

Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels,
Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach,
Ludwig Stecher, Ivo Züchner (Hrsg.)

Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Längsschnittliche Befunde
der Studie zur Entwicklung
von Ganztagschulen (StEG)



JUVENTA

Leseprobe aus: Fischer, Holtappels, Klieme, Rauschenbach, Stecher, Züchner, Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen,
ISBN 978-3-7799-2156-1

© 2012 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2156-1>

Ivo Züchner, Natalie Fischer

1 Ganztagschulentwicklung und Ganztagschulforschung

Eine Einleitung

Der Ausbau der Ganztagschulen hat in Deutschland eine Systemveränderung ausgelöst, deren Bedeutung derzeit noch gar nicht wirklich abzuschätzen ist. Womöglich handelt es sich dabei um den größten Eingriff in das Schulsystem und das außerschulische Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen in der Geschichte der Bundesrepublik; inhaltlich geht er weit über eine bloße Erweiterung der Schulzeit hinaus. In der öffentlichen, politischen und fachlichen Diskussion waren mit dem Projekt Ganztagschule vor allem folgende Erwartungen verbunden:

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

Nach PISA 2000 wurde der Ausbau von Ganztagschulen als eine Antwort auf die damit verbundenen bildungs- und sozialpolitischen Problemstellungen angesehen, obwohl es nur wenige empirische Erkenntnisse über tatsächliche Vor- und Nachteile von Ganztagschulen gab. Vor diesem Hintergrund wurde das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) durch Bund und Länder ins Leben gerufen. Mit insgesamt vier Milliarden Euro wurde von 2003 bis 2009 der quantitative und qualitative Aus- und Aufbau von Ganztagschulen in den Bundesländern unterstützt. In diesem Zeit-

raum hat sich die Anzahl der Ganztagschulen in Deutschland mehr als verdoppelt. Laut Statistik der KMK waren im Schuljahr 2009/2010 47 Prozent aller schulischen Verwaltungseinheiten Ganztagschulen bzw. Schulen mit Ganztagsbetrieb. Der Anteil der Ganztagschülerinnen und -schüler an allen Schülerinnen und Schülern lag zum selben Zeitpunkt bei 27 Prozent (vgl. Ständiges Sekretariat der KMK 2011).

Mit der *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen* (StEG) wurde eine wissenschaftliche Begleitung des IZBB-Programms und der Ganztagschulentwicklung als länderübergreifendes Forschungsprogramm eingerichtet. Gleichzeitig sollte sie auch eine Grundlage für die Analyse zentraler Forschungsfragen zu Ganztagschulen schaffen. Daher wurde, finanziert vom BMBF und dem Europäischen Sozialfonds und mit Unterstützung der beteiligten Bundesländer, ein umfangreiches quantitatives und längsschnittliches Forschungsdesign umgesetzt. Dabei wurden in drei Erhebungswellen (2005, 2007 und 2009) Befragungen von Lehr- und anderen pädagogischen Fachkräften, Schulleitungen, Schülerinnen und Schülern, deren Eltern und außerschulischen Kooperationspartnern durchgeführt (vgl. zur Vorstellung der Studie ausführlich Furthmüller u.a. in diesem Band). Verantwortlich für die Studie waren das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main, das Deutsche Jugendinstitut (DJI) in München, das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund sowie – seit 2008 – die Universität Gießen.

1.1 Ganztagschulen als Gegenstand der Forschung

Ein Überblick über den Forschungsstand zum Thema Ganztagschule in Deutschland offenbarte 2003 erhebliche Forschungslücken (vgl. Radisch/Klieme 2003, 2004). Entsprechend haben seit Verabschiedung des IZBB-Programms Bund und Länder verstärkt ganztagschulbezogene Forschungsprojekte gefördert, um diese Wissens- und Forschungslücken zu füllen. Zudem wurden im Rahmen der großen internationalen Vergleichsstudien IGLU und PISA zunehmend auch ganztagschulbezogene Informationen analysiert (vgl. Hertel u.a. 2008; Holtappels u.a. 2010).

