, der u. a. durch

eine Öffnung nach außen erreicht werden kann (Oerter, 2004; Pesch, 2006). Ein diesbezüglich wesentliches Merkmal der Ganztagschulen in Deutschland ist die Kooperation mit externen Partnern bei der Gestaltung des Ganztagsangebots. Gerade im Bereich von Musik, Kunst, Sport und Natur sind Kooperationspartner zum wesentlichen Bestandteil der Ganztagschulen geworden (Beher et al., 2005; Schröer, 2010; Arnoldt & Züchner, 2008a).

Ihr Angebot besteht vornehmlich aus unterrichtsferneren Bereichen, womit sie einen wesentlichen Beitrag zu einem erweiterten Bildungskonzept leisten können. Strukturell finden sich unter den Kooperationspartnern sowohl frei-gemeinnützige (z. B. Sportvereine, Jugendverbände), öffentliche (z. B. städtische Musikschulen, städtische Jugendfreizeiteinrichtungen) oder auch privat-gewerbliche Organisationen (Kamski, 2009; Arnoldt, 2007), die verschiedene Motive zur Kooperation haben (Arnoldt, 2007). Die an den meisten Schulen vertretenen Partner sind Sportvereine und Träger der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch Kunst- und Musikschulen (Arnoldt & Züchner, 2008a). Gerade deren Angebote sind oft Grundlage für die Zufriedenheit der Eltern mit dem Ganztagsbetrieb.

Empirische Ergebnisse zeigen auch, dass Ganztagsschulangebote im Bereich Musik und Sport dazu geeignet sind, die Bildungsteilhabe von Kindern aus sozial schwächeren Familien zu unterstützen (Lehmann-Wermser et al., 2010; Züchner & Arnoldt, 2011)⁵. Entsprechend wird die Angebotsstruktur des Sozialraums (Vereine, Verbände, Organisationen) als ein wichtiger schul-externer Faktor für die Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Schule betrachtet; denn die Ganztagschule ist hinsichtlich der Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern auf das Vorhandensein geeigneter Partner im kommunalen Umfeld angewiesen.

Als Qualitätsmerkmale der Kooperationsbeziehungen werden diskutiert:

- ◆ eine „gleichberechtigte Kooperation“ bzw. „Kooperation auf Augenhöhe“
- ◆ ein hohes Maß an Verbindlichkeit der Kooperation (Arnoldt, 2007)
- ◆ der Personaleinsatz der Kooperationspartner
- ◆ Integration der verschiedenen Inhalte und Akteure in eine gemeinsame Bildungskonzeption der Schulen (Kamski, 2009).

Über die Arbeit mit einzelnen externen Partnern hinaus findet sich in einigen Bundesländern (und vor allem in offenen Ganztagsmodellen und in Grundschulen) das *Trägermodell* für den Ganztagsbetrieb. Hier wird die Organisation und Verantwortung für ganztägige Angebote bzw. den Ganztagsbetrieb einer Schule in die Hände eines freien Trägers (z. B. Wohlfahrtsverband, Elternverein, Sportverein) gegeben. Dieser organisiert und verantwortet in Absprache und Abstimmung mit Schule und Schulleitung das Ganztagsangebot und bindet seinerseits Kooperationspartner wie Sportvereine oder Musikschulen ein (z. B. Schröer, 2010). Strukturell kommt dabei eine andere Qualitätsfrage auf, da es hierbei nicht um die Gestaltung eines einzelnen Angebots sondern um die Gesamtverantwortung für den Angebotsteil des Ganztagsbetriebs geht. Qualitätsfragen beziehen sich auch hier auf den Personaleinsatz und die strukturelle Einbindung in die Schule. Daneben sind aber feste vertragliche Regelungen ebenfalls Qualitätsmerkmal, da diese dem Ganztagsträger und der Schule mittel- und langfristige Planungssicherheit und Erwartungstransparenz garantieren.

⁵ Voraussetzung dafür ist die Teilnahme dieser Kinder am Ganztagsbetrieb.

Empirisch zeigt sich, dass die Einbeziehung von Kooperationspartnern vielerorts einen Prozess der Öffnung der Schule in den Sozialraum anstößt. So führt nach den Daten von StEG nur etwa die Hälfte der Kooperationspartner die Angebote kontinuierlich auf dem Schulgelände durch, etwa ein Viertel organisieren diese in eigenen Räumlichkeiten. Neben dieser Multilokalität von Ganztagschule erfolgt die Öffnung auch durch Einbezug von Schülerinnen und Schülern in Gemeinwesenprojekte und im Rahmen *lokaler Bildungslandschaften*.⁶ Ganztagschule wird damit Teil der lokalen Infrastruktur – auch mit Blick auf Kinderbetreuung bzw. Kinder- und Jugendhilfe. In Bezug auf die Einbindung von Schulen in den Sozialraum wird empirisch allerdings noch Entwicklungsbedarf konstatiert (Arnoldt, 2007; Schröer, 2010). Zum Gelingen tragen vor allem etablierte lokale Kommunikationsstrukturen, diskursive Prozesse und die Einbindung aller relevanten Akteure bei (Schalkhauser & Thomas, 2011). Wenig empirisch abgesichert ist, welche Auswirkungen eine entsprechende Vernetzung und Einbindung auf die Schüler/-innen und auf das Gemeinwesen hat, inwieweit dieses beispielsweise zu umfassenderem Lernen und Bildung oder genereller zu „gerechteren“ Bildungschancen führt.

1.4 Prozessmerkmale der Schulqualität

1.4.1 Effektive Schulleitung und Schulautonomie

Die Fokussierung auf die Einzelschule als Einheit der Qualitätsentwicklung, die spätestens ab Mitte der 1980er Jahre begann, ging mit neuen Anforderungen an die Steuerung von Schule einher (Kamski & Dieckmann, 2009; Rolff, 2007). Parallel zu sehen ist die Entwicklung hin zu mehr Selbststeuerung durch die Schulen (Altrichter & Rürup, 2010). Dies beinhaltet den Aufbau eigener Organisationsstrukturen (z. B. Leitbild, Schulprogramm) und erweiterter Handlungsspielräume (Berkemeyer, Feldhoff & Brüsemeister, 2008) und wird auch im Zusammenhang mit dem Auf- und Ausbau regionaler Bildungslandschaften diskutiert. Die zu beobachtende größere Selbstständigkeit der Einzelschulen ist Ergebnis geänderter Strategien auf Systemebene (Wissinger, 2007) – der „Kontextsteuerung“ – durch die Schulen im Rahmen von (staatlichen) Zielvorgaben selbstständig über die Nutzung bzw. Ausgestaltung finanzieller, personeller und in gewissem Maße auch zeitlicher Ressourcen bestimmen können (K.-J. Tillmann, 2009). Somit benötigt die Schulleitung nicht nur betriebswirtschaftliche Kenntnisse (aufgrund von mehr Selbstständigkeit in Bezug auf das Budget), sondern auch Führungsqualitäten, Einblicke in rechtliche Grundlagen und Qualitätsmanagement u.v.m. (Kamski & Dieckmann, 2009).

Nach K.-J. Tillmann (2009, 2011) ist der Ausbau zur Ganztagschule untrennbar mit höherer Selbstständigkeit der Schule verknüpft. Er nimmt sogar an, dass die Einführung der Ganztagschulen den insgesamt zu beobachtenden Prozess stärkerer Selbstständigkeit entscheidend befördert hat, und zwar insbesondere durch den Einbezug neuer Akteure bei der Steuerung (des Ganztagsbetriebs) wie Schulträger und externe Kooperationspartner (siehe

⁶ Mit dem Begriff *lokale oder regionale Bildungslandschaften* wird ein Konzept beschrieben, das darauf abzielt, Schulen und außerschulische Bildungseinrichtungen sowie weitere Akteure zu vernetzen und durch Kooperationen Kindern und Jugendlichen bessere Bildungsmöglichkeiten zu bieten.

1.3.3, K.-J. Tillmann, 2011). Daraus ergeben sich aber auch weitere Aufgaben für die Schulleitungen. Insgesamt sind die Anforderungen an die operative Steuerung der Schule inzwischen hoch komplex, was dazu führt, dass „sie alleine von der Person der Schulleitung kaum mehr zu bewältigen sind“ (Kamski & Dieckmann, 2009, S. 137).

In der empirischen Forschungsliteratur wird eine Schulleitung als effektiv beschrieben, wenn sie neben allgemeinen Führungsfähigkeiten (klares und eindeutiges Führungsverhalten, regelmäßige und zweckmäßige Informationen, transparente und partizipative Entscheidungen usw.) auch pädagogische Führungsfähigkeiten aufweist, die im schulischen Kontext eine wichtige Rolle spielen. So sollte sie beispielsweise als Mentor und Berater für die pädagogische Arbeit fungieren sowie einen ständigen Diskussions- und Weiterentwicklungsprozess im Kollegium initiieren und moderieren können (Bonsen 2002, 2003).

Gerade eine höhere Schulautonomie geht mit erhöhten Anforderungen an Kommunikation und Konsens einher. „Wenn die einzelne Schule nun einen größeren pädagogischen Handlungsspielraum erhält, werden wesentlich mehr Entscheidungen auf Schulebene getroffen werden müssen.“ (K.-J. Tillmann, 2009, S. 255). Dies verlangt zum Beispiel eine intensivere Kooperation des Kollegiums. Nach Steiner (2010) spielt die Schulleitung in Ganztagschulen besonders in der Gründungsphase eine wichtige Rolle für die innerschulische Kooperation⁷. Zudem wird häufig die mangelnde Kommunikation zwischen „Vor- und Nachmittagskräften, zwischen Unterricht und außerunterrichtlichem Bereich, zwischen Lehrkraft und pädagogischer Fachkraft“ (Verbundprojekt Lernen für den Ganzttag, 2008) beklagt.

Ein Ansatzpunkt, diesen vielschichtigen Anforderungen gerecht zu werden, ist die Verteilung der Führungsaufgaben auf mehrere Personen, etwa im Rahmen von Qualitätszirkeln, Arbeitsgemeinschaften oder *Steuergruppen* (Feldhoff, 2011; Kamski & Dieckmann, 2009). Schulinterne Steuergruppen sind vom Kollegium getragene Teams, die der Schulleitung auf verschiedene Weise Unterstützung bieten können (Beratung, Koordination von Projekten und Prozessen, Steuerung und Dokumentation der Schulentwicklung) und so teilweise Aufgaben des Bildungsmanagements übernehmen, die ursprünglich Anforderungen an die Schulleitung darstellten (Feldhoff & Meetz, 2009). Daten aus dem Projekt „Selbstständige Schule“ in NRW stützen die Annahme, dass Steuergruppen ein Weg sind, neue Konzepte wirksam umzusetzen. So werden sie von den Kollegien als wirksam eingeschätzt, Verbesserungen hinsichtlich des Informationsflusses und der Organisationsabläufe werden wahrgenommen und die Verbindlichkeit von Vereinbarungen gestärkt (Fitzen, 2007). In diesem Sinne dienen (multiprofessionell zusammengesetzte) Steuerungsgremien mit fest verankerten Begegnungs- und Kontakträumen als Mittel der Qualitätsentwicklung auch im Ganzttag. Es kann angenommen werden, dass dadurch die konstruktive Zusammenarbeit aller beteiligten Personengruppen und Professionen (Pesch, 2006) gefördert und gleichzeitig die Schulleiterin/der Schulleiter entlastet wird. So können Steuergruppen auch entscheidend zur Verbesserung des Schulklimas beitragen, das Gegenstand des nächsten Abschnitts ist.

⁷ Auch international zeigte sich, dass Merkmale der Schulleitung - ihr Engagement, ihre Kompetenz - eine zentrale Rolle für den Erfolg außerunterrichtlicher Angebote spielen (Vandell, Shumow & Posner, 2005).

1.4.2 Schulklima

Unter Schulklima werden verschiedene Aspekte eines geregelten und lernförderlichen Schullebens zusammengefasst (Ditton, 2000; Fend, 1982). Neben transparenten und einheitlichen Verhaltensregeln („Rechte und Pflichten“) sowie angemessenen Sanktionen und einer lernorientierten Gestaltung der Schule spiegelt sich das Schulklima vor allem in den Beziehungen und Interaktionen aller Beteiligten wider (Schumacher, 2010). Ein „gesundheits- und leistungsförderndes“ (Schumacher, 2010, S. 103) Schulklima wird durch „gegenseitige Wertschätzung und Respekt, Vertrauen [und] eine offene und freundliche Grundstimmung“ (ebd.) geprägt.

In Ganztagschulen erweitert sich der Begriff des Schulklimas u. a. dadurch, dass mit den außerunterrichtlichen Angeboten ein neuer Bezugspunkt für eine Bindung und Identifizierung von Schülerschaft und Lehrkräften mit der eigenen Schule entsteht. Durch den Einbezug einer weiteren Personengruppe, des pädagogisch tätigen Personals, in das Sozialgefüge der Schule wird beispielsweise die Beziehungsqualität deutlich komplexer und vielfältiger.

Empirisch zeigen sich positive Auswirkungen einer Leistungsorientierung in der Schule auf die Beziehungsqualität (Grob, 2007; Hoy, Sweetland & Smith, 2002). Ein positives Schulklima wiederum hat sich als vorhersagekräftig erwiesen in Bezug auf die kollektive Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte (Hoy, Sweetland & Smith, 2002), das Wohlbefinden und die physische und psychische Gesundheit der Lehrpersonen und Schüler/-innen (Freitag, 1998; Ackermann et al., 2006). Es finden sich auch positive Effekte auf Schülerleistungen (Bonsen, 2006) und Sozialverhalten (Olweus, 1995). Grob (2007) wiederum zeigt, dass ein negatives und belastendes Schulklima ohne unterstützendes Lehrpersonal zu ausgrenzenden Einstellungen gegenüber sozial schwachen Minderheiten führen kann. Insgesamt kommt dem Schulklima also eine wichtige Schlüsselfunktion für die Schaffung lernförderlicher Rahmenbedingungen zu. In StEG zeigt sich auch, dass sich ein gutes Schulklima⁸ positiv auf die Schulfreude und die Zufriedenheit mit den Ganztagsangeboten auswirkt (StEG Konsortium, 2010). Je besser die Schüler-Lehrer- bzw. die Schüler-Betreuer-Beziehung von allen wahrgenommen wird, desto stärker ist die Bindung der Schüler/-innen an ihre Schule (StEG Konsortium, 2010; Fischer & Theis, in Vorbereitung).

Empirische Studien geben Hinweise auf strukturelle Bedingungen des Schulklimas: Es wird davon ausgegangen, dass die räumlich-sachliche Gestaltung und Ausstattung der Schule zu einem positiven Schulklima und einer positiven Schumatmosphäre beiträgt (Appel & Rutz, 2009). Ein Mangel an räumlichen Ressourcen scheint zu einer Abnahme des pädagogischen Engagements und einem weniger positiven Schulklima zu führen. Neuere Analysen des PISA-Panels zeigen, dass die Beziehung der Schüler/-innen zu den Lehrkräften auch von Schulentwicklungsbemühungen abhängt. Zusätzlich ergeben sich Hinweise auf ein besseres Klima in Ganztagschulen: Es zeigte sich, dass sich Schulen, die bereits im Jahr 2000 den Ganztagsbetrieb aufgenommen hatten, hinsichtlich der Beziehungsqualität zwischen Lernenden

⁸ Schulklima wurde hier gemessen als auf Schulebene aggregierte Beziehungsqualität zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften bzw. Schülerinnen und Schülern und pädagogischem Personal.

und Lehrenden besonders positiv entwickelten (Bischof et al., im Druck). Die Wichtigkeit der von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Beziehungsqualität wird durch die StEG-Ergebnisse im Hinblick auf die Entwicklung von Sozialverhalten und Motivation unterstrichen.

1.4.3 Personal an Ganztagschulen

Personalstruktur und Personalentwicklung

Bei der Auswahl von Lehrkräften haben Schulen in den letzten Jahren im Zuge der Etablierung neuer Steuerungsmodelle und dem damit verbundenen Ausbau der pädagogischen und organisatorischen Selbstständigkeit von Schulen mehr Mitspracherecht erhalten (Buhren & Rolff, 2009; K.-J. Tillmann, 2011). Grundsätzlich ändert sich aber an der Struktur des Lehrpersonals wenig. In manchen Bundesländern werden die außerunterrichtlichen Angebote vor allem im Sekundarbereich über zusätzliche Lehrerzuweisungen organisiert. Dies führt zu einem spürbaren Ausbau des Lehrerkollegiums, ohne dass sich in der Personalzusammensetzung darüber hinaus Änderungen finden lassen (z. B. Höhmann et al., 2007).

In aller Regel wird aber ein Großteil des Mehrbedarfes durch zusätzliches Personal aufgefangen, das kein Lehramtsstudium absolviert haben muss. In diesem Bereich haben Schulen zumeist mehr Gestaltungsspielräume, da hier weniger und weniger konkrete Regelungen seitens der Länder und der Aufsichtsbehörden getroffen werden und andererseits durch Zuschüsse, Fördervereine und ähnliches der individuelle Gestaltungsrahmen erweitert werden kann (Arnoldt, 2007). Auf diesem Wege ergibt sich in den Schulen (nicht zuletzt durch die Trägermodelle und Kooperationen mit externen Partnern) häufig eine multiprofessionelle Zusammensetzung von Personal mit höchst unterschiedlichen Qualifikationsprofilen, die unter anderem zu einer Pluralität von Arbeitsweisen führt (Speck et al., 2011).

Analysen im Rahmen von StEG (Höhmann et al., 2007) zeigen, dass sowohl im Grundschul- als auch im Sekundarschulbereich Lehrkräfte auch an Ganztagschulen die dominierende Personalgruppe sind. Die Ausstattung mit mehr Lehrpersonal und mit weiterem pädagogischem Personal ist abhängig von der Schulstufe, in der Sekundarstufe von der Schulart, der Organisationsform der Ganztagschule und dem Umfang des Ganztagsangebotes.

In Bezug auf die *Qualifikationsstruktur des Personals* zeigt sich, dass ein überwiegender Teil des Personals an Ganztagschulen über eine fundierte pädagogische Ausbildung verfügt (Höhmann et al., 2007; Steiner, 2010; Behr et al., 2007). Es finden sich sowohl akademische als auch nicht-akademische pädagogische Ausbildungshintergründe an den Schulen: vor allem Erzieher/-innen, Diplom-, Sozial-, Sport und Musikpädagoginnen und -pädagogen. Allerdings werden – länderspezifisch unterschiedlich – auch wesentliche Teile des Ganztagsangebots von Personen ohne pädagogischen Hintergrund gestaltet. Ergebnisse aus StEG legen nahe, dass eine pädagogische Qualifikation (Ausbildung oder Studium) des Personals sich positiv auf die innerschulischen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen auswirkt. Einige Bundesländer sichern eine pädagogische „Mindestausbildung“ vor allem von pädagogisch ungeschulten und ehrenamtlich Beschäftigten durch eine entsprechend verpflichtende Schulung im Vorfeld oder

begleitend zur Aufnahme einer Tätigkeit an Ganztagschulen. Es gibt aber bei weitem noch keinen politischen Konsens über Definition und Sicherung einer pädagogischen (Grund-)Ausbildung für den Ganztag.

Ohnehin kommt dem Thema *Personalentwicklung* gerade im Zuge größerer Selbstständigkeit von Schule eine neue Wichtigkeit zu. Eine schulintern geplante Personalentwicklung für das gesamte Kollegium (z. B. Buhren & Rolff, 2009) umfasst vor allem Definition, Erfassung und Abgleich von notwendigen und vorhandenen Kompetenzen in der Schule. Auf dieser Basis können für verschiedene Kompetenzbereiche gezielt Weiterbildungsprogramme entworfen bzw. entsprechende Angebote in Anspruch genommen werden. Buhren und Rolff (2009) bezeichnen eine so organisierte Weiterbildung als „nachfrageorientierte Form der Lehrerfortbildung“, die in den letzten Jahren neben der angebotsorientierten Lehrerfortbildung von Landesinstituten und freien Trägern zunehmend an Wichtigkeit gewonnen hat (S. 151). Für die Ganztagschule ergibt sich der Bedarf, die Personalentwicklung auf das weitere pädagogisch tätige Personal zu erweitern. Gerade für gemeinsame Aufgaben, etwa die Zusammenarbeit in verzahnten (Lern-)Angeboten und im erzieherischen Bereich sollten gemeinsame Weiterbildungsmaßnahmen geplant und durchgeführt werden. Solche gemeinsamen Weiterbildungen können nicht nur zu einer professionellen Weiterentwicklung der beteiligten Personen führen, sondern zeigen auch Wirkungen auf die gegenseitige Wertschätzung und Abstimmung der beiden Personalgruppen (Arnoldt, 2011). Ein Blick in die vorliegenden Angebote der Landesinstitute und freien Träger zeigt allerdings, dass sich im Rahmen der angebotsorientierten Lehrerfortbildung bislang nur vereinzelt Angebote finden lassen, die neben Lehrkräften auch weiteres pädagogisches Personal als Zielgruppe aufweisen. Ob gemeinsame Weiterbildungen im Rahmen der nachfrageorientierten schulinternen Fortbildung an Ganztagschulen bereits breiter etabliert sind, kann bislang nicht gesagt werden. Es ist aber zu vermuten, dass hier umfangreiches Entwicklungspotenzial vorliegt.

Wichtiges Qualitätsmerkmal ist auch die *Stabilität der Anstellungsverhältnisse*. Hier ist eine große Heterogenität in Bezug auf die organisatorische Einbettung, arbeitsrechtliche Grundlagen und vor allem Beschäftigungsdauer und -umfang zu konstatieren (Steiner, 2010). Dies kann zu Schwierigkeiten im pädagogischen Alltag und zu einem gesteigerten Organisations- und Koordinationsaufwand in der Schule führen. StEG zeigt, dass eine geringere zeitliche Dauer der Beschäftigung mit weniger Kooperation, geringerer Innovationsbereitschaft, weniger Einbindung und Identifizierung mit der Schule einhergeht (Steiner, 2010). Allerdings verweist Steiner (2010) auch darauf, dass eine gewisse Fluktuation und Unterschiedlichkeit in den Anstellungsverhältnissen strukturell und auch inhaltlich gewollt ist.

In diesem Zusammenhang interessiert auch der *Umfang der Anstellungsverhältnisse*. Höhmann et al. (2007) weisen im Rahmen der StEG-Ausgangserhebung nach, dass das weitere pädagogische Personal überwiegend stundenweise oder teilzeitbeschäftigt (im Wesentlichen mit geringen Umfängen) an den Ganztagschulen arbeitet. Hauptberuflich in Ganztagschulen tätige Personen stimmen sich häufiger und intensiver mit den Lehrkräften ab und engagieren sich häufiger in Steuergruppen und Gremien (Rollett & Tillmann, 2009). Alles in allem scheint eine Beschäftigung mit einem höheren Stundenkontingent die Einbindung in den Schulalltag zu

fördern (Tillmann & Rollett, 2010). Dies ist unter anderem mit Blick auf das Schulklima von Bedeutung.

