

Heinz Günter Holtappels | Ariane S. Willems |
Michael Pfeifer | Wilfried Bos |
Nele McElvany (Hrsg.)

Jahrbuch der Schulentwicklung Band 18

Daten, Beispiele und Perspektiven

Heinz Günter Holtappels | Ariane S. Willems | Michael Pfeifer
Wilfried Bos | Nele McElvany (Hrsg.)
Jahrbuch der Schulentwicklung · Band 18

Eine Veröffentlichung
des Instituts für Schulentwicklungsforschung
der Technischen Universität Dortmund

Heinz Günter Holtappels | Ariane S. Willems |
Michael Pfeifer | Wilfried Bos |
Nele McElvany (Hrsg.)

Jahrbuch der Schulentwicklung

Band 18

Daten, Beispiele und Perspektiven

BELTZ JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt
insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2014 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
www.beltz.de · www.juventa.de
Herstellung und Satz: Ulrike Poppel

ISBN 978-3-7799-4290-0

Inhalt

Einleitung der Herausgebergruppe	7
I Entwicklung und Qualität von Ganztagschulen – eine vorläufige Bilanz des größten Reformprogramms in Deutschland <i>Heinz Günter Holtappels</i>	9
II Mehr Chancengerechtigkeit durch die Ganztagschule? Ein Vergleich selektionsbedingter Ungleichheiten in der Bildungsteilnahme bei Schülerinnen und Schülern an Ganz- und Halbtagsgrundschulen auf Basis der IGLU und TIMSS 2011 Daten. <i>Ariane S. Willems, Heike Wendt, Carola Gröhlich, Anke Walzebug & Wilfried Bos</i>	62
III Schulqualitätsprofile von Ganztagschulen im Zeitverlauf: Zur Anwendung von Latent-Class- und Latent-Transition-Analysen <i>Ariane S. Willems & Lea Spillebeen</i>	101
IV Schulische Lernumgebung als Organisations- und Entwicklungsmilieus? – Zur Bedeutung von Einflussfaktoren auf Schul- und Unterrichtsebene <i>Heinz Günter Holtappels, Michael Pfeifer & Katja Scharenberg</i>	143
V Einflussfaktoren in Unterricht und Schule zur Verringerung sozialer Disparitäten. Ein Überblick zum aktuellen Forschungsstand <i>Michael Pfeifer</i>	183
VI Zum Wirkungsbereich digitaler Medien in Schule und Unterricht. Internationale Entwicklungen, aktuelle Befunde und empirische Analysen zum Zusammenhang digitaler Medien mit Schülerleistungen im Kontext internationaler Schulleistungstudien <i>Julia Gerick, Birgit Eickelmann & Mario Vennemann</i>	206

VII	Zur Domänenspezifität differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus <i>Katja Scharenberg, Wolfram Rollett & Wilfried Bos</i>	239
VIII	Mädchenwörter, Jungenwörter – Geschlechtsspezifischer Wortschatz im Grundschulalter? Eine Untersuchung mit Kindern deutscher und anderer Familiensprache <i>Nele McElvany & Wahiba El-Khechen</i>	270
IX	Urteilsgenauigkeit von Lehrkräften bezüglich der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Schülerinnen und Schülern <i>Thorben Huelmann, Hanna D. Ferdinand, Miriam M. Gebauer, Nele McElvany, Wilfried Bos, Olaf Köller & Christian Schöber</i>	298
X	Kalter Fischteich oder warmes Sonnenbad? Kontrolle von Mess- und Aggregationsfehlern bei der Schätzung von Klassenkontexteffekten auf das akademische Selbstkonzept in den Naturwissenschaften <i>Dominik Becker, Ariane S. Willems & Wilfried Bos</i>	321
	Die Autorinnen und Autoren	356

Einleitung der Herausgebergruppe

In der bewährten Tradition der IFS-Jahrbuchreihe umfasst die nunmehr vorliegende 18. Ausgabe erneut Bestandsaufnahmen, Analysen und Forschungsbefunde aus dem Institut für Schulentwicklungsforschung zu durchgängig aktuellen und bedeutsamen Themenfeldern: Das neue Jahrbuch der Schulentwicklung setzt dieses Mal den inhaltlichen Schwerpunkt auf das Themenfeld „*Wirkung von Schule und Unterricht*“, wobei die innerschulische Lernumgebung sowie Kompositions- und Referenzgruppeneffekte besonders intensiv behandelt werden.

Dementsprechend liefern die zehn Beiträge schwerpunktmäßig Theorieansätze und Studien zu Fragestellungen, die entweder die Schul- und Unterrichtsqualität oder die Wirksamkeit der Schule, also unterschiedliche Wirkungen der innerschulischen Lernumwelt auf Schul- und Unterrichtsebene behandeln. Dazu gehören sowohl Wirkungen auf Lernende als auch Effekte von Schulfaktoren auf die pädagogische Arbeit mit Lerngruppen. Die Beiträge liefern theoretische Ansätze, berichten Erkenntnisse zum Forschungsstand und legen eigene empirische Analysen vor.

Gleich drei umfangreiche Beiträge widmen sich der Entwicklung von Ganztagschulen aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Im Hinblick auf ehemals formulierte Ziele der Ganztagschule wird im Beitrag von HOLTAPPELS anhand statistischer Entwicklungen und Qualitätsanalysen der letzten zehn Jahre eine vorläufige ausführliche und kritische Bilanz zum Ausbau und zur Qualität gezogen. Mit dem Fokus auf Chancengerechtigkeit werden von WILLEMS, WENDT, GRÖHLICH, WALZEBUG und BOS selektionsbedingte Ungleichheiten in der Bildungsteilhabe von Ganztags- und Halbtags Schülerinnen und -schülern anhand der IGLU- und TIMSS-Daten in Grundschulen genauer untersucht. In einem dritten Beitrag analysieren WILLEMS und SPILLEBEEN mit zwei kontrastierenden Verfahren die Entwicklung der Schulqualitätsprofile von Ganztagschulen im Zeitverlauf; neben inhaltlich überraschenden Befunden werden statistische Verfahren in fruchtbarer Weise verglichen.

Vier weitere Beiträge fokussieren auf die schulische und unterrichtliche Lernumwelt: HOLTAPPELS, PFEIFER und SCHARENBERG liefern neben einem ausführlichen Überblick über den Forschungsstand drei spezielle Analysen zum Einfluss von Schul- und Unterrichtsfaktoren und der sozialen und lernbezogenen Schülerkomposition auf die Leistungsentwicklung im vierten Grundschuljahr. PFEIFER untersucht in seinem Beitrag sodann auf Schul- und Unterrichtsebene relevante Einflussfaktoren, die geeignet erscheinen, um die Kopplung der Kompetenzentwicklung an die soziale Herkunft zu mindern. Um Wirkungen des Einsatzes digitaler Medien in Schule und Un-

terricht geht es im Beitrag von GERICK, EICKELMANN und VENNEMANN, in dem differenziert aktuelle Entwicklungen und Forschungsstände über Wirkungen, auch im Zusammenhang mit Schülerleistungen berichtet werden. In einem weiteren Beitrag bestätigen SCHARENBERG, ROLLETT und BOS die Erkenntnis, dass Schulen und Lerngruppen als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus zu betrachten sind, weisen dazu aber Schulformeinflüsse und domänenspezifische Effekte mit interessanten Befunden nach.

Einen wichtigen Grundlagenbeitrag mit schulpraktischer Relevanz liefern MCELVANY und EL-KHECHEN, indem sie den geschlechtsspezifischen Wortschatz von Mädchen und Jungen im Grundschulalter genauer untersuchen; differenzielle Befundmuster nach Geschlecht und Sprachherkunft werden empirisch herausgearbeitet. Die Urteilsgenauigkeit von Lehrkräften in Bezug auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Schülerinnen und Schülern hinterfragen HUELMANN, FERDINAND, GEBAUER, MCELVANY, BOS, KÖLLER und SCHÖBER; anhand empirischer Analysen werden kritisch Urteilsdifferenzen zu den Lernenden und Fehleinschätzungen der Lehrkräfte geprüft. Ein forschungsmethodisch für statistische Analysen bedeutsamer Beitrag von BECKER, WILLEMS und BOS befasst sich mit der Kontrolle von Mess- und Aggregationsfehlern am Beispiel der Schätzung von Klassenkontexteffekten auf das Selbstkonzept; hier stellt sich das Autorenteam der Frage der Modellierung von Referenzgruppeneffekten und trägt zu einer differenzierten Betrachtung bei.

Die Beiträge wurden einem zweistufigen internen und externen Double-Blind-Review unterzogen. Den Kolleginnen und Kollegen im IFS und den externen Reviewern gebührt der Dank des Herausgeberteams für ihre Unterstützung und ihre Hinweise.

Das 18. Jahrbuch bietet den Leserinnen und Lesern Grundinformationen, detailliert aufbereitete Bestandsaufnahmen, aktuelle Entwicklungstrends und sorgfältige empirische Detailanalysen. Damit wird ein wissenschaftlich fundiertes Werk für alle bereitgestellt, die in Schulen und Beratung, Bildungsadministration und Bildungspolitik, Wissenschaft und Forschung mit Fragen des Schulwesens, seiner Analyse und seiner Gestaltung befasst sind. Angesichts der vielfachen Herausforderungen und Veränderungen in der Schullandschaft ist zu hoffen, dass dieser Band die evidenzbasierte Diskussion fördert und so seinen Beitrag zur Schulentwicklung leistet.

Dortmund, im Herbst 2014

Heinz Günter Holtappels

Ariane S. Willems

Michael Pfeifer

Wilfried Bos

Nele McElvany

I Entwicklung und Qualität von Ganztagschulen

Eine vorläufige Bilanz des größten Reformprogramms in Deutschland

Heinz Günter Holtappels

Der folgende Beitrag unternimmt den Versuch einer vorläufigen Bilanz der Ganztagschulentwicklung für das letzte Jahrzehnt in Deutschland. Nach kurzem bildungspolitischen Rückblick und einer schultheoretischen Bestimmung wird die Entwicklung des Ausbaus genauer betrachtet und eine Bilanz zu Entwicklungen auf Systemebene gezogen. Anschließend wird ein Überblick über die Schulqualität von Ganztagschulen und ihren Wirkungen anhand von Forschungsergebnissen zu ausgewählten Qualitätsmerkmalen gegeben und eine zweite Bilanz für die Qualitätsentwicklung auf Schulebene unternommen.

