

Radisch, Falk; Klieme, Eckhard

Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung

Die Deutsche Schule 96 (2004) 2, S. 153-169



Quellenangabe/ Reference:

Radisch, Falk; Klieme, Eckhard: Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung - In: Die Deutsche Schule 96 (2004) 2, S. 153-169 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274094 - DOI: 10.25656/01:27409

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274094>

<https://doi.org/10.25656/01:27409>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Falk Radisch und Eckhard Klieme

Wirkungen ganztägiger Schulorganisation

Bilanz und Perspektiven der Forschung

Ganztägige außerfamiliäre Betreuungsformen unterschiedlichster Art werden als Möglichkeit angesehen, sowohl sozial- als auch bildungspolitische Forderungen umzusetzen. Besonders durch Formen ganztägiger Schulorganisation wird neben einer Antwort auf Schwächen und Reformbedarfe im Bildungswesen, wie sie unter anderem PISA 2000 aufgezeigt hat, auch ein Beitrag zur Lösung sozialpolitischer Probleme erwartet.

Die Diskussion um Ganztagschulen ist in Deutschland auch immer eine Diskussion um reformpädagogische Ideen gewesen (vgl. Ludwig 1993). Gerade deshalb ist es jedoch wichtig, am Beginn einer erneuten Reformwelle kritisch zu bilanzieren: Können die in Deutschland vielfältig vorhandenen Arten ganztägiger Schulformen die an sie gerichteten hohen Anforderungen tatsächlich erfüllen? Sind Formen ganztägiger Schulorganisation besser geeignet, die anstehenden Reformen im allgemeinbildenden Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland umzusetzen, als die „normale“ Halbtagschule? Wissen wir, welche pädagogische Konzeption der Ganztagsangebote Effektivität und Effizienz im Hinblick auf verschiedene Ziele sichert?

Im vorliegenden Artikel soll anhand des zur Ganztagschulproblematik vorhandenen empirischen Forschungsmaterials versucht werden, diese Fragen zu klären. Es soll dabei weder die pädagogische Programmatik der Ganztagschulen aufgearbeitet werden (hierzu liegt eine recht breite Literatur vor) noch die Wirksamkeit reformpädagogischer Konzepte im Allgemeinen (wozu es nur wenige tragfähige empirische Befunde gibt). Es wird sich vielmehr ganz auf das Thema „Wirkungen von Ganztagschulen“ konzentriert. Dementsprechend liegt ein breiter, nicht auf bestimmte pädagogische Konzepte festgelegter Begriff der Ganztagschule zugrunde, der sich lediglich an dem formalen Kriterium der zeitlichen Bindung der Schüler und Schülerinnen an die Schule orientiert. Als Schulen mit ganztägiger Organisation (kurz: Ganztagschulen) werden also im Folgenden alle Schulen angesehen, die regelmäßig nachmittags Betreuungs- und/oder Unterrichtsangebote machen und so die Anwesenheit zumindest eines bedeutsamen Teils ihrer Schülerschaft über den Vormittag hinaus erweitern.

Dadurch wird das Verständnis ganztägiger Organisationsformen stark vergrößert, was angesichts aktueller Definitionsansätze unangemessen erscheinen mag. Nur mit Hilfe einer solchen Vergrößerung können aber ältere Studien zum hier interessierenden Gegenstand mit verwertet werden. Die Verwendung eines über den dargestellten Rahmen hinausgehenden Verständnisses ganztägiger Angebote (etwa anhand pädagogischer Merkmale) würde in diesem Kontext hingegen zu nicht unerheblichen Problemen führen.

Unter diesen Gesichtspunkten ist die verwendete Definition ganztägiger Schulorganisation lediglich als ein für das weitere Vorgehen notwendiger Schritt, nicht aber als Beitrag zu einer Diskussion um Definitionen und Begrifflichkeiten auf diesem Gebiet anzusehen.

Im Folgenden soll anhand der Sichtung vorhandener Forschungsliteratur der Frage nachgegangen werden, welche Wirkung ganztägige schulische Angebotsformen auf die individuelle Entwicklung der Schüler und die Qualität der Schule haben. Im Mittelpunkt des Interesses stehen dabei Untersuchungen, die Aussagen über einen Einfluss auf die kognitive und die psychosoziale Entwicklung der Schüler erlauben.

1. Ergebnisse der Literaturrecherche

Im Verlauf einer umfangreichen Literaturrecherche wurden mehrere Datenbanken angesprochen, deren Ergebnisse in Abbildung 1 zusammenfassend dargestellt sind.

Abbildung 1: Ergebnisse einer Literaturrecherche in einschlägigen Datenbanken (Stand: Januar 2003)¹

Datenbank	Suchbegriff	Treffer
FIS Bildung	Ganztagsschule	710
	Ganztagsbetreuung	56
Psyndex	Ganztagsschule	40
	Ganztagsbetreuung	22
	all day school	10
	all day care	2
Bibliotheksdatenbank DIPF Frankfurt ²	Ganztagsschule	88
	Ganztagsschule	31
WISO III		
EBSCOhost ³	all day school	286
ERIC (1980-2003)	all day school	577

Es wird anhand der Ergebnisse deutlich, dass im deutschsprachigen Raum eine Vielzahl von Veröffentlichungen zum Thema Ganztagsschule aus den vergangenen 40 Jahren vorliegt (vgl. für den Zeitraum bis zum Beginn der 80er Jahre des 20. Jhd. auch Appel 1983, für neuere Literatur Appel 1997 und aktuell die regelmäßig aktualisierte Bibliographie des Ganztagsschulverbandes, die im Internet unter der Adresse <http://www.ganztagsschulverband.de/Pages/Literatur.html> abrufbar ist). Allerdings sind darunter keine verwertbaren empirischen Studien, die auf der Grundlage „aktueller“ Materials (definiert als nicht älter als 25 Jahre) und mit einem repräsentativen Untersuchungsdesign, die sich originär mit dem Gegenstand beschäftigt haben und verlässliche und allgemeingültige Aussagen über die Wirkung ganztägiger schulischer Angebote – insbesondere im Vergleich zu halbtägigen schulischen Betreuungsformen – auf die Schüler erlauben.

1 Eine zusätzliche Recherche in Institutsbibliotheken, u.a. am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, ergab keine weiteren Quellen.

2 nur Monographien

3 Metadatenbank für die Datenbanken Econlit; Sociological Abstracts; PsycINFO; Psychology and Behavioral Sciences Collection

2. Untersuchungen im deutschsprachigen Raum

Im deutschsprachigen Raum verweist auch Ludwig (1993) darauf, dass insbesondere empirische Studien zum Schulerfolg – verstanden als Schulleistung – von Schülern in ganztägigen schulischen Angebotsformen fehlen (vgl. Ludwig 1993, S. 579). Er verweist allerdings auf ältere Studien von Fend (1982), Ipfling (1981) und Ipfling/Lorenz (1979), die hier zunächst vorgestellt werden sollen.