Vorhandene Studien verweisen im Zusammenhang mit der Personalstruktur auf die Wichtigkeit der *Klärung und Transparenz* in Zielsetzung und pädagogischer Verantwortlichkeit sowie innerschulischer Hierarchie (Olk, Speck & Stimpel, 2011), dies gilt insbesondere in Bezug auf das weitere pädagogisch tätige Personal (Steiner, 2010). Bei der Schaffung von Transparenz und klaren Trennungen, die insbesondere in weniger erfahrenen Ganztagschulen wichtig scheinen, sowie bei der Gestaltung der Entwicklung hin zur Auflösung strenger Abgrenzungen und der Installation situativer Abspracheregungen, kommt besonders der Schulleitung bzw. einer entsprechenden Steuergruppe eine entscheidende Rolle zu (Olk, Speck & Stimpel, 2011).

Kooperation und Konsens im Kollegium

Ein hohes Maß an Kooperation und Konsens im Kollegium bedeutet, dass sich das Kollegium über Regeln und ihre Durchsetzung, aber auch über das Leitbild und das Ziel der Schule einig ist, in einem regen und zielgerichteten Austausch- und Weiterentwicklungsprozess bezüglich der pädagogischen Praxis steht und pädagogische Prozesse gemeinsam vorbereitet und/oder gestaltet (Steinert et al., 2006; Gräsel et al., 2006).

Lehrerkooperation wirkt sich zwar nicht *direkt* auf die Ergebnisqualität der Schule (z. B. Schulleistungen) aus, spielt aber eine wichtige und zentrale Rolle für die Schaffung lernförderlicher Bedingungen (Ditton, 2000; Scheerens & Bosker, 1997). Zahlreiche Studien der Schulentwicklungs- und der Schul- und Unterrichtsforschung zeigen, dass Kooperation und Konsens im Lehrerkollegium eng mit Innovationserfolg, erfolgreicher Schulentwicklung, lernförderlichen Rahmenbedingungen (z. B. hohen und transparenten Leistungserwartungen) und der professionellen Entwicklung von Lehrkräften zusammenhängen (Senkbeil, 2006; Feldhoff, 2011; Holtappels, 1997). Entsprechend hoch wird die Bedeutung von Lehrerkooperation auch in theoretischen Rahmenmodellen eingeschätzt (Ditton, 2000; Scheerens & Bosker, 1997).

In der Ganztagschule erfährt die Bedeutung und Notwendigkeit von Kooperation und Konsens aus mehreren Gründen eine Erweiterung. Es ist zu vermuten, dass Lehrkräfte an Ganztagschulen untereinander durch erweiterte und veränderte Aufgabenfelder und ggf. veränderte Rahmenbedingungen vermehrt kooperieren (Dizinger et al., 2011). Zudem kommt der Kooperation innerhalb des weiteren pädagogisch tätigen Personals vermutlich eine ähnliche Bedeutung für die Qualität außerunterrichtlicher Angebote zu, wie dies für die Kooperation in der Lehrerschaft mit Blick auf den Unterricht gilt. Für die Etablierung und Wirkungsentfaltung eines zentralen Vorteils und Qualitätsmerkmals von Ganztagschulen, spielt aber zusätzlich die Kooperation zwischen diesen beiden Personalgruppen (*multiprofessionelle Kooperation*⁹) eine entscheidende Rolle (Prüß, 2008). Es ist plausibel, dass die Qualität der Verknüpfung außerunterrichtlicher Angebote mit dem Unterricht davon abhängig ist, dass die durchführenden Personen in einer stabilen und qualitativ hochwertigen Kooperationsbeziehung stehen (siehe 2.4).

⁹ K. Tillmann, 2011

Notwendige Voraussetzung für Kooperation ist die Entwicklung eines vertrauensvollen Klimas im Kollegium. Das kann eine selbstkritische und dauerhafte Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Arbeit und damit eine kontinuierliche Verbesserung und Weiterentwicklung begünstigen. Hilfreich dabei können Supervision, gegenseitiges Hospitieren und unterrichtsbezogene Kooperation sein (Ditton, 2000). Dem steht allerdings das traditionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte als „Einzelkämpfer“ entgegen. Terhart (1996) beschreibt in diesem Zusammenhang Individualität, Nebeneinanderherarbeiten und Nichteinmischen in die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen als implizite Normen des Lehrerberufs. Zudem finden sich empirisch oft Beschreibungen eines Spannungsfeldes zwischen den beiden Personalgruppen. So werden für den jeweils eigenen Arbeitsbereich die Kompetenzen und Fähigkeiten der jeweils anderen Berufsgruppe(n) eher gering eingeschätzt und eine Kooperation entsprechend als wenig zielführend bzw. gewinnbringend gesehen. (z. B. Wahler et al., 2005; Olk, Speck & Stimpel, 2011; Arnoldt & Züchner, 2008b).

Empirisch ergeben sich zudem strukturelle Hindernisse für die multiprofessionelle Kooperation, z. B. ungenügende Ressourcen (z. B. Zeit, Räume, Kontaktmöglichkeiten), unklare Rahmenbedingungen (z. B. Verpflichtungsgrad, Zielsetzung, Verantwortlichkeiten) und fehlende institutionalisierte Kooperationsformen sowie die bereits erwähnten ungünstigen Anstellungsverhältnisse beim weiteren pädagogischen Personal (Höhmann et al., 2007; Wahler et al., 2005).

Es kann (auch) für ganztägig arbeitende Schulen festgehalten werden, dass die Kooperation in den Schulen sowohl innerhalb der Lehrerschaft als auch zwischen Lehrerschaft und weiterem pädagogischen Personal hinsichtlich Intensität und Qualität noch ausbaufähig ist (Arnoldt, 2007; Haenisch, 2010). Dies betrifft inhaltliche und organisatorische Absprachen zu Unterricht und Angeboten genauso wie eine wechselseitige Involviertheit in die Angebote der jeweils anderen Personalgruppe und gezielte Förderabsprachen zu einzelnen Schülerinnen und Schülern. Insbesondere für unterrichtsnahe Förder- und Lern-Angebote, wo eine stärkere Verknüpfung mit dem Unterricht naheliegt, ist Entwicklungsbedarf zu konstatieren. Findet die Kooperation auf intensivem und elaboriertem Niveau statt, bewirkt sie nach Olk, Speck & Stimpel (2011) durchaus ein Überdenken tradierter Rollenvorstellungen und führt zu einer umfangreichen Veränderung der Lern- und Kooperationskultur (Höhmann et al., 2004; Holtappels, 2002 in Bezug auf verlässliche Grundschulen).

1.4.4 Partizipation von Eltern

Ein wesentliches Merkmal in der Qualitätsdebatte um Ganztagschulen, das sich auch in den Qualitätsrahmen der Länder und anderer Akteure der Ganztagschule findet, ist die Partizipation von Eltern und Schülerinnen und Schülern. Letztere wird unter 2.3.3 im Zusammenhang mit dem Autonomieerleben in Ganztagsangeboten diskutiert. An dieser Stelle wird die Einbindung der Eltern als Qualitätsmerkmal insbesondere mit Blick auf die Akzeptanz von Ganztagschulen betrachtet. Eltern entscheiden (zumeist mit ihren Kindern) über die Ganztagschuleteilnahme. Dabei existieren bei einem Teil der Eltern auch heute noch Sorgen vor einer Entfremdung der Kinder von den Eltern durch die Ganztagschule (Züchner, 2011).

Gleichzeitig wird die Elternbeteiligung als wichtiger Faktor für den Erfolg von Schule sowie den Schulerfolg von Kindern angesehen – auch unabhängig von einer ganztägigen Schulorganisation. Die Ganztagsschule bringt für die Beziehung zwischen Schule und Elternhaus aber neue Herausforderungen und Möglichkeiten. In der schulischen Elternbeteiligung kann man mit Sacher (2008) unterscheiden zwischen häuslicher elterlicher Schulunterstützung und Elternbeteiligung in Schulen. Letztere lässt sich wiederum differenzieren (Epstein et al., 2002) in

- ◆ Kommunikation Schule - Eltern (Informationsfluss und Austausch über Schulleben und über den Entwicklungsstand und die Probleme der Schüler/-innen) und Abstimmung zwischen schulischer und häuslicher Erziehung und Bildung
- ◆ elterliche Beteiligung (Art, Häufigkeit und Intensität) am allgemeinen Schulleben (z. B. Einbindung der Eltern in außerunterrichtliche und unterrichtsbezogene Aktivitäten, Besuch und Mitgestaltung von Schulfesten, Beteiligung an Exkursionen, Unterstützung bei der Nutzung schulexterner Lernorte usw.) sowie
- ◆ die Mitwirkung oder Mitgliedschaft in Schulgremien oder Elternvereinen.

Das Gelingen entsprechender Prozesse ist als Qualität von Elternbeteiligung anzusehen (Sacher, 2008); in der Ganztagsschuldebatte wird dieser Prozess in den Konzeptionen zu „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“ auch zu einem Qualitätsziel von Ganztagsschulen. Gerade im angloamerikanischen Raum gibt es eine breite Forschungslandschaft, die auf positive Effekte gelingender Elternbeteiligung für das Schulleben als auch für den Schulerfolg der einzelnen Schülerinnen und Schüler verweist (zusammenfassend Epstein et al., 2002). Für die Ganztagsschulen in Deutschland liegen seit Kurzem erste Ergebnisse vor (Soremski, Urban & Lange, 2011). Hier zeigt sich verstärkte Elternbeteiligung in Ganztagsschulen in Bezug auf alle genannten Beteiligungsformen. Empirisch lässt sich ebenso beschreiben, dass Ganztagsschulen und Eltern vermehrt individuelle Erziehungs- und Bildungspartnerschaften verabreden (Züchner, 2011) und vertraglich anlegen. Deren empirische Auswirkungen sind jedoch noch nicht untersucht. Es ergeben sich aber auch die erwarteten Effekte in Bezug auf die Akzeptanz: Aktive Elterneinbindung durch die Schule wirkt sich positiv auf die Elternzufriedenheit aus.

1.4.5 Qualitätsentwicklung: Ziele, Evaluation und Monitoring

Der Erfolg von Bildungssystemen ist in der aktuellen Sichtweise eng mit der Durchführung systematischer interner und externer Evaluationen verknüpft (van Ackeren & Brauckmann, 2010). Gerade im Kontext steigender Schulautonomie und Outputsteuerung gewinnen externe und interne Evaluationsmaßnahmen an Bedeutung (Abs & Klieme, 2005)¹⁰. Der größere Handlungsspielraum für die Einzelschule in Bezug auf die Art der Zielerreichung bedeutet nämlich gleichzeitig die Bewertung der Schulen anhand der Erreichung eines Ziels (z. B. Bildungsstandards) bzw. am „Output“ durch externe Evaluation (K.-J. Tillmann, 2009). Evaluation kann in diesem Zusammenhang als Mittel der Qualitätssicherung und -entwicklung betrachtet werden. Die steigende Bedeutung von Schulevaluationen zeigt sich auch in einer zunehmenden gesetzlichen Verankerung (Altrichter & Maag Merki, 2010).

¹⁰ Ein großer Zuwachs interner Evaluationsmaßnahmen wurde auch im Rahmen des PISA-Panels zwischen 2000 und 2009 festgestellt (Bischof et al., in Druck).

Dabei sind Lernstandserhebungen und Leistungsmessungen nicht per se gleichzusetzen mit Qualitätsentwicklung (Kellaghan et al., 2003; Abs & Klieme, 2005). In einer Zusatzanalyse zur deutschen PISA-Studie konnte nachgewiesen werden, dass das Leistungsniveau von und die Beziehungsqualität in Schulen (Gymnasien) zwischen dem Jahr 2000 und 2009 dann anstieg, wenn die Schulen *interne Evaluationen* durchgeführt hatten, externe Evaluationsmaßnahmen zeigten dagegen keine Wirkungen (Bischof et al., im Druck).

Hier spiegelt sich die unterschiedliche Ausrichtung der Systeme: In externen Evaluationen geht es um die Erreichung und Überprüfung vorgegebener Ziele, interne Evaluationen orientieren sich stärker an den Prozessen in den Schulen und selbst gesetzten Zielen (Dalín & Rolff, 1990). Resultate von externen Evaluationen müssen im jeweiligen Schulkontext interpretiert und reflektiert und schließlich sinnvoll verglichen werden, etwa mit eigenen früheren Ergebnissen (Entwicklungsperspektive), mit Ergebnissen anderer vergleichbarer Schulen oder mit vorgegebenen oder selbstgesetzten Standards (Legitimations- und Kontrollperspektive). Im Kontext externer Evaluationen wird dies von den Evaluatoren nicht immer genügend berücksichtigt bzw. nicht immer gut umgesetzt (Abs & Klieme, 2005; Stamm, 2003).

Ganztagschulkonzeptionen unterscheiden sich in ihren Schwerpunktsetzungen. So kann zum Beispiel das Ziel einer besseren Förderung sozial benachteiligter Kinder, einer erweiterten Lernkultur oder der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf verfolgt werden (Holtappels & Rollet, 2007). Zielfestschreibungen (z. B. im Schulprogramm) können sich auf das Ausbauniveau und den Angebotsumfang der Schule auswirken (ebd.), gleichzeitig bieten sie auch eine Grundlage und einen Orientierungsrahmen für Evaluationen.

Evaluationen, die mit dem Ziel der Schulentwicklung und einem Fokus auf internen Prozessen durchgeführt werden, kommen dem Gedanken der Schule als „lernende Organisation“ (Verbundprojekt „Lernen für den Ganzttag“, 2008) entgegen und sind gerade bei Neuerungen, wie der Aufnahme des Ganztagsbetriebs, von großer Wichtigkeit. Durch Kontrollen der Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler und Erfassung weiterer Daten zu zentralen Schulentwicklungsbereichen können Fehlentwicklungen frühzeitig erkannt und Veränderungen eingeleitet werden. Dies kann für eine zielgerichtete und effektive Schulentwicklung von zentraler Bedeutung sein. Ein strukturiertes, wirksames und vor allem transparentes System der Selbstevaluation kann neben der Bereitstellung der benötigten Informationen weitere positive Wirkungen haben. So fühlen sich unter anderem alle Beteiligten in ihrer Meinung und Wahrnehmung ernst genommen. Ein funktionierendes Feedback-System kann beispielsweise auf individueller Ebene einen Prozess der Reflexion und kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit anregen. Wichtig ist, diese Strategien systematisch und regelmäßig anzuwenden, um der Prozesshaftigkeit der Qualitätsentwicklung Rechnung zu tragen (Verbundprojekt „Lernen für den Ganzttag“, 2008).

1.5 Zusammenfassende Thesen: Qualität von Ganztagschule

- 1) Qualitätsentwicklung von Ganztagschulen:** Nach einer stürmischen Phase des Auf- und Ausbaus befindet sich die Ganztagschulentwicklung gerade in einer Phase der Konsolidierung, in der bei großer Vielfalt und großen Unterschieden der Ganztagschulen verstärkt die Frage nach Qualität von Ganztagschule/Ganztagsangeboten gestellt wird. Dabei ist die Qualität von Ganztagschule/Ganztagsangeboten Voraussetzung für den pädagogischen Erfolg der Ganztagschule.

Mit dem Auf- und Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland war die Hoffnung auf die Lösung unterschiedlicher bildungs- und sozialpolitischer Herausforderungen (Bildung, Betreuung, Verringerung sozialer Ungleichheit) verbunden. Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) zeigt, dass Bedingung hierfür eine systematische Qualitätsentwicklung in Kombination mit einer dauerhaften Teilnahme der Kinder und Jugendlichen ist. Auch für Ganztagschulen gilt die Einzelschule als Handlungseinheit der Qualitätsentwicklung. Für die Beurteilung von Schulqualität werden *Prozesscharakter* von und *Mehrebenensicht* auf Bildungsprozesse zugrunde gelegt. Allerdings müssen klassische Schulqualitätsmodelle um ganztagschulspezifische Elemente ergänzt werden, um dem Anspruch eines Modells für Ganztagschulqualität gerecht zu werden.

- 2) Bildungsverständnis von Ganztagschulen:** Unter der Prämisse, dass Ganztagschule einem gegenüber reinem Fachlernen aber auch „bloßer Aufbewahrung“ der Schüler/-innen erweiterten Bildungsverständnis folgt, ist die umfassende Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler/-innen Ziel von Bildung und Erziehung in der Ganztagschule.

Qualität kann nur vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung bewertet werden. Zu betrachten sind demnach nicht nur die Lernfortschritte der Schüler/-innen im kognitiven Bereich sondern auch fächerübergreifende Wirkungen auf z. B. Motivation, Wohlbefinden und soziales Lernen in Abhängigkeit schulischer Qualitätsmerkmale.

- 3) Organisationsform und Zeitorganisation:** Qualität von Ganztagschulen begründet sich nicht über die Organisationsform. Die Betrachtung des Ganztagsangebots in den Ländern zeigt eine Vielfalt, die sich mit den Kategorien „offen“, „teilgebunden“ und „gebunden“ nur unzureichend umschreiben lässt.

In der Regel zeigen sich in empirischen Studien keine Effekte der Organisationsform des Ganztagsbetriebes. Gebundene Ganztagschulen unterscheiden sich in ihrer pädagogischen Ausgestaltung nicht systematisch von offenen Ganztagschulen. Selbst in gebundenen Ganztagschulen wird z. B. die Kapazität der Ganztagschule, Zeitstrukturen flexibel zu gestalten, in der Regel nicht vollständig genutzt. Flexibilisierung der Zeitstrukturen ist ein Kernelement von Ganztagsangeboten und wirkt sich positiv auf andere Qualitätsmerkmale des Ganztags aus. In der Sekundarstufe und gerade in G8-Gymnasien stehen die Anforderungen der Stundentafel einer Rhythmisierung und einer veränderten Zeitstrukturierung häufig entgegen. Hier lassen sich Halbtagschulen auch nur schwer von Ganztagschulen abgrenzen.

- 4) Teilnahme als Voraussetzung für Wirksamkeit:** Damit Ganztagschule eine Wirkung hat, müssen Kinder und Jugendliche (kontinuierlich) am Ganztagsangebot teilnehmen.

Was trivial klingt, ist nicht selbstverständlich. So findet Teilnahme an Ganztagschulen gerade in der Sekundarstufe überwiegend an ausgewählten Tagen und über die Schuljahre wenig kontinuierlich statt – und nimmt mit zunehmendem Alter vor allem in offenen Modellen ab. Dies ist bedenklich, da gerade für eine dauerhafte und regelmäßige Teilnahme am Ganztagsangebot positive Auswirkungen festgestellt werden konnten. In der Grundschule ist die Beteiligung pro Woche intensiver und kontinuierlich, hier ist eher problematisch, dass offenen Ganztagsmodellen an Grundschulen eine gewisse soziale Selektivität innewohnt. Kinder aus ressourcenärmeren Familien sind hier unterrepräsentiert.

- 5) Kooperation mit externen Partnern:** Die Kooperation mit externen Partnern ist im Rahmen der Öffnung von Schulen in den Sozialraum ein wesentlicher Bestandteil von Ganztagschulen. Vor allem die Jugendhilfe, Sportvereine und Musisch-kulturelle Organisationen machen Angebote im Ganztagsbetrieb. Wichtige Qualitätsaspekte sind die gleichberechtigte Kooperation, Verbindlichkeit der Absprachen bzgl. der Kooperation, aber vor allem Art und Qualität des eingesetzten Personals.

Empirische Studien zeigen, dass ein Großteil der Ganztagschulen mit Kooperationspartnern zusammen arbeitet und dass die häufigsten Kooperationspartner Sportvereine sowie Kunst- und Musikschulen sind. Die Kooperationspartner nehmen die Ganztagschule teilweise mit in „ihre Räumlichkeiten“, so dass durch diese Multilokalität der Ganztagschule eine Öffnung in den Sozialraum stattfinden kann. Bisher scheint eine Öffnung der Schulen sehr unterschiedlich umgesetzt zu werden und noch viele Potenziale zu bergen.

- 6) Schulautonomie und Selbststeuerung:** Angesichts der vielfältigen Aufgaben und wachsender Schulautonomie sind die Anforderungen an die Schulleitung in einer Ganztagschule hoch komplex.

Interne Steuergruppen sind ein Weg um die Herausforderungen zu bewältigen und die Schulleitung zu unterstützen. Im Rahmen der Ganztagschule ist hier vor allem die Zusammensetzung der Gruppen von Bedeutung. Es ist anzunehmen, dass besonders multiprofessionelle Steuerungsgremien mit Beschäftigten aller Statusgruppen und fest verankerten Begegnungsräumen eine konstruktive Zusammenarbeit aller beteiligten Personen und damit Qualität unterstützen können.

- 7) Interne und externe Evaluation:** Evaluation als Mittel der Qualitätsentwicklung wird im Zuge der gestiegenen Schulautonomie wichtiger. Grundlage bilden unter anderem die konzeptionell festgelegten Ziele von Ganztagschulen.

Im Zuge der größeren Selbststeuerung von Schulen nehmen sowohl externe als auch interne Evaluationen eine größere Rolle ein. Ganztagschulen unterscheiden sich in ihren Ziel- und Schwerpunktsetzungen, die als eigene Qualitätskriterien verstanden werden und Leitlinien für das schulische Handeln darstellen können. Mit externer Evaluation kann Wissen über die

Erreichung selbstformulierter und vorgegebener Ziele entstehen. Zudem können nötige Entwicklungsmaßnahmen identifiziert und zielgerichtet geplant werden. Die Umsetzung dieser Maßnahmen kann wiederum durch interne Evaluationen überprüft werden. (Selbst-)Evaluation und Monitoring kann dabei helfen, Fehlentwicklungen frühzeitig zu erkennen und Veränderungen einzuleiten.

- 8) Kooperation des Personals:** Ein wesentliches Merkmal der Ganztagschule ist der Einsatz unterschiedlicher Personalgruppen. Eine zentrale Herausforderung für die Ganztagschulqualität ist die Förderung der Kooperation dieser Personalgruppen.

Kooperation des schulischen Personals spielt im Kontext der steigenden Autonomie von Schulen eine immer wichtigere Rolle. Wenn Schulen selbst darüber entscheiden, auf welchen Wegen sie ihre Ziele erreichen, sind Absprachen unerlässlich. Für die Qualität von Ganztagschulen spielt die Kooperation zwischen Lehrpersonal und weiterem pädagogisch tätigem Personal eine entscheidende Rolle, da die verschiedenen Personalgruppen an der Gestaltung der Ganztagschule beteiligt und für Qualität und Wirkungen der Schule verantwortlich sind. Die Kooperation und der Konsens des im Ganztage tätigen Personals hängen eng mit Innovationserfolg, erfolgreicher Schulentwicklung, lernförderlichen Rahmenbedingungen und der professionellen Entwicklung von Lehrkräften zusammen. Bisherige Studien zeigen, dass die Personalkooperation in Ganztagschulen noch viel Entwicklungspotenzial birgt. Dabei stellen sich mangelnde Kontinuität und geringe Beschäftigungsumfänge in den Arbeitsverhältnissen an Ganztagschulen als bedeutende Hindernisse für eine effektive Kooperation zwischen Lehrern und dem weiteren pädagogisch tätigem Personal heraus.

- 9) Weiteres pädagogisch tätiges Personal:** Qualität bezieht sich im Bereich des Personals in den Angeboten auf die pädagogische Qualifikation, aber mehr noch auf die Stabilität der Anstellungsverhältnisse.

