

Sauerwein, Markus N.

Qualität in Unterricht und von Angeboten an Ganztagschulen

formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally and content revised edition of the original source in:

Sozialmagazin 44 (2019) 1-2, S. 67-73



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-174048

10.25656/01:17404

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-174048>

<https://doi.org/10.25656/01:17404>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Qualität in Unterricht und von Angeboten an Ganztagschulen

Markus N. Sauerwein

Sozialpädagogik sollte stärker auf eigene Aspekte von Qualität setzen. So die These von Markus Sauerwein. Er stellt dafür eine Heuristik für Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule vor, die Aspekte der Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik gleichermaßen berücksichtigt und unterzieht diese einer empirischen Prüfung. Bedeutsam ist die Heuristik für Unterricht und Angebote gleichermaßen.

Ganztagschulen und Ganztagschulforschung

Seit über einem Jahrzehnt findet in Deutschland durch den umfassenden Ausbau von Ganztagschulen eine Veränderung der Schullandschaft statt. Laut Statistik der Kultusminister Konferenz sind rund zwei Drittel aller Schulen als Ganztagschulen organisiert und an diesen Schulen nimmt die Hälfte der Schüler_innen auch den Ganztagsbetrieb in Anspruch (KMK 2017). Gemeinhin bekannt ist ferner, dass zwischen drei Formen von Ganztagschule differenziert wird – offen, teilgebunden und gebunden (KMK 2017), wobei diese Aufteilung zunehmend auch kritisch betrachtet wird (Sauerwein et al. 2018) und letztlich keine Aussagen über die Qualität von Ganztagschule bzw. Ganztagsangeboten und mögliche Einflüsse einer Teilnahme auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zulässt.

Entsprechend liegt ein Fokus der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Ganztagschulausbau auf der Qualität und Wirkung von Ganztagsangeboten. Leistungssteigernde Effekte durch den Besuch von (bestimmten) Ganztagsangeboten, die auch nach Kontrolle von Eingangsleistungen und Selektionseffekten bestehen bleiben, konnten bisher nicht nachgewiesen werden (Strietholt et al. 2015; Tillmann et al. 2017). Ebenso scheint sich die Hoffnung, dass Ganztagschule kompensierend für Schüler_innen mit „ungünstigeren familiären Voraussetzungen“ wirkt, nicht zu bestätigen (von Allmen et al. 2017; Tillmann et al. 2017). Jedoch konnte gezeigt werden, dass sich Sozialverhalten, Selbstwert und Motivation durch den Besuch von Ganztagsangeboten verbessern können, sofern die Qualität hoch ist (u.a. Fischer et al. 2011).

Eine sozialpädagogisch akzentuierte Diskussion um die Qualität von nicht-curricularen Angeboten fehlt.

Um die Qualität von Ganztagsangeboten zu erfassen, orientierte sich Ganztagschulforschung zunächst an bereits vorhandenen Konzepten aus der Unterrichtsforschung und adaptierte diese für den Kontext

Ganztagsschule (Kielblock et al. 2014; Fischer et al. 2011). Diese einseitige Orientierung am Unterricht wurde u.a. von Andresen (2016) kritisiert. Eine sozialpädagogisch akzentuierte Diskussion um die Qualität von nicht-curricularen Angeboten in der Ganztagsschule fehlt. Der Fokus der sozialpädagogischen Auseinandersetzung mit Ganztagsschulen liegt eher auf Fragen von Kooperation (Kappler et al. 2016; Coelen 2014) und war anfangs geprägt von einer Skepsis gegenüber der Einführung von Ganztagsschulen. Es wurde befürchtet, Ganztagsschule würde Kinder und Jugendliche von Angeboten der Jugendarbeit abwerben (Otto/Coelen 2008). Empirische Untersuchungen können zeigen, dass dies nicht eingetreten ist (Arnoldt/Züchner 2008; Arnoldt 2011). Weiterhin wurde dafür argumentiert, dass Schule und Jugendarbeit ihre jeweiligen Charakteristika unter dem Dach von Ganztagsschule beibehalten sollten (u.a. Coelen 2006). Folglich wird Sozialpädagogik in der Diskussion um Ganztagsschule zwar als gewichtiger Kooperationspartner mitberücksichtigt (hierzu auch StEG-Konsortium 2015), geht es aber um die Prozessqualität pädagogischen Handelns, wird sie entweder ausgeblendet oder gar behauptet, dass „ganztägige Schulen (...) zunächst einen gesellschaftlichen Beitrag zur Sicherstellung und zur Qualitätssteigerung der soziokulturellen Infrastruktur (z.B. Jugendarbeit) dar[stellen]“ (Höhmann et al. 2005, S. 170). Solche Aussagen rufen zwar – berechtigter Weise – Kritik und Empörung hervor (u.a. Coelen/Wahner-Liesecke 2009), zeigen aber auch, dass es an „sozialpädagogisch“ gerahmten Qualitätsmerkmalen fehlt.