1 Bildungspolitischer Kontext, Zieldiskurs und erziehungswissenschaftlicher Theorierahmen

In der öffentlichen und wissenschaftlichen Debatte der letzten zwanzig Jahre gewann die Ganztagschule verstärkt an Bedeutung. Insbesondere die Veröffentlichung der Resultate der PISA-Studie 2000 im Jahre 2001 führte angesichts der ungünstigen Ergebnisse in den Schülerkompetenzen, der hohen Anteile an Risikogruppen und der sozialen Bildungsungleichheit zu einem Maßnahmenpaket von Bund und Ländern, in dem der bundesweite Ausbau der Ganztagschule eine der beschlossenen Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung war. Sodann hat das bundesweite Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) des Bundes (vgl. BMBF 2003) mit vier Milliarden Euro ab 2003 bildungspolitisch den starken Ausbau der Ganztagschule in Gang gesetzt. Die rasante quantitative Aufwärtsentwicklung fordert für die weiteren Zukunftsperspektiven insbesondere dazu heraus, Fragen zur Begründung von Ganztagschule, zu den leitenden Zielsetzungen und zu

normativen Bestimmungen für die organisatorische und pädagogische Qualität der Ganztagschulen und zu den damit korrespondierenden Entwicklungsbedingungen zu stellen.

1.1 Zielmarken und Programme für den Ausbau von Ganztagschulen und schulischen Ganztagsangeboten

Die rapide quantitative Entwicklung der ganztägig arbeitenden Schulen in Deutschland weist einen enormen Ganztagschulenausbau aus (s. KMK 2014), der damit zum bisher größten Reformprogramm wurde. Dies ist vornehmlich auf das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ des Bundes zurückführbar, das offensichtlich den erhofften Ausbauerfolg hatte. Allerdings ist auch der Ausbau durch die Bundesmittel des IZBB durch die Anstrengungen der Länder und der kommunalen Schulträger flankiert worden, da sie nun beträchtliche eigene Finanzmittel für Bau- und Einrichtung bereitstellen mussten, ganz abgesehen von immensen Mitteln für den laufenden Betrieb in Form von Personal- und Sachkosten. Die meisten Länder haben auch nach Ablauf der IZBB-Mittel den Ausbau – wenn auch verlangsamt – fortgesetzt und eigene Programme aufgelegt. Die Bundesmittel aus dem IZBB allein beliefen sich auf insgesamt vier Milliarden Euro Fördergelder, womit im Zeitraum 2003 bis 2009 bundesweit 8.262 Schulen für Investitionskosten im Zuge der Aufnahme oder Erweiterung des Ganztagsbetriebs gefördert worden sind (s. Tab. 1).

Sämtliche Schubkräfte zuvor, wie die pädagogische Diskussion um eine innovative Lernkultur, Schullebensgestaltung und Öffnung der Schule einerseits und Forderungen von Verbänden und Elterninitiativen zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit andererseits, hatten nicht nachhaltig einen ähnlich quantitativen Ausbaueffekt. Ein Rückblick: Im Verlauf der 1990er Jahre verstärkten sich die Bemühungen in den Ländern, flächenhaft Betreuungsangebote an Schulen der Primar- und Sekundarstufe zu schaffen (s. Holtappels 2006b). Jedenfalls boten die bis um die Jahrtausendwende – also vor dem IZBB – geschaffenen Formen eines zeitlich erweiterten Schulbetriebs sicher den notwendigen Sockel, um in diesen Ländern den aus dem Bund initiierten Ausbau rasch in Angriff zu nehmen: Dies waren Halbtagsgrundschulen mit erweiterter Schulzeit bis Mittag (wie besonders in Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Hessen, Berlin, Bremen und Hamburg), die Über-Mittag-Betreuung (z. B. in Hessen) und die Nachmittagsangebote der Ganztagsbetreuung (z. B. in Nordrhein-Westfalen, Hessen) und das schon vor dem IZBB in Rheinland-Pfalz begonnene Ganztagschulprogramm des Landes. Zudem bestand vor allem in ostdeutschen

Bundesländern bereits eine flächenhafte Hortversorgung, für einen beträchtlichen Teil der Schülerschaft auch schon in den Stadtstaaten; Horte in Kooperation mit der Schule leisteten ebenfalls einen beträchtlichen Teil an Ganztagsbetreuung, vor allem für Lernende in der Primarstufe (vgl. Holtappels 2002). Bei fast allen Modellen und Entwicklungen standen Motive der Abdeckung elterlicher Betreuungsbedarfe zumeist im Vordergrund, bei den erweiterten Halbtagsgrundschulen ging es explizit auch um die Entwicklung der Lernkultur (s. Holtappels 2002).

Tabelle 1: IZBB-Förderungsmittel des Bundes und Anzahl geförderter Schulen nach Bundesland im Zeitraum 2003–2009

Bundesland	Förderungsgelder in Euro	Anzahl geförderter Schulen
Baden-Württemberg	528.310.372	531
Bayern	595.541.888	913
Berlin	147.186.407	397
Brandenburg	130.054.625	343
Bremen	28.282.101	35
Hamburg	66.780.069	128
Hessen	278.321.439	382
Mecklenburg-Vorpommern	93.754.287	158
Niedersachsen	394.617.429	372
Nordrhein-Westfalen	913.967.660	3.768
Rheinland-Pfalz	198.440.621	375
Saarland	49.036.422	240
Sachsen	200.343.276	146
Sachsen-Anhalt	125.874.570	71
Schleswig-Holstein	135.041.588	244
Thüringen	114.447.246	159

Quelle: www.ganztagsschulen.org

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass die Investitionskostenförderung des IZBB zwar maßgeblich, aber nicht allein einen Schub in die Ganztagschulentwicklung brachte. Zugleich wurde auch ein Begleit- und Unterstützungsprogramm für Schulen, „ganztägig-lernen“ (organisiert und koordiniert durch die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung) entwickelt. Dieses Programm hat seitdem die neuen oder ausgebauten Ganztagschulen durch Serviceagenturen in allen Bundesländern, durch länderbezogene oder zentrale Handreichungen und Praxismaterialien, den jährlichen Ganztagschulkongress sowie länderspezifische Tagungen, Transferforen und Praxis-

Werkstätten sowie Wissenstransfer aus der Wissenschaft und Ganztags- schulforschung unterstützt. Hinzu kommt die Förderung von Begleitfor- schungsprojekten, insbesondere die Studie zur Entwicklung von Ganztags- schulen (StEG).

Im Rückblick sei Folgendes erinnert: Für den Ausbau von Ganztags- schulen setzte die Bund-Länder-Kommission bereits 1973 quantitative Zielmarken (vgl. BLK 1973): 1980 sollten 15 % und 1985 schon 30 % aller Vollzeitschüler Ganztags- schulen besuchen; zurückhaltendere Varianten gingen von 5 % bzw. 15 % aus. In der späteren Fortschreibung von 1980/81 wurden nur noch Band- breiten (bis 1985 = 5–15 %, bis 1990 = 10–20 %) festgelegt (Gesprächskreis Bil- dungsplanung 1980). Die sodann erfolgten Bestandsaufnahmen von Klemm u. a. (1990) sowie von Bargel & Kuthe (1991) zeigten, dass um das Jahr 1990 mit einem tatsächlichen Ganztagsversorgungsgrad von rund 5 % aller Schü- ler/innen im Ganztagsbetrieb dieser erwünschte Ausbau immer noch klar ver- fehlt wurde. Dies änderte sich erst nach der Jahrtausendwende.

1.2 Begründungszusammenhänge und Zielsetzungen als schultheoretischer Rahmen

Bevor die aktuellere Entwicklung des Ausbaus von ganztägigen Schulen und der empirisch untersuchten Schulqualität näher dargelegt wird, soll kurz auf die erziehungswissenschaftliche bzw. bildungs- und sozialpolitische Begrün- dung von Ganztags- schulen und der sich daraus ergebenden Ziele eingegan- gen werden. Die bildungs- und schultheoretische Bestimmung der Ganztags- schule fokussiert auf die Frage, was Ganztags- schule leisten soll. Eine solche pädagogisch-konzeptionelle Perspektive thematisiert die pädagogischen Ziele und die Bildungskonzeption, wobei sich Zielorientierungen an den Lern- und Entwicklungsbedarfen von Kindern und Jugendlichen und an ge- sellschaftlichen Bildungs- und Sozialisationsanforderungen an die Schule orientieren (vgl. auch Holtappels 1994).

Begründungszusammenhänge und Zielorientierungen wurden in päda- gogisch-praktischen und erziehungswissenschaftlichen Feldern seit Ende der 80er Jahre in Deutschland intensiv diskutiert (vgl. Holtappels 2005; Tillmann 2005). Bildungs-, sozialisations- und schultheoretisch lassen sich aktuell fol- gende erziehungswissenschaftliche Begründungslinien für Ganztags- schulen unterscheiden, die hier nur in kurzer Form erinnert werden sollen:

(1) Im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Familie und Berufsleben und der zeitlichen Versorgung mit Lern- und Freizeitmöglichkeiten stellen gantzä- gige Schulen schultheoretisch betrachtet einen gesellschaftlichen Beitrag zur

Sicherstellung und zur Qualitätssteigerung der soziokulturellen Infrastruktur dar. Schulen in Ganztagsform erlangen so Bedeutung als sozial- und wirtschaftspolitisches Instrument zur Unterstützung der Erwerbstätigkeit, womit für die Familien und Lernenden in aller Regel eine ökonomische Grundlage für gesellschaftliche und bildungsbezogene Teilhabechancen ermöglicht wird. Die Wahrnehmung erfolgreicher und interessanter Berufsausübung der Eltern kann bei Kindern Lernmotivation und Bildungsaspirationen steigern.

(2) Angesichts des Wandels der außerschulischen Sozialisationsbedingungen aufgrund wechselnder Familienkonstellationen, divergierender Erziehungsformen und des Rückgangs an Sozialkontakten in Nachbarschaft und Wohnumfeld erfüllen aus sozialisationstheoretischer Perspektive Ganztagschulen Sozialisationsleistungen, vor allem bezüglich sozialer Kontakte und sozialer Integration. Zugleich tragen sie auch zu den für schulisches Lernen erforderlichen Lernvoraussetzungen bei den Schüler/innen bei.

(3) Wenn zunehmend höhere formale Anforderungen an die Qualifikation von Schulabgängern gestellt werden und sich zugleich auch inhaltlich Bildungsanforderungen verändert haben, müssen Schulen einerseits die Lernenden zu höheren Bildungsgängen und -abschlüssen führen, andererseits neben Fachwissen – angesichts komplexerer Zusammenhänge in Lebenswelt und Berufspraxis – über projektartige Lernformen überfachliche Schlüsselkompetenzen (Planungs-, Organisations- und Analysefähigkeit, Synthetisieren, kommunikative Fähigkeit, Medienkompetenzen etc.) vermitteln. Dazu bedarf es einer entwickelten Lernkultur mit differenzierten und variablen Lernarrangements, um alle Schüler/innen zu erreichen und zu fördern, aber auch um erweiterte Lernzugänge und -gelegenheiten zu bieten.

(4) Nicht zuletzt sollten Ganztagschulen auf Entwicklungsbedarfe reagieren, die durch die Befunde der Schulleistungs- und Schulqualitätsstudien deutlich werden: hohe Anteile von Risikogruppen bezüglich der Schülerkompetenzen, die soziale Chancenungleichheit bei der Bildungsbeteiligung und beim Kompetenzerwerb und anhaltend hohes Schulversagen in der Bildungslaufbahn (Schulabgänger ohne Abschluss, kumulierte Repetentenquoten und Dominanz von Schulformabstiegen unter Schulwechslern). Hier könnten Ganztagschulen durch intensive Förderung, die Erweiterung von Lerngelegenheiten und die Gestaltung extracurricularer Aktivitäten entsprechende Wirkungen entfalten, um Begabungspotenziale besser auszuschöpfen, die gesamte Leistungsbreite besser zu fördern, Benachteiligungen aufgrund sozioökonomischer Herkunft und Migrationshintergrund auszugleichen und Schulversagen zu vermeiden.