In Ganztagschulen arbeitet Personal vielfältiger zumeist pädagogischer Ausbildungshintergründe. Die pädagogische Qualifikation scheint dabei zum Gelingen schulinterner Kooperation beizutragen. Wichtiger für gelingende Kooperation und Kommunikation sowie die Identifizierung des Personals mit der Schule ist aber die Stabilität der Anstellungsverhältnisse. Auch der Umfang des Arbeitsverhältnisses hängt mit dem Engagement und der Einbindung des Personals in der Schule zusammen. Bei größerer Einbindung (auch in schulische Gremien, wie z. B. Steuergruppen) werden Anforderungen an das Personal und Spielräume transparenter, was zur Qualität der Schulen beiträgt. Weiterqualifikationen in Bezug auf das erweiterte Bildungsverständnis der Ganztagschule scheinen sowohl für Lehrkräfte als auch für das weitere Personal nötig. Empirisch zeigt sich, dass sich gemeinsame Weiterbildungen der beiden Statusgruppen besonders positiv auf die Kooperation auswirken. Dies findet allerdings noch selten statt.

- 10) Partizipation von Eltern:** Die Einbindung der Eltern ist wichtig für die Akzeptanz von Ganztagschulen, für erfolgreiche Entwicklungsprozesse von Schule, positive Interaktionen mit den Eltern sowie den Schulerfolg der Schüler/-innen.

Ganztagschulen sind in ihrer Ausgestaltung auch abhängig von Elternmitwirkung. Die Einbindung von Eltern ist in gewisser Weise auch „Öffentlichkeitsarbeit“ der Schulen und Mittel zur Steigerung der Akzeptanz bei den Eltern. Dies ist wichtig, da Wirkungen von Ganztagschulen nur über Teilnahme gesichert werden können. Eine höhere Mitwirkungsmöglichkeit der Eltern wirkt sich auch positiv auf die Elternzufriedenheit aus. Ganztagschulen bieten neue Möglichkeiten der Elterneinbindung über die klassischen Formen hinaus, denn Eltern treten hier u. a. als Förderer aber auch als Mitorganisatoren oder sogar Anbieter von Ganztagsangeboten auf.

2. Qualität von Angeboten und Unterricht

2.1 Qualität von schulischen und außerschulischen Lernumgebungen

Die empirische Bildungsforschung befasst sich schon lange mit der Frage, wie schulische Lernumgebungen gestaltet sein müssen, um zu optimalen Lernergebnissen zu führen. Dabei lag der Fokus bisher im Kontext des Halbtagschulmodells natürlicherweise auf der Gestaltung des Unterrichts bzw. dem Handeln von Lehrkräften im Unterricht. Durch die Ganztagschule kommen vielfältige neue Aspekte hinzu. Veränderte Strukturen und Rahmenbedingungen auf der Schulebene wurden bereits dargestellt. Befunde der Schuleffektivitätsforschung zeigen, dass diese Bedingungen hauptsächlich über Veränderungen auf Ebene des Unterrichts Veränderungen bei den Schüler/-innen und ihrer Entwicklung bewirken. Für den Lernerfolg der Schüler/-innen ist demnach letztendlich das, was im *Unterricht* geschieht, ausschlaggebend (Klieme et al., 2006; Klieme, Steinert & Hochweber, 2010).

In der Ganztagschule werden nun außerdem *Ganztagsangebote bzw. außerunterrichtliche Angebote* in den Schulalltag integriert, die vielfältige Zielsetzungen und Funktionen haben. Geht man davon aus, dass die Ganztagschule als Lebensraum der Kinder und Jugendlichen im Sinne eines „Haus des Lebens und Lernens“ (Pesch, 2006, S. 59) zu verstehen ist, so sollen diese zusätzlichen Angebote nicht nur das fachliche Lernen unterstützen sondern auch andere Bildungsinhalte abdecken als der Unterricht. Durch die Vermittlung von Schlüssel-, sozialen und moralischen Kompetenzen sollen u. a. soziale Benachteiligungen kompensiert werden (Vollstädt, 2009; Eissach, 2011). Gleichzeitig kommt hier auch der Freizeitaspekt zum Tragen. Die Ganztagschule trägt also dem Umstand Rechnung, dass Jugendliche wichtige Kompetenzen nicht (nur) im Schulunterricht, sondern auch in außerschulischen Feldern erwerben (z. B. Rohlf, Harring & Palentien, 2008; Düx et al., 2008; Otto & Rauschenbach, 2004; Thole & Höblich, 2008).

Entsprechend wird im Folgenden auf Erkenntnisse zu zwei Bereichen eingegangen: Qualität von Unterricht, wozu es einen breiten empirischen Erkenntnisstand aus der (Halbtags-)Schulforschung gibt, und Qualität außerunterrichtlicher (Ganztags-)Angebote. Letztere sind noch wenig erforscht. Hier bieten sich Anknüpfungspunkte zur außerschulischen Bildungsforschung, die Lernumgebungen der non-formalen Bildung untersucht (BMFSFJ, 2005). Dies umfasst unter anderem Aktivitäten in Sportvereinen, in Kunst- und Musikschulen, in Jugendzentren und -verbänden aber auch die Gestaltung von Hort und Kindertagesstätten. Als besondere Potenziale außerschulischer Bildung werden der *Ernstcharakter der Handlungssituationen* (Handeln in Lebenssituationen und nicht im Klassenraum) und das *Lernen durch Verantwortungsübernahme* angesehen (Rauschenbach, 2009). Gerade durch den Einbezug außerschulischer Partner in Ganztagschulen werden Charakteristika der Felder Schule und Jugendarbeit verknüpft (Coelen, 2006).

Zur Beurteilung der Qualität von Ganztagsangeboten ergeben sich des Weiteren Verbindungen zu internationalen Studien und Evaluationen im Kontext außerunterrichtlicher Angebote bzw. „after-school-programs“, die vor allem im anglo-amerikanischen Raum seit Beginn des

Jahrtausends stärker erforscht werden. Parallelen zu Ganztagsschulangeboten existieren beispielsweise hinsichtlich der Gestaltung und Zielsetzungen der Angebote. So finden die meist in den USA untersuchten Programme häufig in der Schule und im Anschluss an den Unterricht statt, ähnlich wie viele Ganztagsangebote gerade des offenen Ganztagsmodells (Näheres dazu unter Züchner & Fischer, 2011).

Bei der Suche nach Qualitätsmerkmalen von Unterricht und Angeboten kann man auf entwicklungspsychologische und pädagogische Erkenntnisse rekurrieren. Die Orientierung an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen sollte sich in beiden Kontexten als sinnvoll und hilfreich erweisen. Deshalb wird zunächst auf allgemein entwicklungsfördernde Faktoren von Lernumgebungen eingegangen, bevor in den folgenden Kapiteln Qualitätsmerkmale von Unterricht und Ganztagsangeboten differenziert dargestellt werden. Unter 2.4 wird schließlich eine Besonderheit deutscher Ganztagsschulmodelle aufgegriffen: Die Verbindung von Angeboten und Unterricht.

2.1.1 Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern und Merkmale der Lernumgebung

Auf Basis empirischer Ergebnisse und theoretischer Überlegungen identifizieren Eccles und Gootman (2002) entwicklungsförderliche Merkmale von schulischen und außerschulischen Lernumgebungen (siehe Tabelle 3).¹¹ Das zugrunde liegende Entwicklungskonzept umfasst intellektuelle, psychische und emotionale wie auch physische bzw. gesundheitsbezogene Aspekte. Es wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung umso besser verläuft, je mehr förderliche Merkmale in den Lernumgebungen verwirklicht werden. Außerunterrichtliche Angebote werden dabei als besonders geeignet angesehen, förderliche Entwicklungsbedingungen zu schaffen, die ggfs. in anderen Lebensbereichen fehlen (Brümmer et al., 2011). Deshalb wurden diese Merkmale in zahlreiche Modelle zur Wirksamkeit außerunterrichtlicher Angebote integriert (z. B. Miller, 2003; Mahoney et al., 2005; Radisch, 2009), es gibt allerdings keine Studien, die Vorhandensein und Wirksamkeit dieser Merkmale insgesamt überprüft haben.

Tabelle 3: Qualitätsmerkmale von Lernumgebungen nach Eccles und Gootman (2002, S. 90f., übers. und modifiziert)

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

¹¹ Diese Liste stellt keine erschöpfende Aufzählung förderlicher Merkmale dar.

Als wichtige Voraussetzung für die positiven Effekte der genannten Qualitätsmerkmale von Lernumgebungen sehen Eccles und Gootman (2002) ihre Passung zu den individuellen Bedürfnissen und Eigenschaften der Lernenden.

So können die genannten Qualitätsmerkmale auf die drei universellen psychologischen Grundbedürfnisse des Menschen nach Deci und Ryan (1993) bezogen werden. Werden Lernende in ihrem Streben nach *Autonomie*, *Sozialer Eingebundenheit* und *Kompetenzerleben* unterstützt, so wirkt sich dies nicht nur auf Motivation und Wohlbefinden sondern auch auf Lernleistungen aus, dies ist vielfach empirisch belegt (z. B. Levesque et al., 2004).

Unter *Autonomie* wird im Kontext Schule nicht etwa völlige Unabhängigkeit verstanden (Krapp, 2005). Lernende sollen das Gefühl haben, aus eigenen Werten und Interessen heraus zu handeln. Es geht darum, dass schulische und alltägliche Lebenswelt zusammen passen (Eckensberger, 2005).

Das Bedürfnis nach *Kompetenzerleben* bezeichnet den Wunsch nach Selbstwirksamkeit. Lernende wollen die Gewissheit haben, „neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35). Gleichzeitig brauchen sie die Gelegenheit, die eigenen Fähigkeiten in angemessenen Situationen auch anzuwenden.

Das Bedürfnis nach *sozialer Eingebundenheit* wird durch das Erleben von wertschätzenden, sicheren Bindungen zu anderen Individuen angesprochen. Lernende wünschen sich ein zuverlässiges Miteinander mit Gleichaltrigen und Erwachsenen und brauchen vor allem sozialen Rückhalt (Krapp, 2005).

In der Ganztagschule, so die These, können diese Bedürfnisse leichter angesprochen werden, als das im Halbtagsbetrieb möglich ist (z. B. Fischer, Radisch & Stecher, 2009; Oerter, 2004). Auf Basis allgemeiner Erkenntnisse aus der Forschung zu Unterricht, außerunterrichtlichen und außerschulischen Angeboten identifizieren Stecher et al. (2009) Potenziale zur Gestaltung von Lernumgebungen in Ganztagschulen, die mit dem Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit in Zusammenhang gebracht werden können (Tabelle 4).

Die in Tabelle 4 dargestellte Übersicht wird im Folgenden in Bezug auf den Unterricht (2.2) und die Angebote (2.3) wieder aufgegriffen.

Tabelle 4: Potenziale der Gestaltung von Lernumgebungen in der Ganztagschule und Grundbedürfnisse

Gestaltungsmerkmal	Angesprochenes Bedürfnis
1. Erweiterte Lernzeit	Kompetenz
2. Erweiterte nicht-akademische Lerninhalte	Autonomie Kompetenz
3. Vielfältige Lern- und Arbeitsformen	Autonomie Kompetenz Soziale Eingebundenheit
4. Differenzierung/Adaptivität	Kompetenz
5. Soziale Erfahrungsräume	Autonomie Soziale Eingebundenheit
6. Veränderte Beziehungen	Autonomie Soziale Eingebundenheit

2.2 Unterrichtsqualität

Wie in Kapitel 1 dargestellt, ist die Qualität der Lerngelegenheiten ein wichtiges Merkmal effektiver Schulen. In Bezug auf Unterricht wurde dies lange gleichgesetzt mit *Instruktionsqualität* – von Carroll (1963 zit. nach Klieme et al. 2006, S. 127) definiert als „das Ausmaß, in dem Instruktion es der Schülerin bzw. dem Schüler möglich macht, Aufgaben schneller und effektiver zu erlernen, als es sonst möglich wäre.“ Klieme et al. (2006) weisen allerdings darauf hin, dass solche Definitionen aktuellen Vorstellungen von Unterricht nicht mehr gerecht werden. Gerade wenn die Ziele, die mit Schule und Unterricht verbunden sind, über den reinen fachbezogenen Wissenserwerb hinausgehen (siehe Tab. 1) und man von einer aktiven Rolle der Schüler/-innen im Lernprozess ausgeht, ist es wichtig, andere Kriterien als den fachlichen Lernerfolg (mit) zu betrachten.

Qualitätsmerkmale des Unterrichts betreffen zum einen *Unterrichtsprinzipien und -strategien* (2.2.2), zum anderen aber auch (und eng damit verknüpft) Einstellungen und Verhaltensweisen der *Lehrpersonen* (2.2.1). Trotz der Abkehr von der Vorstellung einer „idealen Lehrerpersönlichkeit“ (Helmke, 2003; Rustemeyer, 2004; Terhart, 1995), rückt die Lehrkraft als Experte für Unterricht in den Mittelpunkt der Qualitätsdebatte. Durch die Gestaltung der Lernumgebungen und -situationen in der Schule sind Lehrpersonen in der Lage, grundlegenden Einfluss auf Motivation, Wohlbefinden und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler zu nehmen.

2.2.1 Merkmale der Lehrkraft

Berufsbezogene Kompetenzen der Lehrkraft

Wenn in der Schul- und Unterrichtsforschung heute von einer guten Lehrkraft die Rede ist, geht es also weniger um Persönlichkeitseigenschaften dieser Person, sondern um professionelles Wissen, Kompetenzen und Fertigkeiten (Bromme & Haag, 2008). Das *Professionswissen* der Lehrkraft lässt sich grob unterteilen in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen (Baumert & Kunter, 2006; Shulman, 1986). Teile dieser Wissensbestände sind erfahrungsbasiert, andere sind eher theoretisch-formaler Natur (Baumert & Kunter, 2006).

Insgesamt weisen die Befunde darauf hin, dass die Kombination von Fachwissen und didaktischem Wissen der Lehrkräfte es erlaubt, Lernergebnisse der Schüler/-innen vorherzusagen (Hill, Rowan & Ball, 2005; Leinhardt, 2001; Fennema et al., 1996). Auf Basis von Ergebnissen im Kontext der PISA-Studien resümieren Baumert und Kunter (2006) „Fachwissen ist die Grundlage, auf der fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann“ (S. 496). Ein Aspekt des fachdidaktischen Wissens gerät in letzter Zeit zunehmend in den Fokus der Unterrichtsforschung: Die diagnostische Kompetenz der Lehrkraft (Bromme, 2008). Diese scheint besonders im Hinblick auf die individuelle Förderung der Schüler/-innen eine wichtige Voraussetzung zu sein. Insgesamt scheinen die Teilbereiche professionellen Wissens wichtige Voraussetzungen für qualitativ hochwertigen Unterricht darzustellen, unter anderem weil professionelles Wissen die Handlungssicherheit und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lehrpersonen stärkt.

Überzeugungen und Haltungen von Lehrkräften

Relevante Überzeugungen und Haltungen der Lehrkräfte betreffen im Kontext wirksamen Lehrerhandelns zum einen subjektive Theorien über das Lernen und Lehren und über das Wissen generell (=epistemologische Überzeugungen), andererseits Erwartungen in Bezug auf die eigene Person und Erwartungshaltungen gegenüber Schülerinnen und Schülern.

Die Annahme, dass die *Erwartungen* von Lehrerinnen und Lehrern Auswirkungen auf Kognitionen, Emotionen und Verhalten von Schülerinnen und Schülern haben, hat eine lange Tradition. Bereits Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts beschrieben Rosenthal und Jacobson (1968) den sogenannten Pygmalioneffekt im Unterricht als positive Auswirkungen hoher Leistungserwartungen der Lehrkräfte auf die Schülerinnen und Schüler (Rosenthal, 1971; Hofer, 1996; Ludwig, 2001). In Folge dessen wurde zunehmend über den so genannten Golemeffekt, d. h. den negativen Einfluss geringer Erwartungen von Lehrkräften an die Lernenden berichtet (Babad, 1993; Ludwig, 2001).

Empirische Studien zeigen: Einschätzungen von Lehrpersonen hinsichtlich der Begabung ihrer Schülerinnen und Schüler können signifikante Auswirkungen auf die Selbsteinschätzungen und auf das Leistungsverhalten der Schüler/-innen haben (Rustemeyer & Fischer, 2007; Babad, 1993; Dweck, 1999). Diese Effekte werden offensichtlich vermittelt über das Verhalten der Lehrkräfte, dies betrifft insbesondere die Aufgabenstellung (herausfordernde Aufgaben) und das

Einräumen von Autonomie (Brophy & Good, 1974). Vor allem schwächere Schüler/-innen profitieren von hohen Erwartungen einer Lehrperson (Madon et al., 2001). Aus der Forschung zu Erwartungseffekten weiß man, dass sich die negativen Effekte der Lehrererwartungen alleine dadurch reduzieren, dass Lehrkräfte über die eigenen Erwartungen reflektieren (Dubs, 2009). In diesem Zusammenhang wird auch vorgeschlagen, Lernende „als Individuen und mit all ihren persönlichen Eigenschaften und nicht als Angehörige einer Gruppe oder in stereotyper Weise zu erfassen“ (ebd., S. 459). Hier ergeben sich spezifische Potenziale der Ganztagschule: Wenn Lehrkräfte schwächere Schüler/-innen in außerunterrichtlichen Bereichen als kompetent erleben, dann kann dies dazu beitragen ihre fachbezogenen Erwartungen zu erhöhen, was sich wiederum auf das Kompetenzerleben der Schüler/-innen auswirkt. Solche Effekte berichten Lehrkräfte z. B. in den Interviews der Begleitforschung zur offenen Ganztagschule in NRW (Haenisch, 2009). Zudem kann im Unterricht stärker an spezifische Interessen angeknüpft bzw. Lebensweltbezug hergestellt werden, wenn die Lehrkraft die Schüler/-innen besser kennt. Voraussetzung wäre, dass die Lehrkräfte im Ganztagsbetrieb anwesend sind oder eng mit dem Personal in den Angeboten kooperieren (vgl. 1.4.4).

Aber nicht nur die Erwartungen an die Schüler/-innen bedingen letztlich das Lehrerhandeln sondern auch vielfältige *subjektive Theorien* der Lehrkräfte (Ziegler, 1999). Damit sind in diesem Kontext u. a. subjektive Annahmen gemeint, wie Unterricht am besten zu gestalten sei (z. B. Mutzeck, Schlee & Wahl, 2002) bzw. was Unterrichtsqualität ausmacht, aber auch Theorien über die Veränderbarkeit von Intelligenz (Stipek, 2001). Resultate aus Beobachtungs- und Interventionsstudien zeigen: Diese wissenschaftlich nicht überprüfbaren Theorien bestimmen das Unterrichtshandeln der Lehrkräfte im Sinne eines „didaktischen Referenzrahmens“ (Helmke, 2003, S. 52). Diese Theorien lassen sich reduzieren, wenn in Fortbildungen Reflexionen über die eigenen Überzeugungen angeregt werden (Lipowsky, 2010).

Auch die wahrgenommene *Selbstwirksamkeit*¹² von Lehrkräften wirkt sich auf deren Verhalten im Unterricht und letztlich auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler aus (Review: Tschannen-Moran et al., 1998). Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist nicht nur eine wichtige Ressource von Lehrkräften im Umgang mit beruflichen Belastungen (Schwarzer & Schmitz, 1999) sondern konnte empirisch auch mit Unterrichtsmerkmalen in Zusammenhang gebracht werden – insbesondere mit Unterstützungsverhalten (zusammenfassend Baumert & Kunter, 2006). Der Abfall schulischer Motivation im Jugendalter wird unter anderem damit in Verbindung gebracht, dass Lehrkräfte in weiterführenden Schulen häufig über geringere Selbstwirksamkeitserwartungen verfügen als Grundschullehrkräfte (Eccles et al., 1993). Kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ganzer Fachkollegien werden auch mit der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern in Zusammenhang gebracht (Hoy et al., 2002).

¹² Selbstwirksamkeit meint die Überzeugung, über zur Erreichung eines bestimmten Zieles nötige Kenntnisse und Fähigkeiten zu verfügen. Im Kontext der Lehrerselbstwirksamkeit unterteilen Schwarzer & Schmitz (1999) in die Bereiche: berufliche Leistung, berufliche Entwicklung, soziale Interaktion und Umgang mit Berufsstress.

2.2.2 Qualität der Lerngelegenheiten

Die Einstellungen und Kognitionen der Lehrkraft bestimmen also wesentlich mit, wie sie sich im Unterricht verhält und welcher Art die Lerngelegenheiten sind, die sie den Schüler/-innen anbietet. Die Frage, welche Unterrichtsmerkmale nun für Qualität stehen, wurde vielfach bearbeitet, wobei sich die Ergebnisse im Grunde oft ähneln (Brophy & Good, 1986; Helmke, 2003; Klieme, Schümer & Knoll, 2001; Scheerens & Bosker, 1997; Fischer, 2006). Einen Überblick geben Helmke und Klieme (2008):

- ◆ Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung
- ◆ Lernförderliches Unterrichtsklima
- ◆ Vielfältige Motivierung
- ◆ Strukturiertheit und Klarheit
- ◆ Wirkungs- und Kompetenzorientierung
- ◆ Schülerorientierung, Unterstützung
- ◆ Förderung aktiven, selbstständigen Lernens
- ◆ Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen
- ◆ Konsolidierung, Sicherung, intelligentes Üben
- ◆ Passung von Unterrichtsangebot und Lernvoraussetzungen

Aus diesen Faktoren ergeben sich auf Basis empirischer Ergebnisse häufig drei Basisdimensionen guten Unterrichts:

1. Strukturierte, klare und störungspräventive Unterrichtsführung
2. schülerorientiertes, unterstützendes Sozialklima und
3. kognitive Aktivierung (z. B. Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratzka, 2006).

Diese Merkmale wurden vor allem in Arbeiten der empirischen Unterrichtsforschung differenziert in den Blick genommen (Einsiedler, 1997; Helmke, 2003; Klieme et al., 2006). Die strukturierte Unterrichtsführung beruht insbesondere auf den unter 2.2.1 dargestellten Haltungen und Kompetenzen der Lehrkraft. Hier ist insbesondere eine effiziente Klassenführung, d. h. Störungsprävention und effektive Zeitnutzung bedeutsam und hat sich als robuster Prädiktor für den Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern erwiesen (Baumert & Kunter, 2006).

Ein schülerorientiertes, unterstützendes Sozialklima sollte vor allem die Bedürfnisse nach Autonomie und sozialer Eingebundenheit ansprechen, die kognitive Aktivierung eher das Kompetenzbedürfnis. Die Autonomieerfahrung kann im Unterricht gefördert werden durch das Eingehen auf Interessen und Lebensbezüge und Einräumen von Handlungsspielräumen (u. a. durch das Anbieten vielfältiger Lernmethoden). Persönliche Anteilnahme, Wertschätzung und Unterstützung von Autonomiebestrebungen der Schüler/-innen durch die Lehrkraft sowie der Einbezug kooperativer Lehrmethoden sollten die Erfahrung sozialer Eingebundenheit möglich machen (Deci & Ryan, 1993; Bikner-Ahsbahs, 1999; Jacobs & Eccles, 2000). Das Ansprechen aller

drei Bedürfnisse sollte zur Förderung der leistungsbezogenen und affektiv-motivationalen Entwicklung der Schüler/-innen beitragen (Helmke & Schrader, 2001; Stecher et al., 2009). Bisher gibt es zwar empirisch vielfältige Belege für Wirkungen der Unterrichtsqualität auf Motivation und Wohlbefinden, in Bezug auf Leistungsindikatoren ist die Befundlage allerdings eher als eingeschränkt zu bezeichnen.