2.1. Gesamtschulforschung – 1970er Jahre

Fend (1982) stellt in der Arbeit, auf die Ludwig (1993) verweist, die wichtigsten Ergebnisse der Gesamtschulforschung zusammenfassend dar. Dabei führt er im Kapitel 6, das die im Rahmen des Konstanzer Forschungsprogramms zur Gesamtschule durchgeführten Untersuchungen der Schulleistungen in unterschiedlichen Schulsystemen (Gesamtschulsystem vs. gegliedertes Schulsystem) behandelt, aus, dass die festgestellten niedrigeren Leistungen der leistungsstarken Schülergruppen in den Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen möglicherweise weniger durch den Gesamtschulcharakter zustande kamen, als vielmehr aufgrund der gleichzeitig ganztägigen Führung dieser Schulen. „Eine zweite Interpretation bezöge sich weniger auf solche Selektionswirkungen, sondern mehr auf ein Bündel von Stützsystemen, die Mittel- und Oberschichtkinder in ihrem Lernverhalten meist erleben und die möglicherweise in den hier zur Sprache stehenden Gesamtschulmodellen weggefallen sind. Dazu könnte man einmal jene häuslichen Hilfen rechnen, die üblicherweise im Kontext der Hausaufgabenerledigung in Kraft treten und die möglicherweise durch den Ganztagscharakter der Gesamtschulen in ihrer Funktion nicht mehr so wirksam sind.“ (Fend 1982, S. 250f). Hier wird also die Verlagerung der häuslichen Lernzeiten in die Schule, wodurch eigentlich eine Anhebung der Leistungen schwächerer Schüler erwartet wird, als ursächlich für Leistungseinbußen speziell bei leistungsstärkeren Schülern bezeichnet. Fend (1982) verweist also indirekt und leider ohne dies letztendlich belegen zu können, darauf, dass nicht wie angenommen die leistungsschwächeren Schüler durch Ausgleich fehlender häuslicher Unterstützungssysteme besser werden, sondern vielmehr die leistungsstärkeren durch den scheinbaren Wegfall dieser Unterstützungssysteme im Zuge der Rückverlagerung schulbezogener Tätigkeiten in die Schule im Leistungsniveau absinken⁴.

Die unterschiedlichen Differenzierungssysteme (also Gesamtschulsystem vs. gegliedertes Schulsystem) können also nicht als Ursache für die gefundenen

4 Fend (1982) verweist darauf, dass das daran liegen könnte, dass die wegfallenden häuslichen Lernzeiten mit den entsprechenden Unterstützungssystemen (die bei den leistungsstärkeren Schülergruppen größer sind als bei den schwächeren Schülergruppen) in den Versuchsschulen durch außerunterrichtliche Lernangebote schon rein quantitativ nur teilweise aufgefangen wurden (vgl. Fend 1982, S. 262ff und S. 281f). Das heißt, insgesamt verringert sich die Lernzeit besonders für Schüler, die im halbtägig geführten Schulsystem zu Hause viel für die Schule gelernt haben. Für Schülergruppen, die auch im halbtägig geführten Schulsystem eher wenig außerhalb des Unterrichts gelernt haben, ist somit auch keine Veränderung der Lernzeiten und damit auch nicht der Schulleistungen erwartbar.

niedrigeren Schulleistungen leistungsstärkerer Schülergruppen im Fach Englisch nachgewiesen werden, die Hypothese kann aber auch nicht widerlegt werden. „Der Grund dafür ist der, dass wir jeweils in den wenig differenzierenden Gesamtschulen gleichzeitig eine Lehrerschaft besonderer Prägung finden und die betreffenden Schüler in Ganztagschulen untergebracht sind. Für die vier jeweils detailliert betrachteten Schülergruppen (...) finden wir zwar jeweils historisch unterschiedliche Konstellationen, die jedoch alle darauf hindeuten, dass in diesen Gesamtschulen Lehrer mit einer stärkeren kompensatorischen Zuwendung zum schwächeren Schüler und einer stärkeren Schülerzentrierung am Werke waren. Die Ganztagschule wiederum hat das Zeitbudget, was das außerunterrichtliche Lernen angeht, auf bedeutsame Weise verändert. Technisch gesprochen haben wir es also mit einer Variablen-Konfundierung zu tun. Trotzdem können wir zumindest die Aussage machen, dass es in keinem von uns untersuchten Fall gelungen ist, geringe Differenzierung, Schülerorientierung der Lehrer und Ganztagschule so zu kombinieren, dass die guten Schüler im Fach Englisch Leistungsergebnisse zeigen konnten, die denen in stärker differenzierenden Systemen gleichwertig oder sogar überlegen gewesen wären, Schülerorientierung durch die Lehrer und Ganztagschule haben also nicht substitutiv für den Verzicht auf Differenzierung gewirkt.“ (Fend 1982. S. 287).

Grundsätzlich scheint Fend (1982) also davon auszugehen, dass von der ganztägigen Organisation von Schule ein positiver Effekt auf die Schülerleistung erwartbar wäre. Allerdings wurden die Möglichkeiten der ganztägigen Schulführung in Form von schulischen außerunterrichtlichen Lern- und Unterstützungsangeboten scheinbar nicht genutzt⁵, so dass diese nicht substitutiv für den Wegfall der Leistungsdifferenzierung im Gesamtschulsystem wirken konnte. Ob diese Hypothese allerdings zutrifft, oder ob der Wegfall bzw. die Abschwächung der häuslichen Unterstützungssysteme in ganztägig geführten Schulen nicht generell (also auch bei zeitlich adäquatem Ausgleich durch schulische Angebote) zu einem, wenn auch geringeren Absinken der Leistungen besonders stärkerer Schülergruppen aus günstigeren familiären Hintergründen führt, bleibt unklar. Eine Überprüfung dieser Konfundierungs-/Substitutions-These wäre wünschenswert gewesen, wurde aber offensichtlich aufgrund der anders orientierten Fragestellung nicht weiter verfolgt.

2.2. Wissenschaftliche Begleitung des Experimentalprogramms der Länder mit Ganztagschulen – 1970er Jahre

Des Weiteren verweist Ludwig (1993) auf Ipfling, der mit seiner Arbeit aus dem Jahr 1981 den abschließenden Bericht zu einem Experimentalprogramm der Länder mit Ganztagschulen vorlegte. Angestoßen wurde dieses Experimentalprogramm durch die entsprechenden Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates von 1968/69. Einbezogen in diese Auswertung wurden 34 Modellversuche der Bundesländer aus den Jahren 1971 bis 1977 (vgl. Ipfling 1981, S. 11ff).

⁵ Dieser Sachverhalt führt vor Augen, dass es schwierig ist, schulische Angebote so zu gestalten, dass die häuslichen Unterstützungssysteme besonders von Schülern mit einem besseren familiären Hintergrund adäquat ersetzt werden.

Ipfling (1981) führt in seinem Bericht einen Punkt mit der Bezeichnung „Lehrplan/Schulerfolg/Leistungsvergleich“ an. Interessant sind dabei allerdings nur die knappen Ausführungen zum Schulerfolg und zum Leistungsvergleich: „Die Angaben der Schulen über den Schulerfolg, die Anzahl der Wiederholer und den Leistungsvergleich mit der HTS sind nur sehr vage und kaum brauchbar.“ (Ipfling 1981, S. 64) – ein ernüchterndes Ergebnis. Allerdings kann dieses Ergebnis auch nicht verwundern, wurden doch die jeweiligen Modellversuche der einzelnen Bundesländer nicht wie ursprünglich von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates empfohlen, vom Beginn an durch eine bundeseinheitliche wissenschaftliche Begleitung koordiniert. Nicht zuletzt aus diesem Grund wurden verständlicherweise für die verschiedenen Schulversuche / Versuchsschulen etc. keine systematischen einheitlichen Leistungstests durchgeführt; erst recht nicht im Vergleich zu halbtägig geführten Schulen. Die meisten Schulen berufen sich vielmehr auf Einschätzungen seitens der Lehrkräfte und Schulleitungen. Lediglich einige der aufgenommenen Schulen verfügten über ein wissenschaftliches Begleitprogramm, das einen solchen Vergleich durchführte. Allerdings schwankt auch hier die Qualität und damit die Brauchbarkeit der durchgeführten Vergleiche erheblich, sodass auf Bundesebene zur Wirkung ganztägiger schulischer Angebotsformen im Allgemeinen und auf schulische Leistungen und Schulerfolg im Speziellen durch diesen Bericht keinerlei Aussagen getroffen werden können.