Zugleich berücksichtigt die (quantitative) Ganztagsschulforschung Transformationsprozesse von Schule nicht ausreichend und geht von einer klaren Trennung zwischen Unterricht und Angeboten aus. Ergebnisse des Projekts Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagsschulen (LUGS) deuten darauf hin, dass Schule zusätzlich Aufgaben übernimmt, die traditionell den Eltern oder sozialpädagogischen Einrichtungen obliegen (Reh et al. 2015). Dieser als Transformation von Schule beschriebene Prozess äußert sich „über den Formenwandel pädagogischer Praxen in Ganztagsschulen“ (Reh et al. 2015, S. 15). Umgekehrt ist jedoch auch bekannt, dass außerschulische Angebote scholarisiert werden (Fölling-Albers 2000). Dies legt zumindest die Vermutung nahe, dass Unterricht „sozialpädagogisiert“ wird und umgekehrt Ganztagsangebote dem Unterricht ähnlich sind. Soll die Qualität von Ganztagsangeboten beschrieben und bspw. in einem – auch für Praktiker_innen anwendbaren – Qualitätsmodell dargestellt werden, ist es notwendig neben der Schul- und Unterrichtsforschung auch eine sozialpädagogische Perspektive heranzuziehen (ausführlich Sauerwein 2017).

Heuristik für Prozessqualität in Unterricht und Angeboten der Ganztagsschule

Eine Heuristik, die auch eine sozialpädagogische Perspektive einschließt, soll in dem Beitrag vorgestellt werden (ausführlich Sauerwein 2017). Hierfür wird sowohl Bezug auf die Unterrichtsforschung (1.) als auch auf die Sozialpädagogik respektive Jugendarbeit (2.) genommen. Die anfangs thematisierten Kritikpunkte können somit berücksichtigt werden.