Im Folgenden soll auf positive Gestaltungsmerkmale des Unterrichts eingegangen werden und besondere Potenziale des Ganztags sollen diskutiert werden.

Adaptivität der Lernumgebung

Die Passung von Anforderungen und Fähigkeiten gilt als Qualitätsmerkmal guten Unterrichts (Helmke, 2010; Meyer, 2004). Ganztagschulen können, so die Erwartung, „bessere Bedingungen für eine individuelle Förderung“ bieten (Forum Bildung, 2002, S. 23). Individuelle Förderung als Orientierung an individuellen Voraussetzungen der Schüler/-innen wird in Bezug auf Ganztagschulen auch als *innere Rhythmisierung* bezeichnet (Scheuerer, 2009; Kulig & Müller, 2011). Inwieweit ein individualisierender Unterricht gelingt, ist unter anderem von Einstellungen und Kompetenzen der Lehrkraft abhängig (Helmke, 2010; Bohl et al., 2011). Beck et al. (2007) betonen aufgrund der Resultate einer empirischen Studie die Wichtigkeit von diagnostischen, didaktischen und Klassenführungs-Kompetenzen der Lehrkraft.

Es wird angenommen, dass in Ganztagschulen mehr Zeit für den diagnostischen Prozess eingeplant werden kann (Oerter, 2004). Jäger (2009, S. 231) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Erhöhung der gezielten zeitlichen und räumlichen Beschäftigung mit dem zu fördernden Lerner“. Die umfangreichere Diagnostik im Ganztagsbetrieb könnte Differenzierung und Adaptivität im Unterricht und besonders innerhalb der Förderangebote erleichtern und somit das Kompetenzerleben stärken (Fischer, Radisch & Stecher, 2009).

Eine Methode zur inneren Rhythmisierung ist die „Binnendifferenzierung durch adaptiven Unterricht“ (Klieme & Warwas, 2011, S. 810). Ergebnisse aus Grundschulen zeigen, dass in dieser Schulform die Differenzierung durch Variation von Aufgabenmaterial bereits selbstverständliches Element des Schulalltages ist (Warwas, Hertel & Labuhn, 2011; Bos et al., 2008¹³). Wirkungen dieser Methoden sind allerdings noch wenig untersucht¹⁴. Es liegen einige Studien zum Zusammenhang mit der Entwicklung des schulischen Selbstkonzepts vor - die Befundlage ist allerdings heterogen in Bezug auf unterschiedliche schulische Anforderungen und Altersgruppen (Lipowsky et al., 2011; Krätzschar, 2010).

Aus StEG ergeben sich Hinweise darauf, dass sich Schulen der Sekundarstufe I durchaus darin unterscheiden, inwieweit ihre Lehrerkollegien sich an individuellen Voraussetzungen ihrer Schüler/-innen orientieren (Fischer, Brümmer, Kuhn & Klieme, 2010). So differenziert das Schulmerkmal „Binnendifferenzierung im Unterricht“ sowohl nach Schulform (Binnendifferenzierung wird besonders an integrierten Gesamtschulen und Hauptschulen

¹³ Die Ergebnisse aus IGLU-E 2006 zeigen allerdings, dass in Deutschland Differenzierung vergleichsweise weniger oft zu finden ist.

¹⁴ In Deutschland werden solche Methoden vor allem in Zusammenhang mit einer Orientierung an individuellen Bezugsnormen (Rheinberg, 1980) diskutiert.

umgesetzt) als auch nach Organisationsform (Lehrkräfte in gebundenen Ganztagschulen berichten eher vom Einsatz individualisierender Lehr-Lernformen). Allerdings profitieren Schüler/-innen aller Schulformen hinsichtlich der motivationalen Entwicklung und der Entwicklung von Schulnoten von differenzierendem Unterricht. Zusätzlich zeigt StEG, dass sich die Teilnahme an Ganztagsangeboten in solchen Schulen *besonders positiv* auswirkt, in denen die Lehrkräfte angeben, häufiger differenzierende Methoden einzusetzen (StEG-Konsortium, 2010). Auch in Bezug auf Veränderungen der Organisationskultur ergeben sich Hinweise: Eine höhere Kooperationsintensität im Kollegium geht mit stärkerem Einsatz individualisierender Methoden einher (Fischer & Gerecht, 2011). Dass auch veränderte Zeitstrukturen Auswirkungen auf die Gestaltung des Unterrichts haben können und einer verstärkten Individualisierung Vorschub leisten, zeigen Ergebnisse einer Fallstudie in Nordrhein-Westfalen (Höhmnn & Kummer, 2006).

Auch in individualisierenden Lernumgebungen kommt der *Strukturiertheit* der Lernumgebung eine wichtige Bedeutung zu. In der empirischen Unterrichtsforschung hat sich die *Strukturierung des Lernstoffes* und der *Unterrichtseinheiten* immer wieder als entscheidend für den Lernerfolg erwiesen (Klieme et al., 2007; Helmke, 2003). Struktur ist verbunden mit *Transparenz* und *Klarheit*. Dies gilt in Bezug auf Leistungsanforderungen, Bewertungskriterien und Lernprozesse. Die Klarheit der Leistungsanforderungen beinhaltet, dass das Anspruchsniveau deutlich und transparent kommuniziert wird und dass im Unterricht Lernprozesse und Lernergebnisse im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. Dies muss aber entsprechende Realisierung im methodisch-didaktischen Aufbau des Unterrichts finden. Gerade zur Förderung selbstgesteuerten Lernens sind klare Ziele und transparente Bewertungsrahmen von Bedeutung. Kompetenzerleben wird in diesem Zusammenhang insbesondere durch die Verwendung individueller Bezugsnormen (Helmke, 1992; Rheinberg, 1995), positive Rückmeldungen (Rakoczy, 2008) und einen konstruktiven Umgang mit Fehlern (Klieme et al., 2007) gefördert. Zudem wird ein *autonomieunterstützendes Feedback* als Qualitätsmerkmal diskutiert (Koestner et al., 1984). Leistungsbewertungen sollten weniger kontrollierend wahrgenommen werden, sondern den Schülerinnen und Schülern als Information über den eigenen Lernprozess dienen (zur motivationsförderlichen Wirkung solchen Feedbacks: Butler, 1999; Rakoczy, 2008).

Erweiterung der Lernzeit und Methodenvielfalt

Die Vorstellung, dass der Unterricht in der Ganztagschule qualitativ besonders hochwertig sei, beruht zum Teil auf der traditionellen Annahme der Förderlichkeit einer maximalen Bereitstellung von Lernzeit. Nicht aber die maximale, sondern die *effektive Lernzeit* hat sich in der Unterrichtsforschung über viele Jahrzehnte hinweg als eine der zentralen Bestimmungsgrößen des Lernerfolgs herauskristallisiert (Carroll, 1963; Hesse, 1994). Man fasst darunter die Zeit, die von den Schülerinnen und Schülern *tatsächlich* für Lernprozesse genutzt wird. Dazu gehört neben der im Unterricht selbst genutzten Zeit auch die Lernzeit außerhalb des regulären Unterrichts, sei es in der Schule selbst oder zu Hause. Die Ganztagschule eröffnet nun prinzipiell die Möglichkeit einer verlängerten Beschäftigung mit einem

Lerngegenstand, zum Beispiel in Form von Projekten oder unterrichtsergänzenden Lernzeiten. Voraussetzung einer erweiterten Lernzeit wäre eine inhaltliche Verbindung der Ganztagsangebote mit dem Unterricht, denn die durch Vorgaben der Länder regulierte Unterrichtszeit kann faktisch nicht verlängert werden. In gebundenen Ganztagschulen besteht allerdings die Möglichkeit, Unterrichtsstunden oder -blöcke um Übungszeiten zu erweitern und strukturell Angebote zu unterbreiten, die für alle Schüler/-innen oder Teile der Schülerschaft obligatorisch sind.

Ergebnisse aus Metaanalysen internationaler Studien sprechen dafür, dass außerunterrichtliche Lernarrangements – und zwar insbesondere im fachlichen Bereich – von der erweiterten Lernzeit profitieren: So zeigte sich für die Lesefähigkeiten von Risikoschülerinnen und -schülern die Methode des Einzeltutoring in after-school programs und summer schools als besonders wirksam (Lauer et al., 2006). Für eine solch intensive individuelle Betreuung bleibt im Unterricht normalerweise keine Zeit.

Unabhängig davon wird angenommen, dass im Ganzttag mehr Zeit für den Einsatz vielfältiger Lehr-Lernmethoden bleibt (BMBF, 2003; Hartnuß & Maykus, 2006; Holtappels, 2005). Dies wird häufig im Zusammenhang mit einer „Veränderung der Lernkultur“ durch Ganztagschulen und veränderten Organisations- und Zeitstrukturen in einem Atemzug genannt (Kolbe, 2009; Stecher et al., 2009). Erste Ergebnisse zu diesem Thema führen aber zu einer eher ernüchternden Bilanz. Auf Basis der Daten aus der ersten Erhebungswelle in StEG untersuchten Stecher et al. (2009) inwiefern sich Ganztagsangebote und Unterricht in ihrer Ausgestaltung unterscheiden und erfassten Unterrichtsmethoden in den Kategorien: Klassischer lehrerzentrierter Unterricht, schüleraktivierende Methoden, Gruppenarbeit, Arbeit mit klassischen Unterrichtsmedien (Arbeitsblätter etc.) und Arbeit mit neuen Medien. In Bezug auf den Unterricht zeigte sich, dass der Einsatz lehrerzentrierter Methoden und klassischer Medien aus Schülersicht klar dominierte. Es ergaben sich keine Hinweise auf eine „veränderte Lernkultur“ in Bezug auf den Unterricht. Gleichzeitig zeigte sich, dass gerade in Förderangeboten nur wenige schüleraktivierende Methoden eingesetzt wurden und alle untersuchten Methoden ähnlich häufig eingesetzt wurden wie im Unterricht (Stecher et al., 2009).

Aus einer qualitativen Forschungsperspektive wurden AG-Angebote im Projekt LUGS betrachtet. Hier wurde aus Sicht der Lehrkräfte der Einsatz „offener Unterrichtsformen“ untersucht. Gegenstand der Analysen waren handlungsorientierte, projektorientierte und kooperative Arbeitsformen. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Formate der Angebote alleine nicht unbedingt zu einer neuen Lernkultur führen (Kolbe, 2009, S. 214). Inwiefern die Ganztagschule also tatsächlich zu einer stärkeren Methodenvielfalt im Unterricht und in außerunterrichtlichen Lernangeboten führt, kann bisher nicht beantwortet werden. Als förderliche Merkmale der Schule sind eine veränderte Zeitstrukturierung (Höhmann & Kummer, 2006; Scheuerer, 2009), eine konzeptionell festgelegte Verbindung zwischen Angeboten und Unterricht (Tillmann & Rollett, 2007) sowie die regelmäßige Teilnahme der Schüler/-innen am Ganztagsbetrieb zu nennen.

2.3 Qualität von Ganztagsangeboten

Trotz der Wichtigkeit der Qualität der Ganztagsangebote für individuelle Wirkungen (StEG-Konsortium, 2010) sind spezifische Qualitätskriterien von Ganztagsangeboten noch nicht erschöpfend beschrieben. Kriterien für gute Ganztagsangeboten im deutschen Diskurs beinhalten wiederum eher organisatorische und strukturelle Merkmale (Holtappels, Kamski & Schnetzer, 2009; Prüß et al., 2007; siehe Kapitel 1). Im Zuge der Umsteuerung der Förderung durch das SGB VIII haben die Akteure außerschulischer Jugendarbeit und Jugendbildung Qualitätsrahmen und -definitionen für den jeweiligen Bereich erarbeitet (für die Jugendkulturarbeit, die verbandliche Jugendarbeit, die offene Jugendarbeit, Jugendarbeit im Sport vgl. die QS-Reihe des BMFSFJ). Aktuell werden auf dieser Basis häufig auch eigene Qualitätsrahmen für die Arbeit an Ganztagschulen erarbeitet, die jedoch recht verschiedenartig sind (Becker, 2010).

Dies liegt auch daran, dass Ganztagsangebote im Vergleich zum Unterricht wesentlich heterogener hinsichtlich ihrer Zielsetzung und Ausgestaltung sind. Ganztagsangebote decken ein breites Spektrum von Inhalten ab, das von fachbezogenen Förderangeboten über erweiterte Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, die den Rahmen des klassischen Unterrichts verlassen (z. B. musisch-kulturelle Angebote), bis hin zur selbstständigen Freizeitgestaltung der Schülerinnen und Schüler reicht (Oelerich, 2007). Entsprechend kann es auch schwerlich pauschale Qualitätsmerkmale für alle Ganztagsangebote geben.

Tietze et al. (2005) schlagen eine Skala zur globalen Einschätzung der Qualität von Hort und Ganztagsangeboten (HUGS) vor, die neben Aspekten der Strukturqualität und der pädagogischen Orientierung auch Prozessmerkmale der Interaktion beinhaltet. Dieses Instrument hat sich allerdings bisher nicht durchgesetzt und ist auch empirisch in Bezug auf die Vorhersage von Wirkungen (noch) nicht hinreichend überprüft.

Es kann davon ausgegangen werden, dass Merkmale eines qualitativ hochwertigen Unterrichts (siehe 2.2), gleichzeitig Qualitätsmerkmale für Angebote darstellen, die die Förderung des kognitiven Lernens zum Ziel haben, d. h. eher unterrichtsnahe Angebote. Angebote dagegen, die eher z. B. soziale Kompetenzen und Demokratielernen fördern oder eine Entspannungsfunktion erfüllen sollen (siehe 2.4), haben andere Qualitätskriterien zu erfüllen, die im Unterricht vermutlich aufgrund curricularer Vorgaben und stärker festgelegten Anforderungen nicht so stark zum Tragen kommen.

Tatsächlich führen die Dimensionen „Struktur, kognitive Aktivierung, soziale Unterstützung“ auch in außerunterrichtlichen Angeboten zu positiven Wirkungen (Fischer, Kuhn & Klieme, 2009; Fischer & Theis, under review). In den amerikanischen Ansätzen zu „after-school-activities“ werden insbesondere Struktur und positives Sozialklima als Qualitätskriterien identifiziert (Eccles & Gootman, 2002; Zaff et al., 2003). Qualitätsmerkmale außerunterrichtlicher Angebote zur Förderung persönlicher und sozialer Fähigkeiten werden in einer Meta-Analyse von Durlak, Weissberg und Pachan (2010) identifiziert: Angebote sollten demnach „sequenced (didaktisch sequenziert), active (aktivierend), focussed (zielgerichtet) und explicit (klar)“ (SAFE) sein, um unter anderem Schulbindung, Sozialverhalten, Schulleistungen

und -noten zu verbessern. Auch diese Kriterien erinnern stark an die oben aufgeführten Merkmale der Unterrichtsqualität. Weiterhin spielt die effiziente Klassenführung in unterrichtsnahen Angeboten eine Rolle: Von einer effizienten Zeitnutzung in der Hausaufgabenbetreuung profitieren laut StEG insbesondere Schüler/-innen mit Migrationshintergrund hinsichtlich der Noten und des akademischen Selbstkonzepts (Fischer, Brümmer, Kuhn & Züchner, 2010). Außerdem zeigt eine StEG angegliederte Studie, dass eine gut strukturierte Hausaufgabenbetreuung den Schülerinnen und Schülern helfen kann, die Motivation auch bei störenden Einflüssen aufrecht zu erhalten (Zeidler & Fischer, eingereicht).

Allerdings liegt das Potenzial der Ganztagsangebote ja gerade darin, im Vergleich zum Fachunterricht andere Gestaltungsmerkmale zu realisieren. Dies gilt in besonderer Weise für fachunabhängige, fächerübergreifende aber auch für unterrichtsnahe Angebote. Gerade die Beschäftigung mit Lerngegenständen auf neue Art und Weise und in neuen Kontexten sollte die Motivation fördern und so auch auf den Unterricht zurückwirken. Somit muss es weitere, den Angeboten eigene, Qualitätskriterien geben, die über die oben dargestellten Unterrichtsmerkmale hinausgehen. In den vorliegenden Quellen wird deutlich: Stärker als für den Unterricht wird in der Forschung zu außerunterrichtlichen und außerschulischen Angeboten die Wichtigkeit der *Eigenaktivität und Partizipation* betont (Larson, 2000). Dies spiegelt sich auch in den politischen Rahmenvorgaben für Ganztagschulen (Menke, 2009).

Zudem werden die *Qualität der Beziehungen* zu den Erwachsenen sowie der stärkere *Peerbezug* gegenüber dem Unterricht im Zusammenhang mit der Wirksamkeit außerunterrichtlicher Angebote häufig in den Vordergrund gerückt. Sowohl Partizipation als auch Beziehungsqualität und Peerbezug werden vor allem im Zusammenhang mit dem sozialen Lernen und dem Wohlbefinden an Ganztagschulen diskutiert. Soziale Bedürfnisse, die im Unterricht eher im Hintergrund stehen, sollten in den Angeboten in den Vordergrund gerückt werden können. Ohnehin sollten die Angebote besonders dazu geeignet sein, den Fokus von den Fachleistungen hin zur Förderung von Motivation und sozialen Kompetenzen zu lenken¹⁵. In einer Übersicht neuerer Ergebnisse der amerikanischen after-school-Forschung fassen Eccles und Roeser (2011) zusammen, dass extracurriculare Aktivitäten sich positiv auf die Entwicklung Jugendlicher auswirken, weil strukturierte Freizeitangebote die Zeit für sozial unerwünschte Aktivitäten einschränken, sinnvolle und relevante Kompetenzen eingeübt werden können und die Jugendlichen soziale Netzwerke aufbauen können und Unterstützung erhalten (Eccles & Roeser, 2011).

2.3.1 Vielfalt der Angebote und Lernmethoden

Ganztagschulen können durch den veränderten Zeitrahmen verglichen mit Halbtagschulen ein breiteres Angebot von extracurricularen Angeboten bereitstellen und sich damit bei entsprechender Gestaltung stärker an den Interessen der Lernenden orientieren.

¹⁵ Ergebnisse aus StEG legen nahe, dass die Teilnahme an Ganztagsangeboten *vermittelt über* Motivation, schulisches Wohlbefinden und Sozialverhalten die Notenentwicklung beeinflusst (Kuhn & Fischer 2011; Fischer & Theis, under review).

Freizeitorientierte Angebote kommen den Neigungen der Schüler/-innen besonders entgegen (Holtappels, 2005). Dies zeigt sich auch in amerikanischen Studien, die das Erleben von Schülerinnen und Schülern während unterschiedlicher Aktivitäten untersuchen: Sie engagieren sich in Sport- und Freizeitangeboten stärker und sind eher „bei der Sache“, als in unterrichtsnäheren Angeboten, wie z. B. der Hausaufgabenbetreuung (z. B. Shernoff & Vandell, 2007).

Wenn sich auch, wie Klieme und Fischer (2010) bei der Präsentation der StEG-Ergebnisse auf dem Ganztagschulkongress der DKJS betonten, keine direkten Wirkungen der Angebotsvielfalt einer Schule auf die Leistungen der Schüler/-innen zeigen, so ist der Aspekt der Vielfalt dennoch nicht zu vernachlässigen. Er ist unter anderem für die Förderung des *Kompetenzerlebens* Jugendlicher von Bedeutung. Eine gewisse Angebotsvielfalt in der Ganztagschule kann dazu führen, dass Schüler/-innen, deren Kompetenzen im Hinblick auf Unterrichtsfächer eingeschränkt sind, sich in den Angeboten in ihren Interessensgebieten als kompetent erleben und präsentieren können. Wenn es Auswahlmöglichkeiten gibt und Angebote die Interessen der Schüler/-innen ansprechen, erhöht dies gleichzeitig das Autonomieerleben.

International wird zudem ein anderer Aspekt der Angebotsvielfalt fokussiert – nämlich die *Breite* der von einem Schüler/einer Schülerin besuchten Angebote. Studien zu Wirkungen bestimmter Angebotstypen zeigen, dass die Schüler/-innen am meisten von außerunterrichtlichen Angeboten profitieren, die an einer größeren Bandbreite verschiedener Angebote teilnehmen (Bartko & Eccles, 2003; Feldman & Matjasko, 2007). StEG zeigt in diesem Zusammenhang, dass Schüler/-innen der Jahrgangsstufe 5 Angebote dann besonders positiv bewerten, wenn sie selbst einen Mix von nicht-akademischen und akademischen Angeboten besuchen (Brümmer, Rollett & Fischer, 2011).

Außer der Angebotsvielfalt wird auch die Methodenvielfalt in den Angeboten als Qualitätsmerkmal diskutiert. Ergebnisse bisheriger Studien weisen auf die Gefahr hin, die Angebotsgestaltung allzu sehr an die Gestaltung des Unterrichts anzulehnen (Kolbe, 2009; Stecher et al., 2009). Ob dies durch einen stärkeren Einbezug pädagogischen Personals über die Lehrkräfte hinaus aufgebrochen werden kann, ist noch nicht nachgewiesen, darf aber vermutet werden, denn die verschiedenen Professionen bringen ihre eigenen pädagogischen Sicht- und Arbeitsweisen in der Schule ein (Olk, Speck & Stimpel, 2011).

2.3.2 Strukturiertheit, Beziehungsqualität und Peerbezug

Strukturiertheit umfasst im außerschulischen Bereich mehrere Aspekte. In der internationalen Literatur werden „structured activities“ im Sinne organisierter Freizeitangebote im Unterschied zum freien Umgang mit Freizeit bzw. dem „Herumhängen“ mit Freunden, Cliquen usw. betrachtet. Strukturierte Aktivitäten umfassen zum Beispiel Sportvereine, Theatergruppen, kirchliche und politische Gemeinschaften usw.¹⁶ Unstrukturiert sind dagegen z. B. Fernsehen,

¹⁶ Der Begriff Strukturiertheit ist in Deutschland in der außerschulischen Jugendbildung nicht gebräuchlich und gerade aufgrund der dort zugrunde gelegten Prinzipien der Offenheit und Selbstorganisation missverständlich. Dennoch unterliegt auch den unter 2.1 aufgeführten Aktivitäten eine gewisse Struktur mit Blick auf

Freunde treffen, Musikhören, Shopping. Unstrukturierte Aktivitäten machen den Schülerinnen und Schülern möglicherweise zwar Freude, stellen aber weniger eine Herausforderung dar und bergen unter Umständen gewisse Entwicklungsrisiken. Unterricht hingegen ist herausfordernd und verlangt Konzentration, führt aber zu weniger Wohlbefinden und Interesse. Strukturierte Freizeitaktivitäten sollten – so die Annahme – Herausforderungen mit Spaß und Interesse verknüpfen (Larson, 2000; Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005). Strukturierte Aktivitäten sind gekennzeichnet durch einen vorgegebenen Rahmen mit gemeinsamen Regeln und regelmäßigen Treffen sowie (meist) das Vorhandensein einer erwachsenen Bezugsperson.¹⁷ Fasst man Strukturiertheit in diesem Sinne auf, so ist sie in den außerunterrichtlichen Angeboten der Ganztagschule als gegeben anzusehen.