1.1.1 Entwicklung der Ganztagschulforschung

Mit dem BMBF-Förderprogramm für Ganztagschulforschung und weiteren, vor allem von den Ländern finanzierten, Forschungsprojekten hat sich die Forschungslandschaft in Deutschland deutlich verändert. Neben der in diesem Band beschriebenen Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), die wohl die größte Studie in diesem Bereich darstellt, sind 45 Projekte zum Thema Ganztagschule im Rahmen des BMBF-„Forschungsnetzwerks Ganztagschule“ zusammengeschlossen. Davon hat allein das BMBF 23 abgeschlossene oder laufende Ganztagschulforschungsprojekte gefördert, die in die folgenden Themenbereiche gegliedert werden:

- Forschung zur Lernkultur, Unterrichts- und Angebotsentwicklung mit dem Ziel einer verbesserten individuellen Förderung (vgl. z.B. Kolbe u.a. 2008; Merkens/Schründer-Lenzen/Kuper 2009; Reinders/Gogolin/Van Deth 2008)
- Forschung zur Professionsentwicklung in Ganztagschulen (vgl. als Überblick Speck u.a. 2011)
- Forschung zum Verhältnis von Familie und Ganztagschule (vgl. als Überblick Soremski/Urban/Lange 2011)
- Forschung zur Rolle von Ganztagschulen in der regionalen und lokalen Bildungsplanung (vgl. z.B. Stolz 2008)
- Kulturelle Bildung, Sport und Bewegung in Ganztagschulen (vgl. z.B. Lehmann-Wermser u.a. 2010; Laging u.a. 2010)

Hinzu kommen weitere Forschungsprojekte, die vor allem durch die Länder gefördert wurden und werden (vgl. bspw. Beher u.a. 2007; Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2010; Gängler/Markert 2011).

Die unterschiedlichen Forschungsprojekte sind dadurch gekennzeichnet, dass aus unterschiedlichen disziplinären Kontexten heraus untersucht wird. So bietet die Schulforschung einen zentralen Bezugspunkt der Ganztagschulforschung. Hinzu treten allerdings weitere Perspektiven und Fragestellungen, die von der Organisationssoziologie und -psychologie, der Jugendkultur- und Freizeitforschung, der Sozialpädagogik bis hin zur Familienpsychologie reichen.

Dieser Herausforderung tragen viele aktuelle Projekte Rechnung, die Bezugspunkte aus der Familienpsychologie und -soziologie genauso einbeziehen, wie Forschungen zur Öffnung von Schule und zur multiprofessionellen Zusammenarbeit mit der Sozialpädagogik und Sonderpädagogik sowie zur außerschulischen Bildungsforschung. Erklärungsmodelle aus einzelnen Disziplinen sind daher immer wieder auf ihre Tragfähigkeit für Fragen einer Ganztagschule zu prüfen und gegebenenfalls zu erweitern.

1.1.2 Inhaltliche Zwischenbilanz der Ganztagschulforschung

Insbesondere über individuelle *Wirkungen von Ganztagschulen* lagen zu Beginn des IZBB-Programms nur wenige Ergebnisse vor. Bis dahin fanden sich zwar immer wieder Hinweise auf pädagogische Wirkungen der Ganztagschule auf Sozialverhalten bzw. soziale Kompetenzen, systematische Auswirkungen auf Schulleistungen hingegen wurden eher nicht belegt (vgl. Holtappels u.a. 2008b, S. 42f.; Radisch 2009).

Mittlerweile liegt eine Reihe von Ergebnissen der neueren Ganztagschulforschung vor. Auch wenn diese in einer Aufbauphase der Ganztagschulen entstanden sind und derzeit entstehen, lassen sich *exemplarisch* einige zentrale Ergebnisse zusammenfassen:

- *Organisationsentwicklung*: Der fortschreitende quantitative Ausbau der Ganztagschulen hat eine Dynamik entwickelt. So war im Schuljahr 2009/2010 schon fast die Hälfte aller schulischen Verwaltungseinheiten (vgl. Ständiges Sekretariat der KMK 2011) in Ganztagsform organisiert. Die lokale Organisation der Ganztagschule hat zu einer Vielfalt an Formen und Modellen geführt, die derzeit noch schwer zu kategorisieren sind. Unterschiedliche Akteure, unterschiedliche Gremien und Bedingungen zeigen eine Vielfalt von gelingenden und problematischen Schulentwicklungsprozessen (vgl. bspw. Holtappels 2008; Gängler/Markert 2011 für Sachsen). Dass Bemühungen um Ganztagschulentwicklung positive Auswirkungen auf das pädagogische Potenzial der Schulen (z.B. die Angebotsstruktur) haben, zeigt sich in den Auswertungen der Schulleiterungsdaten von PISA 2006 (vgl. Hertel u.a. 2008). Kategorial zeichnet sich ab, dass sich die Praxis der Ganztagschulen nur sehr bedingt in die Unterscheidung in die drei Organisationsformen „offen, teilgebunden und gebunden“ einordnen lässt (vgl. u.a. Wegner/Bellin 2010).
- *Verbesserung von Schulleistungen, bessere individuelle Förderung*: Auch wenn viele Schulen Ganztagsangebote eingerichtet haben, ist die Frage der besseren Leistung bzw. Förderung durch Ganztagschule noch nicht abschließend geklärt. Ganztägige Beschulung alleine scheint nicht per se die Schulleistungen zu verbessern. Dies spiegelt sich in den widersprüchlichen Ergebnissen der Forschungen zur Verbesserung von Schulleistungen wider: Querschnittliche Analysen anhand von Daten der „large scale assessments“ (IGLU, PISA) fanden keine Leistungsvorsprünge von Schülerinnen und Schülern der Ganztagschule, wohl aber Hinweise darauf, dass Ganztagschulangebote unter Umständen remedial genutzt werden (vgl. Radisch/Klieme/Bos 2006; Holtappels/Radisch/Rollett 2010; Hertel u.a. 2008). Allerdings wurden in *längsschnittlichen Untersuchungen* gerade bei jüngeren Schülerinnen und Schülern kleinere Effekte des Ganztagschulbesuchs auf Lesekompetenz bzw. Schulnoten gefunden (vgl. Bellin/Tamke 2010). Die Frage nach spezifischer bzw. individueller Förderung durch die Ganztagschule ist aber auch der Punkt, mit dem die Eltern an den Ganztagschulen insgesamt am wenigsten zufrieden sind (vgl. z.B. Börner u.a. 2010).
- *Wirkungen auf das Sozialverhalten*: Etwas gesicherter zeichnen sich in den vorliegenden Studien positive Effekte des Ganztagschulbesuchs auf das *Sozialverhalten* und soziale Kompetenzen ab. Mit Blick auf ihr Verhalten und ihre Einstellungen entwickeln sich die Ganztagschülerinnen und -schüler in der Tendenz positiver als Halbtagschülerinnen und -schüler (vgl. Salisch u.a. 2010; Steinert/Schweizer/Klieme 2003).
- *Abbau von Bildungsbenachteiligung*: Bezogen auf den Abbau von Bildungsbenachteiligung fanden sich zum Teil positive Effekte des Ganztagschulbesuchs. So zeigte sich die beschriebene positive Entwicklung der Leseleistungen insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund; die

Effekte für das Sozialverhalten waren gerade bei Kindern aus ressourcenarmen Familien, die auch ein insgesamt problematischeres Sozialverhalten aufwiesen, besonders groß (vgl. Bellin/Tamke 2010). Die in den Schulen am Ganztagsbetrieb Beteiligten (Lehrkräfte, pädagogisches Personal, Eltern) beschreiben ebenfalls positive Auswirkungen gerade für Kinder aus eher bildungsfernen Elternhäusern (vgl. Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2010). Bezogen auf außerunterrichtliche Ganztagsaktivitäten im Bereich Musik und Kultur haben Lehmann-Wermser u.a. (2010) festgestellt, dass diese, anders als die außerschulischen Musik und Kunst-Angebote, keine schichtspezifische Nutzung aufweisen.