Die ebenfalls von Ludwig (1993) zitierte Studie von Ipfling/Lorenz (1979) war Teil dieses Programms und stellt den Bericht zur Wissenschaftlichen Begleitung der Versuchsreihe dar, mit der sich Rheinland-Pfalz an dem Experimentalprogramm der Kultusministerkonferenz beteiligte.

Aus den umfangreichen Darstellungen dieses Berichtes sollen hier die in diesem Zusammenhang interessierenden Ergebnisse zu psychologischen Basisuntersuchungen der Schüler an den teilnehmenden Schulen sowie vergleichende Untersuchungen zur schulischen Leistung (inklusive einer Untersuchung von Angst bei Schülern) im Vergleich zu Schülern an halbtägig geführten Schulen dargestellt werden.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Versuchsreihe wurden unter anderem psychologische Basistests durchgeführt. Eingesetzt wurden dabei das Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung (PSB) und der Pauli-Test. Beide Verfahren wurden leider nur an den teilnehmenden Schulen durchgeführt und es wurde keine Kontrollgruppe an halbtägig geführten Schulen untersucht. Da aber jeweils Normwerte für die entsprechenden Populationen vorlagen, können trotzdem mit einiger Vorsicht Aussagen über einen Einfluss der ganztägigen Führung der untersuchten Schulen getroffen werden⁶. Durchgeführt wurden die Tests in drei Wellen. Einbezogen wurden die jeweils neu in die Orientierungsstufe aufgenommenen Schüler, die jeweils zu Beginn der 5. Klassenstufe und zum Ende der 6. Klassenstufe befragt wurden.

6 Die verfügbaren Normwerte sind allerdings zum Zeitpunkt der Durchführung teilweise veraltet gewesen, bzw. beziehen sich auf Normpopulationen, die erhebliche Abweichungen von der Untersuchungspopulation aufwiesen. Hinzu kommt, dass die Normwerte keine Differenzierung nach Schulformen zulassen (vgl. Ipfling/Lorenz 1979, S. 34ff).

Das PSB ist ein Testverfahren, welches „Intelligenzfaktoren misst, die für schulische Leistungen bedeutsam sind“ (Ipfling/Lorenz 1979, S. 36). Der Test erfasst dabei Faktoren, die einerseits stark milieuabhängig sind (Umfang des Wortschatzes, Wortverständnis, Wortflüssigkeit), einen Faktor, der als Denkfähigkeit/logisches Denkvermögen bezeichnet wird, einen Faktor, der die Bezeichnung technische Begabung trägt und einen Faktor, der Auskunft über das Arbeitsverhalten bei schnellem Erfassen von visuell gegebenen Details bzw. über die Geschwindigkeit im Erledigen von Routineaufgaben gibt (vgl. Ipfling/Lorenz 1979, S. 36f). Verwendung finden hier aber nicht die aufgezählten Faktoren, sondern ein Globalwert, der mit intellektueller Fähigkeit bezeichnet wird.

Als Ergebnis lässt sich aus der Sicht der Autoren festhalten, dass hier ein positiver Effekt der ganztägigen Organisation der untersuchten Schule festgestellt werden konnte. Insbesondere Klassen mit einem niedrigeren Ausgangsniveau konnten bis zum Ende der 6. Klassenstufe profitieren. Mit zunehmender Dauer des Versuchs (also über die verschiedenen Erhebungswellen hinweg) hat sich dieser Effekt stabilisiert. Ob dieser Befund allerdings auch im direkten Vergleich mit halbtägig geführten Schulen Bestand hat, kann nicht geklärt werden, da als Vergleichsdaten wie bereits dargestellt nur eine Normstichprobe, nicht aber eine Kontrollgruppe an halbtägig geführten Schulen vorlag (vgl. Ipfling/Lorenz 1979, S. 48 und S. 56).

Der Pauli-Test stellt einen Test dar, bei dem „je zwei einstellige Zahlen derart zusammenzuzählen sind, dass in jede Lücke rechts die Summe der darüber und darunter stehenden Zahl zu schreiben ist, wobei die Zehnerziffer weggelassen wird.“ (Ipfling/Lorenz 1979, S. 37). Es wird davon ausgegangen, dass bei diesen einfachen Additionsaufgaben die eigentliche Rechenleistung keine Rolle spielt. Vielmehr wird angenommen, dass der Test die Erbringung einer Höchstleistung unter Anspannung misst. Mit Hilfe des Pauli-Tests können somit Aussagen über das Leistungsvermögen in Stresssituationen, unter Dauerbelastung sowie über die Konzentrationsfähigkeit getroffen werden.

Hier kommen die Autoren unter anderem zu dem Ergebnis, dass die untersuchte „Arbeitsleistung bei Routinearbeiten unter konzentrativer Anspannung“ (Ipfling/Lorenz 1979, S. 55) in den getesteten Versuchsklassen zu Beginn der 5. Jahrgangsstufe durchschnittlich bis leicht unterdurchschnittlich im Verhältnis zur vorliegenden Normpopulation ist. Im Verlauf der 5. und 6. Jahrgangsstufe wurde bei den Hauptschülern eine Verbesserung der Klassenmittelwerte festgestellt. Die Realschul- und Gymnasialklassen konnten im selben Zeitraum die mittlere Leistung allerdings bestenfalls halten bzw. verschlechterten sich. Auch hier wurde festgestellt, dass sich die gefundenen Effekte über die Dauer des Versuchs stabilisierten. Offensichtlich scheint also die ganztägige Führung der Versuchsschulen in den weiterführenden Schulformen Realschule und Gymnasium zu einer Verschlechterung der mit Hilfe des Pauli-Tests gemessenen Arbeitsleistung bei Routinearbeiten unter konzentrativer Anspannung zu führen, während Hauptschüler scheinbar diese Arbeitsleistung aufgrund der ganztägigen Organisation der Schulen steigern konnten (vgl. Ipfling/Lorenz 1979, S. 55f).

Ob diese Ergebnisse im Vergleich nicht nur mit einer relativ alten und unter-spezifizierten Normpopulation, sondern vielmehr mit einer Kontrollpopulation in halbtägig geführten Schulen replizierbar sind, bleibt wiederum fraglich.

Die Autoren selbst bedauern das Fehlen einer solchen Kontrollpopulation für die beiden durchgeführten Tests.