Erwachsene Bezugspersonen

International zeichnen sich insbesondere die Ergebnisse der Forschungsgruppe um Larson dadurch aus, dass versucht wurde, die *Erfahrungen*, die Jugendliche in außerschulischen Aktivitäten machen, zu beschreiben. Ein Fokus wird dabei auf das Erleben zwischenmenschlicher Beziehungen insbesondere im Zusammenhang mit dem gemeinschaftlichen kooperativen und initiativen Arbeiten an gemeinsamen Zielen gelegt (Larson, 2006). Dabei ist die Betreuungsperson mehr als eine Lehrkraft im Unterricht herausgefordert, eine Balance zwischen Unterstützung der Schüler/-innen und der Abgabe von Verantwortung an die Schüler/-innen zu finden (Jiménez, Delgado & Suárez, 2009; Larson, 2006). Larson (2006) vergleicht in diesem Zusammenhang die Betreuungsperson mit einem Mentor, der den Lernprozess begleitet und die Schüler/-innen in ihrer Autonomie unterstützt sowie durch Denkanstöße herausfordert. Neue empirische Untersuchungen zeigen auch, dass sich insbesondere das Erleben positiver Interaktionen mit Gleichaltrigen (Peerbezug) in außerunterrichtlichen Angeboten positiv auf den Selbstwert Jugendlicher auswirkt (Blomfield & Barber, 2010a). Allerdings scheint dabei auch das Vorhandensein einer erwachsenen Bezugsperson von Bedeutung zu sein, so sind Schüler/-innen besonders dann engagiert und motiviert in außerunterrichtlichen Aktivitäten, wenn außer Gleichaltrigen auch (autonomieunterstützende) Erwachsene dabei sind (Shernoff & Vandell, 2007).

StEG zeigt, dass Schüler/-innen die Beziehung zum Personal in den Angeboten durchschnittlich etwas positiver beurteilen als die Beziehung zu den Lehrkräften im Unterricht (Klieme et al., 2007). Vermutlich ist es auch der Beziehung zu den Lehrkräften förderlich, wenn Schüler/-innen sie in anderen Kontexten als im Unterricht erleben. Angebote werden positiver beurteilt, wenn die Beziehung zum Personal von den Schülerinnen und Schülern als positiv wahrgenommen

Rahmenbedingungen und Bildungsgelegenheiten, auch die offene Jugendarbeit orientiert sich zum Beispiel an pädagogisch vorstrukturierten Settings und an personalem Bezug zwischen Sozialpädagoginnen und -pädagogen und Kindern/Jugendlichen.

¹⁷ Gerade für die Reduktion problematischen Sozialverhaltens konnte vielfach die Relevanz der Strukturiertheit und der Anleitung durch eine erwachsene Bezugsperson nachgewiesen werden (z. B. Mahoney & Stattin, 2000). Positive Wirkungen strukturierter Aktivitäten ergeben sich aber auch für das emotionale Erleben und das Arbeitsverhalten in der Schule, Peerbeziehungen (Posner & Vandell, 1999) und Schulleistungen (Marsh & Kleitman, 2002).

wird. Gute Beziehungen zum Personal in den Angeboten hängen mit einer Steigerung der Motivation und des schulischen Wohlbefindens zusammen und werden mit weniger abweichendem Sozialverhalten in Zusammenhang gebracht (StEG-Konsortium, 2010).

Peerbezug

Die Bedeutung der Peers für Bildungsprozesse wird in Deutschland sowohl für schulische als auch für außerschulische Settings allgemein betont (Krappmann & Oswald, 1995; Krüger, Köhler, Zschach & Pfaff, 2008; Krüger, Köhler & Zschach, 2010; Haring et al., 2010). Die Pflege von Peerkontakten ist besonders im Jugendalter ein wichtiges Element der Identitätsbildung (v. Salisch, 2000). Auch die Ergebnisse zu Wirkungen außerunterrichtlicher Aktivitäten werden häufig mit positiven Interaktionen unter Gleichaltrigen in Zusammenhang gebracht. So findet beispielsweise eine Identifizierung der Schüler/-innen mit den Werten, Normen und Verhaltensregeln der Gruppe statt (Fredricks & Eccles, 2005).

Aufgrund empirischer Resultate gehen einige amerikanische Forscherinnen und Forscher davon aus, dass Schüler/-innen in den außerunterrichtlichen Angeboten eher als in unstrukturierten Freizeitaktivitäten Gleichaltrige mit hohen Bildungsaspirationen und guten Schulleistungen treffen und von diesen positiv beeinflusst werden (Fredricks & Eccles, 2005; Quane & Rankin, 2006). Eine gewisse soziale Selektivität außerschulischer Angebote wird auch in der deutschen Jugendforschung immer wieder belegt (Deutsche Shell, 2010). Nehmen die Schüler/-innen allerdings Ganztagsangebote wahr, so ist der Besuch von Angeboten in den Bereichen Musik und Sport in der Ganztagschule nicht sozial selektiv (vgl. 1.3.3; Lehmann-Wermser et al., 2010; Züchner & Arnoldt, 2011). Hier ergeben sich also Potenziale durch die heterogene Zusammensetzung der Gruppen. Positive Wirkungen können vermittelt werden durch gegenseitige Unterstützung und Kommunikation von Erwartungen (z. B. im Hinblick auf schulisches Lernen und Sozialverhalten), die u. a. die Selbstwahrnehmung der Schüler/-innen mitbestimmen können (Wentzel, Baker & Russell, 2009)¹⁸.

Empirische Studien aus dem anglo-amerikanischen Raum geben auch Hinweise darauf, dass strukturierte Aktivitäten den Schülern und Schülerinnen Gelegenheiten geben, Freundschaften aufzubauen (Blomfield & Barber, 2010b). Die Charakteristika der Freunde, die man in den Angeboten gewinnt, spielen eine wichtige Rolle für die eigene Entwicklung (Blomfield & Barber, 2010b). In Bezug auf die Ganztagschule wurden Peerbeziehungen unter anderem in der Längsschnittstudie PIN¹⁹ untersucht. Jugendliche in Brandenburg wurden nach dem Übergang in die weiterführende Schule (Klasse 7) und 9 Monate später ein zweites Mal befragt (Kanevski & v. Salisch, 2011). Es zeigte sich, dass die Anzahl von Freundschaften positiv mit prosozialem Verhalten zusammenhängt und insbesondere bei Mädchen protektiv gegen Depressionen wirkt. Wie auch schon in StEG (Fischer, Brümmer, Kuhn & Züchner, 2010) zeigte

¹⁸ Allerdings zeigen sich empirisch teilweise auch weniger positive Einflüsse der Peers im Rahmen strukturierter Angebote, z. B. dass Jugendliche in Sportvereinen eher Alkohol und Drogen konsumieren, als Jugendliche, die sozialen Aktivitäten oder Einzelsportaktivitäten nachgehen (Brandl-Bredenbeck & Brettschneider, 2003; Blomfield & Barber, 2010b).

¹⁹ Peers in Netzwerken

sich, dass die Ganztagschule keinen „schädlichen“ Einfluss auf die Zahl und Intensität außerschulischer Peerkontakte hat. Im Vergleich mit Lernenden an Halbtagschulen ergaben sich im Längsschnitt keine Unterschiede zu Ganztagschülerinnen und -schülern im Hinblick auf Art und Dauer der Freundschaften zu Gleichaltrigen. „Die Ganztagschule schnitt insgesamt nicht besser als die Halbtagschule ab, wenn es um den Aufbau von intensiven Freundschaften geht,..“ (Kanevski & v. Salisch, 2011, S. 220). Ähnlich äußern sich Reinders et al. (2011) in ersten Darstellungen der Ergebnisse aus dem Projekt GIM, in dem die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an Ganz- und Halbtagschulen vergleichend untersucht wurde. Auch hier ergaben sich keine Vor- aber auch keine Nachteile der Ganztagschule.

Im Rahmen der PIN-Studie zeigten sich allerdings positive Effekte der Ganztagschule im Hinblick auf gegenseitige Unterstützungsleistungen sowie auf die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen. Wie in StEG ergab sich auch hier, dass Jugendliche, die Ganztagsangebote besuchen, weniger aggressives Verhalten zeigen (Fischer, Kuhn & Züchner, 2011; Kanevski & v. Salisch, 2011). Kanevski und v. Salisch (2011) betonen in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit von räumlichen und zeitlichen Rückzugsmöglichkeiten in der Schule. Für eine peer-gerechte Schule setzen sie außerdem auf Partizipation der Schüler/-innen.

2.3.3 Partizipation von Schülerinnen und Schülern

Im Hinblick auf Partizipationsmöglichkeiten ist zu unterscheiden zwischen Partizipation im Ganztagsbetrieb und in den Angeboten selbst und der Partizipation der Schüler/-innen in Bezug auf die *Teilnahmeentscheidung*.

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

Strukturell sind Schule und Unterricht nur begrenzt partizipativ ausgelegt. Ganztagsgestaltung jenseits curricularer Vorgaben bietet die Chance, Schüler/-innen in die inhaltliche Auswahl und Gestaltung von Ganztagsangeboten einzubeziehen oder ihnen Verantwortung im Ganztagsbetrieb zu übertragen. Der Selbst(mit)bestimmung in den Angeboten und Projekten wird eine wesentliche Bildungsbedeutung zugeschrieben und zwar einerseits bezüglich der Motivation und des Autonomieerlebens, andererseits aber auch als eigenständiges Bildungsziel der politischen Bildung im Sinne des Erlebens und Erlernens demokratischen Handelns.

Vergleichende Untersuchungen in Ganz- und Halbtagschulen zeigen allerdings weder im Primar- noch im Sekundarbereich Unterschiede hinsichtlich der von den Schülerinnen und Schülern erlebten Partizipationsmöglichkeiten (Bacher, Winklhofer & Teubner, 2007; Weber, Winklhofer & Bacher, 2008).

In der Evaluation der Offenen Ganztagschule in NRW wünschen sich 82% der befragten Kinder in Ganztagschulen, dass sie in der Schule öfter nach ihrer Meinung gefragt werden (Behr et al., 2007). StEG zeigt, dass gerade Schüler/-innen in höheren Schulstufen die Beteiligungsmöglichkeiten in Ganztagsangeboten negativer einschätzen als jüngere. Allerdings erleben Schüler/-innen in Ganztagsangeboten mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten als im Unterricht (Arnoldt & Steiner, 2010).

Das größte Potenzial für eine stärkere Übernahme von Eigenverantwortung und Partizipationslernen im Sinne demokratischer Mitbestimmung haben allerdings vermutlich frei gestaltbare Zeiträume für Schüler/-innen (mit und ohne Supervision durch Erwachsene). Über das eigenverantwortliche Organisieren von Freizeit innerhalb der Schule erhalten die Schüler/-innen außerdem Selbstregulationskompetenzen, die ihnen auch im Unterricht nutzen können. Wie wichtig die Möglichkeit ist, freie Zeit während des Schultages unkontrolliert nutzen zu können, zeigt sich empirisch in Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern in Rheinland-Pfalz (Rabenstein, 2008). Die Ergebnisse verweisen in diesem Zusammenhang auch auf die Bedeutung räumlicher Rückzugsmöglichkeiten (Rabenstein, 2008; siehe auch Kanevski & v. Salisch, 2011).

2.4 Verbindung von Angebot und Unterricht und Rhythmisierung

Ein in Deutschland vieldiskutiertes aber selten untersuchtes Qualitätskriterium von Ganztagschule stellt die „Verbindung von Angeboten und Unterricht“ dar. Dabei kann man unterscheiden zwischen der konzeptionellen Verbindung beider Bereiche, wie sie sich im Schulkonzept nach KMK sogar als konstitutives Merkmal darstellen soll und der tatsächlichen Verzahnung im Schulalltag. Konzeptionelle Aspekte werden als wichtige Basis der tatsächlichen Verzahnungsaktivitäten im Schulalltag gesehen. Als weitere Voraussetzungen nennt Haenisch (2009) Aspekte der innerschulischen Kooperation (siehe 1.4.3) und klare (gemeinsame) Ziele, die mit der Verzahnung verfolgt werden sollen.

Die Verbindung von Angeboten und Unterricht beinhaltet zum Beispiel ein gezieltes Aufarbeiten von „Defiziten“ aus dem Unterricht in Förderangeboten, ein Aufgreifen von fachunterrichtlichen Themen in Ganztagsangeboten oder in Schulprojekten, den (institutionalisierten) Austausch des Personals in Unterricht und Angeboten über Inhalte, Konzepte aber auch über einzelne Schüler/-innen mit dem Ziel der individuellen Förderung. Wichtiges Verzahnungselement sind auch gemeinsame Gremien aus Lehrkräften und Ganztagspersonal. Steuergruppen, in denen alle Personalgruppen vertreten sind, können der Verzahnung Vorschub leisten (Haenisch, 2009; K. Tillmann, 2011). Tabelle 5 stellt Möglichkeiten der Verzahnung im Überblick dar.

Tabelle 5: Möglichkeiten der Verzahnung (Basis: Haenisch, 2009)

Verzahnung über	Beispiel
Themen	Inhalte, Materialien, Erfahrungsberichte aus Ganztagsangeboten im Unterricht
Austausch	Austausch der Lehrkräfte und des Personals in den Angeboten über Inhalte, Konzepte, Methoden, einzelne Schüler/-innen
Leitbild	Allgemein gültige Normen, Regeln, Umgangsformen
Personen	Team-Teaching, Lehrkräfte als Anbieter außerunterrichtlicher Angebote, gegenseitige Hospitationen

Eine Untersuchung, die Wirkungen der Verknüpfung auf Schüler/-innen analysiert hat, ist uns nicht bekannt. Die wissenschaftliche Begleitung offener Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen ergab, dass die Verzahnung von Angebot und Unterricht insbesondere in den Schulen gelingt, die sich stärker nach außen öffnen (Haenisch, 2009). Unmittelbar einsichtig ist das Ergebnis, dass die Verzahnung besser gelingt, wenn Angebote gezielt nach festgelegten Richtlinien ausgewählt werden (Haenisch, 2009).

StEG zeigt, dass die Verknüpfung erwartungsgemäß an gebundenen Ganztagschulen stärker ist als an offenen (Arnoldt, 2011; Holtappels, Jarsinski & Rollett, 2011). Kooperationspartner, die bildungsnähere Angebote machen, erleben einen intensiveren Austausch mit den Lehrkräften (Arnoldt, 2011). In verschiedenen Studien ergab sich, dass die Aktivität von Lehrkräften im Ganztags zu einer stärkeren Verbindung zwischen Unterricht und Angeboten führt (Haenisch, 2009; StEG-Konsortium, 2010). Eine weitere förderliche Bedingung sind gemeinsame Fortbildungen (Arnoldt, 2011). Insgesamt werden für die Verzahnung Zeitkontingente benötigt (z. B. für Absprachen und Planungen), wie sie zum Beispiel in NRW in Form zusätzlicher Lehrkraftstunden für den Ganztags zur Verfügung gestellt wurden (Haenisch, 2009).

Betrachtet man die Vielfalt der vorhandenen Ziele und Angebotsarten der Ganztagschulen in Deutschland, so muss eingeschränkt werden, dass eine Verbindung zum Unterricht nicht in jedem Fall sinnvoll und wünschenswert ist (Arnoldt, 2011; Haenisch, 2009). Eine Verzahnung mit dem Unterricht steht etwa den Zielen, Freiräume für Schüler/-innen zur Selbstgestaltung anzubieten sowie Entspannungsangebote im Sinne einer (äußeren) Rhythmisierung vorzuhalten eventuell sogar entgegen.

Andererseits ist eine äußere Rhythmisierung – im Sinne der Verteilung von Unterricht und Angeboten über den Vor- und den Nachmittag – eine günstige Bedingung für Verzahnung. Eine solche Rhythmisierung ist strukturell nur in gebundenen Ganztagschulen möglich. Allerdings zeigten schon erste Auswertungen im Rahmen von StEG, dass gebundene Ganztagschulen ihre pädagogischen und organisatorischen Möglichkeiten in dieser Hinsicht häufig nicht ausschöpfen (Klieme et al., 2007). Äußere Rhythmisierung meint aber auch den abwechselnden Einsatz verschiedener Lehrmethoden und Lernformen (Burk, 2005).

Ein Wechsel zwischen verschiedenen Lehrformen oder zwischen „Anspannung und Entspannung“ (Lehmann, 2007 zit. nach Bloße 2011) sollte in allen Schulen unabhängig von der Organisationsform einzurichten sein, auch wenn dies sicherlich durch ein größeres

Zeitkontingent vereinfacht wird. Die Förderrichtlinien unterschiedlicher Länder (Menke, 2009) betonen die Wichtigkeit der Rhythmisierung als „Kernelement“ des Ganztagsangebots (SMK, 2007 zit. nach Bloße 2011). Es geht um eine „ausgewogene Gestaltung des gesamten Schultages“ (ebd.). Durch den Wechsel von Anspannung und Entspannung bzw. Unterricht und Ganztagsangebot soll ein optimales Lernen ermöglicht werden (Appel & Rutz, 2009; Oerter, 2004; Eisenach, 2011). Ergebnisse einer qualitativen Studie zeigen, dass Rhythmisierung und Verzahnung bzw. Kooperationsabsprachen zusammenhängen: Wenn sich Lehrkräfte und Personal nicht untereinander absprechen, kann ein sinnvoller Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung nicht erfolgen²⁰ (Bloße, 2011).

Ob Rhythmisierung in diesem Sinne zu einer besseren Entwicklung der Schüler/-innen führt, ist empirisch bislang nicht untersucht, es gibt aber Hinweise aus verschiedenen Forschungstraditionen, die dafür sprechen, dass wechselnde Lehr- und Lernformen das Lernen erleichtern. Empirisch zeigt sich, dass die Konzentrationsfähigkeit z. B. durch den Wechsel von Arbeitsphasen und Bewegung erhöht werden kann. So fanden Wamser und Leyk (2003), dass schon kurze sportliche Betätigung reicht, um die Gehirnaktivität zu steigern (siehe auch Testu, 2005). Dass Abwechslung in der Tagesstruktur belohnend wirken kann, ist in der Lernforschung schon lange bekannt. Bereits die Antizipation einer positiv bewerteten Handlung steigert die Leistung in einer ungeliebten (Premack, 1962). Dies spricht für die lernförderliche Wirkung eines abwechslungsreich gestalteten Schultages.

Die Frage, warum Ganztagschulen entsprechende Potenziale nicht nutzen, wurde unter anderem in der wissenschaftlichen Begleitforschung in Rheinland-Pfalz aufgegriffen. Hier ergaben sich Hinweise auf Rhythmisierungshindernisse, die vor allem strukturell bedingt sind. So bieten die Rahmenbedingungen nicht die Gelegenheiten zu einer sinnvollen Zeitrhythmisierung, wenn die Lehrkräfte nur halbtags an der Schule sind, keine Arbeitsplätze bzw. Rückzugsmöglichkeiten in der Schule haben oder es die räumlichen Strukturen nicht erlauben, häufig Bewegungsphasen in den Tagesablauf einzubauen (Kolbe, Rabenstein & Reh, 2006).

2.5 Zusammenfassende Thesen: Qualität von Angeboten und Unterricht

- 1) **Breite pädagogische Zielsetzung:** Zusätzlich zum Unterricht stellt die Ganztagschule außerunterrichtliche Angebote als Lernumgebungen bereit. Die Optimierung von Lernumgebungen bezieht sich auf Unterricht, Ganztagsangebote sowie deren Verbindung. Zielkriterium für Qualität ist hier nicht nur die Vermittlung fachlicher Inhalte sondern auch die Förderung von Schlüssel-, sozialen und moralischen Kompetenzen.

Qualitativ hochwertige Lernumgebungen orientieren sich an den universellen psychologischen Grundbedürfnissen nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit.

²⁰ So beobachtete Bloße (2011, S. 204): „eine bestimmte Entspannungsübung in zwei aufeinanderfolgenden Unterrichtsstunden“.

Ganztagsangebote bieten besondere *Potenziale* im Hinblick auf das Ansprechen dieser Bedürfnisse bei den Schülerinnen und Schülern. Werden diese realisiert, so wirkt sich das positiv auf die Motivation, die Bindung an die Schule und das Sozialverhalten aus. Dies sind an sich schon wichtige Bildungsziele und unter anderem Kriterien der Ausbildungsfähigkeit. Zudem werden darüber schließlich einerseits Lernleistungen, vor allem aber auch die Bewertungen durch Lehrkräfte beeinflusst, die in Bezug auf Bildungs- und Berufsaspirationen Selektions- und Platzierungsfunktionen haben.

- 2) **Qualitätskriterien für Ganztagsangebote:** Qualitätskriterien für Unterricht gelten im Wesentlichen auch in Bezug auf (unterrichtsnahe) Ganztagsangebote. Bei aller Heterogenität der Angebote kommt hier zusätzlich der Eigenaktivität und Partizipation, dem Peerbezug und der Beziehungsqualität zu den erwachsenen Bezugspersonen ein besonderer Status zu.

Will man die Qualität von Lernumgebungen in der Ganztagschule untersuchen, so ist zu bedenken, dass Ganztagsangebote im Vergleich zum Unterricht wesentlich heterogener hinsichtlich ihrer Zielsetzung und Ausgestaltung sind. Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch, dass Schülerinnen und Schülern in Ganztagschulen vermehrt Zeiten zur Selbstorganisation zur Verfügung gestellt werden, z. B. Selbstlernzeiten aber auch Möglichkeiten der Gestaltung freier Zeiträume unter Gleichaltrigen.

- 3) **Erweiterter Zeitrahmen und effektive Lernzeiten:** Ob Ganztagschulen zu einer Erweiterung der *effektiven* Lernzeit führen, hängt von der Zeitstrukturierung und der Verknüpfung von Angeboten und Unterricht ab. Beides ist auch prädiktiv für den verstärkten Einsatz neuer Lern- und Arbeitsformen.

Die Ganztagschule eröffnet prinzipiell die Möglichkeit einer verlängerten Beschäftigung mit einem Lerngegenstand (effektive Lernzeit). Die effektive Lernzeit hängt mit Lernleistungen zusammen. In außerunterrichtlichen Fachangeboten lassen sich individuelle Fördermaßnahmen aufgrund des erweiterten Zeitrahmens leichter realisieren als im Unterricht. Insbesondere in gebundenen oder teilgebundenen Organisationsformen kann die effektive Lernzeit verlängert werden, indem Unterrichtsstunden oder -blöcke um Übungszeiten erweitert werden. Unabhängig von der Organisationsform ergibt sich die Möglichkeit, Inhalte des Unterrichts in Angeboten in Form von Projekten, Fach- und Förderangeboten aber auch stärker fachunabhängigen Angeboten wieder aufzugreifen (=Verknüpfung Angebote/Unterricht). Inwiefern die Ganztagschule zu einer stärkeren Methodenvielfalt im Unterricht und außerunterrichtlichen Lernangeboten führt, kann bisher nicht beantwortet werden. Als Voraussetzungen für eine Veränderung der Lernkultur lassen sich eine veränderte Zeitstrukturierung, eine Verbindung zwischen Angeboten und Unterricht sowie die regelmäßige Teilnahme der Schüler/-innen am Ganztagsbetrieb identifizieren.

