

Stecher, Ludwig; Allemann-Ghionda, Cristina; Helsper, Werner; Klieme, Eckhard
Ganztägige Bildung und Betreuung. Einleitung

Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Helsper, Werner [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: Ganztägige Bildung und Betreuung. Weinheim u.a. : Beltz 2009, S. 7-16. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 54)



Quellenangabe/ Reference:

Stecher, Ludwig; Allemann-Ghionda, Cristina; Helsper, Werner; Klieme, Eckhard: Ganztägige Bildung und Betreuung. Einleitung - In: Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Helsper, Werner [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: Ganztägige Bildung und Betreuung. Weinheim u.a. : Beltz 2009, S. 7-16 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69575 - DOI: 10.25656/01:6957

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69575>

<https://doi.org/10.25656/01:6957>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 54. Beiheft

Ganztägige Bildung und Betreuung

Herausgegeben von
Ludwig Stecher, Cristina Allemann-Ghionda, Werner Helsper
und Eckhard Klieme

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

©2009 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41155

Inhaltsverzeichnis

<i>Ludwig Stecher/Cristina Allemann-Ghionda/Werner Helsper/Eckhard Klieme</i> Ganztägige Bildung und Betreuung – Einleitung	7
--	---

Ganztagschulen als Organisationskonzept

<i>Heinz Günter Holtappels/Wolfram Rollett</i> Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots	18
--	----

<i>Franz Prüß/Susanne Kortas/Matthias Schöpa</i> Die selbstständige(re) Ganztagschule	40
--	----

<i>Bettina Arnoldt</i> Der Beitrag von Kooperationspartnern zur individuellen Förderung an Ganztagschulen	63
---	----

<i>Christine Steiner</i> Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagschule?	81
---	----

<i>Gudrun Meister</i> Auswirkungen aktueller demographischer Entwicklungen auf die Ganztagschulentwicklung von Sekundarschulen im Land Sachsen-Anhalt	106
---	-----

Lernprozesse und Wirkungen

<i>Beth M. Miller/Kimberly A. Truong</i> The Role of Afterschool and Summer in Achievement. The Untapped Power of Afterschool and Summer to Advance Student Achievement	124
---	-----

<i>Natalie Fischer/Hans Peter Kuhn/Eckhard Klieme</i> Was kann die Ganztagschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe	143
--	-----

Fritz-Ulrich Kolbe/Sabine Reh

Adressierungen und Aktionsofferten. Möglichkeiten und Grenzen der Bearbeitung der Differenz von Aneignen und Vermitteln in pädagogischen Praktiken von Ganztagschulen. Zwischenergebnisse aus dem Projekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen“ (LUGS) 168

Betreuung und Zeitpolitik

Cristina Allemann-Ghionda

Ganztagschule im europäischen Vergleich. Zeitpolitiken modernisieren – durch Vergleich Standards setzen? 190

Karen Hagemann

Die Ganztagschule als Politikum. Die bundesdeutsche Entwicklung in gesellschafts- und geschlechtergeschichtlicher Perspektive 209

Monika Mattes

Ganztagserziehung in der DDR. „Tagesschule“ und Hort in den Politiken und Diskursen der 1950er- bis 1970er-Jahre 230

Livia Sz. Oláh

Zeitpolitiken und Fertilität. Fertilitätsraten, Frauenerwerbstätigkeit und die Zeitstrukturen frühkindlicher Betreuung und Bildung im Europa der Nachkriegszeit 247

Ivo Züchner

Zusammenspiel oder Konkurrenz? Spurensuche zum Zusammenhang von schulischen Ganztagsangeboten und dem Zeitregime von Familien 266

Ludwig Stecher/Cristina Allemann-Ghionda/Werner Helsper/Eckhard Klieme

Ganztägige Bildung und Betreuung

Einleitung

Das Thema ganztägige Bildung und ganztägige Betreuung hat in der Bundesrepublik eine lange Tradition. Sowohl aus bildungsreformpolitischer Perspektive, wie sie unter anderem von Furck (1963) zu Beginn der 1960er-Jahre in seiner Vision von der „Schule für das Jahr 2000“ formuliert wurde, wie auch aus familien- bzw. arbeitsmarktpolitischer Perspektive, die spätestens seit den 1970er-Jahren auf ein neues – u.a. von der Frauenbewegung getragenes – Modell der Vereinbarkeit von Elternschaft und Erwerbstätigkeit sowie den Mangel an qualifizierten Arbeitskräften rekurrierte, wurde immer wieder die Notwendigkeit einer zeitlich über die Halbtagsversorgung hinausgehenden Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen betont.