Des Weiteren wurden im Rahmen der Versuchsreihe mit Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz an drei Schulen (eine ganztägig und zwei halbtägig geführte Schulen) vergleichende Untersuchungen zur allgemeinen Schulleistung durchgeführt. Im Rahmen dieser Untersuchungen wurden Tests verwendet, die schulische Leistung, bzw. Intelligenzfaktoren messen (diverse Untertests von SABET 8+⁷ und d2⁸), wie auch der zum Erhebungszeitpunkt neue Angstfragebogen für Schüler (AFS). Dieser misst ängstliche und unlustvolle Affekte von Schülern in drei Aspekten: Prüfungsangst, Allgemeine (manifeste) Angst und Schulunlust. Darüber hinaus kann mit diesem Fragebogen erfasst werden, inwieweit Schüler dazu neigen, sich angepasst und sozial erwünscht darzustellen (vgl. Ipfling/Lorenz 1979, S. 73).

Ergebnis dieses Vergleichs ist, dass in allen getesteten Bereichen keine signifikanten Unterschiede zwischen der ganztägig geführten Schule einerseits und den beiden halbtägig geführten Schulen andererseits festgestellt werden konnten. Sowohl für die getesteten Schulleistungsbereiche als auch für den d2 Test und die einzelnen Aspekte des AFS erreichen die ganztägig geführte Schule und die beiden halbtägig geführten Schulen gleiche Werte (vgl. Ipfling/Lorenz 1979, S. 73f).

Ob die dargestellten Ergebnisse zu der verallgemeinernden Feststellung berechtigen, Schüler von ganztägig und halbtägig geführte Schulen würden sich hinsichtlich ihrer schulischen Leistung, der empfundenen Schulangst usw. nicht unterscheiden, bleibt jedoch fraglich. Es kann nicht geprüft werden, inwieweit die dargestellten Ergebnisse tatsächlich auf ganztägig geführte Schulen im Allgemeinen übertragbar sind oder ob nicht vielmehr die spezifische Situation der untersuchten Schule(n) oder andere intervenierende Variablen diese Befunde beeinflusst haben bzw. die gefundenen Ergebnisse zufälliger Natur sind.

2.3. Sonderauswertung der Hamburger LAU-Studie – 1990er Jahre

Interessant ist des Weiteren eine unveröffentlichte Sonderauswertung zu den Daten der Untersuchung „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“ (LAU). Bei LAU wurden unter anderem die Lernstände und Lernentwicklungen von Hamburger Schülern von der 7. bis zur 9. Jahrgangsstufe längsschnittlich untersucht. Die dabei gewonnenen Daten wurden genutzt, um zu prüfen, inwieweit sich ganztägig geführte Schulen auf die Schülerleistungen auswirken.

7 SABET 8+ (Schulabschluss- und Berufseintrittstest) misst über verschiedene Untertests sowohl Schulleistung als auch Intelligenz. Verwendung fanden für das induktiv-logische Denken die Untertests des I. Teiles „Zahlenrechnen“ und „Figurenreihen“. Für die Erfassung des schulischen Leistungsniveaus wurden aus dem II. Teil von SABET 8+ die Untertests „Rechnen“, „Rechtschreibung“ und „Raumlehre“ ausgewählt (vgl. Ipfling/Lorenz 1979, S. 72f).

8 d2 ist ein Aufmerksamkeits- und Belastungstest, bei dem es sich um „eine intelligenzunabhängige Überprüfung der visuellen Aufmerksamkeitsspannung und der Konzentrationsfähigkeit im weiteren Sinne“ (Ipfling/Lorenz 1979, S. 73) handelt.

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse müssen allerdings mit einiger Vorsicht behandelt werden, da sie sich aufgrund des sehr geringen Stichprobenumfangs (vgl. Lehmann 2002, S. 1 ff) statistisch nicht absichern lassen. Gleichwohl geben diese Ergebnisse eine Tendenz wieder, die zumindest zur Hypothesengenerierung genutzt werden kann.⁹

Da die ganztägig geführten Schulen nahezu alle in so genannten „sozialen Brennpunkten“ liegen und demzufolge ein entsprechendes Schülerklientel ansprechen, das im Durchschnitt hinsichtlich der häuslichen Voraussetzungen schlechter gestellt ist, wurden für den Leistungsvergleich die mittleren Testergebnisse der 9. Jahrgangsstufen jeweils getrennt anhand außerschulischer Rahmenbedingungen (etwa Bücherbesitz in der Familie, vorgefundene häusliche Arbeitsbedingungen etc.) sowie des Lernstandes zu Beginn der 7. Klasse adjustiert.

Die Sonderauswertung ergab, dass sich die durchschnittlichen allgemeinen Fachleistungen eher marginal zwischen ganztägig und halbtägig geführten Schulen unterscheiden.

Schüler an ganztägig geführten traditionellen Hamburger Haupt- und Realschulen scheinen demzufolge bei gleichen Voraussetzungen etwas besser zu sein als Angehörige derselben Jahrgangsstufe an entsprechenden halbtägig geführten Schulen.

In den Integrierten Haupt- und Realschulen scheinen zwar die Realschüler leicht von einer ganztägigen Führung der Schulen zu profitieren, für die Hauptschüler dieser Schulform sind die Ergebnisse allerdings widersprüchlich und es lassen sich keine Aussagen über einen ablesbaren Leistungsvorsprung bzw. -rückstand an ganztägig geführten Schulen treffen.

An Gesamtschulen schneiden die Schüler von ganztägig geführten Schulen durchschnittlich sogar etwas schlechter ab als Schüler an halbtägig geführten Schulen dieser Schulform (vgl. Lehmann 2002, S. 3).

Interessanter noch als die dargestellten mittleren Schulleistungen sind die festgestellten Unterschiede in der Leistungsstreuung innerhalb der Einzelschulen.

In fast allen untersuchten Schularten sind die durchschnittlichen Streuungen in den ganztägig geführten Schulen etwas bis deutlich niedriger als in den entsprechenden halbtägig geführten Schulen¹⁰.

Das heißt, in ganztägig geführten Schulen scheint in der Regel eine Nivellierung heterogener Schulleistungen geringfügig besser zu gelingen als dies an entsprechenden halbtägig geführten Schulen der Fall ist. Brisant ist dabei die deutlich geringere Streuung an ganztägig geführten Gesamtschulen (vgl. Lehmann 2002, S. 2). In Kombination mit einem niedrigeren Mittelwert deuten auch diese Ergebnisse (in Ergänzung zu Fend 1982, s.o.) auf negative Effekte

9 Wir danken Professor Dr. Rainer Lehmann für die Erlaubnis, aus seinem noch unveröffentlichten Manuskript zu zitieren.

10 Einzige Ausnahme sind Hauptschüler von ganztägig integrierten Haupt- und Realschulen, die eine geringfügig höhere Streuung aufweisen als Schüler an entsprechenden halbtägig geführten Schulen.

einer Kombination von Gesamt- und Ganztagschulcharakter. Es kommt dabei offensichtlich zu einer Nivellierung der durchschnittlichen Schülerleistung auf niedrigem Niveau. Ob diese Nivellierung allerdings auch hier vornehmlich auf Kosten einer dünneren Leistungsspitze geschieht, kann mit Hilfe der vorliegenden Sonderauswertung nicht geklärt werden. Auch kann über mögliche generelle Kausalbeziehungen mit diesen Ergebnissen nur spekuliert werden.