- 4) **Bedingungen besserer Förderung:** Ganztagschulen können umfassendere und mehrperspektivische Diagnostik und somit eine bessere individuelle Förderung ermöglichen. Voraussetzung ist allerdings eine intensive innerschulische Kooperation bzw. die Mitarbeit der Lehrkräfte im Ganztagsbetrieb.

Für individuelle Förderung und Adaptivität sind diagnostische Kompetenzen der Lehrkraft von besonderer Bedeutung. Das Handeln von Lehrkräften wird außerdem wesentlich beeinflusst von ihren subjektiven Theorien über das Lernen und Lehren und ihren Erwartungen in Bezug auf die eigene Person und die Schüler/-innen. Die Potenziale für stärkere Differenzierung und Adaptivität liegen hier vor allem darin, dass Lehrkräfte mehr Zeit für den diagnostischen Prozess haben und (Kooperation vorausgesetzt) durch das Personal in den Angeboten umfangreichere Informationen aus mehreren Perspektiven gesammelt werden können. Zudem können Defizite aus dem Unterricht in den Angeboten aufgearbeitet werden. Damit hängt die individuelle Förderung nicht mehr alleine von der diagnostischen Kompetenz der Lehrkraft ab. Eine Verbindung von Unterricht und Angeboten in Form eines (institutionalisierten) Austausches des Personals über Inhalte, Konzepte aber auch über einzelne Schüler/-innen mit dem Ziel der individuellen Förderung, scheint hier förderlich zu sein. Wenn Lehrkräfte in den Angeboten anwesend sind oder eng mit dem pädagogischen Personal kooperieren, dann wirkt dies auch auf die fähigkeitsbezogenen Erwartungen der Lehrkräfte im Unterricht zurück.

- 5) Vielfalt der Angebote:** Angebotsvielfalt eröffnet die Chance umfassender (außerunterrichtlicher) Bildungsprozesse sowie Möglichkeiten der Steigerung des Autonomie- und Kompetenzerlebens.

Auch die Vielfalt der Angebote wird als Qualitätskriterium der Ganztagschule definiert. Auswirkungen sind dann zu erwarten, wenn einzelne Schüler/-innen eine große Bandbreite von Angeboten besuchen. Auswahlmöglichkeiten und Interessensbezug sollten das Autonomiebedürfnis der Schüler/-innen ansprechen. Eine gewisse Angebotsvielfalt in der Ganztagschule kann dazu führen, dass Schüler/-innen deren Kompetenzen im Hinblick auf Unterrichtsfächer eingeschränkt sind, sich im Rahmen entsprechender Angebote in ihren Interessensgebieten als kompetent erleben und präsentieren können. Sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern wird die Bildungsteilhabe erleichtert, wenn z. B. sportliche oder musisch-kulturelle Angebote in Schulen angeboten werden, die sie in außerschulischen Bereichen seltener wahrnehmen (können).

- 6) Beteiligung und Selbstbestimmung der Schüler/-innen:** Partizipation in den Angeboten und Zeiträume zur Selbstgestaltung eröffnen Schülerinnen und Schülern neue soziale Erfahrungsräume, in denen wichtige Schlüsselkompetenzen erlernt werden können.

Dass die Ganztagschule ein besonderes Potenzial in Bezug auf soziales Lernen hat, hat sich vielfach empirisch bestätigt. Vor allem aggressives und deviantes Verhalten kann durch eine regelmäßige Teilnahme am Ganztage reduziert werden. Dies beruht vermutlich auch darauf, dass die Ganztagschule soziale Erfahrungsräume über den Unterricht und fachbezogene Angebote hinaus bietet, in denen die Schüler/-innen soziale Situationen üben und Verantwortungsübernahme lernen können. In diesem Zusammenhang ist die Partizipation in den Ganztagsangeboten im Sinne von Mitgestaltung und -bestimmung (auch als eigenständiges Bildungsziel) ein besonders wichtiges Qualitätskriterium.

- 7) Bedeutung der Peerbeziehungen:** Positive Interaktionen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen in den Ganztagsangeboten unterstützen die individuelle Entwicklung.

Ganztagsangebote profitieren von einer Kombination aus autonomieunterstützenden Erwachsenen und Gleichaltrigen. Andererseits benötigen Schüler/-innen aber auch Freiräume zur eigenverantwortlichen Gestaltung von Peerbeziehungen.

Wichtiges Qualitätskriterium außerunterrichtlicher Aktivitäten sind positive Interaktionen unter Gleichaltrigen. Schüler/-innen identifizieren sich in den Angeboten mit den Werten, Normen und Verhaltensregeln der Gruppe. Ein Ansatzpunkt für eine Förderung der sozialen Integration liegt hier in der heterogenen Zusammensetzung der Gruppe. Diese kann nur dann erreicht werden, wenn nicht nur am Ganztagsbetrieb insgesamt sondern auch in einzelnen Angeboten die Teilnahme unabhängig von Statusmerkmalen möglich ist und erfolgt. So können Jugendliche mit höheren Bildungsaspirationen z. B. als Orientierung für Gleichaltrige dienen. Hier bieten sich besondere Möglichkeiten zur Identitätsbildung und zum Erwerb von sozialen und emotionalen Kompetenzen aber auch Gelegenheiten zum Aufbau von Freundschaften, die besonders im Jugendalter wichtig für eine positive Entwicklung sind. Dabei ist der Peerbezug besonders stark in partizipativen und eigenverantwortlichen Angeboten vorhanden. Zeiten zur Selbstgestaltung und entsprechende Rückzugsräume unterstützen Peerinteraktionen.

- 8) Erwachsene Bezugspersonen:** Erwachsene Bezugspersonen in den Ganztagsangeboten werden tendenziell positiver beurteilt als Lehrkräfte im Unterricht. Die Mitwirkung von Fachlehrkräften im Ganztagsbetrieb kann entsprechend die Entwicklung eines positiven Schul- und Unterrichtsklimas unterstützen.

Die Beziehungen zu den erwachsenen Betreuungspersonen in den Angeboten hat eine besondere Wichtigkeit und Qualität für die Entwicklung der Schüler/-innen. Auch in eigenverantwortlich arbeitenden Gruppen kann eine positiv erlebte erwachsene Bezugsperson die Erlebensqualität verbessern. Die Beziehung zu den Fachlehrkräften kann sich verbessern, wenn Schüler/-innen sie in anderen Kontexten als im Unterricht erleben und vice versa. Gute Beziehungen zum Personal in den Angeboten hängen mit einer Steigerung der Motivation und des schulischen Wohlbefindens zusammen und werden mit weniger abweichendem Sozialverhalten in Zusammenhang gebracht.

- 9) Verbindung von Angeboten und Unterricht und äußere Rhythmisierung:** Die Potenziale hinsichtlich der Verknüpfung zwischen Angebot und Unterricht sowie der Rhythmisierung werden derzeit noch nicht vollständig ausgeschöpft. Beides ist sehr stark abhängig von innerschulischer Kooperation.

Wirkungen der Verbindung von Angeboten und Unterricht sowie der Rhythmisierung auf Lernergebnisse der Schüler/-innen sind derzeit noch nicht hinreichend untersucht. Dies erstaunt angesichts der Bedeutung, die diesen Merkmalen in den Ganztagschulkonzeptionen und Qualitätsrahmen von Bund und Ländern eingeräumt wird. Hindernisse sind in beiden Fällen strukturell bedingt und hängen mit Anwesenheitszeiten der Lehrkräfte, Zeitfenstern für die Kooperation und räumlichen Bedingungen zusammen. Insbesondere für die Verbindung von Angeboten und Unterricht scheinen gemeinsame Fortbildungen von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal vielversprechend.

3. Maßnahmen

Die folgenden möglichen Maßnahmen und Empfehlungen sind aus den oben dargestellten theoretischen Überlegungen und empirischen Evidenzen abgeleitet. Dabei wird versucht, politische Handlungsansätze aufzuzeigen, die den Autorinnen und Autoren dieser Expertise aufgrund der dargestellten Erkenntnisse sinnvoll und effektiv erscheinen.

Diese Empfehlungen sind vor dem Hintergrund zu sehen, dass die Ganztagschule keine „Allzweckwaffe“ zur Regulierung aller möglichen Defizite im deutschen Schulwesen ist und nicht als alleiniger Innovationsmotor gesehen werden sollte. Auch wenn sie viele Potenziale beinhaltet, sollte auf lokaler Ebene jeweils geklärt werden, welche Problemstellungen und konkrete Zielsetzungen mit der Ganztagschulentwicklung prioritär angegangen werden sollten. Auf dieser Basis sind individuelle Lösungen zu finden und regional bzw. in der Einzelschule umzusetzen.

Auf Systemebene erscheint es am wichtigsten, im Zuge des weiteren Ausbaus und der Qualitätsentwicklung, vor allem die gesamtgesellschaftliche Akzeptanz zu stärken, um die für die aufgezeigten Potenziale wichtigen Teilnahmequoten sowie Aktivität von Eltern und Lehrkräften im Ganztage zu steigern. Wege dazu werden im Folgenden aufgezeigt.

3.1 Ganztagschulen weiter ausbauen

Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem eine kontinuierliche Teilnahme an Ganztagsangeboten individuelle Wirkungen hervorrufen kann. Entsprechend erscheint es wichtig, in den Bildungslandschaften über ein regional ausgebautes Angebotsnetz durchgängige Teilnahmemöglichkeiten zu schaffen, die, auch nach Übergängen und bei Wohnort- und Schulwechseln, Teilnahmemöglichkeiten ohne Unterbrechungen über die gesamte schulische Bildungskarriere ermöglichen. Dabei bleibt die Frage offen, woran sich ein „bedarfsgerechter“ Ausbau bemessen lässt, zumal das Angebot offensichtlich auch Nachfrage schafft. Daher ist zu erwarten, dass mit einem weiteren Ausbau die Nachfrage eher anwächst.

3.2 Organisationsformen der Ganztagschule überdenken

Empirisch zeigt sich eine große Heterogenität der Ausgestaltung ganztägiger Schulorganisation, die mit den drei Organisationsformen „gebunden“, „teilgebunden“ und „offen“ begrifflich längst nicht abgedeckt wird. Angesichts der großen Vielfalt und der nachweisbaren Vorteile der hohen Berücksichtigung einzelschulischer Voraussetzungen und Bedingungen erscheint es sinnvoll, die Individualität der einzelnen Modelle zu stärken und zu akzeptieren. Konsequenz etwa für die Erfassung und Kategorisierung ganztägig arbeitender Schulen wäre der Verzicht auf feste Gruppierungsraster und die Beschreibung der Ganztagschullandschaft über einzelne Qualitätsmerkmale, Organisationsmodelle (z. B. Schule-Hort-Kombination, freie Trägerschaft des Nachmittagsbetriebes, Unterricht über den ganzen Tag verteilt) und unterschiedliche Verpflichtungsgrade anstelle der bisherigen Unterscheidung von drei Organisationsformen. Aus

der bisherigen Forschung lässt sich unseres Erachtens keine eindeutige Priorisierung für bestimmte Grade an Verbindlichkeit ableiten. Argumente für eher verbindliche Formen liegen in den erweiterten pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten, offenere Formen scheinen in an traditionellen Familienbildern orientierten Milieus eine höhere Akzeptanz zu finden. Freiwilligkeit der Teilnahme hängt darüber hinaus mit höherer Schulfreude der Schüler/-innen zusammen. Dieser Effekt lässt sich allerdings unter Umständen auch bei vielfältigen Auswahlmöglichkeiten in verpflichtenden Ganztagsmodellen erzielen.

Unabhängig davon erscheint es aber wichtig, vor allem Ganztagsschulformen mit freiwilliger Teilnahme besser auszustatten und inhaltlich wie strukturell zu profilieren. So könnte beispielsweise ein Ausbau des ganztägigen Angebotes auf alle Wochentage und die Gestaltung und Einwerbung von qualitativ hochwertigen außerunterrichtlichen Angeboten, die auch zu einer Schulprofilbildung beitragen, zu einer besseren Abgrenzung gegenüber Halbtagschulen führen und damit eine Steigerung der Attraktivität bewirken. Dies wäre ein Mittel zur Erhöhung der Akzeptanz und der Teilnahmequoten am Ganztag. So lange der Ganztagsbetrieb in offenen Formen der Sekundarstufe I nur ein sporadisch genutztes Angebot einer kleinen Gruppe von Schülerinnen und Schülern ist und teilweise auch organisatorisch klar vom Unterricht getrennt wird, können die identifizierten Potenziale der Ganztagschule nicht ausgenutzt werden.

3.3 Akzeptanz und Teilnahmemotivation stärken

Auch wenn mittlerweile die Mehrheit der schulischen Verwaltungseinheiten faktisch in ganztägiger Form organisiert ist und in der Regel auch eine breite Nachfrage erfährt, so ist in einigen Bevölkerungsgruppen noch für Akzeptanz und Stärkung der Bereitschaft zur Teilnahme zu werben. Dies gilt bezogen auf die Schwelle zur Teilnahme an sich und mit Blick auf die Teilnahmeintensität und Dauer. Und es betrifft sowohl Eltern als auch Schülerinnen und Schüler selbst, die oft – bei bestehendem Angebot und Anmeldung – nur sporadisch am Ganztagsbetrieb teilnehmen.

Empirisch hat sich gezeigt, dass eine frühe Ganztagsteilnahme die Wahrscheinlichkeit eines dauerhaften Verbleibs in den Angeboten erhöht. So steht zu erwarten, dass bei höherer gesellschaftlicher Akzeptanz, die Ganztagsteilnahme für Schüler/-innen mit der Zeit zu einem selbstverständlichen Element des Alltags wird und sich, bei entsprechender Qualität der Angebote, auch die Sicht der Kinder und Jugendlichen auf die Schule verändern wird. Somit ist die Akzeptanz der Eltern und der Gesellschaft letztlich der Schlüssel dafür, dass Schule von den Schülerinnen und Schülern tatsächlich als „Lern- und Lebensort“ wahrgenommen wird.

Da sich empirisch auch Hinweise zeigten, dass für bestimmte Elterngruppen die Kosten für den Ganztagsbetrieb ein Hinderungsgrund für die Teilnahme sind, wäre über eine generelle Kostenneutralität aller Ganztagsmodelle zur Stärkung der Teilnahmebereitschaft sozial benachteiligter Elternhäuser oder zumindest eine noch stärkere soziale Staffelung entsprechender Elternbeiträge nachzudenken.

Die Befürchtungen einiger Eltern, Ganztagschule stehle der Familie wertvolle „Familienzeit“, können auf Basis vorliegender empirischer Befunde ausgeräumt werden. So zeigt z. B. StEG,

dass das Familienklima von einer Ganztagsbeteiligung der Kinder eher profitiert und dass Familien von Ganz- und Halbtagschülerinnen und -schülern sich hinsichtlich gemeinschaftlicher Aktivitäten (über das Mittagessen hinaus) nicht unterscheiden. Diese Ergebnisse der Öffentlichkeit stärker bekannt zu machen, ist sicher auch ein Weg, Bedenken auszuräumen.

Bei Eltern von Schülerinnen und Schülern in Ganztagschulen ist insbesondere durch Kommunikation und einen geregelten Informationsfluss die Akzeptanz zu steigern. Ganztagschulen steigern das Interesse der Eltern am Schulleben, diese Ressource gilt es in neuen Partizipationsformen zu nutzen. Hier liegt auch ein Potenzial, ressourcenärmere Eltern aktiv in die Schule einzubinden. Auch die Etablierung von individuellen Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern und Schule mit transparenter Grundlage für Erwartungen und Pflichten beider (bzw. aller drei) Seiten sollte weiter entwickelt werden. Hierfür ist der regelmäßige aktive Austausch zwischen allen pädagogisch Verantwortlichen notwendig, möglicherweise müssen hier Kommunikationsformen wie die traditionellen Elternsprechtage neu gedacht und angepasst werden.

Und mit Blick auf die Akzeptanz der Ganztagschule in der Lehrerschaft wäre darüber nachzudenken, Studieninhalte zum Thema Ganztagschule in den Lehramtsstudiengängen deutlich stärker zu verankern. Ganztagschule als gesellschaftliche Realität sollte auch selbstverständlicher Gegenstand der Lehrerbildung sein (siehe 3.8).

3.4 Externe Kooperationspartnerschaften für Ganztagsangebote vertiefen

Die vielfältigen Kooperationen der Ganztagschulen mit außerschulischen Trägern sind häufig strukturell wenig verankert und inhaltlich wenig mit dem Unterrichtsbereich verbunden. Soll Qualität entwickelt werden, so geht es um die Schärfung der konzeptionellen Einigkeit und Einbezug der Angebote der externen Partner in die Schulkonzeption. Dazu gehört auch die stärkere Einbindung der Kooperationspartner in das Schulleben, die zu einer inhaltlichen Verbindung von Angeboten und Unterricht führen kann und die Identifikation der außerschulischen Anbieter mit der Schule stärkt. Dies kann zum Beispiel im Rahmen gemeinsamer Gremien- und/oder Schulprogrammarbeit geschehen. Gerade über diese (auch) inhaltliche Einbindung kann eine stärkere Vernetzung in den sozialen Raum, in das Gemeinwesen, gelingen. Dies setzt unseres Erachtens aber auch die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Schulen voraus, um lokal entsprechend agieren zu können.

3.5 Stabilität des Personals fördern

Eine Gefahr, die mit der selbstständigen Verwaltung der Mittel für den Ganztag durch die Schulen einhergeht, ist die Einwerbung „billiger“ Honorarkräfte, die kurzfristig angestellt werden. Hier müsste auf der Systemebene gegengesteuert werden. So sollten die Schulen langfristig Mittel erhalten, die es ihnen erlauben, den Ganztag zu einem großen Teil mit hauptberuflich angestellten Kräften zu gestalten, die längerfristig in der Schule sind. Welche Aufgaben hauptamtliche pädagogische Fachkräfte übernehmen und welche Aufgaben des

Ganztags über anderes Personal erbracht werden sollten, müsste konzeptionell festgelegt werden. Eine Ausweitung der Beschäftigungsverhältnisse und längerfristige oder unbefristete Arbeitsverträge sorgen nachweislich für eine höhere Identifikation mit der Schule, eine stärkere Einbindung in das Schulleben, mehr Kooperationsbereitschaft und eine größere Kontinuität der pädagogischen Arbeit in den Schulen. Es ist auch zu erwarten, dass sich dies positiv auf die Beziehungsqualität zu den Schülerinnen und Schülern auswirkt, die sich als prädiktiv für positive Entwicklungen der Lernenden erwiesen hat. Schließlich könnte eine längerfristige Beschäftigung die gleichberechtigte Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem Personal fördern.

In diesem Zusammenhang ist mit Blick auf die Qualifizierung des nicht unterrichtenden pädagogischen Personals an Ganztagschulen zu klären, welche notwendigen Qualifikationen die Personen, die Ganztagsschulangebote durchführen, haben sollten. So ist es sinnvoll, die Frage nach einem Nachweis der grundsätzlichen Befähigung zum pädagogischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen für alle Personen zu stellen. Gleichzeitig ist noch offen, für welche Aufgabenbereiche eine einschlägig pädagogisch-fachliche Berufsqualifikation oder ein entsprechendes Studium Mindeststandard sein sollte und ob und welche Teilbereiche inhaltlich-fachlich qualifiziertes Personal (Musiker/-innen, Trainer/-innen) oder auch ehrenamtlich Tätige, Eltern und Mitschüler/-innen übernehmen können. Auch bei diesen Personengruppen ist an eine vorherige pädagogische (Basis-)Qualifizierung, zum Beispiel in Weiterbildungsmaßnahmen, zu denken. Auch dies verlangt nach einer gewissen Stabilität der Anstellungsverhältnisse.

3.6 Interne Kooperation ermöglichen

Kooperation und Konsens des Personals sind wichtige Merkmale von Schulqualität. In Ganztagschulen erstreckt sich dies nicht nur auf das Lehrerkollegium sondern auf weiteres pädagogisch tätiges Personal in den Angeboten. Aus der Literatur lassen sich einige wichtige Hinweise entnehmen, mit welchen Instrumenten die Etablierung und Verstärkung von Kooperation und Konsens zu gewährleisten wäre. Dazu zählt beispielsweise die Schaffung von mehr strukturierten und unstrukturierten Kontaktflächen zwischen Lehrpersonen und pädagogischem Personal. Dies lässt sich unter anderem dadurch realisieren, dass die zeitliche Anwesenheit von Lehrpersonen über den Unterricht hinaus ausgedehnt wird und pädagogisches Personal auch während der Unterrichtszeiten anwesend ist. Durch die zeitliche Überschneidung der Anwesenheit ergeben sich so vermehrt Zeitfenster für Absprachen und Kooperationen. Eine wechselseitige Einbeziehung in die jeweiligen Arbeitsbereiche erleichtert außerdem kooperatives Arbeiten. Es ist zu erwarten, dass sich solche Kooperationen auch in der Qualität des Unterrichts und der Angebote niederschlagen.

Darüber hinaus zeigen sich, wie oben dargestellt, zahlreiche positive Auswirkungen einer Mitwirkung der Lehrkräfte im Ganztagsbetrieb. Es lohnt sich also, über andere Arbeits- und Präsenzzeitmodelle von Lehrkräften nachzudenken. Hier müssten allerdings strukturell die Voraussetzungen verbessert werden. So wünschen sich Lehrkräfte an Ganztagschulen vor allem Einzelarbeitsplätze, um die Arbeiten, die sie normalerweise zu Hause erledigen, in der

Schule durchführen zu können. Wenn die Bedingungen hierfür verbessert würden, wäre es für Lehrkräfte einfacher, sich ganztags an der Schule aufzuhalten und somit Teil des Ganztagsbetriebs zu werden. Auch eine Senkung des Stundendeputats für fest eingeplante „Kooperationszeiten“ ist zu bedenken. Für den Austausch und die Kommunikation müssten Räume zur Verfügung stehen. Strukturell könnten Beratungsmöglichkeiten auch im Sinne von Supervision für Kooperationen zwischen den Personalgruppen ausgebaut werden.

Ebenfalls förderlich ist eine klare und transparente Absprache von Kooperationsanforderungen und -erwartungen – beispielsweise über Zusammenarbeitsvereinbarungen oder -verträge, wie sie besonders mit außerschulischen Partnern bereits häufig etabliert sind. Hier spielt die Schulleitung eine wichtige Rolle im Sinne eines Vorbilds. Multiprofessionelle Steuergruppen mit Vertreterinnen und Vertretern aus allen Statusgruppen können besonders bei unerfahreneren Kollegien die Kooperation und den Konsens im Gesamtkollegium steigern.