Die erste Begründungslinie wird auch als sozialpolitisches Motiv, die zweite als erzieherisches und die beiden weiteren als schulpädagogisch-didaktisches bezeichnet (s. Tillmann 2005). Speziell die vierte Begründung für Ganztagschulen in Bezug auf Förderung und Bildungsbenachteiligungen (s. dazu: Holtappels 2006a) betrifft zugleich auch die Reaktion der Kultusminister auf Bund- und Länderebene: Nach ihrer ersten Einschätzung der für Deutschland berichteten PISA-Ergebnisse aus dem Jahr 2000 hat sich die Kultusministerkonferenz auf ihrer Sitzung am 05./06.12. 2001 auf sieben Handlungsfelder verständigt, in denen die Länder und die Kultusministerkonferenz vorrangig tätig werden; das siebte betrifft den Ausbau der Ganztagschulen: „Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen“ (KMK 2002, S. 6f.).

Diese Zieldefinition mit der Fokussierung auf Förderung ist eine beachtliche bildungspolitische Festlegung, die für die Ganztagschulentwicklung wertvoll und ambitioniert klingt. Gleichwohl bleibt die relativ kurze Zielformulierung eher im Unbestimmten und vielseitig interpretierbar. Zudem ist angesichts der für Deutschland berichteten und kritisierten PISA-Befunde zur Kopplung von Kompetenzerwerb an die soziale Herkunft bemerkenswert, dass nicht explizit auch ein Ausgleich herkunftsbedingter Benachteiligungen im Sinne einer Reduzierung sozialer Ungleichheit von Bildungschancen genannt wird. Allerdings schließt das Ziel der Förderung mit Blick auf Bildungsdefizite solche Schülergruppen zumindest indirekt ein. Von Bedeutung ist allerdings, dass ein Ausbau von Ganztagsangeboten mit dieser Zielsetzung implizit mehr beinhaltet als sozialerzieherische oder freizeitpädagogische Formen und erst recht mehr als bloße Betreuung. Tillmann (2005, S. 51) verdeutlicht: „Wer[...] mehr ganztägige Angebote als Antwort auf PISA fordert, muß dem schulpädagogisch-didaktischen Motiv eine hohe Relevanz zusprechen.“

Diese Klärung und die daraus erwachsene Schlussfolgerung sind an dieser Stelle bedeutsam, weil bereits in den 90er Jahren in verschiedenen Bundesländern eine Vielzahl von Formen ganztägiger Angebote an Schulen geschaffen wurden, die überwiegend als Halbtagschule mit additivem Betreuungsangebot (meist mit Mittagessen, Freizeitelementen und Hausaufgabenbetreuung) zu betrachten waren und meist in einem offenen Organisationsmodell mit freiwilliger Teilnahme geführt wurden (vgl. Holtappels 2006a; Haenisch 2003). Allerdings unterschieden sich die nach IZBB-Start zunächst gegründeten neuen Organisationsformen bezüglich ihres inhaltlichen Bildungsangebots nicht unbedingt wesentlich davon, wie das Beispiel der offenen Ganztagsgrundschulen in NRW zeigt (s. Beher u.a. 2007). Auch hier ste-

hen Freizeit- und Betreuungselemente sowie musisch-kulturelle und sportliche Angebote meistens im Vordergrund, fachliche und fördernde Angebote werden aber auch sichtbar (vgl. Schröder 2010, S. 46f.; Börner u.a. 2011, S. 28), später wird auf Fördermaßnahmen jedoch ein besonderer Schwerpunkt gelegt (vgl. Haenisch 2010) und in verschiedenen Formaten (z.B. AGs/Projekte, Fördermaßnahmen, Lernzeiten) durchgeführt (s. Börner u.a. 2012, S. 47f.; Börner u.a. 2013, S. 30 ff.). Insgesamt betrachtet entfalten die 16 Bundesländer sichtbar unterschiedliche Rahmenkonzeptionen mit jeweils verschiedenen Zielsetzungen; dabei werden die Zielbereiche „individuelle Förderung“ und „Verbesserung der Chancengleichheit“ in einigen Rahmenkonzepten der Länder explizit benannt, in anderen mehr oder weniger diffus oder indirekt umschrieben. Vielfach wird zudem als Ziel auch die Schaffung von Ganztagsplätzen oder eines flächendeckenden Betreuungs- und Bildungsangebots hervorgehoben (vgl. ausführlich: Kesberg & Rolle 2011, www.ganztagsschulen.org). Letztlich kommt es zudem darauf an, welche Vorgaben für Organisationsformen und das inhaltliche Bildungsangebot gemacht werden und welche Ressourcen bereit stehen.

Korrespondierend zur normativ-zielbezogenen Perspektive muss eine empirische Perspektive einerseits die möglichst realitätsnahe Dokumentation von Entwicklungsständen und Verteilungen auf relevanten Qualitätsmerkmalen der Prozess- und Ergebnisebene ermitteln; sie fragt also auch danach, was Ganztagsschulen in zentralen Qualitätsbereichen pädagogisch und organisatorisch leisten bzw. leisten können und welche Entwicklung die Schulen im Zeitverlauf zeigen. Andererseits muss sie die Wirksamkeit der Gestaltungs- und Prozessqualität untersuchen; dabei werden Zusammenhänge, Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen ermittelt. Dies ist freilich nur im Längsschnitt und unter Kontrolle vielfältiger Faktoren auf verschiedenen Ebenen möglich.

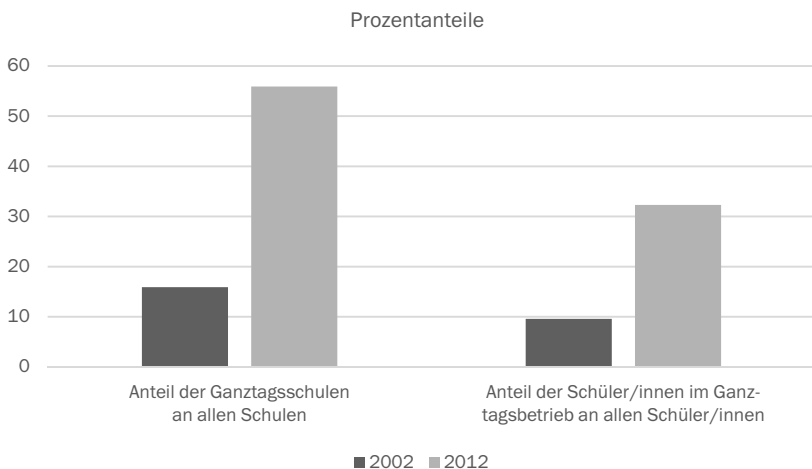
2 Entwicklung auf Systemebene

Zunächst soll auf bisherige Entwicklungen – auch im historischen Rückblick auf die letzten 40 Jahre – eingegangen werden. Sodann sind die quantitativen Veränderungen in den Blick zu nehmen.

2.1 Quantitative Entwicklung des Ausbaus der Ganztagschulen und der Schülerteilnahme am Ganztagsbetrieb

Bis Ende der neunziger Jahre lag der Anteil der ganztätig organisierten Schulen an allen allgemeinbildenden Schulen in Deutschland noch um 10%, der Anteil der ganztätig Lernenden lag sogar darunter. Dabei zeigt sich seit Ausbau der Gesamtschulen in den 70er und 80er Jahren im Ganztagsschulbereich keine starke quantitative Veränderung, wohl aber ein stetiger Ausbautrend mit allerdings kleinen Zuwachsraten. Im Schuljahr 2002/03 (vgl. KMK 2004), also vor Wirksamwerden des IZBB-Ausbauprogramms, bestand bei 15,9 % aller schulischen Verwaltungseinheiten Ganztagsbetrieb. Zehn Jahre später (2012) arbeiteten bereits 55,9% aller schulischen Verwaltungseinheiten in Deutschland im Ganztagsbetrieb (KMK 2014, S. 9; vgl. Abb. 1). In den Grundschulen ist es etwa die Hälfte aller Schulen (49,5%). Für die Sekundarstufe I ist (aufgrund der statistischen Zählung von Verwaltungseinheiten) zwar ein Gesamtwert nicht ermittelbar; eigene Berechnungen zeigen aber, dass die Quote der Ganztagschulen im Sekundarbereich über 60 % liegt. Insgesamt weist die amtliche Statistik (KMK 2014, S. 9) aus, dass schon seit 2010 mehr als jede zweite Schule in Deutschland eine Ganztagschule oder eine Schule mit Ganztagsangebot ist. Die Mehrheit der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland wird also bereits ganztätig geführt.

Abbildung 1: Quantitative Entwicklung der Quoten von Ganztagschulen und der am Ganztagsbetrieb teilnehmenden Schüler/innen



Quelle: Statistik der KMK 2004 und 2014

Im Zeitverlauf zeigt sich (KMK 2004 und 2014), dass Ganztagschulen in sprunghaft zunehmenden Anteilen eher in offener Organisationsform gegründet wurden und die Anteile der gebundenen somit zurückgehen. Dabei haben bundesweit seit 2005 erstmals die offenen Ganztagsformen die gebundenen zahlenmäßig überholt. Einem insgesamt raschen Ausbau an ganztägig geführten Schulen steht somit ein starker Trend zu Schulen mit freiwilligem Ganztagsangebot gegenüber. Das deutsche Ganztagschulsystem hat damit vorwiegend einen Angebotscharakter. Zudem ist für Bundesländer mit vormals starkem Hortangebot (vornehmlich in Ostdeutschland) darauf hinzuweisen, dass auch die Kooperation von Schule und Hort als Verbund in der Statistik mitgezählt wird, was vor allem die Grundschul- und Grundschüleranteile auf hohe Anteilswerte bringt.

Die höchsten Anteile an Ganztagschulen finden sich unter den Integrierten Gesamtschulen (85 %) sowie in Schularten mit mehreren Bildungsgängen (z. B. Haupt- und Realschule, kooperative Gesamtschule) und schulartunabhängigen Orientierungsstufen mit jeweils über 70 %. Auch Hauptschulen und Förderschulen (jeweils über 60 %) zeigen hohe Quoten. Beachtlich aufgeholt haben Gymnasien und Realschulen, so dass sich dort wie bei Freien Waldorfschulen bereits mehr als die Hälfte aller Schulen im Ganztagsbetrieb befinden. Bei den Grundschulen ist es bundesweit die Hälfte.