1. In der Unterrichtsforschung bestehen zahlreiche empirische Studien, die die Qualität von Unterricht und die Auswirkung auf die kognitive Entwicklung der Schüler_innen betrachtet. In Deutschland wird auf das Modell der Basisdimensionen guten Unterrichts von Klieme und Kollegen_innen (Klieme 2018; Klieme et al. 2001) zurückgegriffen, welches aber auch Überschneidungen zu dem CLASS System von Pianta und Kollegen_innen (Pianta/Hamre 2009) oder dem Dynamic Model of Educational Effectiveness (Creemers/Kyriakidēs 2008) aufweist (Sauerwein 2017; Klieme 2018). Demnach zeichnet sich guter Unterricht durch jeweils ein hohes Maß an Classroom Management, kognitiver Aktivierung und Motivationsunterstützung aus. Unter »Classroom Management« wird eine strukturierte und störungspräventive Unterrichtsführung verstanden, mit dem Ziel, die vorhandene Unterrichtszeit möglichst optimal zum Unterrichten und Lernen zu nutzen. »Kognitive Aktivierung« bezieht sich auf herausfordernde und anregende Aufgaben- bzw. Fragestellungen, die Schüler_innen dazu anregen sollen, sich kognitiv mit der jeweiligen Materie des Unterrichts zu beschäftigen und dabei tiefere Lernprozesse anzustoßen. Unter »Motivationsunterstützung bzw. Schüler_innen-Orientierung« wird verstanden, Schüler_innen das Gefühl von Autonomie in ihrem Lernen zu geben, sie emotional und sozial zu unterstützen sowie einen alltagsweltlichen Bezug der Unterrichtsthemen herzustellen (auch Klieme 2018).
2. In der Ganztagschuldiskussion wurde vermehrt auf die Bedeutung sozialpädagogischer Arbeit verwiesen, bspw. über den Begriff Ganztagsbildung (Otto/Coelen 2008). Hierbei wird für die Eigenständigkeit von Schule und Sozialpädagogik unter dem Dach Ganztagschule argumentiert. Im Kern ist dies eine konservative Position: Es wird nicht bedacht, dass durch Ganztagschule etwas Neues entstehen kann. Stattdessen geht es um den Erhalt sozialpädagogischer Arbeit – also um eine Bewahrung des Status quo – und um eine Trennung zwischen Unterricht und Bildungsangeboten der Sozialpädagogik – allen voran der Kinder- und Jugendarbeit. Transformationsprozesse werden hierbei folglich ausgeblendet (Sauerwein 2017). Durch diese Positionierung wurde es letztlich versäumt, sozialpädagogische Zielvorstellungen von Ganztagschule und damit auch Aspekte von Qualität für Ganztagsangebote zu benennen. Dies mag sicherlich darin begründet sein, dass in der Sozialpädagogik keine mit der Unterrichtsforschung vergleichbaren empirisch geprüften Prozessqualitätsdimensionen betrachtet werden, die mit konkreten Wirkungen in Zusammenhang gesetzt werden. Empirische Befunde, welche über die Wirkung von Jugendarbeit berichten (Lindner 2009a), sind eher selten und liegen in Form von retrospektiven Befragungen ehemaliger Nutzer_innen

vor (Schmidt 2013). Es wird jedoch angeregt, „die ‚Bildungsqualität‘ in der offenen Jugendarbeit über die Zugänge der *Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität* indirekt zu analysieren, um so ihren Charakter als Gelegenheitsstruktur zu erschließen und zu qualifizieren“ (Lindner 2009b, S. 178). Anstelle von empirischen Arbeiten wird versucht argumentativ darzulegen, welche pädagogischen Handlungen konstitutiv für eine gelingende Jugendarbeit sind (Hafeneger et al. 2002). Insbesondere drei handlungsleitende Maxime werden häufig zur Begründung von Jugendarbeit herangezogen und

In der Sozialpädagogik werden keine mit der Unterrichtsforschung vergleichbaren empirisch geprüften Prozessqualitätsdimensionen betrachtet.

können dahingehend gelesen werden, dass sie für eine Heuristik für die Qualität in Ganztagsangeboten (und Unterricht) an Ganztagschulen nutzbar gemacht werden können (Sauerwein 2017). Die erste Maxime kann als Alltagsorientierung verstanden werden und weist theoretische Bezugspunkte zur Lebensweltorientierung auf (Grunwald/Thiersch 2008). Im Konkreten bedeutet dies, dass Alltagsdeutungen der Kinder und Jugendlichen aufgegriffen und Bezüge zu ihrer Lebenswelt hergestellt werden (ausführlich Sauerwein 2017). Eine anerkennungstheoretische Dimension nimmt Bezug zur Anerkennungstheorie Axel Honneths und adaptiert diese für die Pädagogik (Hafeneger et al. 2002; Prenzel 2006) bzw. auf den Kontext Ganztagschule (Sauerwein 2017). Aufgeteilt in drei Dimensionen sollen Jugendliche emotionale, solidarische und rechtliche Anerkennung erfahren. Als dritte Maxime kann auf den Aspekt von Partizipation verwiesen werden (Bröckling/Schmidt 2012). Hierbei geht es letztlich darum, Kinder und Jugendliche bei der Gestaltung pädagogischer Angebote mit einzubeziehen.