Aus der ersten Perspektive stand dabei die *Ganztagschule* im Mittelpunkt. Unter anderem unter dem Begriff der „Tagesheimschule“ war die Ganztagschule bereits viele Jahrzehnte zuvor ein fester Bestandteil reformpädagogischer Konzepte und Entwürfe. Die Wurzeln reichen dabei zurück bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts und sind mit Projekten wie der „Erziehungsschule“ von Kapff, der Wickersdorfer Tagesschule von Wyneken oder der Waldschule Charlottenburg von Neufert und Bendix verbunden (vgl. ausführlich Ludwig 1993). Wesentlich ist dabei, dass in der Reformpädagogik die Ganztagschule nicht als verlängerte Unterrichtsschule konzipiert und gedacht wird, sondern als eine „umfassendere Erziehungs- und Lebensstätte des jungen Menschen“ fungieren soll (Ludwig 2008, S. 519). Die Strukturaspekte der reformpädagogischen Ganztagschulkonzeptionen ähneln in vielem jenen, wie sie auch heute für die Ganztagschule auf der Positivseite verbucht werden: eine Veränderung der Lernkultur durch neue, offene Unterrichtsmethoden; Öffnung der Schule zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen hin; Schulleben als Teil des erzieherischen Konzepts; Schule als Lebensraum; über den Unterricht hinausgehende (Freizeit-)Angebote – um nur einige zu nennen (vgl. ebd., S. 521). Aus der zweiten, familienpolitischen Perspektive rückten neben die Ganztagschule auch der Hort sowie andere ganztägige Betreuungssettings ins Blickfeld (vgl. hierzu ausführlich Hagemann in diesem Band).

Betrachtet man die zur Verfügung stehenden Daten zur Ganztagschule bzw. zum Hortausbau in Westdeutschland bis etwa zum Ende der 1980er-Jahre, so ist allerdings offensichtlich, dass die bildungs- und familienpolitischen Bestrebungen in dieser Zeit weder zu einem starken Ausbau der Ganztagschule noch zu einem flächendeckenden Angebot an Hortplätzen führten (vgl. etwa die Zahlen zur Ganztagschule in Böttcher/Klemm 1995, S. 54) – anders als dies in der ehemaligen DDR zumindest im Bereich der Vor- und Grundschulzeit der Fall war (vgl. Mattes in diesem Band).

Dies änderte sich erst gegen Ende der 1990er-Jahre bzw. mit Beginn des neuen Jahrhunderts. Zunehmend wurde erkennbar, dass wegen der bereits seit langem sinkenden Geburtenraten Deutschland auf einen Mangel an Arbeitskräften zusteuert, der es nicht erlaubt, aufgrund fehlender Betreuungsangebote für Kinder das Arbeitsmarktpotenzial der (häufig hoch qualifizierten) Mütter nicht ausreichend auszuschöpfen. Der weitere markante Punkt, der die Diskussion um ganztägige Betreuung und Bildung anfachte, war das als unzureichend wahrgenommene Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler in der ersten Runde der PISA-Studie (2000). Tillmann (2004, S. 196) benennt die Ganztagschule – neben den Bildungsstandards – als eine der beiden Maßnahmen, mit denen die Bildungspolitik partei- und länderübergreifend auf den „PISA-Schock“ antwortete, auch wenn beide längst vor der PISA-Studie diskutiert worden waren. Weder das Argument des Arbeitskräftemangels noch das der notwendigen Verbesserung des deutschen Bildungssystems waren gegenüber den Diskussionen der 1970er-Jahre grundsätzlich neu (s.o.). Neu jedoch war – und dies führte letztlich zum Aufschwung der Ganztagschule –, dass beide Perspektiven nicht auf eine getrennte Diskussion von Schule einerseits und Hort bzw. anderen Betreuungsangeboten andererseits hinausliefen, sondern die Ganztagschule als ein reformpolitisches Instrument ‚entdeckt‘ wurde, in dem beide Forderungen – die bildungspolitische wie die familien-/arbeitsmarktpolitische – unter ‚einem Dach‘ zusammengeführt werden konnten.¹

Im Jahr 2003 legte die Bundesregierung ihr Vier-Milliarden-Euro-Programm zum Aus- und Aufbau der Ganztagschule vor (Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“, IZBB). Dies führte zu einem regelrechten Boom der Ganztagschule, wengleich dies in manchen Bundesländern bedeutete, dass die Hortangebote zurückgefahren bzw. deren Angebot in die Ganztagschule integriert wurden. Sowohl die nachmittägliche Bildung als auch die nachmittägliche Betreuung standen nun – auch wenn die Kooperation mit außerschulischen Partnern gesucht wurde (vgl. Arnoldt in diesem Band) – unter der Verantwortung der Schule und damit unter der Verantwortung der öffentlichen Träger, was zumindest unter bestimmten Steuerungs- und Koordinierungsaspekten als Vorteil angesehen werden kann.