Die Zuwachsraten im Zehnjahres-Zeitraum (Anteile Ganztagschulen an allen Schulen 2002–2012) sind durchgängig über alle Schulformen außerordentlich bemerkenswert (s. KMK 2004; 2014; s. Tab. 2): Bei einigen Schulformen wurden die Anteilsquoten um mehr als das Vier- bis Fünffache gesteigert. Die höchsten Zuwächse an Prozentpunkten seit 2002 verzeichnen wir bei Orientierungsstufen, Hauptschulen, Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Gymnasien und Realschulen in dieser Reihenfolge; hohe Zuwachsraten finden sich noch bei Grundschulen und Freien Waldorfschulen. Integrierte Gesamtschulen wurden von ihrer Konzeption her in den meisten Bundesländern traditionell im Ganztagsbetrieb geführt, so dass hier die Steigerungen geringer ausfallen, sie liegen allerdings von allen Schulformen mit ihrer Ganztagschulquote an der Spitze. Insgesamt gesehen hält das Wachstum von Ganztagschulen an; allerdings hat es sich bei Schulformen mit bereits hohen Ganztagschulanteilen naturgemäß im Zeitverlauf spürbar verlangsamt, was nicht zuletzt auch auf das Auslaufen des bundesweiten Förderprogramms zurückführbar ist. Immerhin lagen jedoch insgesamt in den letzten drei Jahren in den einzelnen Schulformen die Zuwachsraten überwiegend jährlich bei bis zu vier Prozentpunkten – von Ausnahmen mit höheren Veränderungen abgesehen (s. KMK 2014, S. 9).

Entwicklung der Schülerteilnahme am Ganztagsbetrieb

Betrachtet man nun die *Anteile der Schülerinnen und Schüler* (vgl. Tab. 2, Abb. 1), die im Ganztagsbetrieb beschult werden, so besuchten im Schuljahr 2002/03 in Deutschland nur 9,6% aller Lernenden im allgemeinbildenden Bereich einen Ganztagsbetrieb an Schulen oder in Verbindung mit Schulen. Im Grundschulbereich waren es sogar nur 4,3% (vgl. KMK 2004). Bis 2012 konnte die Gesamtquote aller Ganztags Schülerinnen und –schüler bundesweit immerhin auf über das Dreifache (32,3%) gesteigert werden (s. KMK 2014); mehr als 2,4 Millionen aller Schülerinnen und Schüler lernen nunmehr im Ganztagsbetrieb. In der Sekundarstufe verzeichnen wir eine Quote der Schülerteilnahme von 34,4%. In Grundschulen liegt diese Quote angesichts eines hohen Anteils offener Ganztagschulen mit 28,6% niedriger, was dort jedoch immerhin einen Anstieg des Anteils auf fast das Siebenfache gegenüber dem Jahr 2002 bedeutet. Verglichen mit den Anteilen der Ganztagschulen an allen Schulen ist die Schülerteilnahmequote sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich jedoch eher niedrig und verdeutlicht den Angebotscharakter.

Wie Tabelle 2 ausweist, verzeichnen Integrierte Gesamtschulen mit Abstand die durchschnittlich höchsten Anteile an ganztätig beschulten Schülerinnen und Schülern (71,6%). Nennenswert hohe Anteile haben noch Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Förderschulen, Hauptschulen und Orientierungsstufen (jeweils zwischen 35 und 45%). Alle anderen Schulformen beschulen im Durchschnitt nur etwa jeweils ein gutes Viertel ihrer Lernenden ganztätig, in der Realschule ist es etwa ein Sechstel. Die Streuung zwischen einzelnen Schulen fällt allerdings erfahrungsgemäß groß aus (s. Abschnitt Kap. 3.1); dabei ist festzustellen, dass ein kleinerer Teil der Schulen nur niedrige Schüleranteile im Ganztage beschult.

Die höchsten Steigerungsraten der Ganztags Schüleranteile im hier beobachteten Zeitraum von 2002 bis 2012 (s. Tab. 2, KMK 2004; 2014) verzeichnen Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Hauptschulen Orientierungsstufen, Grundschulen und Gymnasien, letztere vor allem wegen der Umstellung auf eine achtjährige Schulzeit; diese Schulformen lagen 2002 mit ihrem Schüleranteil im Ganztage noch allesamt unter 7%, ebenso die Realschulen. Kleinere, aber immer noch deutliche Zuwächse zeigen sich in Freien Waldorfschulen und Förderschulen.

Tabelle 2: Ganztagschulversorgung nach Schulform und Organisationsform des Ganztagsbetriebes (Deutschland insgesamt) – Entwicklung von 2002 bis 2014

Schulform	Versorgungsgrade in Prozent (jeweils für allgemeinbildende Schulen in öffentlicher und privater Trägerschaft)													
	Anteil der Ganztagschulen an allen Schulen ¹⁾						Anteil der am Ganztagsbetrieb teilnehmenden Schüler/-innen an allen Schüler/-innen							
	insgesamt		vollgebunden		teilgebunden		offen		insgesamt		voll- und teilgebunden		offen	
	2002	2012	2002	2012	2002	2012	2002	2012	2002	2012	2002	2012	2002	2012
Grundschule	10,3	49,5	0,5	1,9	0,5	5,8	9,4	41,9	4,3	28,6	0,8	5,2	3,5	23,4
Schulartunabhängige Orientierungsstufe	8,6	72,2	0,8	5,1	2,0	2,1	5,8	65,0	6,5	35,5	1,6	8,7	5,0	26,8
Hauptschule	11,5	65,1	3,7	15,1	2,6	17,5	5,2	32,5	10,2	39,4	8,1	28,8	2,2	10,5
Realschule	9,6	51,0	1,5	7,4	1,0	5,0	7,1	38,6	4,0	17,0	1,9	6,5	2,0	10,4
Gymnasium	12,1	55,3	2,8	9,7	1,1	6,7	8,3	38,9	3,9	26,7	2,3	8,9	1,6	17,8
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	19,2	73,8	0,2	13,5	1,1	27,3	17,9	33,0	3,7	44,8	0,8	26,4	2,9	18,4
Integrierte Gesamtschule	62,8	85,3	48,6	39,9	5,4	17,1	10,8	28,4	66,8	71,6	59,6	56,9	7,2	14,7
Freie Waldorfschule	17,1	54,7	6,8	6,1	5,7	10,8	4,6	37,7	8,9	25,3	8,1	12,0	0,8	13,3
Förderschule	34,0	63,9	26,3	27,6	0,8	6,8	7,0	29,6	30,5	39,7	26,7	24,6	3,8	15,1
Allgemeinbildende Schulen insgesamt	15,9	55,9							9,6	32,3	6,6	14,4	3,0	18,0

1) Gerätzt werden Schulen als Verwaltungseinheiten, die mehrere schulartsspezifische Einrichtungen haben können; die Gesamtanteile über alle Schulformen werden deshalb in der Statistik meist nicht ausgewiesen, so dass die Gesamtwerte für die Sekundarstufe nicht erscheinen.

Quellen: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, (abgekürzt: KMK) 2004 und 2014

Weitere Eckwerte verdeutlichen relevante Entwicklungen im System, und zwar nach Organisationsformen: Der Anstieg ist insbesondere bei den offenen Ganztagschulen zu verzeichnen (s. auch Tab. 2). Hier hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler im Ganztagsbetrieb seit 2002 (3,0%) auf fast das Sechsfache gesteigert (18% im Jahr 2012). An gebundenen Ganztagschulen hat sich der Schüleranteil im selben Zeitraum mehr als verdoppelt (von 6,6 auf 14,4%). Dabei werden die weitaus meisten Grundschulen in einer offenen Form geführt; so wird auch noch nicht einmal jeder fünfte Ganztagsgrundschüler in gebundenen Formen beschult. Aber auch im Sekundarbereich liegen im Gegensatz zur Situation zehn Jahre zuvor mittlerweile die offenen Formen vorn und haben in den Schüleranteilen die Oberhand (s. KMK 2004; 2014). Während Integrierte Gesamtschulen, Hauptschulen, Schularten mit mehreren Bildungsgängen und Förderschulen ihre Lernenden vorwiegend in voll- oder teilgebundenen Systemen ganztägig beschulen, finden sich die Schülerinnen und Schüler in den anderen Schulformen deutlich überwiegend in offenen Organisationsformen mit freiwilliger Teilnahme der Schülerschaft.

2.2 Versuch einer Bilanz auf Systemebene

Der Ausbau von Schulen mit Ganztagsbetrieb ist demnach rapide und flächenhaft vorangeschritten und bedeutet zweifellos einen sichtbaren Reform Erfolg im Schulsystem. Zu beachten sind dabei länderspezifische Schwerpunkte im Ausbau in den einzelnen Schulformen. Ganztagsangebote an Schulen werden bundesweit jedenfalls zur Normalität, nicht aber zum obligatorischen Regelfall: Erstens bestehen Ganztags- und Halbtagschulen im Sinne einer Doppelstruktur weiterhin nebeneinander. Zweitens liegt bundesweit die Ganztags*schul*quote deutlich höher als die Ganztags*schüler*quote, weil offenbar eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Schulen nur geringe Schüleranteile im Ganztagsbetrieb aufweist, was sich auch am Anteil offener Ganztags*schul*formen ablesen lässt. Diese beiden Tatbestände dokumentieren den überwiegend bestehenden Angebotscharakter der deutschen Ganztags*schul*landschaft.

Ein weiteres bedeutsames Merkmal auf Systemebene stellt die in allen Bundesländern – über die Rahmenkonzepte der Länder, aber auch über angebahnte regionale Kooperationen – etablierte Zusammenarbeit der Schulen mit externen Kooperationspartnern dar, also mit Organisationen und Institutionen der Jugend-, Sozial- und Kulturarbeit. In zahlreichen Ländern führen die Träger mit der Schule oder allein den Ganztagsbetrieb durch, in anderen führen Kooperationspartner zumindest in punktuellen Kooperationen

einen Teil der ganztägigen Angebote durch, so dass in jedem Fall weitere pädagogische Fachkräfte in den Schulen tätig werden. Die StEG-Untersuchung zeigt einen Anstieg von 71 auf 86 % binnen vier Jahren für Ganztagschulen, die externe Kooperationspartner haben; in Primar- und Sekundarstufe stammen dabei die häufigsten Partner aus den Bereichen Sport, Kinder- und Jugendhilfe und kulturelle Bildung in dieser Reihenfolge (s. Konsortium StEG 2010). Damit verändert sich die Schule als Bildungsinstitution, vor allem in der inneren Organisation. Ganztagschulen erhalten zudem auf diese Weise multiprofessionelles Personal und eine mehrperspektivische Ausrichtung in der Pädagogik und der inhaltlich-methodischen Gestaltung der Lernkultur.

Bilanz I: Entwicklungen der Ganztagschule im Gesamtsystem

Im Folgenden wird eine vorsichtige Bilanz auf Systemebene versucht, die teilweise jedoch nur mit schwachen empirischen Befunden zu untermauern ist, so dass die bilanzierenden Aussagen hier eher als Thesen für die Diskussion zu verstehen sind.