Basierend auf den Bezugspunkten von Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik kann eine Heuristik für Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule aufgestellt werden. Hierbei ist sowohl das Verständnis von Ganztagschule als Verknüpfung formellen und non-formellen Lernens zu berücksichtigen, sowie Transformationsprozesse von Schule als Auflösung der traditionellen Zuständigkeiten von Schule und Sozialpädagogik (s. oben). Dies einbezogen wird davon ausgegangen, dass die unterschiedlichen Qualitätsdimensionen sowohl im Unterricht als auch in Ganztagsangeboten „präsent sind“ und für die Zielerreichung von Ganztagschule Relevanz haben (Sauerwein 2017). Die drei Dimensionen auf der linken Seite in Abbildung 1 sind der Unterrichtsforschung entnommen, die drei Dimensionen auf der rechten Seite weisen Bezugspunkte zur Sozialpädagogik respektive Jugendarbeit auf.

Abbildung 1: Qualitätsdimensionen für Bildungssettings in der Ganztagschule

Qualitätsdimensionen für Bildungssettings in der Ganztagschule							
Classroom Management	Kognitive Aktivierung	Autonomieunterstützung	Anerkennung			Partizipation	Alltagsorientierung
			Emotionale Anerkennung	Solidarische Anerkennung	Rechtliche Anerkennung		

Quelle: eigene Darstellung

Qualitätsdimensionen und der Selbstwert der Schüler_innen

Empirisch wurde diese Heuristik im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) im Teilprojekt StEG-S, welches am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation konzipiert und durchgeführt wurde, geprüft (ausführlich: Sauerwein 2017). Die verschiedenen Qualitätsdimensionen wurden jeweils durch drei bis vier Items operationalisiert. Schüler_innen an 66 Ganztagschulen haben anhand von Fragebögen über eine vierstufige Skala (trifft gar nicht zu – trifft voll zu) die Qualität in von ihnen besuchten Ganztagsangeboten in den Bereichen soziales Lernen, Medien oder Lesen sowie dem Deutschunterricht eingeschätzt.¹ Hierbei zeigt sich, dass die Qualitätsdimensionen empirisch voneinander zu trennen sind (ausführlich Sauerwein 2017).²

Vertiefende (Messinvarianz-) Analysen zeigen, dass die einzelnen Qualitätsdimensionen in den jeweiligen Bildungssettings unterschiedlich konnotiert sind. Das heißt bspw., dass Classroom Management im Unterricht etwas anderes bedeutet als in Angeboten zum sozialen Lernen und deshalb mit diesen nicht zu vergleichen ist. Andere Qualitätsdimensionen, wie Anerkennung, haben jedoch dieselbe Bedeutung. Insgesamt scheint Anerkennung, kognitive Aktivierung, Alltagsorientierung und auch Partizipation (hierzu Sauerwein 2018) vom pädagogischen Kontext unabhängig ähnlich konnotiert zu sein, während die Dimensionen von Classroom Management und Autonomieunterstützung an die jeweiligen Kontexte angepasst werden müssen.

¹ Die Skalen und Items der einzelnen Qualitätsdimensionen sind abrufbar bei DAQS (<https://daqs.fachportal-paedagogik.de/search/show/survey/201>) und auch bei Sauerwein (2017) nachzulesen.

² Das diesem Beitrag zugrundeliegende Forschungsprojekt StEG wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Die Basisdimensionen guten Unterrichts haben Effekte auf die soziale Selbstwirksamkeit und den Selbstwert.

Regressionsanalysen können zudem Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Qualitätsdimensionen und der sozial-emotionalen Entwicklung der Schüler_innen in den unterschiedlichen Bildungssettings aufzeigen. Konkret wurden hierfür der Selbstwert und die soziale Selbstwirksamkeit erfasst.³ Ohne an dieser Stelle vertiefend auf die jeweiligen Analysen einzugehen, zeigt sich, dass alle Qualitätsdimensionen bedeutsam für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen sind (s. Tabelle 1). Hierbei bestehen jedoch Unterschiede: Zeitnutzung ist bspw. nur in Medienangeboten bedeutsam, um die Entwicklung des Selbstwerts zu erklären, während Partizipation in allen vier untersuchten Bildungssettings relevant ist (Tab. 1).