Die Prominenz des Themas ganztägige Bildung und Betreuung lässt sich nicht nur an der steigenden Anzahl der existierenden Ganztagschulen ablesen, sondern auch am öffentlichen Diskurs. In den Jahren 2003 bis 2006 wurden jährlich so viele Veröffentlichungen zum Thema Ganztagschule vorgelegt wie in keinem Jahr zuvor seit dem Beginn der 1980er-Jahre (seitdem entsprechende Statistiken aus der Datenbank des Fachinformationssystems Bildung generierbar sind; vgl. Holtappels u.a. 2008a, S. 37).

Im Zuge des Aufschwungs der Ganztagschule hat auch die Ganztagschulforschung einen deutlichen Aufschwung erfahren. Radisch und Klieme (2004) sowie Holtappels u.a. (2008a, S. 40) haben belegt, dass zu Beginn des 21. Jahrhunderts – trotz jahrzehntelanger pädagogischer Diskussionen und Arbeit in Modellschulen – noch ein beträchtli-

1 In der praktischen Konsequenz zeigt sich dies zum Beispiel in Berlin, wo im August 2005 die Horte rechtlich in den Senatsbereich „Schule“ übertragen und daraufhin auch räumlich in die Schule eingebunden wurden. Das Personal der städtischen Horte wurde in die Ganztagschulen ‚umgesetzt‘ (vgl. Quellenberg 2008, S. 25f.).

ches Forschungsdefizit hinsichtlich der Ganztagsschule bestand. Vor allem fehlten Forschungen zur Qualität der pädagogischen Gestaltung und zur pädagogischen Wirksamkeit im Hinblick auf Effekte bei Schülerinnen und Schülern. Die wenigen vorliegenden Studien stützten sich nur auf kleine, regional eng begrenzte Stichproben, was die Verallgemeinerung der Befunde erschwerte, viele von ihnen lagen schon 20 oder mehr Jahre zurück, und vor allem war ihr Design nicht dazu geeignet, Wirkungshypothesen stringent zu prüfen. Die Forschungslage begann sich u.a. auf der Basis einzelner Länderinitiativen zu Beginn der 2000er-Jahre (vgl. die Evaluation der nordrhein-westfälischen Ganztagsgrundschulen durch Haenisch 2003), vor allem aber auf der Basis des IZBB zu ändern, denn das Programm stellte auch Mittel für die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der Ganztagschulentwicklung zur Verfügung. Zum Kern dieses wissenschaftlichen Begleitprogramms zählt die „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)“ (vgl. Holtappels u.a. 2008b). Im Rahmen dieser Studie werden von 2005 bis 2009 etwa 30 000 Schülerinnen und Schüler an Ganztagschulen, deren Eltern sowie das Personal der Schulen (Schulleitungen, Lehrkräfte, weiteres pädagogisch tätiges Personal) und die außerschulischen Kooperationspartner (Organisationen und Verbände) befragt (siehe hierzu die Beiträge von Arnoldt, Fischer/Kuhn/Klieme, Holtappels/Rollett, Steiner und Züchner in diesem Band). Das StEG-Konsortium – bestehend aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Klieme), dem Deutschen Jugendinstitut (Rauschenbach), dem Institut für Schulentwicklungsforschung (Holtappels) sowie seit Oktober 2008 der Justus-Liebig-Universität Gießen (Stecher) – initiierte darüber hinaus ein wissenschaftliches Netzwerk zur Ganztagschulforschung.

Neben StEG werden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung eine Vielzahl weiterer qualitativer und quantitativer Forschungsprojekte gefördert, die sich u.a. mit Themen wie individuelle Förderung in der Ganztagschule (vgl. Kolbe/Reh in diesem Band), Musik und Bewegung in der Ganztagschule, mit den Auswirkungen der Ganztagschule auf die Familie oder mit der Ganztagschule als Teil eines sozialräumlichen Gesamt-Bildungskonzepts beschäftigen.