1. Der rapide quantitative Ausbau mit starker Expansion, also hohen jährlichen Zuwachsraten, hat relativ rasch zu einer flächenhaften Versorgung und einer nachhaltigen Veränderung der schulischen Angebotsstruktur geführt.
2. Es wurden hohe finanzielle und organisatorische Aufwendungen des Bundes (durch erfolgreiches Implementationsprogramm IZBB), der Länder und der kommunalen Schulträger sowie der kooperierenden Trägerorganisationen aufgebracht.
3. Die Ganztagschule ist in der Schullandschaft als Variante von Schulgestaltung und Schulangebot zum Normalfall geworden. Die öffentlich-politischen Debatten haben sich erheblich versachlicht, die Ganztagschule erfreut sich breiter Anerkennung in der Schulpraxis und der Öffentlichkeit. Die Akzeptanz ganztägiger Schulen ist bei Eltern und Schüler/innen, bei Lehrkräften sowie bei Kooperationspartnern gestiegen.
4. Für die Elternnachfrage bestehen zwar regionale Disparitäten, insbesondere zwischen Stadt und Land, gleichwohl wurde aber in weiten Landesteilen ein beachtliches Platzangebot in allen Schulformen geschaffen.
5. Für die Ganztagschulentwicklung spielt die Kooperation zwischen Schulen und externen Kooperationspartnern eine zentrale und unersetzliche Rolle und hat die Entwicklung von Angebotsformen enorm beflügelt; Jugend-, Kultur- und Sozialarbeit haben erhebliche Umdenkprozesse und organisatorische Transformationen vollzogen.

6. Das Verständnis der erziehungswissenschaftlichen Grundidee und des pädagogischen Grundkonzepts der Ganztagschule sowie ihrer Ziele ist allerdings recht unterschiedlich: Das Spektrum reicht von schulischem Ganztagsangebot als Betreuung bis hin zur Entwicklung einer neuen Schul- und Lernkultur in Ganztagschulen. Auffassungen, die Ganztagsangebote lediglich als schulische Betreuungszeit betrachten, halten sich bei einem Teil der kommunalen Schulträger, Schulen und Eltern offenbar hartnäckig, wie die Auswertungen zum Bildungsbericht Ruhr zeigten.
7. In den Ländern liegen recht unterschiedliche Rahmenbedingungen für Ressourcen, Organisation und Entwicklung von Ganztagschule vor. Dies betrifft weniger die drei grundlegenden Organisationsformen von offenen, teilgebundenen und vollgebunden Modellen, die durchaus so mit Varianten in den Ländern möglich sind. Die Unterschiede liegen jedoch in der Spezifität der Zielsetzungen, in strukturellen Vorgaben (z. B. Ganztagszeiten pro Woche), in Umfang und Art der Ressourcen (z. B. Lehrerstunden, personelle Abdeckung des zeitlichen Rahmens), der Finanzierung (Umfang der Kostenbeteiligung von Eltern), in inhaltlichen Vorgaben bezüglich des Bildungsangebots und der Gestaltungselemente sowie in der Qualitätssicherung (Qualitätsrahmen, Art der Evaluation).
8. Die konkrete Implementation von Ganztagschulen in den Ländern und Regionen ist teilweise undurchsichtig und bislang nicht erforscht. Die Kriterien für die Prüfung eingereicherter Schulkonzepte und die Genehmigung der Umwandlung sind kaum nachvollziehbar. Vor allem kommunale Schulträger wandeln Halbtagschulen teilweise nicht nach pädagogischen Qualitätskriterien um (z. B. aus Opportunitätsgründen, technischen Möglichkeiten); vielerorts ist ein „Gießkannenprinzip“ erkennbar (offene Angebote in jedem Stadtteil).

Die Schullandschaft ganztägiger Schulen ist somit äußerst heterogen im Hinblick auf a) Ziele und Konzeption, b) die Schulorganisation bezüglich Zeit, Personaleinsatz und Schülerteilnahme, c) die Lernkultur in Bezug auf Lernarrangements und Lernförderung. Für den organisatorischen Wandel und die Entwicklung der Lernkultur benötigen die einzelnen Ganztagschulen vielfach stärkere Unterstützung, um systematische Schulentwicklung zur Realisierung eines pädagogisch-organisatorisch tragfähigen Schulkonzepts betreiben zu können. Vielfach wird Unterstützung lediglich mit globalen Transferstrategien praktiziert (z. B. Verbreitung von Grundinformationen, Praxistagungen, Schulbasare, schriftliche Materialien und Handreichungen), die allerdings in den meisten Ländern, vor allem über die Serviceagenturen mit hohem Engagement und differenzierten Instrumenten geschieht (s. auch

unter www.ganztagsschulen.org). Im Hinblick auf die pädagogisch-organisatorische Gestaltung stellt sich allerdings die Qualitätsfrage umso schärfer, als die Neugründung von Schulen – zumindest lange Zeit – im Wesentlichen mit Praxistransfer auskommen musste, da die Wissensbasis empirischer Erkenntnisse für Implementation und Schulberatung teils lückenhaft ist, teils unzureichend genutzt wird. Zudem wären die bisherigen Unterstützungssysteme für Schulen entsprechend dem Expansionsgrad auszuweiten. Die Implementation von Ganztagschulen wird so zum Teil Experimentierfeld und für zahlreiche Schulen „Expedition in Neuland“ bei unklaren Zielen und Wirkungen.

Gleichwohl haben die Entwicklungen des letzten Jahrzehnts offenbar zu einer sprunghaft angestiegenen Akzeptanz in Öffentlichkeit und Elternschaft sowie zur Relevanz der Ganztagschule als Forschungsfeld für die empirische Bildungsforschung geführt.

3 Was wurde auf Schulebene erreicht? Entwicklungen in der Bildungsqualität der Ganztagschulen

Was verbirgt sich hinter den statistisch erfassten Zahlen, wenn mit Primärstudien genauere Details untersucht werden? Die StEG-Untersuchung (s. Holtappels u. a. 2007; Fischer u. a. 2011) hat in ihrer ersten Phase von 2005 bis 2009 Ganztagschulen im Längsschnitt erforscht und unter anderem erstmals Strukturdaten über die Ganztagschullandschaft zusammengetragen, die im Rahmen dieses Beitrags zum einen Aspekte der Qualität im gesamten System (im Sinne eines System-Monitorings) anzeigen, zum anderen die Qualität der Schulen charakterisieren.

3.1 Konzeptionen, Lernkultur und Bildungsangebot

Zunächst werden Befunde über Ziele und Konzeption sowie das Bildungsangebot vorgestellt, womit der grundlegende pädagogische Anspruch deutscher Ganztagschulen eindrucksvoll beschreibbar wird.

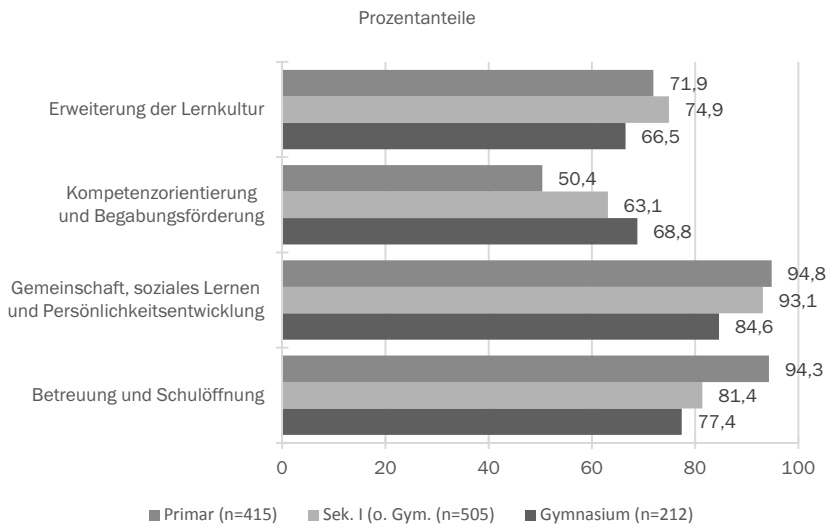
Ziele und Konzeption

Die weitaus meisten Ganztagschulen zeigen eine überdurchschnittliche Innovationsbereitschaft im Kollegium, verfolgen überwiegend anspruchsvolle Ziele und sind von pädagogischen Entwicklungsmotiven geleitet. Die Motive

ganztägiger Schulen für die Einführung des Ganztagsbetriebs beziehen sich schwerpunktmäßig auf förderungsorientierte und soziale Bedarfe der Schülerschaft, vielfach verbunden mit dem Wunsch nach pädagogischer Weiterentwicklung der Schule. Ein kleinerer Teil der Schulen hatte jedoch eher das Ziel der Steigerung der Ressourcen (s. Holtappels 2007).

Die Ganztagschulen verfolgen in ihrem Schulkonzept nach Schulleitungsangaben zugleich vielfältige, im Schulkonzept verankerte Ziele mit dem Ganztagsbetrieb, die aber nach Schulformen und Bindungsgrad in der Schwerpunktsetzung variieren. Abbildung 2 zeigt das Ergebnis der neuen StEG-Schulleitungsbefragung 2012: Ziele für die soziale und persönliche Entwicklung der Lernenden sowie Ziele der Betreuung und Öffnung der Schule für Kooperationspartner werden fast durchgängig von Grundschulen und Sekundarstufenschulen ohne Gymnasium betont, von Gymnasien jedoch auch mit großer Mehrheit. Eine Anreicherung der Lernkultur verfolgen zwei Drittel bis drei Viertel der Schulen, also eine klare Mehrheit, aber bei weitem nicht alle. Kompetenzorientierung und Begabungsförderung als Ziele des Ganztagsbetriebs werden allenfalls noch mehrheitlich in der Sekundarstufe von zwei Drittel der Schulen verfolgt, bei den Grundschulen ist es nur die Hälfte.

Abbildung 2: Ziele der Schule für das eigene Ganztagskonzept



Quelle: Konsortium StEG 2013; StEG-Schulleitungsbefragung 2012

In den StEG-Erhebungen 2005 bis 2009 wurden dieselben vier Zieldimensionen erfasst, jedoch breiter auf der Basis von 33 Items. Danach ergaben sich deutliche Mittelwertunterschiede nach Organisationsformen: Gebundene Ganztagschulen hatten deutlich höhere Zielansprüche im schriftlichen Schulkonzept; deren Schulleitungen betonten alle Dimensionen stärker als jene aus teilgebundenen und offenen Ganztagschulen, die im pädagogischen Anspruch das Schlusslicht bildeten und eher Betreuung und Schulöffnung verfolgen. Gebundene Systeme hatten deutlich stärker vor allem Kompetenzorientierung und Begabungsförderung sowie die Anreicherung der Lernkultur betont. Diese Differenzen im pädagogischen Anspruch zeigen sich in der Tendenz auch 2012 noch. Zudem zeigt sich für die StEG-Untersuchung 2005–2009, dass insgesamt die schulischen Ganztagskonzepte hinsichtlich der Zielorientierungen relativ stabil bleiben (Konsortium StEG 2010): Im Primarsektor haben sich die Zielansprüche in Bezug auf die beiden Zieldimensionen „Anreicherung der Lernkultur“ und „Gemeinschaft, soziale und personale Entwicklung“ leicht erhöht, in der Sekundarstufe nur auf der ersten Dimension; die anderen Zieldimensionen blieben dagegen unverändert. Für Schulen mit hohem Zielanspruch ist dies ein positiver Befund, der aber auch bedeutet, dass eher Stillstand als Weiterentwicklung dort beobachtbar ist, wo Schärfung und Elaborieren der Ziele zur Fundierung des Ganztagskonzeptes angezeigt wäre.