2.4. Sekundäranalyse mit Daten der hessischen Arbeitsplatzuntersuchung – 1990er Jahre

Als eine weitere Untersuchung, die von Interesse sein dürfte, ist die sekundäranalytische Auswertung von Daten der hessischen Arbeitsplatzuntersuchung (APU) aus dem Projekt „Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrerarbeit“ von Steinert/Schweitzer/Klieme (2003) zu nennen. Dabei wurde versucht, Kennwerte aus der Sicht von Lehrkräften zu ermitteln, die mit Hilfe eines Vergleichs von ganztägig und halbtägig geführten Schulen innerhalb der entsprechenden Schulformen Aussagen über Unterschiede zwischen den beiden Organisationsformen hinsichtlich der Lehrerverbundenheit, der Schülermitarbeit, des Sozialverhaltens der Schüler, der Leistungsorientierung und der sozialen Integration erlauben.

Aufgrund des vorliegenden Datenmaterials ist die Definition von ganztägigen Schulen allerdings lediglich daran festgemacht, ob die Mehrheit der Lehrkräfte an den Schulen angeben, dass ein Mittagessen angeboten wird und regelmäßig eine Nachmittagsbetreuung der Schüler stattfindet. Eine weitergehende Differenzierung (etwa nach obligatorischer vs. freiwilliger Nachmittagsbetreuung oder der pädagogischen Ausgestaltung des Schultages) konnte dabei nicht vorgenommen werden.

Trotz dieser Schwierigkeiten erlauben die sekundäranalytischen Ergebnisse interessante Aussagen zu den genannten Feldern, die im Folgenden kurz dargestellt werden sollen.

2.4.1. Kooperation im Lehrerkollegium

Die sekundäranalytische Untersuchung ergab signifikante Unterschiede zwischen den beiden Betreuungsformen. Allerdings deuten die hohen Interaktionseffekte mit der Schulform darauf hin, dass es sich hierbei um schulformabhängige Unterschiede handelt. Die schulformbezogenen Ergebnisse zeigen dementsprechend auch, dass bei den Integrierten Gesamtschulen ganztägig geführte Schulen deutlich höhere Werte bei der programmatischen und der Unterrichtskooperation aus Lehrersicht erreichen. Alle anderen Schulformen weisen eher geringe bis keine Unterschiede in der Lehrerverbundenheit zwischen den beiden Betreuungsformen auf.

2.4.2. Schülermitarbeit und Aggressionen unter Schülern

Hinsichtlich der Mitarbeit von Schülern im Unterricht lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen ganztägig und halbtägig geführten Schulen feststellen. Allerdings zeigt die Betrachtung der schulformbezogenen Ergebnisse wiederum, dass sich die Mitarbeit in den Integrierten Gesamtschulen in

ganztägiger Form tendenziell besser darzustellen scheint als dies bei halbtägigen Schulen der gleichen Schulform der Fall ist.

Ein anderes Bild zeigt sich bei der durch die Lehrkräfte wahrgenommenen Aggression unter Schülern. Hier ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen ganztägig und halbtägig geführten Schulen. Allerdings existieren wiederum Interaktionseffekte mit der Schulform. Anders als bei der Lehrerkoooperation bestehen hier aber die deutlichsten Unterschiede (mit jeweils günstigeren Werten für die ganztägig geführten Schulen) bei den „klassischen“ Schulformen und nicht bei den Gesamtschulen.

2.4.3. Soziale Integration und Leistungsorientierung

Für die Einschätzung der sozialen Integration ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen den beiden Organisationsformen mit besseren Werten für die ganztägigen Schulen. Aber auch hier lässt sich ein signifikanter Interaktionseffekt mit der Schulform feststellen. Es zeigt sich, dass insbesondere in Kooperativen Gesamtschulen und Gymnasien die Unterschiede zwischen ganztägig und halbtägig geführten Schulen im Gegensatz zu den anderen Schulformen sehr gering sind. Diese Schulformen erreichen demzufolge aus Sicht ihres Lehrpersonals bei einer zeitlichen Ausdehnung des Schultages keine bessere soziale Integration.

Für die Einschätzung der Leistungsziele durch die Lehrkräfte kann festgestellt werden, dass ganztägig geführte Schulen etwas schlechtere Werte zeigen als halbtägig geführte Schulen. Dieser Befund scheint auch der einzige zu sein, bei dem keine Interaktionseffekte mit der Schulform feststellbar sind, der also für alle untersuchten Schulformen gleichermaßen gilt.

Die dargestellten Ergebnisse der Sekundäranalyse des APU-Datensatzes geben – gestützt auf Lehrerurteile – Hinweise darauf, dass Vorteile der ganztägigen Schulstruktur wohl am ehesten in erzieherischen und sozialpädagogischen Bereichen zu suchen sind. Eine direkte Wirkung auf schulische Leistung, die sich aus Lehrersicht etwa in höheren Leistungszielen niederschlagen würde, konnte dagegen nicht nachgewiesen werden. Vielmehr scheint die Leistungsorientierung aufgrund der stärkeren Betonung anderer Aspekte (etwa sozialpädagogischer Elemente) in der Bedeutung abzusinken. Allerdings kann nicht festgestellt werden, ob sich dies tatsächlich negativ auf die Leistungen der Schüler auswirkt.

Außerdem wurde deutlich, dass die verschiedenen Schulformen offensichtlich in unterschiedlichen Ausmaßen von einer ganztägigen Organisation des Schultages profitieren.

2.5. Begleitforschungen zu einzelschulischen Modellprogrammen und anderen Untersuchungen – 1960er bis 1990er Jahre

Neben den zuvor dargestellten Studien existiert eine Vielzahl von Berichten über Begleitforschung zu einzelschulischen Modellprojekten und anderen Untersuchungen mit sehr kleinen Stichproben hauptsächlich aus den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, die teilweise der Frage nach der Wirkung ganztägiger Schulorganisation auf verschiedene Aspekte der Entwicklung der Schüler nachgehen (etwa Fendel (1967), Joppich (1979), Rutz (1968), Eigler

et al. (1977)). Diese sind im dargestellten Zusammenhang von untergeordneter Bedeutung, da es sich einerseits nahezu ausschließlich um einzelschulische Fallstudien (bestenfalls mit einer halbtägig geführten „Kontrollschule“) handelt, die Übertragbarkeit auf ganztägig geführte Schulen im Allgemeinen also äußerst fragwürdig ist. Andererseits handelt es sich in der Vielzahl der Fälle auch um Material, das mehr als 25, oft sogar mehr als dreißig Jahre alt ist. Aufgrund der vielfältigen Veränderungen sowohl in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen als auch in den Bedingungen für die Bildungseinrichtungen selber erscheint eine Verwendung dieser Daten für die Beantwortung aktueller Fragestellungen schwierig.

Auch aus jüngerer Zeit liegen einige einzelschulische Untersuchungen vor, welche die untersuchten ganztägig geführten Schulen teilweise mit einzelnen halbtägig geführten Schulen vergleichen (etwa Witting 1997, Baldischwiler (1985), von Balluseck (1996)) und sich dazu unterschiedlicher methodischer Zugänge bedienen. Da auch hier die Generalisierung der Ergebnisse auf ganztägig geführte Schulen an sich schwierig ist, müssen die im Folgenden summarisch dargestellten Ergebnisse mit Zurückhaltung interpretiert werden. Die Ergebnisse dieser Studien können aber unter aller gebotenen Vorsicht zur Generierung von Hypothesen bzw. zur Spezifizierung allgemein gehaltener Hypothesen genutzt werden.