Neben diesen Aktivitäten im Rahmen des BMBF-Begleitprogramms sind in den letzten Jahren zahlreiche weitere Forschungsinitiativen entstanden. Diese lassen sich nicht allein auf das Thema Ganztagschule beschränken, sondern betrachten sowohl die Bildungs- als auch die Betreuungsthematik unter einer ganztägigen Perspektive. Die Grundlage hierfür ist ein holistischer Blick auf Bildungsprozesse, der diese nicht allein in den Settings institutionalisierter Bildung, also etwa dem Schulsystem, lokalisiert, sondern als kontinuierlichen Austausch zwischen dem Individuum und den unterschiedlichsten lebensweltlichen Bezügen thematisiert, in dem die/der Einzelne im Laufe des Tages involviert ist. Aus dieser Perspektive stellen sowohl die Angebote der (offenen) Jugendarbeit (vgl. Züchner 2007) als auch die Beziehungen zu Gleichaltrigen (vgl. Tully 2007) bildungsrelevante Lernumwelten dar und werden damit zum Thema der Forschung über ganztägige Bildung und Betreuung (vgl. Stecher 2007). Ein wegweisendes Beispiel in dieser Hinsicht ist das von Coelen und Otto 2008 herausgegebene Handbuch zur Ganztagsbildung. Zu den weiteren wichtigen Initiativen zählt das Projekt „Das deutsche Halbtagmodell: ein Sonderweg in Europa?“, in dessen Mittelpunkt die Untersuchung unter-

schiedlicher Zeitpolitiken in Ost- und Westeuropa und deren Zusammenhang mit familien- und gesellschaftspolitischen Entscheidungen steht (s. die Beiträge von Allemann-Ghionda und Oláh in diesem Band) sowie das inhaltlich damit in Zusammenhang stehende Forschungsprojekt zur Ganztagschule im deutsch-deutschen Vergleich (s. die Beiträge von Hagemann und Mattes in diesem Band).

Aus Sicht der Herausgeber ist die erziehungswissenschaftliche Ganztagschuldiskussion auf dem Weg von primär konzeptionellen Debatten hin zu (auch) empirisch fundierten Erkenntnissen einen guten Schritt vorangekommen. Durch das vorliegende Beiheft dokumentiert die Zeitschrift für Pädagogik diese Übergangssituation mit Aufsätzen, die thematisch, theoretisch und methodisch die Bandbreite der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion belegen. Neben denjenigen, die im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) bzw. dem Projekt zu internationalen Zeitpolitiken Fragen der ganztägigen Bildung und Betreuung bearbeiten, umfasst dieser Band Beiträge weiterer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die dem Netzwerk Ganztagschulforschung angehören, sowie von Expertinnen, die eine Übersicht über die einschlägige amerikanische Forschung geben können, die man in deutschsprachigen Ländern bislang kaum zur Kenntnis genommen hat (Miller/Truong in diesem Band).

Der vorliegende Band ist in drei thematische Schwerpunktbereiche untergliedert.² Im ersten beschäftigen sich die Autorinnen und Autoren mit Fragen des Organisationskonzeptes bzw. der Organisationsentwicklung von Ganztagschulen. *Holtappels* und *Rollett* gehen auf der Basis der Daten der ersten beiden Erhebungswellen von StEG der Frage nach, wie sich das Bildungsangebot an deutschen Ganztagschulen zwischen 2005 und 2007 entwickelt hat und wie diese Entwicklung unter anderem durch Merkmale der Schulkultur und Schulorganisation – etwa die Innovationsbereitschaft des Kollegiums, die pädagogischen Entwicklungsziele der Schule oder der Grad der konzeptionellen Verbindung zwischen Unterricht und Ganztagelementen – beeinflusst wird. Die Autoren können u.a. in längsschnittlichen Analysen zeigen, dass sich Umfang und Breite der Ganztagsangebote umso positiver entwickeln, je deutlicher schon zu Beginn pädagogische Entwicklungsziele – wie z.B. die Erweiterung der Lernkultur – im Vordergrund der Ganztagschularbeit standen und je stärker die inhaltlichen Gestaltungselemente ausgearbeitet und konzeptionell mit dem Unterricht verbunden waren.

Das Thema Ganztagschule trifft gegenwärtig mit weiteren Diskussionen im bildungspolitischen Bereich zusammen, so etwa mit der Diskussion um größere Entscheidungsspielräume für die Einzelschule (Stichwort selbstständige Schule). Beide Diskurse führen *Prüß*, *Kortas* und *Schöpa* auf der Basis einer Längsschnittstudie zur selbstständigen Ganztagschule, die 2004 in Mecklenburg-Vorpommern begonnen wurde, zusammen. Dabei können sie zeigen, dass – den Urteilen der Schulleitungen zufolge – selbstständig organisierte Ganztagschulen eine positivere Entwicklung nehmen als Ganztagschulen ohne erweiterte Eigenverantwortung. So nutzen selbstständige(re) Ganztags-

2 Die Herausgeber möchten sich an dieser Stelle bei Frau Dipl.-Päd. Martina Kenk (DIPF) sehr herzlich für die umfangreiche und kompetente Unterstützung bei der redaktionellen Arbeit bedanken.

schulen häufiger als nicht-selbstständige Ganztagschulen das Potenzial einer neuen Rhythmisierung des Schulalltags aus. Darüber hinaus orientieren sie sich in ihrem außerunterrichtlichen Angebot stärker als die nicht-selbstständigen Schulen am Konzept der individuellen Förderung und haben mehr Angebote für leistungsschwache sowie leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. In diesem Beitrag zeigen Prüß, Kortas und Schöpa somit auf, dass unterschiedliche Reformansätze sich in ihrer Wirkung gegenseitig unterstützen können.