Ein beachtlicher Teil der Ganztagschulen hat für den eigenen Ganztagsbetrieb Konsens und Verbindlichkeit durch ein Schulkonzept mit konzeptionellen Festlegungen für wichtige Bereiche der Schulgestaltung hergestellt, insbesondere mit verbindlichen Festlegungen für die Gestaltung und die Angebotsformate sowie für die Organisation des Ganztagsbetriebs. Insgesamt bleiben solche konzeptionellen Bestandteile im Schulkonzept nach Angabe der Schulleitungen über alle Ganztagschulen betrachtet eher im Durchschnittsbereich, auch wenn sich das im Zeitverlauf in Primar- und Sekundarstufe leicht gebessert hat.

Die *konzeptionelle Verbindung zwischen dem Unterricht und außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten* ist Bestandteil der Definition der Kultusministerkonferenz für Ganztagschulen. Eine konzeptionelle Verzahnung zwischen dem stundenplanmäßigen Unterricht und den erweiterten Lerngelegenheiten in den Ganztagssegmenten kann einerseits als Beleg für die ernsthafte Integration des Ganztagsbetriebs und dessen Gestaltungsbereiche in die Schul- und Lernkultur der Ganztagschule gesehen werden; andererseits birgt eine solche Verbindung zwischen den verschiedenen Lern-, Erfahrungs- und Freizeitbereichen Chancen für die pädagogische Arbeit, um Lernprozesse und -ergebnisse in den einzelnen Gestaltungsfeldern gezielt aufeinander zu beziehen.

Folgende Ziele einer solchen konzeptionellen Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Elementen, die ein Qualitätsmerkmal für das ganztägige Bildungsangebot darstellten, sind hervorzuheben:

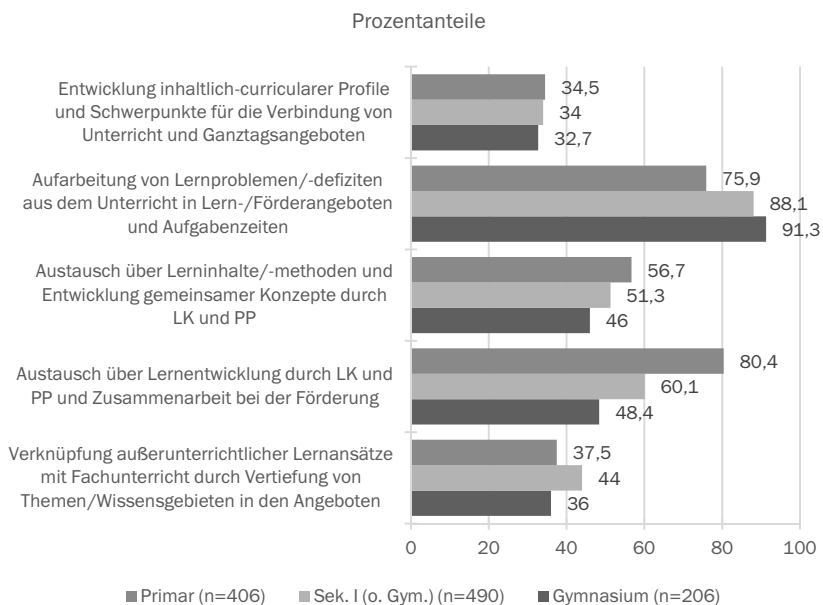
- Möglichkeiten für weiterführendes und vertiefendes Lernen;
- Erweiterung der Lernzugänge, Lernwege und Lernmethoden;
- Ansätze für exemplarisches Lernen mit Prinzipien von Anschaulichkeit, Authentizität und Lebenswelt- und Handlungsorientierung;
- Erleichterung der Akkumulation im Lernprozess durch konsekutiv-aufbauende und verbindende Strukturen;
- Intensivierung fächerübergreifender Lernansätze zur Verbindung von Fach- und Schlüsselkompetenzen;
- Entwicklung von Lernprofilen und -schwerpunkten der Lernenden und Verbesserung ihrer Lernbegleitung und -förderung;
- Bildung inhaltlich-curricularer Schwerpunkte und Profile im Bildungskonzept der Schule;
- Anreicherung des Schullebens durch Nutzung von Ergebnissen und Fähigkeiten aus dem Unterricht;
- Intensivierung der Kooperation des Personals in einer verzahnten pädagogischen Arbeit und in Entwicklungsaktivitäten.

Die StEG-Untersuchung 2005 bis 2009 ergab insgesamt auf der Gesamtskala im Durchschnitt aller Schulen eher eine schwache konzeptionelle Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Elementen (Skalenwert etwa um 2,5 auf einer Skala von 1,0 bis 4,0) ohne Unterschiede nach Schulstufen (s. Spillebeen, Holtappels & Rollett 2011). Die Veränderungen zwei bzw. vier Jahre später sind dann recht klein und zu vernachlässigen, in Grundschulen mit signifikanter Verbesserung. Im Längsschnitt traten bei offenen wie teilgebundenen Ganztagsschulen aber kaum Veränderungen ein, so dass die insgesamt sichtbare Qualitätsverbesserung bezüglich der konzeptionellen Verbindung der verschiedenen Lern Gelegenheiten fast ausschließlich auf das Konto der *vollgebundenen Schulen der Sekundarstufe* geht; zugleich sind es vornehmlich die alten Ganztagsschulen (seit mehr als fünf Jahren bestehend), die eine Höherentwicklung zeigen und signifikant stärker als jüngere Ganztagsschulen eine Verzahnung betreiben (vgl. Holtappels 2009).

Die neue StEG-Schulleitungsbefragung 2012 (s. Abb. 3) bestätigt mit teilweise anderen Indikatoren das Gesamtergebnis. Differenziert betrachtet zeigt sich allerdings, dass die Aufarbeitung von Lernproblemen im Unterricht durchaus in Lern- und Fördermaßnahmen und Aufgabenzeiten in den weit aus meisten Schulen erfolgt, eher weniger in Grundschulen. Auch der Austausch über die Lernentwicklung der Schüler/innen und über die Förderung

wird zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal in 80% der Grundschulen praktiziert, deutlich weniger in der Sekundarstufe. Währenddessen zeigt sich die eigentlich konzeptionelle Gestaltungsarbeit in vielen Schulen als schwach: Entwicklung gemeinsamer Konzepte mit Austausch über Lerninhalte und -methoden in nur etwa der Hälfte der Schulen, die Entwicklung inhaltlich-curricularer Profile und die Vertiefung von Themen und Wissensgebieten durch Verknüpfung von Unterricht und erweiterten Angeboten geschieht nur in jeweils etwa einem Drittel der Schulen. Für die weitaus meisten Schulen gilt demnach weiterhin: Die pädagogischen Chancen werden bei weitem nicht ausgeschöpft, Ganztagschulen sind noch konzeptionell unterentwickelt. Haenisch (2009) zeigt jedoch für entwickelte Ganztagschulen mit Ergebnissen einer qualitativen Studie, dass durchaus elaborierte Ansätze einer Verknüpfung von Unterricht und Ganztags-elementen zu entwickeln sind.

Abbildung 3: Konzeptionelle Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Elementen



Quelle: Konsortium StEG 2013; StEG-Schulleitungsbefragung 2012

Insgesamt wird ein hoher pädagogischer Anspruch in der Schulleitung und in den Kollegien der Ganztagschulen erkennbar. Demgegenüber scheint ein beträchtlicher Teil der Schulen besonders in der systematischen Entwicklung und pädagogischen Fundierung der Bildungskonzeption Schwächen aufzuweisen.

Die konzeptionelle Fundierung durch verbindliche Festlegungen im Schulkonzept und eine Verknüpfung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Elementen ist in Ganztagschulen insgesamt eher unterentwickelt.

Qualität des Bildungsangebots

Das inhaltlich-curriculare außerunterrichtliche Bildungsangebot gehört zu den zentralen Qualitätsindikatoren für Ganztagschulen. Die Qualität des Bildungsangebots im engeren Sinne meint vor allem *den Umfang und die inhaltliche Breite* des gesamten Angebots im Ganztagsbetrieb, da es auf diese Weise Schulen am ehesten gelingen kann, alle ihrer Schülerinnen und Schüler mit ihren jeweils unterschiedlichen Lernbedürfnissen und -interessen erreichen und fördern zu können.

Die StEG-Untersuchung hat das Vorhandensein von 18 typischen Angebotselementen erfragt und sie vier inhaltlich begründeten Angebotsgruppen zugeordnet: Hausaufgabenbetreuung und Förderung, fachbezogene Angebote, fächerübergreifende Angebote, Freizeitangebote. Sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe haben die Ganztagschulen auf allen Angebotssindizes überwiegend im Durchschnitt 70 bis 80 % aller möglichen Gestaltungselemente angeboten und sogar im Zeitverlauf ausgebaut (s. Rollett u. a. 2011), am stärksten Hausaufgabenbetreuung und Förderung; in Grundschulen sind fächerübergreifende Angebote schwächer. Insgesamt wird damit eine beachtliche curriculare Breite erweiterter Lerngelegenheiten geboten, um den Lernbedürfnissen bei den Lernenden gerecht zu werden, was mittlerweile auch die breit angelegte Bildungsberichterstattung für NRW zeigt (s. Börner u. a. 2013).

Die Ganztagschulen weisen insgesamt eine bemerkenswerte Angebotsvielfalt auf, wobei jedoch in einzelnen Gestaltungsbereichen hohe Streuungen und teilweise Schwächen sichtbar werden. So sind vor allem fachbezogene Angebote in einem beträchtlichen Teil der Schulen und Fördermaßnahmen in Grundschulen weniger präsent. Ein hoher Anteil der Schulen verfügt auch über eine Breite des Bildungsangebotes, wie es die pädagogischen Grundüberlegungen zu ganztägiger Schulbildung nahe legen; zugleich treffen wir aber auch auf Schulen mit relativ schmalen Angebot. Insgesamt wird allerdings erkennbar, dass mit Aufnahme des Ganztagsbetriebs in den weitestmeisten Schulen ein ganz beträchtlicher Schub zugunsten einer vielfältigeren Lernkultur mit umfassenderen und differenzierteren Lerngelegenheiten vorstatten gegangen ist. Damit wird deutlich, dass Ganztagschulen in der Umsetzung insgesamt im Wesentlichen die oben dargelegten Ziele, auch in Bezug auf Förderung, durch ihr curriculares Angebote verfolgen. Gleichwohl zeigen die Ergebnisse zu offenen Ganztagsgrundschulen, wie am Bei-

spiel von Nordrhein-Westfalen sichtbar wurde, dass Betreuungs-, Entspannungs- und Freizeitangebote vielfach dominant sind, allerdings Lernzeiten und Förderung ebenfalls angeboten werden (s. Schröder 2010; Börner u. a. 2011, S. 28). Das Gutachten des vbw (2013, S. 77) verdeutlicht auf der Basis von IGLU-2011-Daten jedoch, dass fachbezogene Gestaltungselemente, Fördermaßnahmen und fächerübergreifende Projekte eher an gebundenen Ganztagsgrundschulen mit Rhythmisierung, weniger an additiven Modellen praktiziert werden.