In mehreren Fallstudien wurde kein signifikanter Unterschied in den schulischen Leistungen festgestellt bzw. schnitten die Schüler an ganztägig geführten Schulen etwas schlechter ab (vgl. etwa Witting 1997, S. 195ff, Eigler et al. 1977, S. 94ff, Fendel 1967, S. 141ff). Allerdings scheinen die Ganztagschulen aufgrund eines meist schlechteren durchschnittlichen sozialen Hintergrunds der Schüler bessere Ergebnisse zu erreichen als beispielsweise bei Kontrolle sozioökonomischer Faktoren zu erwarten wäre.

Hinsichtlich der Wirkung auf sozial-integrative Merkmale und das Schulklima scheinen ganztägig geführte Schulen etwas besser dazustehen als dies bei halbtägig geführten Schulen der Fall ist (vgl. etwa Witting 1997, S. 207ff, Joppich 1979, S. 638ff).

3. Untersuchungen im Ausland

In den zahlreichen Eintragungen, die in internationalen, vorwiegend englischsprachigen Literaturdatenbanken recherchiert wurden, finden sich nur sehr wenige Veröffentlichungen zu empirischen Studien unterschiedlicher Qualität und methodischen Zugangs auf diesem Gebiet. Die Streubreite geht hier von zahlreichen Fallstudien bis hin zu größer angelegten Studien mit ausgebauten Fallzahlen. Allerdings schwankt die Qualität dieser Arbeiten erheblich. Lediglich im nordamerikanischen Raum existieren einige wenige brauchbare Studien – allerdings ausschließlich zur Wirkung ganztägiger Betreuung im vorschulischen Bereich (etwa NICHD Early Child Care Research Network (2001), NICHD Early Child Care Research Network (2000), Vliestra (1981) und Hough/Bryde (1996)). Inwieweit sich diese Ergebnisse auf den schulischen Bereich übertragen lassen, erscheint äußerst fragwürdig.

International lässt sich festhalten, dass es auch in anderen Ländern nahezu keine Anstrengungen gab oder gibt, empirische Studien zur Wirkung ganztägiger

schulischer Angebote durchzuführen. Veröffentlichungen zum vorschulischen Bereich machen im Allgemeinen den größten Teil der gefundenen Datenbank-Treffer aus. In den meisten Fällen handelt es sich allerdings auch hier um „Thesenpapiere“, journalistische Artikel oder mehr oder weniger wissenschaftlich-theoretische Arbeiten zu diesem Forschungsbereich. Arbeiten und Veröffentlichungen dieser Art zum schulischen Bereich sind nicht zu finden. Ein plausibler Grund dafür scheint zu sein, dass das entsprechende Forschungs- oder politische / öffentliche Interesse an Arbeiten zu dieser Thematik eher gering bis gar nicht ausgebaut zu sein scheint, da ganztägige schulische Angebote in diesen Schulsystemen die Regel darstellen und aus diesem Grund auch kein Bedarf an Wirkungsuntersuchungen besteht. Lediglich in Bereichen außerhalb der allgemeinen Schulpflicht – hauptsächlich also im vorschulischen Bereich – wird im Rahmen einer Ausweitung ganztägiger Angebote über die etwaigen „Folgen“ und Wirkungen nachgedacht, spekuliert und ab und an auch empirisch geforscht.

Verwunderlich ist allerdings, dass trotz der als Standard etablierten ganztägigen Schulorganisation in vielen ausländischen Schulsystemen nur wenig bis gar keine Forschung zu Qualität oder Wirkung unterschiedlicher organisatorischer oder pädagogisch-didaktischer Umsetzungen eines ganztägigen Schulablaufes in den angesprochenen internationalen Literaturdatenbanken zu finden ist.

Für Österreich liegt ein Bericht der Zentralen Arbeitsgruppe für die Schulversuche Ganztagschule und Tagesheimschule vor. Diese Arbeitsgruppe wurde 1976 vom österreichischen Bundesministerium für Unterricht und Kunst für die Auswertung der entsprechenden Schulversuche eingerichtet (vgl. Dobart et al. 1984, S. 44ff).

Diese Schulversuche mit Ganztagschulen und Tagesheimschulen wurden in Österreich im Schuljahr 1974/75 zunächst in Oberösterreich, Tirol und Wien an insgesamt 6 Schulen gestartet und bis zum Schuljahr 1983/84 auf 157 Schulen in allen Bundesländern ausgeweitet (vgl. Dobart et al. 1984, S. 7). Gegenstand des Berichtes sind leider nicht so sehr Vergleiche dieser Schulen mit halbtägig geführten Schulen als vielmehr eine rein deskriptive Darstellung der Versuchsschulen und eine Darstellung von Praxiserfahrungen der an diesen Schulen tätigen Personen. Diese Erfahrungen wurden dabei nicht systematisch empirisch erhoben, sondern stellen eine Zusammenfassung von Diskussionen dar, die auf Fachtagungen der Schulleiter der am Schulversuch teilnehmenden Schulen stattfanden. Empirisch abgesicherte Erkenntnisse über die Wirkung ganztägiger Schulorganisation lassen sich also daraus nicht gewinnen.

4. Zusammenschau

Die Aufarbeitung deutschsprachiger Untersuchungen zur Wirkung ganztägiger Schulorganisation erbringt zwar keine stichhaltigen Nachweise für Effekte – zu unentwerrbar ist die Konfundierung zwischen Formen der Ganztagsangebote und anderen Reformmerkmalen, zu spärlich kommen experimentelle oder zumindest quasi-experimentelle Untersuchungsdesigns oder Längsschnittstudien vor, zu selten werden die Ausgangsbedingungen der Schulen kontrolliert, zu problematisch sind die verwendeten Kriteriumsmaße (z.B. allgemeine Intelligenz- und Konzentrationstests, Wahrnehmungen der Lehrer, Ein-

schätzungen der Schulleiter). Die vorliegenden Befunde stammen entweder aus Einzelfallstudien und Modellversuchen, deren Anlage keine verallgemeinernden Schlüsse zulässt, oder aus der Sekundäranalyse von Surveys (Fends Gesamtschulstudien, Lehmanns Hamburger Schulleistungsstudie und die hessischen Lehrerbefragungen im Rahmen der APU), die nicht systematisch auf das Thema „Ganztagsangebote“ ausgerichtet waren und deren Befunde daher schwach bzw. nicht eindeutig interpretierbar sind.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass aus empirischer Sicht die Wirkung ganztägiger Schulorganisation auf die Entwicklung der Schüler derzeit als *weitgehend ungeklärt* angesehen werden muss. Die in die ganztägige Organisation gesetzten Hoffnungen können mit Hilfe vorliegenden Datenmaterials bislang jedenfalls nicht begründet, aber auch nicht verworfen werden.

Dennoch konvergieren die Erfahrungen und Auswertungen an etlichen Stellen, so dass man zumindest *Hypothesen* aufstellen kann, die in systematischen Studien geprüft werden könnten:

(1.) Mit Hilfe von Ganztagsorganisation können Schulen positive Veränderungen im Bereich des sozialen Lernens und des Schulklimas erreichen, z.B. eine stärkere Kooperation im Lehrerkollegium oder weniger aggressives Verhalten auf Seiten der Schüler.