Zum Organisationskonzept der Ganztagschule gehört, dass sie sich außerschulischen Kooperationspartnern öffnet und mit diesen im Bereich der Gestaltung der außerunterrichtlichen Angebote zusammenarbeitet. *Arnoldt* greift in ihrem Beitrag diese Perspektive auf und geht der Frage nach, inwieweit die Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Kooperationspartnern – hier insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe – die Schulen in die Lage versetzt, die Schülerinnen und Schüler individuell besser zu fördern – eine der zentralen pädagogischen Hoffnungen, die mit der Ganztagschule verbunden sind. Befragungen von Kooperationspartnern und pädagogischem Personal im Rahmen von StEG geben Hinweise darauf, dass durch intensivere Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern und deren spezifische – im Falle der Kinder- und Jugendhilfe lebenswelt- und partizipationsorientierten – Beiträge, mehr Angebote zur Verfügung gestellt werden, denen ein Potenzial zur individuellen Förderung zugeschrieben werden kann.

Einen ähnlich hohen Stellenwert wie die Möglichkeiten der individuellen Förderung nimmt in der öffentlichen wie wissenschaftlichen Debatte die Frage ein, ob die Ganztagsangebote allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen die Chance zur Leistungsverbesserung oder zum sozialen Lernen eröffnen oder sogar Nachteile bestimmter Adressatengruppen – wie etwa der Kinder und Jugendlichen mit spezifischem Förderbedarf – verringern. Diskutiert wird dies unter dem Aspekt der Chancengleichheit. Hierzu untersucht *Steiner* in einem ersten Schritt, ebenfalls gestützt auf die Daten von StEG, inwieweit bei der Nutzung von Ganztagsangeboten von Chancengleichheit oder Chancenverbesserung gesprochen werden kann. Es zeigt sich, dass zumindest in offenen Ganztagschulen des Sekundarbereichs I Kinder und Jugendliche aus bildungsnahen Familien die Angebote häufiger und auch dauerhafter nutzen als Gleichaltrige aus bildungsfernen Schichten. Während dies der Befürchtung, die Ganztagschule könnte zu einer ‚Rest‘-Schule für eine besonders förderungsbedürftige oder sozial schwache Schülerschaft werden, widerspricht, werden jedoch in den offenen Ganztagschulen die spezifischen Adressatengruppen nicht in der erwarteten Weise erreicht.³ Bei den gebundenen Ganztagschulen im Sekundarbereich sowie bei Grundschulen zeigt sich ein solcher Bias nicht.

3 Neuere Befunde aus PISA 2006 stützen diese Befunde und ergänzen sie (vgl. Hertel u.a. 2008). Multivariate Analysen belegen dort, dass fachspezifische und freizeitorientierte Nachmittagsangebote eher bei höherem sozio-ökonomischen Status genutzt werden, zugleich findet sich jedoch bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern eine signifikant höhere Beteiligung. Dies deutet darauf hin, dass die Angebote sozial selektiv, aber zugleich leistungsbezogen im Sinne eines Chancenausgleichs genutzt werden.

Die Ganztagssschule arbeitet generell unter einem hohen Transformationsdruck, der so *Meister* in ihrem Beitrag über Ganztagssschulen in Sachsen-Anhalt, in den neuen Bundesländern zusätzlich „von Verwerfungen innerhalb und zwischen den Schulstandorten“ überlagert und verschärft wird, die sich u.a. aus den demografischen Veränderungsprozessen im Osten Deutschlands ergeben. Infolgedessen wird die Entscheidung, ob und in welcher Organisationsform eine Einzelschule als Ganztagssschule arbeitet, vielfach stärker pragmatisch durch die sozialräumlichen und demografischen Gegebenheiten als von der Überzeugung pädagogischer Reformnotwendigkeiten beeinflusst. Ein pädagogisch fundiertes Gesamtkonzept kann sich in solchen Fällen nur schwer entwickeln. Als krisenhafter Prozess zeigt sich dabei vor allem die Fusion von Schulen, während der phasenweise die innerschulische Ordnung zusammenbricht und ein Ausbau des Ganztagssschulkonzepts nicht oder kaum stattfindet.