3.2 Schülerteilnahme

Zu erwartende Wirkungen aufgrund erweiterter Lerngelegenheiten und veränderter Lernprozesse hängen aus plausiblen Gründen ganz zentral vom Umfang der Schülerteilnahme, der Art der Lerngelegenheiten und der Schülerzusammensetzung ab. Diese Fragen berühren die Systemebene ebenso wie die Schulebene.

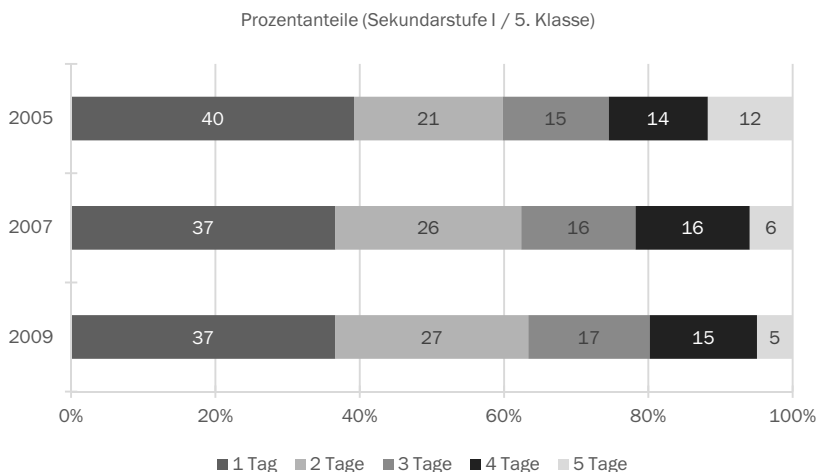
Umfang des Ganztagsbetriebs und Teilnahmeintensität

Welche Bedeutung der Ganztagsbetrieb für die Schulzeit der Lernenden erlangt, zeigt sich zunächst am besten in Daten zum Umfang des Ganztags, für den die KMK als Mindeststandard drei Wochentage mit sieben Zeitstunden festgelegt hat (s. KMK 2004). Der weitaus größte Teil der Ganztagschulen im Grundschulbereich führt den Ganztagsbetrieb an vier bis fünf Wochentagen durch. Beträchtliche Anteile der Schulen weisen jedoch nur an drei Tagen ein ganztägiges Angebot auf, nur ein kleinerer Teil der Schulen an ein bis zwei Tagen pro Woche. Zudem wird sichtbar, dass in einem nicht unbeachtlichen Teil der Schulen nur einzelne Jahrgänge ganztägig geführt werden.

Ein weitaus validerer Indikator für den Umfang ganztägigen Schullebens ist allerdings nicht die Angebotsseite sondern die Teilnahmeintensität auf Nutzerseite. Nach letzten Ergebnissen aus StEG (ohne Abb.) nahmen 2009 in Grundschulen 61% der Schüler/innen an fünf und 13% an vier Wochentagen am Ganztagsbetrieb ihrer Schule teil; rund ein Viertel nutzt den Ganztagsbetrieb nur an ein bis drei Tagen. In Ganztagschulen der Sekundarstufe (s. Abb. 4) befinden sich die Teilnehmer an vier bis fünf Tagen mit einem Fünftel in der Minderheit; 37% nutzen den Ganztagsbetrieb nur an einem, 27% an zwei und 15% an drei Tagen. Auch die im Zeitverlauf kleinen Verbesserungen können nicht darüber hinwegtäuschen, dass vor allem in der Sekundarstufe der außerunterrichtliche Ganztagsbetrieb einerseits sehr unterschiedlich im Umfang betrieben wird, andererseits bei einem hohen Anteil von Schulen nur geringe

Wochenzeiten umfasst, was sich teilweise auch durch hohe Anteile des Unterrichts nach Stundentafel begründet, die erweiterte Lerngelegenheiten nur in wenigen Zeiten zulässt (Beispiel G8-Gymnasium). Auch die Bildungsberichterstattung für NRW verdeutlicht die Schwächen in der Schülerbeteiligung an mehr als drei Tagen in der Sekundarstufe (Börner u. a. 2011, S. 17).

Abbildung 4: Intensität der Schülerbeteiligung am Ganztagsbetrieb von Schulen der Sekundarstufe nach Tagen



Quelle: StEG-Schülerbefragung 2005–2009 (Sekundarstufe I, Panel-Schulen, Querschnitte)

Individuelle Schülerbeteiligung am Ganztagsbetrieb und an Angebotselementen

Der starken Präsenz von erweiterten Angebotsformen im Rahmen des Ganztagsbetriebs für die geforderte Zeitspanne an Wochentagen steht oftmals aber eine nur partielle Beteiligung und Angebotsnutzung der Schülerinnen und Schüler in diesen Schulen gegenüber. Dies betrifft sowohl die Schüleranteile der Beteiligung am Ganztagsbetrieb als auch den zeitlichen Beteiligungsumfang und die Schüleranteile an der inhaltlichen Nutzung von Angebotselementen.

Die durchschnittlichen Schülerbeteiligungsquoten am Ganztagsbetrieb liegen in der StEG-Untersuchung in der Primarstufe zwischen 65 und 72 % und in der Sekundarstufe zwischen 58 und 64 % und damit auch im Zeitverlauf relativ konstant. Den im Längsschnitt (mit Paneldaten) untersuchten Ganztagschulen ist es allerdings gelungen, im Zeitverlauf die Schüler/innen in der Sekundarstufe auch mit wachsendem Alter und Schulbesuch weitgehend zu

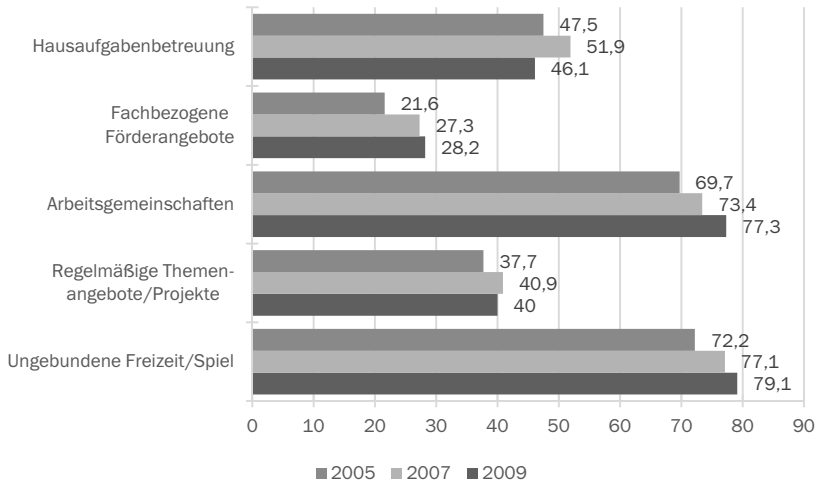
halten und die schwindende Teilnahme mit zunehmendem Schüleralter in oberen Jahrgängen zu bremsen (s. Konsortium StEG 2010), was sonst offenbar ein übliches Phänomen darstellt (s. Börner 2011, S. 16 f.).

Für *Grundschulen* zeigt Abbildung 5 die Angebotsteilnahme von Drittklässlern, die sich im Ganztagsbetrieb befinden: Ungebundene Freizeit und Spielphasen sowie Arbeitsgemeinschaften werden in Grundschulen von allen ganztätig beschulten Schülerinnen und Schülern mit Abstand am stärksten besucht, und zwar auch im Zeitverlauf stets etwa jeweils von fast drei Viertel der Lernenden. Ähnlich wie Arbeitsgemeinschaften gehören auch die regelmäßigen Themenangebote und Projekte zu fächerübergreifenden Angeboten, sie werden aber nur von etwas mehr als einem Drittel frequentiert. Die Teilnahmequote an fachbezogener Förderung liegt sogar darunter. Ein Befund, der sich wohl durch die insgesamt doch eher auf Fächerverbindung orientierte Lernkultur an Grundschule begründet. Etwa die Hälfte der Ganztagsgrundschüler/innen nimmt an der Hausaufgabenbetreuung teil. Der Schwerpunkt der Schülerteilnahme an außerunterrichtlichen Elementen liegt somit nicht im Bereich der fachlichen Förderung, die nur von einer Minderheit besucht wird; auch Hausaufgabenbetreuung nehmen keineswegs obligatorisch alle Schüler/innen wahr. Teilweise muss hier aber berücksichtigt werden, dass in entwickelten Grundschulen Förderung und Lernzeiten in den Fachunterricht integriert werden.

In der *Sekundarstufe* mit den befragten Jahrgängen 5, 7 und 9 sieht die Teilnahmestruktur der Schülerinnen und Schüler etwas anders aus (vgl. Abb. 6): Hier liegen fächerübergreifende Elemente deutlich mit etwa zwei Dritteln Schülerteilnahme an der Spitze, jedoch unter der Quote in der Grundschule. Es folgen fächerübergreifende Projektangebote in Form von kontinuierlich angebotenen Schulprojekten (z. B. Chor, Schülerzeitung, Schulgarten) und von teilweise eher seltener praktizierten Projekttagen und -wochen. Hausaufgabenbetreuung wird nur von knapp einem Drittel der Jugendlichen besucht. Alle anderen Angebotselemente werden von den ganztätig Lernenden deutlich weniger frequentiert (jeweils unter 30% Teilnahme). An fachbezogenen Angeboten, an Fördermaßnahmen und Freizeitangeboten nimmt jeweils nur ungefähr ein Viertel aller Ganztags Schülerinnen und -schüler teil. Im Zeitverlauf werden nur geringfügige Veränderungen sichtbar, die zu vernachlässigen sind; die Schwächen der Teilnahme im Fach- und Förderbereich verbessern sich nur wenig.