Ferner sind „fachfremde“ Qualitätsdimensionen auch in pädagogisch gegenläufigen Settings relevant, um die Entwicklung von Selbstwert und sozialer Selbstwirksamkeit zu erklären (wie bspw. kognitive Aktivierung in Angeboten des sozialen Lernens und Anerkennung im Unterricht), andererseits haben die Basisdimensionen guten Unterrichts, von denen vor allem Zusammenhänge mit Leistung zu erwarten wären, die sich in StEG-S nicht zeigen (Fischer et al. 2016), Effekte auf die soziale Selbstwirksamkeit und den Selbstwert. Dieser Prozess kann als „doppelte Durchmischung“ verstanden werden. Die Konturen zwischen Unterricht und Ganztagsangeboten scheinen demnach zu verwischen. Konzepte und Qualitätsvorstellungen beider „Pädagogika“ können sowohl im Unterricht als auch in Ganztagsangeboten angetroffen werden und fördern die Persönlichkeit der Schüler_innen.

³ Es darf zu Recht angemerkt werden, dass diese zwei Konstrukte nur einen Teil der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen abdecken. Letztlich ist es aus forschungspragmatischen Gründen nicht möglich alle Facetten der sozialen-emotionalen Entwicklung abzubilden, sodass sich in StEG-S für diese zwei Variablen entschieden wurde.

Tabelle 1: Zusammenhänge der Qualitätsdimensionen mit der Sozialen Selbstwirksamkeit und dem Selbstwert der Schüler_innen im Deutschunterricht, Medienangeboten, Leseangeboten und Angeboten zum sozialen Lernen

Qualitätsdimensionen	Effekte der Qualitätsdimensionen auf...	
	Soziale Selbstwirksamkeit	Selbstwert
Zeitnutzung		Medien
Kognitive Aktivierung	Unterricht	Unterricht, Soziales Lernen
Autonomieunterstützung	Unterricht, Medien	Unterricht, Medien, Lesen, Soziales Lernen
Partizipation	Unterricht, Soziales Lernen	Unterricht, Medien, Lesen, Soziales Lernen
Alltagsorientierung		Unterricht, Medien
Anerkennung Emotionalität	Soziales Lernen	Unterricht, Medien
Anerkennung Solidarität	Unterricht	Unterricht, Medien
Anerkennung, Recht		Lesen

Quelle: eigene Darstellung

Bedeutung für Praktiker_innen

Die hier aufgestellte Heuristik der Prozessqualität in Bildungssettings der Ganztagschule kann Praktiker_innen als Orientierungsrahmen sowohl im Unterricht als auch in Ganztagsangeboten dienen. Sie sollten Aspekte von Classroom Management, kognitiver Aktivierung, Motivationsunterstützung, Partizipation, Alltagsorientierung und Anerkennung berücksichtigen. Bestimmte Qualitätsdimensionen sollten jedoch eine kontextspezifische Adaption erfahren. Dies gilt insbesondere für die Frage, wie mit der vorhandenen (Lern-)Zeit umzugehen ist. Zugleich stellt die Vielfalt der Qualitätsdimensionen Praktiker_innen vor Herausforderungen, weil sie letztlich Erfahrungen und Wissen unterschiedlicher Formen von Pädagogik benötigen. Da die Ganztagschule sowohl für Sozialpädagogen_innen als auch für Lehrkräfte ein mögliches späteres Arbeitsfeld darstellt, sollte zumindest darüber nachgedacht werden, auch sozialpädagogische Inhalte im Lehramtsstudium zu vermitteln und umgekehrt Merkmale guten Unterrichts auch an Sozialpädagog_innen weiterzugeben. Aber auch nicht pädagogisch qualifizierten Mitarbeiter_innen an Ganztagschulen sollte zumindest grundlegendes pädagogisches Wissen vermittelt werden. Die dargestellte Qualitätsheuristik kann hier als Orientierungshilfe fungieren, denn Ganztagsangebote können nur positive Effekte aufweisen, wenn entsprechende Qualität vorliegt.