Im zweiten großen Bereich des Beiheftes beschäftigen sich die Autorinnen und Autoren mit Lernprozessen in Ganztagssschulen und deren Wirkungen auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Im ersten Beitrag von *Miller* und *Truong* wird zusammengetragen, welche Erkenntnisse gegenwärtig über After-School-Programme und Sommer-Camps im Hinblick auf ihre lernförderliche Wirkung auf der Basis amerikanischer Studien bekannt sind. Dabei wird in diesem Beitrag nicht nur die Wirksamkeit der außerunterrichtlichen und außerschulischen Programme belegt, sondern es wird gleichzeitig deutlich, dass die Diskussion um die Wirkung von After-School-Programmen der deutschen Ganztagssschuldebatte sehr ähnlich ist. In besonderem Maß macht dies die hohe Anschlussfähigkeit der Ganztagssschulforschung in Deutschland an die internationale Diskussion um außerschulische Bildungsprozesse und -institutionen deutlich.

Ein besonders schmerzlicher Rückstand der deutschsprachigen Forschung bestand bislang darin, dass – anders als in den amerikanischen Studien – keine belastbaren Wirkungsanalysen vorlagen, weil dazu Längsschnittstudien nötig sind, bei denen Kinder bzw. Jugendliche mit und ohne Teilnahme an Ganztagsangeboten verglichen und die Bedingungen der (Selbst-)Selektion für die Teilnahme sorgfältig kontrolliert, wenn nicht experimentell variiert werden. Erstmals konnten nun *Fischer*, *Kuhn* und *Klieme* einen positiven Effekt der Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten auf die Entwicklung von Leistung und Motivation der Schülerinnen und Schüler nachweisen. Anhand der Daten von StEG können sie zeigen, dass die Zeugnisnoten wie auch die Leistungsorientierung von Kindern, die nach dem Wechsel auf Schulen der Sekundarstufe I dauerhaft an Ganztagsangeboten teilnehmen, zwar von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe schlechter werden – wie dies auch aus zahlreichen Studien für die Jugendphase gut belegt ist –, dass die Noten (in Deutsch wie in Mathematik) und der Motivationsindikator aber deutlich weniger abfallen als bei ihren Mitschülern, die die Ganztagsangebote nicht besuchen. Dieser Befund gilt unabhängig von Merkmalen wie Geschlecht, Migrationsstatus oder sozioökonomischer Herkunft und belegt die ‚Resilienz Wirkung‘ der Ganztagsangebote.

Wie bereits erwähnt ist das Ziel der Ganztagssschule nicht, die traditionelle Unterrichtsschule in den Nachmittag hinein zu verlängern, sondern auf der Basis reformpädagogischer Konzepte eine neue Lern- und Lehrkultur zu etablieren. Inwieweit dies an den Ganztagssschulen tatsächlich gelingt, ist eine bislang weitgehend offene Frage, deren Be-

antwortung jenseits quantitativer standardisierter Befragungsinstrumente eines Vorgehens bedarf, das in der Lage ist, in die Feinstruktur pädagogischer Interaktionen in der Schule vorzudringen. Einen solchen Versuch unternehmen *Kolbe* und *Reh* in ihrem Beitrag zur pädagogischen Praxis an Ganztagschulen. Sie gelangen dabei zu der Erkenntnis, dass trotz der grundsätzlichen Gefahr einer strukturell ‚widerspenstigen‘ Praxis, der die Einführung ganztägiger Angebote in einer Schule unterliegt, eine „spezifische Grenzverschiebung“ hin zu u.a. „stärker individualisierenden pädagogischen Praktiken“ zu beobachten sei, das heißt, die Indizien sprechen tatsächlich dafür, dass sich eine neue Lernkultur an den Ganztagschulen zu etablieren beginnt.

Im dritten Bereich des Beihefts greifen die Autorinnen und Autoren die in der Einleitung beschriebene Betreuungsperspektive auf und stellen sie in den allgemeinen Zusammenhang des gesellschaftlichen Umgangs mit der Zeit, die für die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern genutzt wird, und deren Aufteilung zwischen Personen und staatlichen oder privaten Institutionen, den sogenannten Zeitpolitiken. Der erste Beitrag von *Allemann-Ghionda* bietet hierzu eine internationale Perspektive an, wobei die historisch-gesellschaftliche Abhängigkeit der jeweiligen Gestaltung der Zeitpolitiken – mit dem Fokus auf den Grundschuljahren – deutlich wird. Die Autorin beschreibt das Halbtagschulmodell, das bis zum Beginn der 2000er-Jahre in Deutschland vorherrschte – und das entsprechend der aktuellen Zahlen der Kultusministerkonferenz immer noch für etwa zwei Drittel aller schulischen Verwaltungseinheiten gilt – aus modernisierungstheoretischer Perspektive und im europäischen Vergleich. Dieses Halbtagschulmodell gerät zunehmend unter den Druck der Anpassung an einen „angenommenen internationalen Standard“, wie er durch das französische, das englische und vor allem das skandinavische Modell – mit Ausnahme von Finnland – repräsentiert wird.⁴

Ein Blick vor allem auf Osteuropa zeigt zugleich, dass sich im Sinne eines „postmodernen Eklektizismus“ vormals klare Fronten zwischen staatlich organisierter Betreuung einerseits und dem Vorrang der Familie andererseits auflösen.