3.7 Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten schaffen

Ein spezifischer Handlungsbedarf ergibt sich aus der Tatsache, dass weder Lehrkräfte noch das pädagogische Personal für den spezifischen Arbeitsplatz Ganztagschule mit seinen Merkmalen und Anforderungen ausgebildet sind. Bislang ist das Angebot an ganztagspezifischen Weiterbildungen der Landesinstitute und freier Weiterbildungsträger (angebotsorientiert) und die Berücksichtigung im Rahmen von schulinternen (nachfrageorientierten) Weiterbildungen eher gering und wenig ausgebaut. Entsprechend müssen für die einzelnen Personalgruppen bedarfsgerechte Weiterbildungen geplant und umgesetzt werden, die die ganztagspezifischen Anforderungen in den jeweiligen Arbeitsgebieten zum Gegenstand haben. Für gemeinsame Aufgaben und insbesondere zur Stärkung von Kooperation und Konsens sollten auch gemeinsame Weiterbildungen durchgeführt werden. Dies leistet auch der Verbindung von Angebot und Unterricht Vorschub und kann sich in besserer individueller Förderung der Schüler/-innen niederschlagen. Die Planung und Gestaltung von entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen sollte sich dabei an den Merkmalen effektiver Angebote orientieren.

3.8 Ganztagschule in der Lehrerausbildung berücksichtigen

Für die Zukunft ist es von immenser Wichtigkeit, ganztagspezifische Inhalte bereits in den jeweiligen Ausbildungsprogrammen der einzelnen beteiligten (pädagogischen) Professionen zu etablieren. Über 50% der schulischen Verwaltungseinheiten haben in Deutschland ein Ganztagsangebot, demgegenüber nimmt das Thema Ganztagschule in der Lehrerausbildung bisher einen verschwindend geringen bzw. häufig gar keinen Raum ein. Hier ist ein dringender Handlungsbedarf gegeben, unter anderem auch, um die Akzeptanz der Ganztagschule bei den (zukünftigen) Lehrkräften zu stärken. Studien zeigen, dass die Ganztagschule noch längst nicht das Wunschmodell der Lehrerschaft darstellt und auch bei Studierenden gilt es noch an der Akzeptanz zu arbeiten. Hier bietet sich eine feste Etablierung ganztagspezifischer Fragen in die Ausbildung an, auch die Einrichtung spezifischer „Ganztagschulprofessuren“ könnte ein Mittel

sein, das Thema in der Ausbildung zu stärken. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang die gemeinsame Ausbildung von Lehrkräften und weiteren Pädagogen, um bereits im Studium den Samen für multiprofessionelle Kooperation auf Augenhöhe zu legen. Eine Ausdifferenzierung und strukturelle Trennung von Studiengängen schulischer und außerschulischer Bildung, wie sie stellenweise in Deutschland gegeben ist, scheint vor diesem Hintergrund kontraproduktiv. Auch müsste bereits im Studium darauf geachtet werden, kooperatives Arbeiten im Sinne von Team-Teaching und Kooperation einzuüben, damit Lehrkräfte sich nicht mehr als „Einzelkämpfer“ sehen. Gerade im Rahmen der Anforderungen, die sich durch Inklusionsbestrebungen an Lehrkräfte und Pädagogen ergeben, scheint es sinnvoll, hier in einem wesentlich stärkeren Umfang als bisher für kooperatives Arbeiten auszubilden.

3.9 Individuelle Förderung und Verbindung von Angeboten und Unterricht unterstützen

Die empirischen Ergebnisse weisen darauf hin, dass insbesondere die Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen (Lern-)Angeboten großes Potenzial besitzt. Entsprechend wird sie in den Definitionen durch die KMK und die Länder auch fokussiert. Wir sehen die Bildung eines Schulprofils und einer Zielkonkretisierung für unterrichtsnahe wie unterrichtsfernere Lern- und Freizeitangebote als Mittel, diese Verbindung zu stärken.

Effekte der Ganztagschule auf individuelle Kompetenzen können gestärkt werden, wenn verstärkt individualisierende Lehr-Lernformen in Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten eingesetzt werden. Dies sollte mit einer engeren Verzahnung vor allem unterrichtsnaher Lernangebote mit dem Unterricht erleichtert werden. Ein bedenkenswertes Modell ist beispielsweise die Nutzung von Lernzeiten bzw. Hausaufgabenzeiten als „Puffer“-Zeiten mit Möglichkeiten der individuellen Gestaltung von Lernzeiten durch die Schüler/-innen. Binnendifferenzierung und individuelle Förderung sind längst nicht mehr nur Themen für die unteren Klassen oder bestimmte Schulformen. Gerade aufgrund der hohen Zahl an Gymnasialschülerinnen und -schülern sind auch hier individualisierende Lehrmethoden angebracht und erweisen sich empirisch als sinnvoll.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass Ganztagschulen ihre Möglichkeiten im Hinblick auf eine Anreicherung der Lernkultur mit alternativen Lehrmethoden noch nicht ausschöpfen. Dazu gehört auch die Bereitschaft, fest vorgegebene Zeitrhythmen aufzubrechen und zu flexibilisieren, Lernzeiten also individuell und lernstoffbezogen zu planen. In Grundschulen werden solche Modelle bereits vielfältig umgesetzt und häufig mit jahrgangsübergreifenden Lerngruppen kombiniert. Dies führt unter anderem dazu, dass der Klassenraum nicht mehr alleine als Unterrichtsraum genutzt wird. In Bezug auf Bauplanungen sind hier – für alle Schularten – offene Räume, Rückzugsmöglichkeiten zum Selbstlernen und für Gruppenarbeiten z. B. in entsprechend gestalteten Fluren u. ä. zu berücksichtigen.

3.10 Freiräume zum Selbstlernen schaffen

Wenn Ganztagschule einem erweiterten Bildungsbegriff folgt, ist nicht mehr die bloße Fachleistung Zielkriterium. Es gilt auch, fachübergreifende Kompetenzen zu stärken. Soziale und motivationale Kompetenzen sind wichtige Voraussetzungen für den Übergang in Ausbildung und Beruf. Gleichzeitig werden in Zeiten des rasanten technologischen Fortschritts Fähigkeiten des selbstregulierten Lernens bzw. des kontinuierlichen Lernens („lebenslanges Lernen“) immer wichtiger. Auch der Erwerb demokratischer Basiskompetenzen ist ein Ziel der außerunterrichtlichen Bildung, das, unseres Erachtens, auch in der Ganztagschule relevant ist. Es hat sich gezeigt, dass solche fachübergreifenden Kompetenzen insbesondere durch das Eingehen auf die Bedürfnisse nach Autonomie und sozialer Eingebundenheit gefördert werden können. Dies ist einerseits durch ein autonomieunterstützendes Klima in den Ganztagsangeboten zu erreichen. Hier spielt die erwachsene Bezugsperson eine besondere Rolle bei der Unterstützung von Eigenaktivität. Darüber hinaus erscheinen aber Gelegenheiten zur Eigenaktivität für die Schüler/-innen wichtig. Das Einräumen von Freiräumen führt nicht nur zu vermehrten Gelegenheiten des Peerkontaktes, die sich positiv auswirken können. Über den Ernstcharakter der Handlungssituationen und Lernen durch Verantwortungsübernahme werden Bildungsmomente geschaffen, in denen Schüler/-innen persönlich wachsen können. Ressourcen werden hier besonders im räumlichen (Rückzugsmöglichkeiten, Begegnungsbereiche, Freizeiträume) aber auch im zeitlichen Bereich benötigt. Eine G8-Stundentafel ermöglicht solche Gelegenheiten unter Umständen nicht. Hier stellt sich die Frage, wie man auch Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erweiterte Bildungsmöglichkeiten der Ganztagschule jenseits des curricularen Unterrichts sowie darauf abgestimmte Förderung zur Verfügung stellen kann.

3.11 Evaluation und Schulentwicklung auf die Ganztagschule ausdehnen

Gerade in Zeiten höherer Schulautonomie ist das Überprüfen der Zielerreichung durch die Schulen wichtig. Vorgeschlagen wird hier zunächst die Berücksichtigung des außerunterrichtlichen Teiles der Ganztagschule sowohl in Schulinspektion und anderen externen Evaluationen als auch in den internen Evaluationen. Dabei ist den besonderen Organisationsformen Rechnung zu tragen, so haben Schule-Hort Kombinationsmodelle oder offene Ganztagsmodelle in freier Trägerschaft zum Beispiel besondere Logiken. Dennoch sollte eine Bewertung hier unter Einbeziehung aller relevanten Akteure auch alle Bereiche der Ganztagschule berücksichtigen.

In diesem Zusammenhang erscheint es uns wichtig, das gesamte Personal (Lehrkräfte, pädagogisches Personal und Schulleitungen) zur Durchführung und Interpretation von Evaluationen und zur Planung und Durchführung von Schulentwicklungsmaßnahmen zu befähigen bzw. stärker durch Beratung und Supervision zu unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Abs, H. J. & Klieme, E. (2005). Standards für schulbezogene Evaluation. In I. Gogolin, H.-H. Krüger, D. Lenzen & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft* (S. 45-62). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ackeren, van, I. & Brauckmann, S. (2010). Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Ein neues Steuerungsmodell für das Schulwesen? Forschungsstrategien und Ergebnisse der schulischen Governance-Forschung*. (S. 41-61). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ackermann, N., Pecorari, C., Winkler Metzke, C. & Steinhausen, H.-C. (2006). Schulklima und Schulumwelt in ihrer Bedeutung für psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen - Einführung in die Thematik. In H.-C. Steinhausen (Hrsg.), *Schule und psychische Krankheiten*. (S. 15-37). Stuttgart: Kohlhammer.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2010). *Ein neues Steuerungsmodell für das Schulwesen? Forschungsstrategien und Ergebnisse der schulischen Governance-Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Altrichter, H. & Rürup, M. (2010). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Ein neues Steuerungsmodell für das Schulwesen? Forschungsstrategien und Ergebnisse der schulischen Governance-Forschung*. (S. 111-144). Wiesbaden: VS Verlag.
- Appel, S. & Rutz, G. (2009). *Handbuch Ganztagschule - Konzeption, Einrichtung und Organisation*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Arnoldt, B. (2007). Öffnung von Ganztagschule. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (S. 86-105). Weinheim: Juventa.
- Arnoldt, B. (2011). Was haben die Angebote mit dem Unterricht zu tun? Zum Stand der Kooperation. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagschule - Neue Schule? Eine Forschungsbilanz*. (S. 95-107). Wiesbaden: VS Verlag.
- Arnoldt, B. & Steiner, C. (2010). Partizipation in Ganztagschulen. In T. Betz, W. Gaiser & L. Pluto (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse und gesellschaftliche Herausforderungen*. (S. 155-179). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Arnoldt, B. & Züchner, I. (2008a). Kooperationsbeziehungen an Ganztagschulen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 633-644). Wiesbaden: VS Verlag.
- Arnoldt, B. & Züchner, I. (2008b). *Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagschule. Eine empirische Bestandsaufnahme im Prozess des Ausbaus der Ganztagschulen in Deutschland: Expertise* (No. 12-51). Berlin.
- Babad, E. (1993). Pygmalion - 25 years after interpersonal expectations in the classroom. In P. Blanck (Eds.), *Interpersonal expectations* (pp. 125-151). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bacher, J., Winklhofer, U. & Teubner, M. (2007). Partizipation von Kindern in der Grundschule. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben. Start in die Grundschule. Ergebnisse der aus der zweiten Welle*. (S. 271-298). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bartko, W. & Eccles, J. S. (2003). Adolescent participation in structured and unstructured activities: A person-oriented analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(4), 233-245.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95-188). Wiesbaden: VS Verlag.

- Beck, E., Brühwiler, C. & Müller, P. (2007). Adaptive Lehrkompetenz als Voraussetzung für individualisiertes Lernen in der Schule. In D. Lemmermöhle, M. Rothgangel, S. Bögeholz, M. Hasselhorn & R. Waterman (Hrsg.), *Professionell lehren – erfolgreich lernen*, (S. 197-210). Münster: Waxmann.
- Becker, H. (2010). *Qualitätssicherung für kulturelle Bildungsangebote im Ganztag. Expertise für das Projekt „Qualität in der Kulturellen Bildung“*. Essen.
- Behr, K., Haenisch, H., Hermens, C., Liebig, R., Nordt, G. & Schulz, U. (Hrsg.). (2005). *Offene Ganztagsschule im Primarbereich: Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungen in NRW*. Weinheim: Juventa.
- Behr, K., Haenisch, H., Hermens, C., Nordt, G., Prein, G. & Schulz, U. (2007). *Die offene Ganztagsschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim: Juventa.
- Bellin, N. & Tamke, F. (2010). Bessere Leistungen durch Teilnahme am offenen Ganztagsbetrieb? *Empirische Pädagogik*, 24(2), 93-112.
- Berkemeyer, N., Feldhoff, T. & Brüsemeister, T. (2008). Steuergruppen als intermediäre Akteure in Schulen. Ein Modell zur Verortung schulischer Steuergruppen zwischen Organisation und Profession. In R. Langer (Hrsg.), *„Warum tun die das?“ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung*. Wiesbaden.
- Bikner-Ahsbahr, A. (1999). *Mathematikinteresse - Eine Studie mit mathematisch interessierten Schülerinnen und Schülern*. Hildesheim: Franzbecker.
- Bischof, L., Hochweber, J., Hartig, J. & Klieme, E. (im Druck). Schulentwicklung im Verlauf eines Jahrzehnts - Erste Ergebnisse des PISA Schulpanels. In E. Klieme & N. Jude (Hrsg.), *PISA 2009 - Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*.
- Blomfield, C. J. & Barber, B. (2010a). Developmental experiences during extracurricular activities and Australian adolescents' self-concept: Particularly important for youth from disadvantaged schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 291-305.
- Blomfield, C. J. & Barber, B. (2010b). Australian adolescents' extracurricular activity participation and positive development: Is the relationship mediated by peer attributes? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 108-122.
- Bloße, S. (2011). Rythmisierung beobachten, Vorstellung eines explorativen Untersuchungsansatzes im Rahmen der Evaluationsforschung. In H. Gängler & T. Markert (Hrsg.), *Vision und Alltag der Ganztagsschule: Die Ganztagsschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis*. (S. 183-205). Weinheim: Juventa.
- Bohl, T., Batzel, A. & Richey, P. (2011). Öffnung - Differenzierung - Individualisierung - Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. *Schulpädagogik heute*, (4).
- Bonsen, M. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leistungshandelns*. Weinheim: Juventa.
- Bonsen, M. (2003). *Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern*. Münster: Waxmann.
- Bonsen, M. (2006). Wirksame Schulleitung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 193-228). Weinheim: Beltz.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.), (2008). *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Boßhammer, H. & Schröder, B. (2009). QUIGS 2.0 - Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen: Beiträge zur Qualitätsentwicklung. *Der GanzTag in NRW*, 5(13).
- Brandl-Bredenbeck, H. & Brettschneider, W.-D. (2003). Sportliche Aktivität und Risikoverhalten bei Jugendlichen. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. (S. 235-253). Schorndorf: Hofmann.

- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 159–167). Göttingen: Hogrefe.
- Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 803–819). Wiesbaden: VS Verlag.
- Brophy, J. & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Brophy, J. & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock (Eds.), *Handbook of research on teaching*. (3rd ed., pp. 340–370). New York: Macmillan.
- Brümmer, F., Rollett, W. & Fischer, N. (2011). Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht - Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 162–186). Weinheim: Juventa.
- Buhren, C. & Rolff, H.-G. (2009). *Personalmanagement für die Schule*. Weinheim u. Basel.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2003). *Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung": Ganztagschulen. Zeit für mehr*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.). (2005). *Bildung Betreuung und Erziehung. Der zwölfte Kinder und Jugendbericht Berlin. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin.
- Burk, K. (2005). Rhythmisierung. In M. Demmer, B. Eibeck, K. Höhmann & M. Schmerr (Hrsg.), *ABC der Ganztagschule - Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger*. (S. 164–165). Schwalbach/Ts.
- Butler, R. (1999). Information seeking and achievement motivation in middle childhood and adolescence: The role of conceptions of ability. *Developmental Psychology*, (35), 146–163.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723–733.
- Coelen, T. (2006). Ganztageeinrichtungen in Finnland, den Niederlanden, Frankreich und Italien. Zu Struktur und Organisation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), 67–80.
- Creemers, B. P. M., Scheerens, J. & Reynolds, D. (2000). Theory development in school effectiveness research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research*. (pp. 283–298). London: Falmer.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Der institutionelle Schulentwicklungs-Prozess (ISP)*. Bönen: Kettler.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Deutsche Shell (Hrsg.). (2010). *Jugend 2010. 16. Shell Jugendstudie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dieckmann, K., Höhmann, K. & Tillmann, K. (2007). Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. (S. 164–185). Weinheim: Juventa.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 73–92). Weinheim: Beltz.
- Ditton, H. (2007). Schulqualität - Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. (S. 83–92). Frankfurt: Lang.
- Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011). Lehrer/in sein an der Ganztagschule: Neue Kooperationsanforderungen - neue Belastungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (14), 43–61.
- Dubs, R. (2009). *Lehrkraftverhalten*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

- Düx, W., Prein, G., Sass, E. & Tully, C. J. (2008). *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement: Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P. & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45 (3-4), 294-309.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Eccles, J. S. & Gootman, J. A. (2002). Features of positive developmental settings. In J. S. Eccles & J. A. Gootman (Eds.), *Community programs to promote youth development* (pp. 86-118). Washington, D. C.: National Academy Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Maclver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental context during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
- Eckensberger, L. H. (2005). Konzipierung und Evaluation der Ganztagschule als Herausforderung und Chance für Politik, Praxis und Wissenschaft. In F. Radisch & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen* (S. 11-16). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Einsiedler, W. (1997). Empirische Grundschulforschung im deutschsprachigen Raum - Trends und Defizite. *Unterrichtswissenschaft*, 25(4), 291-315.
- Eisnach, K. (2011). *Ganztagschulentwicklung in einer kommunalen Bildungslandschaft*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas, K., Jansorn, N. & van Voorhis, F. (2002). *School, family, and community partnerships*. (2nd. ed.). Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.
- Feldhoff, T. (2011). *Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung. Educational Governance*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Feldhoff, T. & Meetz, F. (2009). Steuergruppen als Adressaten und Gestalter von Personalentwicklung - Eine Bestandsaufnahme aus dem Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*. (S. 273-284). Weinheim: Juventa.
- Feldman, A. M. & Matjasko, J. L. (2007). Profiles and portfolios of adolescent school-based extracurricular activity participation. *Journal of Adolescence*, 30(2), 313-332.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1987). "Gute Schulen - schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule*. (S. 55-79). Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Das Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fennema, E., Carpenter, T., Franke, M., Levi, L., Jacobs, V. & Empson, S. B. (1996). Mathematics instruction and teachers' beliefs: A longitudinal study of using children's thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 403-434.
- Fiester, L. M., Simpkins, S. D. & Bouffard, S. M. (2005). Present and accounted for: Measuring attendance in out-of-school-time programs. *New Directions for Youth Development*, 105, 91-107.

- Fischer, N. (2006). *Motivationsförderung in der Schule. Konzeption und Evaluation einer Fortbildungsmaßnahme für Mathematiklehrkräfte*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Fischer, N., Brümmer, F. & Kuhn, H. P. (2011). Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagschule - Zusammenhänge mit der Prozess- und Beziehungsqualität in den Angeboten. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. (S. 227-245). Weinheim: Juventa.
- Fischer, N., Brümmer, F., Kuhn, H. P. & Klieme, E. (2010). *Individuelle Wahrnehmung oder schulische Prozessqualität: Was beeinflusst die motivationale leistungsbezogene Entwicklung nach dem Übergang in die Sekundarstufe?* Vortrag auf der 74. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) im September 2010 in Jena.
- Fischer, N., Brümmer, F., Kuhn, H. P. & Züchner, I. (2010). Individuelle Wirkungen des Ganztagschulbesuchs in der Sekundarstufe. Erste Hinweise aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschule (StEG). *Schulverwaltung. Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz*, 15(2), 41-42.
- Fischer, N. & Gerecht, M. (2011). *Lernergebnisse in der Sekundarstufe I: Einflüsse institutioneller und pädagogischer Schulqualität*. Vortrag im Rahmen des Kolloquiums der Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation im Juni 2011 am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt, M.
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. & Züchner, I. (Hrsg.). (2011). *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim: Juventa.
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Stecher, L. & Züchner, I. (2011). Theoretisch-konzeptionelle Bezüge - ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagschulen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 18-29). Weinheim: Juventa.
- Fischer, N., Kuhn, H. P. & Klieme, E. (2009). Was kann Ganztagschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe. In L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*. (S. 143-167). Weinheim: Beltz.
- Fischer, N., Kuhn, H. P. & Züchner, I. (2011). Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule - Wirkungen der Ganztagesteilnahme und der Angebotsqualität. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. (S. 246-266). Weinheim: Juventa.
- Fischer, N., Radisch, F. & Stecher, L. (2009). Halb- und Ganztagsbetrieb. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 343-350). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Fischer, N. & Theis, D. (in Vorbereitung). Extracurricular participation and adolescent development of school attachment and learning goal orientation: The impact of school-quality.
- Fischer, N. & Theis, D. (under review). Quality of extracurricular activities: Considering developmental changes in the impact on school attachment and achievement.
- Fitzen, S. (2007). Entwurf eines Modells zur Beschreibung schulischer Steuergruppen. In N. Berkemeyer & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung*. (S. 157-176). Weinheim: Juventa.
- Forum Bildung. (2002). *Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung*. Bonn.
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 507-520.

- Freitag, M. (1998). *Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf die Schüler- und Lehrgesundheit*. Weinheim u. München: Juventa.
- Gängler, H. & Markert, T. (Hrsg.). (2011). *Vision und Alltag der Ganztagschule: Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis*. Weinheim, München: Juventa.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Grob, U. (2007). Schulklima und politische Sozialisation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(6), 774–799.
- Haenisch, H. (2009). Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganztage. *Der Ganztag in NRW*, 5(11), 6–27.
- Haenisch, H. (2010). Bedingungen, Determinanten und Wirkungen der schulinternen Kooperation von Lehr- und Fachkräften in offenen Ganztagschulen. In Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.), *Kooperation im Ganztage. Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS* (S. 31–51).
- Harder, W. (2005). „Du musst dein Leben ändern“ oder: Wie wünschenswert ist die Ganztagschule. In T. Fitzner, T. Schlag & M. W. Lallinger (Hrsg.), *Ganztagschule - Ganztagsbildung. Politik - Pädagogik - Kooperationen* (S. 12–23). Bad Boll: Evangelische Akademie.
- Harring, M., Böhm-Kasper, O., Rohlf, C. & Palentien, C. (Hrsg.). (2010). *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hartnuß, B. & Maykus, S. (2006). Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Ganztagschule 2007. Ganztagschule gestalten* (S. 231–244). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Helmke, A. (1992). Unterrichtsqualität und Unterrichtseffekte – Ergebnisse der Münchner Studie. *Der Mathematikunterricht*, (38), 40–58.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A. & Klieme, E. (2008). Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen. In E. Klieme, W. Eichler, A. Helmke, R. H. Lehmann, G. Nold, H.-G. Rolff, ... (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 301–312). Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2001). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 81–91). Weinheim: Beltz.
- Hesse, H.-G. (1994). Lehr-Lern-Zeit und Lernerfolg aus psychologischer Sicht. In W. Mitter (Hrsg.), *Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Vergleichs*. (S. 143–161). Köln: Böhlau.
- Hill, H., Rowan, B. & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371–406.
- Hofer, M. (1996). Lehrer-Schüler-Interaktion. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie: Vol. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 215–252). Göttingen: Hogrefe.
- Hömann, K., Bergmann, K. & Gebauer, M. (2007). Das Personal. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. (S. 77–85). Weinheim: Juventa.
- Hömann, K., Holtappels, H. G. & Schnetzer, T. (2004). Ganztagschule. Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 253–290). Weinheim.