Der Unterricht wird der Freizeit ähnlicher und außerunterrichtliche Bildungsangebote werden schulischer.

Ausblick

Schulen befinden sich in einem Transformationsprozess: Der Unterricht wird Freizeit ähnlicher, umgekehrt aber auch (ehemals) außerschulische bzw. außerunterrichtliche Bildungsangebote schulischer. Lehrkräfte müssen verstärkt mit sozialpädagogischen Aufgaben umgehen, ohne hierfür über die nötige Expertise zu verfügen. Umgekehrt stehen Sozialpädagogen_innen vor der Herausforderung, dass außerschulische Bildungsangebote in die Schule verlagert werden und sie sich verstärkt in Schule einbringen, vor Lehrkräften behaupten (Kappler et al. 2016), schulische Aufgaben erfüllen müssen (Göppel 2012) und von den Kindern und Jugendlichen verstärkt als schulische Akteur_innen wahrgenommen werden (Gadow et al. 2013).

Ob dies nun eine positive oder eher negative Entwicklung ist, kann im Rahmen dieses Beitrags nicht beantwortet werden. Vieles spricht jedoch dafür, dass diese Entwicklung unumkehrbar ist und Sozialpädagogik hierauf reagieren muss. Die beschriebene Heuristik ist eine mögliche Antwort.

Sozialpädagogen_innen können sich hierauf berufen, um sozialpädagogisches Handeln in Ganztagschule selbstbewusst zu vertreten. Darüber hinaus zeigt die Heuristik, dass sozialpädagogische Qualitätsdimensionen auch im Unterricht an Bedeutung gewinnen, umgekehrt Sozialpädagogen_innen sich aber auch mit Aspekten der Schul- und Unterrichtsforschung beschäftigen sollten.

Zur Person

Markus Nikola Sauerwein, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Gegenwärtig vertritt er eine Professur für Theorien und Methoden Sozialer Arbeit an der Fliegener Fachhochschule Düsseldorf.

Literatur

Allmen, B. von/Schüpbach, M./Frei, L. et al. (2017): Tagesschulangebote und Schulleistungsentwicklung. In: Schüpbach, M./Frei, L./Nieuwenboom, W. (Hrsg.): Tagesschulen: Ein Überblick. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 229–248.

Andresen, S. (2016): Lern- und Bildungsgelegenheiten in der Ganztagschule: Die Erweiterung der Perspektive über den Unterricht hinaus. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, H. 6, S. 830–833.

Arnoldt, B./Züchner, I. (2008): Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagschule: Eine empirische Bestandsaufnahme im Prozess des Ausbaus der Ganztagschulen in Deutschland. Berlin: AGJ Eigenverl.

Arnoldt, B. (2011): Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partnern: Entwicklung der Rahmenbedingungen. In: Fischer, N./Holtappels, H./Klieme, E. et al. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 312–329.

Bröckling, B./Schmidt, H. (2012): Partizipation in der offenen Kinder- und Jugendarbeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Neue Praxis 42, H. 1, S. 44–59.

Coelen, T. (2006): Ausbildung und Identitätsbildung. In: Otto, H.-U./Oelkers, J. (Hrsg.), Zeitgemäße Bildung: Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik: mit 9 Tabellen. München et al.: Reinhardt.

Coelen, T./Wahner-Liesecke, I. (2009): Jugendarbeit kann auch mit (Ganztags-)Schulen wirken. In: Lindner, W. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt: Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 241–260.

Creemers, B. P. M./Kyriakidēs, L. (2008): The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. Contexts of learning. London und New York: Routledge.

Fischer, N./Holtappels, H./Klieme, E. et al. (Hrsg.) (2011): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Fischer, N./Sauerwein, M./Theis, D. et al. (2016): Vom Lesenlernen in der Ganztagschule: Leisten Ganztagsangebote einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? In: Zeitschrift für Pädagogik 62, H. 6, S. 780–796.