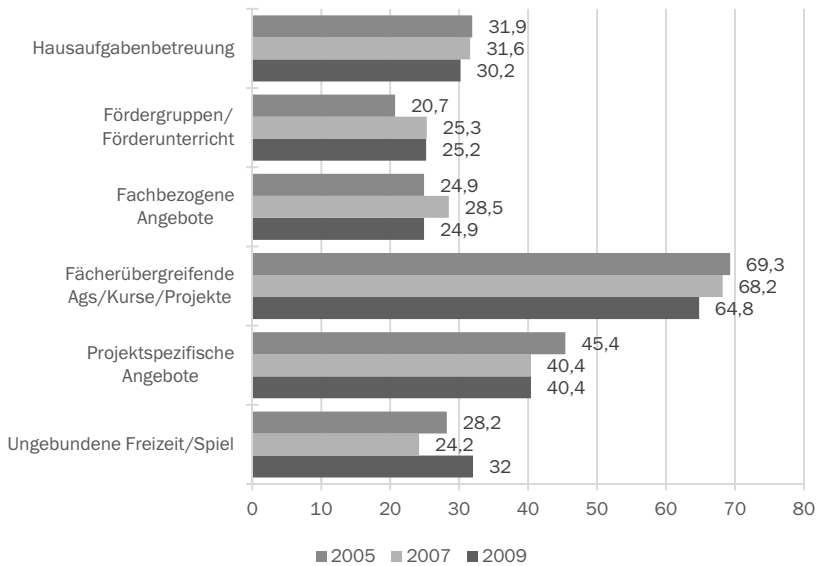
Besonders die schwachen Teilnahmequoten im Bereich der Förderung weisen entweder auf Kapazitätsprobleme der Schulen für Plätze in Fördergruppen hin oder auf eine wenig verbindliche Praxis der Schulen für die Angebotsteilnahme der Lernenden. Sollten hier zumeist lediglich die Lernschwä-

Abbildung 5: Teilnahme der Ganztagschüler/innen an verschiedenen Angebotsformen in Grundschulen in Prozent



Quelle: STEG-Schülerbefragung 2005–2009 (Grundschulen; Angaben auf Schulebene aggregiert; Panel-Schulen, Ganztagschüler)

Abbildung 6: Teilnahme der Ganztagschüler/innen an verschiedenen Angebotsformen in der Sekundarstufe in Prozent



Quelle: STEG-Schülerbefragung 2005–2009 (Grundschulen; Angaben auf Schulebene aggregiert; Querschnitte, Panel-Schulen, Ganztagschüler)

chere in Fördermaßnahmen zusammengeführt werden, besteht die Gefahr, dass die Förderanstrengungen rasch an Grenzen stoßen, weil sie durch ein weniger anregendes Lernmilieu unzureichend gestützt werden. Vor allem im Bereich der Fördermaßnahmen könnten niedrige Teilnahmequoten auch bedeuten, dass sie vorwiegend von Lernschwächeren besucht werden, wie dies auch die Auswertungen von PISA (vgl. Hertel u. a. 2008) zeigen. Damit wäre dann wiederum das Risiko einer problematischen Gruppenzusammensetzung, die im Hinblick auf nur begrenzt mögliche Positiveffekte von Fördermaßnahmen ungünstig wäre, gegeben.

Schülerteilnahme an Ganztags- und Halbtagsgrundschulen im Vergleich

Die IGLU-Studie hat für alle untersuchten Ganztags- und Halbtags-Grundschulen auch erfasst, ob Schülerinnen und Schüler im 4. Jahrgang bis in den Nachmittag hinein die Schule besuchen (s. Holtappels u. a. 2010): Ganztags-schulformen (offener, teilgebundener oder gebundener Ganztagsbetrieb) unterscheiden sich dabei erstaunlicherweise kaum. Zusätzliche Angebote über den Unterricht nach Stundenplan an mindestens einem Tag am Nachmittag hinaus besuchen Lernende an Ganztags-schulen über 50% (an vollgebundenen rund 55%), aber auch 45% der Schüler/innen an Halbtags-schulen. Differenziert man die Teilnahme nach Anzahl der Tage, so besuchen Ganztagsangebote an mehr als drei Tagen 48% der Schüler/innen an gebundenen und 35% an offenen Ganztags-schulen, die sich damit kaum mehr von Halbtags-schulen unterscheiden (mehr als 31%). Hinzu kommt, dass auch Lernende an Ganztags-schulen, die nicht am gesamten Ganztagsbetrieb teilnehmen, doch einzelne Angebote über den Unterricht hinaus besuchen. Die Befunde zeigen, dass ein nicht unerheblicher Teil der Schülerinnen und Schüler an Halbtags-schulen schulische Angebote am Nachmittag wahrnehmen. Die Teilnahme an einem außerunterrichtlichen Angebot und auch die Teilnahmeintensität nach Anzahl der Wochentage weisen darauf hin, dass die Unterschiede zwischen Halbtags- und Ganztags-schulen erstaunlich gering ausfallen und eher fließend sind.

Schülerteilnahmequoten auf Schulebene

Eine hohe Schülerteilnahmequote in der einzelnen Schule signalisiert erstens die Ernsthaftigkeit und Stringenz der Schule, für möglichst viele oder sogar alle Lernenden ein ganztägiges Schulleben und eine entsprechende Lernkultur zu gestalten. Zweitens ist sie ein Indikator für eine breite Akzeptanz des Ganztagsbetriebs bzw. Schulkonzeptes und eine entsprechende Nachfrage

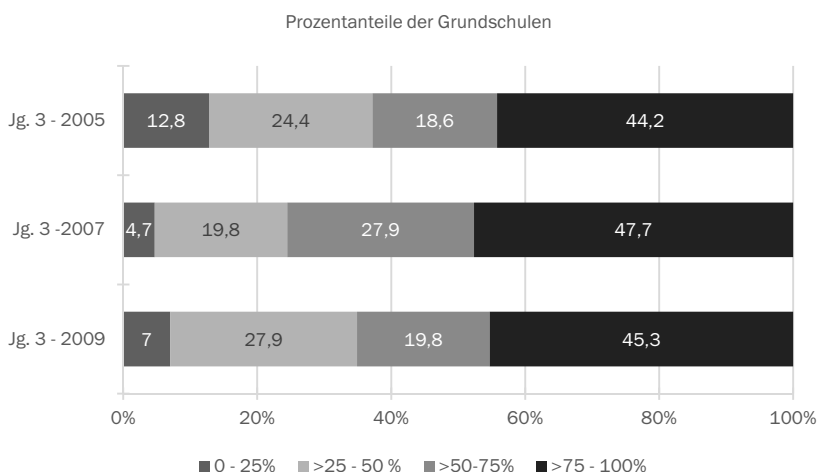
bei Eltern und Lernenden. Drittens ermöglicht eine hinreichende Teilnahmequote am Ganztagsbetrieb prinzipiell ein breites und differenziertes Bildungsangebot im Ganzttag mit verschiedenen Lerngelegenheiten und -angeboten, um die unterschiedlichen Lernbedürfnisse und -interessen der Schülerinnen und Schüler abdecken und alle Lernenden adäquat erreichen zu können. Zugleich werden mit hinreichenden Teilnahmequoten zumeist auch erst speziell auf Altersgruppen oder Jahrgänge zugeschnittene Bildungsangebote möglich, die den Lernständen bzw. dem Alter aller Lernenden und der inhaltlichen Bildungskonzeption der Schule gerecht werden, da angesichts verfügbarer Ressourcen nur bei hinreichenden Teilnehmezahlen im Ganzttag entsprechende Lerngruppen auf Jahrgangsebene gebildet werden können. Ganzttagsschulen mit niedrigen Teilnahmequoten haben bei der Bildung von Kursen ein ähnliches Problem wie schmale gymnasiale Oberstufen.

Viertens eröffnen hohe Teilnahmequoten eher die Chance, eine lernmäßige und soziale Durchmischung der Schülerschaft im Ganzttag zu erreichen, was hinsichtlich des Lernmilieus für kognitive Förderung und für soziales Lernen offenbar bessere Voraussetzungen bietet als Lerngruppen mit hoher Problemkonzentration, wie Analysen zu PISA belegen (vgl. Baumert, Trautwein & Artelt 2003; Baumert, Stanat & Watermann 2006 zu differentiellen Lernmilieus). Die Förderung in problematischen Lernmilieus stößt schon deshalb an Grenzen, da sich die mit Lernproblemen behafteten Schülerinnen und Schüler weniger gegenseitig produktiv anregen können (z. B. aufgrund begrenzter Lernstrategien oder sozialer Problemlösungskompetenz). Mit Hinweis auf Integrationsstudien konstatieren Tillmann & Wischer (2006): „Negative Auswirkungen stellen sich vor allem dann ein, wenn leistungsschwache und sozial belastete Kinder zu homogenen Gruppen am ‚unteren Ende‘ zusammengefasst werden.“

Zur Schülerteilnahme zeigt die StEG-Untersuchung Indikatoren, die auf Systemebene Bedeutung haben: Nicht unbeträchtliche Anteile der Ganztagschulen beschulen lediglich einen kleinen Teil der Schülerschaft in ihrem Ganztagsbetrieb; 26 bis 37% der Grundschulen haben weniger als 50% ihrer Lernenden im Ganzttag (s. Abb. 7). In der Sekundarstufe finden sich vor allem in höheren Jahrgängen starke Anteile der Schulen mit geringer Teilnahmequote (z. B. 31 bis 49% in Jahrgang 9 mit nur bis zu 25% Teilnahmequote). Die Streuung der Schülerteilnahmequoten am Ganztagsbetrieb über die Schulen hinweg macht deutlich, welche unterschiedliche Intensität ganztägiger Beschulung in der Realität vorzufinden und wie stark die Ganztagschullandschaft vom Angebotscharakter geprägt ist. Die Anteile von Ganztagschulen, die nur relativ niedrige Anteile der Schülerschaft ganztags beschulen, haben vermutlich mit den oben beschriebenen Problemen der Teil-

nehmermasse und -zusammensetzung zu kämpfen. Analysen aus StEG belegen allerdings (Holtappels, Jarsinski & Rollett 2011), dass es den – zu allermeist offen organisierten – Ganztagsgrundschulen gelungen ist, die Schüleranteile im Ganztagsbetrieb im Zuge ihrer Ausbaumühnungen deutlich zu steigern (im Gesamtergebnis bereits von 2005 bis 2007 von 41 % auf 56 %). Im Sekundarschulbereich blieben die Schüleranteile eher relativ konstant.

Abbildung 7: Anteile der durchschnittlichen Schülerteilnahmequote auf Schulebene (Quartile)



Quelle: Holtappels, Jarsinski & Rollett 2011; StEG-Schülerbefragung 2005–2009 (Panel-Schulen, Querschnitte)

Schülerteilnahme als Indikator für sozial gleiche Bildungsteilhabe

Was die Schülerteilnahme nach sozialer Herkunft anbetrifft (s. Holtappels 2011), so zeigt sich in der StEG-Untersuchung für die Sekundarstufe keine soziale Zugangsselektivität für die Teilnahme am Ganztagsbetrieb; in den Ganztagsgrundschulen werden jedoch *herkunftsspezifische Unterschiede* bezüglich der Schülerteilnahme sichtbar. Kinder ohne Migrationshintergrund nehmen gegenüber solchen mit Migrationsgeschichte mit einer höheren Quote teil, und zwar von rund zehn Prozentpunkten, im Zeitverlauf recht stabil bleibend (ohne Abb.). In der Sekundarstufe ergeben sich hingegen fast identische Teilnahmequoten bei Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund, was im Zeitverlauf stabil bleibt.

Auch hinsichtlich des sozioökonomischen Status wird in Grundschulen eine Schieflage sichtbar (s. Abb. 8), da Lernende aus dem obersten sozialen