- Höhmann, K. & Kummer, N. (2006). Vom veränderten Takt zu einem neuen Rhythmus. Auswirkungen einer neuen Zeitstruktur auf die Ganztagsschulorganisation. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Ganztagschule 2007. Ganztagschule gestalten* (S. 264-275). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Holtappels, H. G. (1997). *Grundschule bis Mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur*. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2002). *Die Halbtagsgrundschule. Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen*. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2005). Ganztagsbildung in ganztägigen Schulen - Ziele, pädagogische Konzepte, Forschungsbefunde. In T. Fitzner, T. Schlag & M. W. Lallinger (Hrsg.), *Ganztagschule - Ganztagsbildung. Politik - Pädagogik - Kooperationen* (S. 48-85). Bad Boll: Evangelische Akademie.
- Holtappels, H. G., Jarsinski, S. & Rollett, W. (2011). Teilnahme als Qualitätsmerkmal für Ganztagschulen. Entwicklung von Schülerteilnahmequoten auf Schulebene. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 97-119). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G., Kamski, I. & Schnetzer, T. (2009). Qualitätsrahmen für Ganztagschulen. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagschule: Konzepte und Orientierungen für die Praxis*. (S. 61-88). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. & Rollett, W. (2007). Organisationskultur, Entwicklung und Ganztagschulenausbau. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. (S. 209-226). Weinheim: Juventa.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R. & Smith, P. (2002). Toward an Organizational Model of Achievement in High Schools: the Significance of Collective Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Jacobs, J. & Eccles, J. S. (2000). Parents, task values, and real life achievement-related choices. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. (pp. 405-439). San Diego: Academic Press.
- Jäger, R. S. (2009). Gestaltung des Lernens in der Ganztagschule. Unterrichtsentwicklung aus der Sicht der Wissenschaft. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*. (S. 229-248). Weinheim: Juventa.
- Jiménez, A. P., Delgado, A. & Suárez, L. A. (2009). Extracurricular programs as a resource for promoting positive youth development. *Papeles del Psicólogo*, 30(3), 265-275.
- Kamski, I. (2009). Kooperation in Ganztagschulen - ein vielgestaltiger Qualitätsbereich. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagschule: Konzepte und Orientierungen für die Praxis*. (S. 110-122). Münster: Waxmann.
- Kamski, I. & Dieckmann, K. (2009). Steuerungsprozesse in der Schule aus Sicht der Wissenschaft. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*. (S. 137-146). Weinheim: Juventa.
- Kanevski, R. & Salisch, M. v. (2011). *Peernetzwerke und Freundschaften in Ganztagschulen*. Weinheim: Juventa.
- Kellaghan, T., Stufflebeam, D. L. & Wingate, L. A. (2003). Introduction. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation. Part One: Perspectives*. (pp. 1-6). Dordrecht: Kluwer.
- Klieme, E. & Fischer, N. (2010). *Lernkultur in Ganztagschulen: Qualität und Wirkung*. Vortrag auf dem 7. Ganztagschulkongress am 12. November 2010 in Berlin.
- Klieme, E., Holtappels, H. G., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (2007). Ganztagschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.),

- Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG).* (S. 354–381). Weinheim: Juventa.
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts "Pythagoras". In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule, Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 128–146). Münster: Waxmann.
- Klieme, E. & Rauschenbach, T. (2011). Entwicklung und Wirkung von Ganztagsschule. Eine Bilanz auf Basis der StEG-Studie. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. (S. 342–350). Weinheim: Juventa.
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: "Aufgabekultur" und Unterrichtsgestaltung. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente*. (S. 43–57). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Klieme, E., Steinert, B. & Hochweber, J. (2010). Zur Bedeutung der Schulqualität für Unterricht und Lernergebnisse. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung*. (S. 231–255). Münster: Waxmann.
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 805–818.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 233–248.
- Kolbe, F.-U. (2009). Unterrichtsorganisation aus der Sicht der Wissenschaft. Rhythmisierung und Flexibilisierung des Tagesablaufes. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*. (S. 203–214). Weinheim: Juventa.
- Kolbe, F.-U., Rabenstein, K. & Reh, S. (2006). *Expertise "Rhythmisierung". Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen für Moderatoren*. Online unter: www.lernkultur-ganztagsschule.de/html/publik_voll.html
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., Rabenstein, K. & Weide, D. (2008). LUGS – ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagsschulen. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagsschule 2008* (S. 30–41). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Krapp, A. (2005). Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse: Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr- Lerngeschehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 626–641.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Krätzschmar, M. (2010). *Selbstkonzepte in altersgemischten Lerngruppen. Eine Längsschnittstudie mit Kontrollgruppen in der Sekundarstufe*. Münster: Waxmann.
- Krüger, H.-H., Köhler, S.-M. & Zschach, M. (2010). *Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit*. Opladen: Barbara Budrich.
- Krüger, H.-H., Köhler, S.-M., Zschach, M. & Pfaff, N. (2008). *Kinder und ihre Peers - Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen: Farmington Hills.
- Kuhn, H. P. & Fischer, N. (2011). Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagsschule. Einflüsse der Ganztagsteilnahme und der Angebotsqualität. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. (S. 207–226). Weinheim: Juventa.

- Kulig, W. & Müller, M. (2011). Rhythmus und Rhythmisierung. Begriffsgeschichtliche Lektüren und schulische Praxis. In H. Gängler & T. Markert (Hrsg.), *Vision und Alltag der Ganztagschule: Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis*. (S. 163-182). Weinheim, München: Juventa.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Larson, R. W. (2006). Positive youth development, willful adolescents, and mentoring. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 677-689.
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Agthorp, H. S., Snow, D. & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-School-Time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research*, 76(2), 275-313.
- Lehmann, I. (2007). *Handreichung zur „Förderrichtlinie zum Ausbau von Ganztagsangeboten“*. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., Nonte, S. & Ritter, B. (Hrsg.). (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen*. Weinheim: Juventa.
- Leinhardt, G. (2001). Instructional explanations: A commonplace for teaching and location for contrast. In V. Richardson (Ed.), *Handbook for research on teaching* (4th ed., pp. 333-357). Washington, D. C.: American Educational Research Association.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R. & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68-84.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen - Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-72). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F., Kastens, C., Lotz, M. & Faust, G. (2011). Aufgabenbezogene Differenzierung und Entwicklung des verbalen Selbstkonzeptes im Anfangsunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 868-884.
- Ludwig, P. H. (2001). Pygmalioneffekt. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 567-573). Weinheim: Beltz.
- Luyten, H. (1994). Stability of school effects in Dutch secondary education: The impact of variance across subjects and years. *International Journal of Educational Research*, 21(2), 197-216.
- Maag Merki, K. (2007). Die standardisierte Überprüfung von überfachlichen Kompetenzen. *Erziehung & Unterricht*, 157 (7-8), 723-730.
- Madon, S., Smith A., Jussim L., Russell D. W., Walkiewicz, M., Eccles, J. S. & Palumbo P. (2001). Am I as you see me or do you see me as I am?: Self-fulfilling prophecy and self-verification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1214-1224.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W. & Eccles, J. S. (Eds.). (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mahoney, J. L. & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23(2), 113-127.
- Marsh, H. W. & Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72, 464-511.
- Menke, S. (2009). Qualitätsstandards für Ganztagschulen – ein Bundesländervergleich. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagschule: Konzepte und Orientierungen für die Praxis*. (S. 40-60). Münster: Waxmann.
- Merkens, H. & Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.). (2010). *Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich*. Münster: Waxmann.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Miller, B. M. (2003). *Critical hours: Afterschool programs and educational success*. Quincy, MA: Nellie Mae Education Foundation.
- Mutzek, W., Schlee, J. & Wahl, D. (2002). *Psychologie der Veränderung. Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse*. Weinheim: Beltz Wissenschaften, Deutscher Studien Verlag.
- Oelerich, G. (2007). Ganztagschulen und Ganztagsangebote in Deutschland. Schwerpunkte, Entwicklungen und Diskurse. In F. Bettmer, S. Maykus, F. Prüß & A. Richter (Hrsg.), *Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung*. (S. 13-42). Wiesbaden: VS Verlag.
- Oerter, R. (2004). Ganztagschule – Schule der Zukunft? Ein Plädoyer aus psychologischer Sicht. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule. Neue Chancen für die Bildung* (S. 10-24). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation und unterschiedliche Berufskulturen an Ganztagschulen - Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 63-80.
- Olweus, D. (1995). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können*. Bern: Huber.
- Otto, H.-U. & Rauschenbach, T. (Hrsg.). (2004). *Die andere Seite der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Patall, E. A., Cooper, H. & Allen, A. B. (2010). Extending the school day or the school year: A systematic review of research (1985-2009). *Review of Educational Research*, 80(3), 401-436.
- Pesch, L. (2006). Qualitätsmerkmale für Ganztagsangebote. In S. Knauer & A. Durdel. (Hrsg.), *Die neue Ganztagschule* (S. 58-63). Weinheim: Beltz.
- Posner, J. K. & Vandell, D. L. (1999). After school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 35, 868-879.
- Prein, G., Rauschenbach, T. & Züchner, I. (2009). Eine Schule für alle? Analysen zur Selektivität von offenen Ganztagschulen. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*. (S. 81-99). Weinheim: Juventa.
- Premack, D. (1962). Reversibility of Reinforcement Relation. *Science*, 136, 255-257.
- Prüß, F. (2008). Didaktische Konzepte von Ganztagschulen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 538-547). Wiesbaden: VS Verlag.
- Prüß, F., Kortas, S., Richter, A. & Schöpa, M. (2007). Die Praxis der Ganztagschulforschung - Ein Überblick zur wissenschaftlichen Begleitung der Ganztagschulentwicklung. In F. Bettmer, S. Maykus, F. Prüß & A. Richter (Hrsg.), *Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung* (S. 109-152). Wiesbaden: VS Verlag.
- Quane, J. M. & Rankin, B. H. (2006). Does it pay to participate? Neighborhood-based organizations and the social development of urban adolescents. *Children and Youth Services Review*, 28(10), 1229-1250.
- Rabenstein, K. (2008). Rhythmisierung. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 548-556). Wiesbaden: VS Verlag.
- Radisch, F. (2009). *Ganztägige Schulorganisation. Ein Beitrag zur theoretischen Einordnung von Erwartungen und zur empirischen Prüfung von Zusammenhängen*. Weinheim: Juventa.
- Rakoczy, K. (2008). *Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Rathunde, K. & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of montessori and traditional school environments. *American Journal of Education*, 111(3), 341-371.
- Rauschenbach, T. (2009). *Zukunftschance Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Reinders, H., Gogolin, I., Gresser, A., Schnurr, S., Böhmer, J. & Bremm, N. (2011). Ganztagsschulbesuch und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Primarbereich: Erste Näherungen an empirische Befunde einer vergleichenden Untersuchung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 163-183.

- Rheinberg, F. (1995). Individuelle Bezugsnorm der Leistungsbewertung und Motivation im Unterricht. *Pädagogische Welt*, 49, 59-62.
- Rheinberg, R. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Rohlf, C., Harring, M. & Palentien, C. (Hrsg.). (2008). *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim.
- Rollett, W. & Tillmann, K. (2009). Personaleinsatz an Ganztagschulen. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagschule: Konzepte und Orientierungen für die Praxis*. (S. 132-143). Münster: Waxmann.
- Rosenthal, R. (1971). *Pygmalion im Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Rinehart and Winston.
- Rustemeyer, R. (2004). *Einführung in die Unterrichtspsychologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rustemeyer, R. & Fischer, N. (2007). Geschlechterdifferenzen bei Leistungserwartung und Wertschätzung im Fach Mathematik. Zusammenhänge mit schülerperzipiertem Lehrkraftverhalten. In P. H. Ludwig & H. Ludwig (Hrsg.), *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. (S. 83-101). Weinheim: Juventa.
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Salisch, M. v. (2000). Peer-Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung. In M. Amelang (Hrsg.), *Determinanten individueller Differenzen* (S. 345-405). Göttingen: Hogrefe.
- Schalkhaußer, S. & Thomas, F. (2011). *Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule*. München: DJI.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Elsevier Science.
- Scherr, A. (2004). Gesellschaftspolitische Bildung – Kernaufgabe oder Zusatzleistung der Jugendarbeit? In H.-U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft* (S. 167-179). Wiesbaden: VS Verlag.
- Scheuerer, A. (2009). Unterrichtsorganisation aus der Sicht der Praxis. "Rhythm is it". In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*. (S. 215-228). Weinheim: Juventa.
- Schröer, S. (2010). Kooperation im offenen Ganztage aus Sicht der Leitungskräfte. In Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.), *Heft 14. Kooperation im Ganztage. Der Ganztage in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung* (S. 52-61). Weinheim.
- Schründer-Lenzen, A. & Mücke, S. (2010). Entwicklung von Schulleistungen in der ganztägigen Grundschule. In H. Merckens & A. Schründer-Lenzen (Hrsg.), *Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztages im Grundschulbereich*. (S. 25-52). Münster: Waxmann.
- Schumacher, L. (2010). Schule als Organisation. In P. Paulus (Hrsg.), *Bildungsförderung durch Gesundheit* (S. 87-109). Weinheim: Juventa.
- Schützler, L. & Pröbstel, C. H. (2009). Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen. In H. Merckens, A. Schründer-Lenzen & H. Kuper (Hrsg.), *Ganztagsorganisation im Grundschulbereich* (S. 135-150). Münster: Waxmann.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 28-53.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30 (4), 262-274.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2008). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland.: Statistik 2002 bis 2006*. Bonn.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2012). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland.: Statistik 2006 bis 2010*. Bonn.
- Senkbeil, M. (2006). Die Bedeutung schulischer Faktoren für die Kompetenzentwicklung in Mathematik und den Naturwissenschaften. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. H. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, ... (Hrsg.), *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 277–308). Münster: Waxmann.
- Serviceagentur "Ganztäglich Lernen in NRW". (2007). QUIGS Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen. Grundlagen, praktische Tipps und Instrumente, 3(4).
- Shernoff, D. J. & Vandell, D. L. (2007). Engagement in after-school program activities: Quality of experience from the perspective of participants. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 891–903.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14.
- SMK (2007). *Richtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Förderung des Ausbaus von Ganztagsangeboten (FRL GTA)*.
- Soremski, R., Urban, M. & Lange A. (Hrsg.). (2011). *Familie, Peers und Ganztagschule*. Weinheim: Juventa.
- Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J. & Wiezorek, C. (Hrsg.). (2011). *Multiprofessionelle Teams an Ganztagschulen. Professionsentwicklung, Kooperation und Vernetzung*. Weinheim: Juventa.
- Stamm, M. (2003). *Evaluation und ihre Folgen für die Bildung: Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung*. Münster: Waxmann.
- Stecher, L., Klieme, E., Radisch, F. & Fischer, N. (2009). Unterrichts- und Angebotsentwicklung - Kernstücke der Ganztagschulentwicklung. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*. (S. 185–201). Weinheim: Juventa.
- Steffens, U. (2007). Schulqualitätsdiskussion in Deutschland - ihre Entwicklung im Überblick. In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. (S. 21–51). Frankfurt: Lang.
- StEG-Konsortium. (2010). *Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010*. Frankfurt a.M.: DIPF.
- Steiner, C. (2010). Multiprofessionell arbeiten im Ganztage: Ideal, Illusion oder Realität? *Der pädagogische Blick*, 18(18), 22–36.
- Steiner, C. (2011). Teilnahme am Ganztagsbetrieb. Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. (S. 57–76). Weinheim: Juventa.
- Steiner, C. & Fischer, N. (2011). Wer nutzt Ganztagsangebote und warum? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 185–203.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbherr, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–203.
- Stipek, D. J. (2001). Good Instruction is motivating. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 310–332). San Diego: Academic Press.
- Strätz, R., Hermens, C. & Fuchs, R. (2003). *Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen: Ein nationaler Kriterienkatalog*. Weinheim: Beltz.
- Stufflebeam, D. L. (1972). The relevance of the CIPFF evaluation model educational accountability. *SRIS Quarterly*, 5(1).
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (Eds.). (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer.
- Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 225–266). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 448–471). Frankfurt: Suhrkamp.
- Testu, F. (2005). The organisation of a school day in France. Backgrounds and ongoing debates. Managing young people's time. Why? For whom? In F. Radisch & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen* (S. 25–40). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Thole, W. & Höblich, D. (2008). Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte - Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. Palentien (Hrsg.). *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. In C. Rohlf, M. Haring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. (S. 69–95). Wiesbaden: VS Verlag.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G., Stendel, M. & Wellner, B. (2005). *Hort- und Ganztagsangebote-Skala (HUGS)*. Weinheim: Beltz.
- Tillmann, K. (2011). Innerschulische Kooperation und Schulprogramm. Zur Bedeutung des Schulprogramms als Schulentwicklungsinstrument. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. (S. 139–161). Weinheim: Juventa.
- Tillmann, K. & Rollett, W. (2007). Ganztagschule als Chance für die Entwicklung des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (Heft 4), 42–47.
- Tillmann, K. & Rollett, W. (2010). Die Bedeutung personeller Ressourcen für innerschulische Kooperation an Ganztagschulen in Deutschland. In B. Schwarz, P. Nenniger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung - Nachhaltige Bildung. Beiträge zur 5. DGfE-Sektionstagung "Empirische Bildungsforschung"/ AEPF-KBBB, im Frühjahr 2009* (S. 114–120). Landau: Empirische Pädagogik.
- Tillmann, K.-J. (2009). Mehr Selbstständigkeit der Einzelschule - Bedingungen oder Ergebnis der Ganztagschulentwicklung. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*. (S. 251–292). Weinheim: Juventa.
- Tillmann, K.-J. (2011). Die Steuerung von Ganztagschule: Zum Verhältnis von Schulautonomie, freien Anbietern und staatlicher Regulierung. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagschule - Neue Schule? Eine Forschungsbilanz*. (S. 11–24). Wiesbaden: VS Verlag.
- Tillmann, K.-J. & Wischer, B. (2006). Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. *Pädagogik*, 58(3), 44–48.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Vandell, D. L., Reisner, E. & Pierce, K. (2007). *Outcomes linked to high quality afterschool programs: Longitudinal findings from the study of promising after school programs*. Washington, D. C.: Policy Studies Associates Inc.
- Vandell, D. L., Shumow, L. & Posner, J. K. (2005). After-school programs for low-income children: Differences in program quality. In J. L. Mahoney, R. W. Larson & J. S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development. extracurricular activities, after-school and community programs* (pp. 437–456). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Verbundprojekt „Lernen für den GanztTag“ (2008). *Qualifikationsprofile und Fortbildungsbausteine für pädagogisches Personal an Ganztagschulen*. Institut für soziale Arbeit e. V.: Münster.
- Vollstädt, W. (2009). Kompetenzorientierung in der Ganztagschule. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagschule: Konzepte und Orientierungen für die Praxis*. (S. 26–39). Münster: Waxmann.
- Wahler, P., Preiß, C. & Schaub, G. (2005). *Ganztagsangebote in der Schule. Erfahrungen - Probleme - Perspektiven*. München: DJI Verlag.

- Wamser, P. & Leyk, D. (2003). Einfluss von Sport und Bewegung auf Konzentration und Aufmerksamkeit. Effekte eines "Bewegten Unterrichts" im Schulalltag. *Sportunterricht*, (4), 108–113.
- Warwas, J., Hertel, S. & Labuhn, A. S. (2011). Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 854–867.
- Weber, C., Winklhofer, U. & Bacher, J. (2008). Partizipation von Kindern in der Grund- und Sekundarschule. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten* (S. 317–343). Wiesbaden.
- Wegner, B. & Bellin, N. (2010). Typen der Ganztagsorganisation: Deskription von unterschiedlichen Ausgestaltungsmustern der Realisierung des Ganztags. In H. Merckens & A. Schründer-Lenzen (Hrsg.), *Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich* (S. 53–75). Münster: Waxmann.
- Wegner, B. & Tamke, F. (2009). Organisationsmodelle und ihre Umsetzung. In H. Merckens, A. Schründer-Lenzen & H. Kuper (Hrsg.), *Ganztagsorganisation im Grundschulbereich* (S. 151–166). Münster: Waxmann.
- Wentzel, K. R., Baker, S. & Russell, S. (2009). Peer relationships and positive adjustment at school. In R. Gillman, S. Huebner & M. Furlong (Eds.), *Promoting wellness in children and youth: A handbook of positive psychology in the schools*. (pp. 229–244). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wissinger, J. (2007). Does School Governance matter? Herleitung und Thesen aus dem Bereich "School Effectiveness and School Improvement". In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance* (S. 105–130). Wiesbaden: VS Verlag.
- Zaff, J. F., Moore, K. A., Papillo, A. R. & Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 18(6), 599–630.
- Zeidler, N. & Fischer, N. (eingereicht). Motivationale Handlungskonflikte bei den Hausaufgaben: Der Einfluss des akademischen Selbstkonzepts.
- Ziegler, A. (1999). Der Einfluß impliziter Theorien von Grundschullehrkräften zur Modifizierbarkeit der mathematischen Intelligenz auf ihre Wahrnehmung von Geschlechtsunterschieden. In B. Hannover, U. Kittler & H. Metz-Göckel (Hrsg.), *Sozialkognitive Aspekte der Pädagogischen Psychologie* (S. 164–177). Essen: Die Blaue Eule.
- Züchner, I. (2011). Ganztagschulen und Familienleben. Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. (S. 291–311). Weinheim: Juventa.
- Züchner, I. & Arnoldt, B. (2011). Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. Teilhabe und Wechselwirkungen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. (S. 267–290). Weinheim: Juventa.
- Züchner, I. & Fischer, N. (2011). Ganztagschulentwicklung und Ganztagschulforschung. Eine Einleitung. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 9–17). Weinheim: Juventa.

Impressum

Autoren

- ◆ Natalie Fischer, Dr. phil., Dipl.-Psych., seit 2006 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), seit 2008 Koordinatorin der StEG am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main.
- ◆ Falk Radisch, Jun.-Prof. Dr. phil., Dipl.-Päd., 2004 bis 2008 wissenschaftlicher Mitarbeiter der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main. Seit 2009 Juniorprofessor für quantitative Methoden in der Bildungsforschung an der School of Education der Bergischen Universität Wuppertal.
- ◆ Désirée Theis, M.Sc. Mental Health, seit 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main.
- ◆ Ivo Züchner, Dr. phil., Dipl.-Päd., seit 2006 wissenschaftlicher Mitarbeiter der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, zuerst am Deutschen Jugendinstitut in München, seit 2009 am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main.

Gutachten im Auftrag der SPD-Bundestagsfraktion

Frankfurt am Main, im April 2012