Dass der Aufschwung der Ganztagschule in (West-) Deutschland kein linearer Prozess war und keineswegs durchgängig von breiten Bevölkerungsschichten getragen wurde, zeigt *Hagemann* in ihrem Beitrag zur Entwicklung der Ganztagschule aus gesellschaftsgeschichtlicher Perspektive und auf der Basis der Entwicklung des Geschlechterverhältnisses. Während die Ganztagschule in der Reformpädagogik stets fest verankert war – sich dabei allerdings ebenso wenig wie die Reformpädagogik selbst durchsetzen konnte – war sie (bzw. allgemeiner das Thema außerfamiliärer ganztägiger Betreuung) familienpolitisch lange umkämpft und konnte sich – anders als gegenwärtig – auf keinen übergreifenden Konsens stützen. Lange Zeit konnte sich ein familienhegemoniales Konzept gesellschaftlicher Aufgabenteilung halten, aus dem heraus der bis ans Ende der 1990er-Jahre reichende Widerstand der deutschen Bildungs- und Familienpolitik gegenüber dem Auf- und Ausbau der Ganztagschule verständlich wird.

4 Wenngleich Halbtagschulmodelle oder Mischformen durchaus noch oder auch wieder in anderen europäischen Ländern vorzufinden sind.

Eine andere Tradition der Ganztagsbildung und -betreuung gab es in der ehemaligen DDR. Hier war sie stets Teil der Familien- und (politischen) Gesellschaftsentwicklung und damit ein „Machtinstrument, um Familie und Gesellschaft zu stabilisieren“. Dies beschreibt *Mattes* in ihrem Beitrag zur DDR-Bildungs- und Betreuungspolitik zwischen den 1950er- und 1970er-Jahren. Die ganztägige Bildung war strukturell in die Bildungsinstitution Schule einerseits und das nachmittägliche Zusatzangebot der Hortbetreuung andererseits aufgeteilt. In der Praxis führte dies u.a. dazu, so *Mattes*, dass beide Teilsysteme wenig aufeinander bezogen waren: „Bei vielen Lehrern blieben das traditionelle Selbstverständnis als Wissensvermittler und eine gegenüber dem Erzieherberuf distinktive Berufskultur erhalten, die auch das weitgehende Desinteresse am Hortgeschehen einschloss.“ Diese Erfahrungen sollten für den aktuellen professionspolitischen Diskurs über die „Kooperation auf Augenhöhe“ mit Bezug auf das Verhältnis etwa von Schul- und Sozialpädagogik in der Ganztagsschule genutzt werden.

Eine ebenfalls europäische Perspektive nimmt *Oláh* in ihrem Beitrag ein, in dem sie dem Zusammenhang zwischen Geburtenraten, Frauenerwerbstätigkeit und Zeitstrukturen frühkindlicher Betreuung nachgeht. Dabei zeigt sich, dass der „Zugang zu qualitativ hochwertigen Betreuungsarrangements“ für die frühe Kindheit nicht nur mit einer Steigerung des Kinderwunsches einhergeht, sondern auch zu einer verstärkten Realisierung dieses Wunsches führt. Länder, die diesen Zusammenhang verkennen, so die Autorin, riskieren über viele Generationen hin eine niedrige Fertilitätsrate.

Auch im letzten Beitrag steht der Zusammenhang zwischen Familie und Ganztagschule im Mittelpunkt. Bei *Züchner* steht allerdings nicht die Frage im Vordergrund, wie sich die Zeitpolitiken der Familien gesellschaftlich auf die Ganztagschulentwicklung auswirken, sondern umgekehrt, wie sich die Ganztagschule – insbesondere die Teilnahme von Kindern an deren Angeboten – auf die Familie und ihr Zeitregime auswirkt. Dabei kommt der Autor auf Basis der StEG-Daten zu dem Ergebnis, dass sich zum einen durch die Ganztagschule die Chancen beider Elternteile hinsichtlich der Erwerbstätigkeit verbessern – ein Ziel, das immer wieder als Begründung für die Ganztagschule genannt wird –, und dass sich zum anderen die Zeit für schulische Nachbereitung (u.a. für die Hausaufgaben) stärker von der Familie in die Schule verlagert, was zu einer Entlastung der Familien von schulunterstützenden Arbeiten führt. Allerdings finden sich diese Veränderungen „nur bei einem Teil der Ganztagsfamilien, sodass man bislang eher von einer Tendenz zu einer etwas anderen familiären Zeitgestaltung, denn von einer grundlegenden Veränderung des Zeitregimes von Familien“ durch die Ganztagschule sprechen kann.