Fölling-Albers, M. (2000): Entschularisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 2, S. 118–131.

Gadow, T./Peucker, C./Pluto, L. et al. (2013): Vielfalt offener Kinder- und Jugendarbeit: Eine empirische Analyse. In: Deutsche Jugend 61, H. 9, S. 380–389.

Göppel, R. (2012): Das traditionelle Bildungsmonopol der Schule und die Bildungsambitionen der Jugendarbeit. In: Markowitz, R./Schwab, J. (Hrsg.): Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule: Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius, S. 57–89.

Grunwald, K./Thiersch, H. (Hrsg.) (2008): Praxis lebensweltorientierter sozialer Arbeit: Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa.

Hafeneger, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hrsg.) (2002): Pädagogik der Anerkennung: Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Höhm, K./Holtappels, H./Schnitzer, T. (2005): Ganztagschule: Konzeption, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In: Holtappels, H./Klemm, K./Pfeifer, H. et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, S. 253–289.

Kappler, C./Emanuela, C./Schuler, P. (2016): Die gute neue Tagesschule in der Schweiz - Der Erziehungs- und Bildungsauftrag aus Sicht der Profession. In: *Schulpädagogik heute* 7, H. 16, S. 1–15. www.zhaw.ch/storage/shared/sozialarbeit/Forschung/Kindheit_Jugend_Familie/Soziale_Arbeit_Schule/2016-Kappler-Chiapparini-Schuler-Die-gute-neue-Tagesschule-in-der-Schweiz.pdf (Abruf 12.10.2018).

Kielblock, S./Fraij, A./Hopf, A. et al. (2014): Wirkungen von Ganztagschule auf Schüler/innen. In: Coelen, T./Stecher, L. (Hrsg.): *Die Ganztagschule: Eine Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 155–174.

Klieme, E./ Schümer, G./Knoll, S. (2001): Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: Aufgabenstruktur und Unterrichtsgestaltung. In: Klieme, E./Baumert, J. (Hrsg.): *TIMMS - Impulse für Schule und Unterricht*, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 43–58.

Klieme, E. (2018): Unterrichtsqualität. In: Gläser-Zikuda, M./Harring, M./Rohlf, C. (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Stuttgart: UTB.

KMK: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (2017): *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2011 bis 2015*. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2015_Bericht.pdf (Abruf 4.7.2018).

Lindner, W. (Hrsg.) (2009a): *Kinder- und Jugendarbeit wirkt: Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lindner, W. (2009b): Bildungswirkungen in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit. In: Lindner, W. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendarbeit wirkt: Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 167–180.

Otto, H.-U./Coelen (Hrsg.) (2008): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung: Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pianta, R. C./Hamre, B. K. (2009): Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. In: *Educational Researcher* 38, H. 2, S. 109–119.

Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt.: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S. et al. (Hrsg.) (2015): Lernkulturen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Sauerwein, M. (2017): Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule: Über Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Sauerwein, M.N./Hannemann, J./Rollett, W. (2018): Ergänzende Unterscheidungsmerkmale für die Organisationsform von Ganztagschule.: Inhaltliche Breite des Angebot, konzeptuelle Verbindungen, Zeitorganisation. In: Drossel, K./Eickelmann, B. (Hrsg.): Does "What works" work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog. Münster: Waxmann, S. 241–158.

Sauerwein, M. N. (2018). Partizipation in der Ganztagschule – vertiefende Analysen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 62 (6), 830–855. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0844-9>

Schmidt, H. (2013): Das Wissen zur Offenen Kinder und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–22.

Strietholt, R./Manitius, V./Berkemeyer, N./Bos, W. (2015): „Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztagschulen“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18, H. 4, S. 737–761.

Tillmann, K./Sauerwein, M./Hannemann, J. et al. (2017): Förderung der Lesekompetenz durch Teilnahme an Ganztagsangeboten? – Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). In: Schüpbach, M./Frei, L./Nieuwenboom, W. (Hrsg.): Tagesschulen: Ein Überblick. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 289–307.