(2.) Fördereffekte im kognitiven Bereich sind dann und nur dann zu erwarten, wenn entsprechende Maßnahmen explizit geplant und systematisch implementiert werden. Die Ganztagsorganisation als solche hat im Allgemeinen keine Auswirkungen auf das Leistungsniveau der Schulen. Möglicherweise hat eine Verlängerung aktiver Lernzeit in der Schule einen gewissen positiven Effekt auf die kognitiven Fähigkeiten lernschwacher Schüler, während in anderen Fällen der Wegfall elterlicher Unterstützung negativ zu Buche schlagen könnte; beides zusammen kann eine Nivellierung im Leistungsbereich bewirken.

(3.) Die Auswirkungen sind – nicht zuletzt wegen der in Hypothese 2 genannten differenziellen Effekte – von der Schulform abhängig, d.h. von dem Leistungs- und Motivationsprofil der Schüler, deren sozialem Hintergrund, dem pädagogischen Konzept der Schulen und dem Qualifikationsprofil der Lehrpersonen. Für die Integrierte Gesamtschule beispielsweise ergeben sich im sozialen Bereich – basierend auf Lehrerbefragungen – eher ermutigende Prognosen.

Die *Stärke ganztägiger Schulorganisation* besteht offensichtlich in der Verbindung des erweiterten Zeitumfangs mit pädagogischen Konzepten, wie sie durch das Investitionsprogramm des Bundes „Zukunft Bildung und Betreuung“ explizit gefordert werden. Durch die zeitliche Ausdehnung des Schultages entsteht die *Chance, lange bekannte Reformansätze und neu zu entwickelnde Konzepte der Schulreform gebündelt und besser umzusetzen* und auch außerunterrichtliche Aktivitäten der Schüler in einen Zusammenhang mit dem Unterricht zu bringen. Diese Maßnahmen der inneren Schulreform wie etwa Auflösung des 45-Minuten-Taktes, Anpassung der Unterrichtszeiten an die Leistungskurve im Tagesverlauf, fächerübergreifender Unterricht, Projektunterricht, Öffnung der Schule zur Schulumwelt, individuelle Förderung usw. können dann Effekte in den verschiedenen Zielkategorien von Schule zeitigen.

Die Chancen, die sich mit einer zeitlichen Ausdehnung des Schultages ergeben, liegen also nicht in direkten Wirkungen des „Mehr“ an Zeit, sondern darin,

über eine *bessere Umsetzbarkeit von Reformen* Schule und Unterricht zu verändern. Insbesondere können Schulen neue, qualitativ hochwertige und professionell betreute Lernmöglichkeiten schaffen, indem sie den Unterricht und die darüber hinaus gehenden Angebote zu einer konzeptionellen Einheit verknüpfen. Außerdem könnte eine veränderte Schule das „*Commitment*“ von *Schülern, Lehrern und Eltern verstärken* und so indirekt zu erfolgreicherem Lehr-Lern-Prozessen führen.

5. Fragestellungen für zukünftige Forschung

Dazu wurden bereits vielfältige reformpädagogische Ideen und Ansätze in der Praxis ganztägig geführter Schulen umgesetzt, die mittlerweile teilweise sogar als konstitutiver Bestandteil von Ganztagschulen angesehen werden, etwa neue Zeitrhythmen im Unterricht, fächerübergreifender Unterricht und lebensweltorientierte Inhalte (Gesundheitserziehung, Umweltbildung usw.), Aspekte der Öffnung von Schule, Projektunterricht usw. (vgl. etwa Ganztagsschulverband 2003).

Aus Sicht der empirischen Bildungsforschung bleibt allerdings anzumerken:

- Viele dieser reformpädagogischen Ideen und Projekte sind in ihren einzelnen Verläufen und Wirkungen nicht empirisch belegt.
- Ein Nachweis der Wirkungen kann nicht allein in Fallanalysen erfolgen, sondern muss durch systematische Vergleiche der unterschiedlichen Umsetzungen schulischer Ganztagsangebote unter Kontrolle eventuell unterschiedlicher Randbedingungen untersucht werden.
- Solche Untersuchungen müssen multikriterial und quasi-experimentell erfolgen – etwa über den Vergleich paralleler Programme oder über den Vergleich mit aktuellen Surveys (beispielsweise den national repräsentativen und international verankerten Studien PISA, IGLU/PIRLS, DESI).
- Die umfangreichen Erkenntnisse der Schulqualitäts- und Schuleffektivitätsforschung (etwa Scheerens/Bosker 1997 und Fend 1998) bieten vielfältige Ansatzpunkte für die Untersuchung der Prozess- und Outputqualität von ganztägig geführten Schulen.

Die bestehenden Wissenslücken müssen in einem möglichst kurzen Zeitrahmen geschlossen werden, um interessierte Entscheidungsträger bei der Installation ganztägiger Angebote mit einem pädagogischen Konzept adäquat unterstützen zu können.

Von wissenschaftlicher Seite können dabei insbesondere *Fragestellungen* bearbeitet werden, die sich in *vier Bereiche* gliedern lassen:

a) *Konzeptuelle Arbeiten*: Neben der notwendigen Systematisierung, Beschreibung und Abgrenzung unterschiedlicher Arten und Modelle ganztägiger Schulangebote mit pädagogischem Konzept bedürfen auch verschiedene organisatorische und pädagogisch-didaktische Bereiche der Ganztagschule der konzeptuellen Gliederung. Dies betrifft beispielsweise folgende Punkte:

- Systematisierung von Bedingungen und Notwendigkeiten für ein Gelingen der Installation von ganztägigen Angeboten unter verschiedenen Voraussetzungen
- Analysen zu möglichen und bereits umgesetzten Formen der individuellen Förderung an Ganztagschulen

- Analysen zu existierenden und denkbaren Formen der Kooperation mit außerschulischen Partnern
- Analysen zu existierenden und möglichen Formen der Hausaufgabenintegration
- Analysen zu bereits umgesetzten und weiteren möglichen Formen veränderter/flexibilisierter Unterrichtszeiten
- Analysen zu innovativen didaktischen Ansätzen in Ganztagschulen
- Untersuchungen zur Einbeziehung der/Zusammenarbeit mit den Eltern

Quellen dieser Analysen sind Erfahrungen aus bisherigen Ganztagsmodellen, allgemeine reformpädagogische Konzepte und nicht zuletzt Modelle aus anderen europäischen und außereuropäischen Ländern.

b) *Bildungshistorische Forschung*: Auch die bildungshistorische Forschung kann zur Klärung aktueller Fragestellungen ihren Beitrag leisten. Beispielsweise können die verschiedenen Traditionen und ältere Ansätze zum Thema Ganztagschule wichtige Hinweise für die Gestaltung von Ganztagschulen aufzeigen. Mögliche Punkte wären:

- Analysen zur Tradition der Ganztagschule in der DDR (Warum wurden aufgenommene Versuche wieder fallen gelassen? Existiert Begleitforschung zu den Schulversuchen?)
- Analysen zum Umgang mit ganztagschulspezifischen Problemen und Schwierigkeiten in der Vergangenheit
- Analysen zu Entwicklungslinien hinsichtlich der Konzeptionen sowie der pädagogischen und organisatorischen Umsetzung

c) *Begleitende Evaluation*: Besonders neu zu installierende Ganztagschulen mit pädagogischem Konzept können von einer prozessbegleitenden Evaluation profitieren. Aber auch existierende Ganztagschulen können aus der Überprüfung der Erreichung von Zielsetzungen Gewinn ziehen. Mögliche Themen einer Prozessevaluation sind:

- Bedingungen, um unter den spezifischen Voraussetzungen am Standort ganztägige Angebote erfolgreich zu installieren
- Eignung verschiedener ganztägiger Konzepte unter den spezifischen Bedingungen am Standort
- spezifische Nachfrage nach Formen ganztägiger Schulangebote am zukünftigen Standort (auch als Instrument regionaler Bildungsplanung)
- Analysen zum spezifischen finanziellen, räumlichen und personellen Mehrbedarf
- Erfolge und Probleme bei der Erreichung gesetzter Ziele und Hilfestellung bei der Beseitigung auftretender Probleme
- Möglichkeiten weiterer Verbesserungen und Möglichkeiten der inneren Schulreform

d) *Wirkungsforschung*: Hinsichtlich der Wirkung ganztägiger Schulmodelle mit pädagogischem Konzept auf verschiedene Dimensionen der Schulqualität und Schuleffektivität besteht ein umfassender Forschungsbedarf (s. o.). Auch die Frage nach dem effizienten und effektiven Einsatz der im Vergleich zu halbtägig geführten Schulen zusätzlich benötigten Mittel kann als weitgehend ungeklärt angesehen werden. Dies betrifft etwa folgende Punkte:

- Vor- und Nachteile verschiedener Formen ganztägiger Schulmodelle hinsichtlich der Dimensionen von Schulqualität (pädagogische Führung, Koope-

ration im Kollegium, Schulklima, Zeitnutzung) und der motivationalen, sozialen und kognitiven Kompetenzen (Schulleistungen) der Schüler auch im Vergleich zu Halbtagschulen

- Entwicklung und Umsetzung quasi-experimenteller und längsschnittlicher Designs

- Analyse der benötigten finanziellen, personellen und räumlichen Ressourcen auch unter Effektivitäts- und Effizienzstandpunkten.

Auf dem Gebiet ganztägig geführter Schulen mit pädagogischem Konzept besteht also ein nicht unerheblicher Forschungsbedarf, dem in einem möglichst kurzen Zeitrahmen nachgekommen werden sollte, um den derzeit forcierten Ausbau von Schulen mit ganztägigen Angeboten adäquat unterstützen und die eingesetzten Mittel optimal nutzen zu können.

Literatur

Appel, Stefan 1983: Gesamtbibliographie: Ganztagschule/Tagesheimschule. Kassel: GGTS

Appel, Stefan 1997: Ganztagschulliteratur (Bibliographie). Kassel: GGT e.V.

Baldischwiler, Jürgen 1985: Lehrerbelastung durch Schule und Schüler. Eine Untersuchung an Lehrern einer Ganztagschule. Ulm: Universität Ulm

Balluseck, Hilde von (Hg.): 1996: Ganztags-erziehung – ja bitte! Zum Zusammenwirken von familiärer und öffentlicher Erziehung im Grundschulalter. FIPP. Berlin

Deutscher Bildungsrat 1970: Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen. Sicherung der öffentlichen Ausgaben für Schulen und Hochschulen bis 1975. Stuttgart: Klett

Dobart, Anton, Heidelind Koeppner, Leopoldine Weissmann, Anton Zwölfer 1984: Ganztägige Organisationsformen der Schule: Ganztagschule und Tagesheimschule. Darstellung der Schulversuchsarbeit 1974-1982. Schulentwicklung. Arbeits- und Forschungsberichte des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung 9. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Eigler, Gunther; Hans Georg Schönwälder, Gerald A. Straka, Peter Strittmatter, R. H. Weiss 1977: Lernen in einer Ganztagschule. Europäische Hochschulschriften Reihe XI, Bd. 37. Frankfurt am Main: Peter Lang

Fend, Helmut 1982: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim und Basel: Beltz

Fend, Helmut 1998: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim und München: Juventa

Fendel, Ruth (Hg.) 1967: Tagesschulversuch Karl-Röttger-Schule Düsseldorf-Gerresheim. Bericht an den Herrn Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Schulamt Düsseldorf

Ganztagschulverband 2003: Programmatik des Ganztagschulverbandes. Internetdokument: www.ganztagschulverband.de/Download/ZieleGanztag6.pdf und www.ganztagschulverband.de/Pages/Programmatik.html Stand: Juni 2003

Hough, David; Suzanne Bryde 1996: The Effects of Full-Day Kindergarten on Student Achievement and Affect. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association. New York, NY, April 8-12, 1996

Ipfling, Heinz-Jürgen, Lorenz, Ulrike 1979: Schulversuche mit Ganztagschulen. Bericht der Projektgruppe zur Begleitung der Schulversuche mit Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz 1971-1977. Mainz: v. Hase & Koehler

Ipfling, Heinz-Jürgen 1981: Modellversuche mit Ganztagschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung. Bonn-Oedekoven: Köllen

Joppich, Gerhard (Hg.) 1979: Projekte der inneren Schulreform. Praktische Schulforschung an zwei Ganztagschulen. Hannover: Schroedel

- Lehmann, Rainer 2002: Kurze Stellungnahme zur Lernentwicklung an den Ganztags-
schulen. Unveröffentlichtes Manuskript vom 25.02.2002. Humboldt-Universität Ber-
lin
- Ludwig, Harald 1993: Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztags-
schule in
Deutschland. 2 Bände. Studien und Dokumente zur deutschen Bildungsgeschichte
Band 51/1 und 51/2. Köln/Wien/Weimar: Böhlau
- NICHD Early Child Care Research Network 2000: The relation of child care to cog-
nitive and language development. In: Child Development, 71, S. 958-978
- NICHD Early Child Care Research Network 2001: Parenting and Family Influences
when Children are in Child Care: Results from the NICHD Study of Early Child
Care. In: Borkowski, J. G., Ramey, S., Bristol-Power, M. (Hrsg.), Parenting and the
Child's World: Influences on Intellectual, Academic and Social-Emotional Devel-
opment. Erlbaum. Mahwah, NJ., S. 99-124
- Rutz, Georg 1968: Untersuchungen zur Ganztags-
schule. Schwalbach-Limes: Wo-
chenschau
- Scheerens, Jaap; Roel J. Bosker 1997: The Foundations of Educational Effectiveness.
Oxford: Pergamon
- Steinert, Brigitte; Karl Schweizer, Eckhard Klieme 2003: Ganztagsbetreuung und Schul-
qualität aus der Sicht von Lehrkräften. Im Erscheinen
- Vliestra, Alice G. 1981: Full- versus half-day preschool attendance: Effects in young
children as assessed by teacher ratings and behavioral observations. In: Child De-
velopment, 52, 2, S 603-610
- Witting, Walther 1997: Grundschule von acht bis vier. Eine empirische Vergleichs-
untersuchung. Dortmund: Universität Dortmund

Falk Radisch, geb. 1977, Diplom-Pädagoge, nach Studium an der Universität Erfurt
wissenschaftlicher Mitarbeiter des DIPF

Eckhard Klieme, geb. 1954, nach Tätigkeiten an der Universität Bonn, am Institut für
Test- und Begabungsforschung der Studienstiftung und am MPI für Bildungsforschung
seit 2001 Professor für Erziehungswissenschaft an der Johann Wolfgang Goethe Uni-
versität und Leiter der Arbeitseinheit „Bildungsqualität und Evaluation“ am DIPF in
Frankfurt am Main

Anschrift: Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung,
Schlossstraße 29, 60486 Frankfurt am Main
Email: radisch@dipf.de