In den Beiträgen des vorliegenden Bandes werden unterschiedliche Paradigmen erziehungswissenschaftlicher, historischer und soziologischer Forschung auf die Ganztagschulpraxis und die damit verbundenen Zeitregime angewandt: historisch und interkulturell vergleichende Perspektiven, Nutzung von statistischen Daten, gesonderte Erhebungen mit quantitativen und qualitativen Methoden. Auch innerhalb der quantitativen Beiträge lassen sich unterschiedliche Designs und Auswertungsverfahren unterscheiden, von deskriptiv-statistischen Querschnittsanalysen über multiple Regressions- und Korrelationsrechnungen bis zu Mehrebenen-Strukturgleichungsmodellen. Der Erkenntnis-

gewinn ist aus Sicht der Herausgeber deutlich: Es lassen sich positive Effekte der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf die schulische Performanz und Motivation nachweisen. Auch die Familien und Professionellen (Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter, weiteres pädagogisch tätiges Personal) berichten von positiven Effekten. Aufgrund ihrer Aussagen lassen sich zudem Bedingungen für eine besonders erfolgreiche Ganztagsentwicklung identifizieren: ausgearbeitete pädagogische Konzepte und Entwicklungsziele, mehr Eigenständigkeit, Kooperation mit externen Partnern. Feinanalysen zu den Interaktionsprozessen in Unterricht und Angeboten zeigen indes, dass Potenziale zur individuellen Förderung ungenutzt bleiben. Die Untersuchungen der Kontextbedingungen der Einrichtung und Nutzung von Ganztagsangeboten machen deutlich, dass soziale und sozialräumliche sowie demografische Faktoren die Praxis der Ganztagsversorgung bestimmen und zu Verwerfungen führen können. Im internationalen und historischen Vergleich zeigt sich der Druck, neue Zeitregime mit erweiterter Ganztagsbetreuung in Deutschland zu ermöglichen, aber auch die zunehmende Vielseitigkeit von Optionen der familiären oder staatlichen Betreuung in Europa. Die Praxislandschaft und die zugehörige Forschung sind nicht nur in Deutschland in Bewegung geraten.

Literatur

- Böttcher, W./Klemm, K. (Hrsg.) (1995): *Bildung in Zahlen*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Furck, C.L. (1963): Schule für das Jahr 2000. Ein utopischer Plan. In: *Neue Sammlung* 3, S. 501–508.
- Haenisch, H. (2003): *Evaluation der schulischen Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragungen*. Landesinstitut für Schule: Soest.
- Hertel, S./Klieme, E./Radisch, F./Steinert, B. (2008): Nachmittagsangebote im Sekundarbereich und ihre Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler. In: Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hamann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.): *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster: u.a.: Waxmann, S. 297–318.
- Holtappels, H.G./Klieme, E./Radisch, F./Rauschenbach, T./Stecher, L. (2008a): Forschungsstand zum ganztägigen Lernen und Fragestellungen in StEG. In: Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. 2. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa, S. 37–50.
- Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2008b): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. 2. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa.
- Ludwig, H. (1993): *Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland*. (2 Bde.) Köln: Böhlau Verlag.
- Ludwig, H. (2008): *Geschichte der modernen Ganztagschule*. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 517–526.
- Quellenberg, H. (2008): *Ganztagschule im Spiegel der Statistik*. In: Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. 2. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa, S. 14–36.

- Radisch, F./Klieme, E. (2004): Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung. In: *Die Deutsche Schule* 96, H. 2, S. 153–169.
- Stecher, L. (2007): Einleitung zum Schwerpunkt Bildungsqualität im außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereich. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27, H. 4, S. 341–345.
- Tillmann, K.J. (2004): Schulpädagogik und Ganztagschule. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193–198.
- Tully, C.J. (2007): Jugendliche Lebenswelten als informelle Lernwelten – Überlegungen zur Bildungsqualität im außerschulischen Bereich. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27, H. 4, S. 402–417.
- Züchner, I. (2007): Bildungsqualität in der Kinder- und Jugendhilfe. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27, H. 4, S. 385–401.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Ludwig Stecher, Justus-Liebig-Universität Gießen, FB 03 – Institut für Erziehungswissenschaft, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung, Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Gießen.

Prof. Dr. Cristina Allemann-Ghionda, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln.

Prof. Dr. Werner Helsper, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, 06099 Halle (Saale).

Prof. Dr. Eckhard Klieme, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 60486 Frankfurt.