- *Teilnahme:* Die Teilnahme an den Ganztagsangeboten ist allerdings das Nadelöhr für eine entsprechende Unterstützung. So ist Ganztagschule gerade im Sekundarbereich kein Vollangebot an fünf Tagen in der Woche, und zumeist wird dort auch nur an zwei bis drei Tagen an Ganztagsangeboten teilgenommen. Und gerade bei offenen Ganztagsgrundschulen haben die bisherigen Untersuchungen auf eine gewisse *soziale Selektivität* in der Teilnahme an Ganztagsangeboten hingewiesen. In der wissenschaftlichen Begleitung der Offenen Ganztagsgrundschule in NRW zeigte sich, dass Kinder aus Familien mit niedrigem Sozialstatus eher seltener am Ganztagsbetrieb teilnehmen, und dass von diesen der Aspekt der Kosten als der bedeutendste Hinderungsgrund für die Teilnahme angegeben wurde (vgl. Beher u.a. 2007; Prein/Rauschenbach/Züchner 2009; Steiner 2009). Kinder mit Migrationshintergrund erscheinen insgesamt in der Teilnahme nicht unterrepräsentiert.
- *Ausweitung der Bildungsinhalte auf andere Lernformen und Akteure:* Die Ganztagschulen haben sich nach außen geöffnet: Fast alle Ganztagschulen gehen Kooperationen mit außerschulischen Partnern ein, die Ganztagsangebote übernehmen (vgl. Arnoldt 2008; Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2010). Es existiert an den Ganztagschulen zudem ein vielfältiger Personalmix mit höchst unterschiedlichen Qualifikationsprofilen und Kooperationsformen, der zu einer Pluralität von Arbeitsweisen und Inhalten führt (vgl. Speck u.a. 2011). Allerdings sind Unterricht und Angebote zumeist nur wenig verzahnt und aufeinander abgestimmt. Vielfach herrscht sowohl bezogen auf das Personal als auch mit Blick auf die Inhalte zumeist eine klare Trennung zwischen Unterricht und Angebot. In diesem Sinne sind vielfältige Potenziale entstanden. Eine vordringliche Aufgabe der Ganztagschulentwicklung scheint eine Integration der verschiedenen Inhalte und Akteure in eine gemeinsame Bildungskonzeption der Schulen zu sein.
- *Bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf:* Die Ganztagsgrundschulen sind ein systematischer Beitrag zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf (vgl. z.B. Beher u.a. 2007; Züchner 2008; Soremski/Urban/Lange 2011). Ohne hier die Konkurrenz zu den Horten diskutieren zu wollen – sowohl in den Anmeldegründen der Eltern als auch in der faktischen Ent-

wicklung der Erwerbssituation der Eltern von Ganztagschülerinnen und -schülern, zeichnen sich positive Effekte auf die Erwerbstätigkeit von Eltern und gerade von Müttern ab. Die Ganztagsgrundschule scheint, dort wo es sie gibt, eine grundsätzlich akzeptierte und breit nachgefragte Antwort auf die Betreuungslücke ab dem Schuleintrittsalter zu sein. Im Sekundarbereich verliert die Betreuungsfrage deutlich an Bedeutung.

1.1.3 Ganztagschule als Herausforderung für die Forschung

Mit der Zunahme der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Ganztagschule und dem Fortschreiten des Erkenntnisprozesses werden auch die Herausforderungen und Problemstellungen an die Forschung deutlicher.

An zwei Beispielen lässt sich dies verdeutlichen.

(a) Unterscheidung Halbtagschule – Ganztagschule

Die bundesdeutsche Schullandschaft ist inhaltlich nur schwer in Halbtags- und Ganztagschulen zu unterteilen. Die oft herangezogene KMK-Definition hat primär formalen Charakter: So erfasst die KMK als Ganztagschulen die Schulen, bei denen im Primar- oder Sekundarbereich

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

Die Länder weichen in ihren Ganztagschuldefinitionen allerdings zum Teil davon ab. Zudem wird bei näherer Betrachtung deutlich, dass die formalen Kriterien nicht genügen. So machen viele Schulen, die als Halbtagschulen geführt werden, Angebote wie Arbeitsgemeinschaften, die inhaltlich dem Angebot der Ganztagschulen nahe kommen (vgl. Hertel u.a. 2008). Auch wird an Halbtagschulen Schulunterricht mit höherem Alter der Schülerinnen und Schüler zunehmend in den Nachmittag verlegt. Insbesondere mit der Einführung des G8-Gymnasiums geht eine Verlängerung der Schulzeiten einher, die von vielen Schulen zur Einführung von Ganztagsstrukturen und dem Abrufen entsprechender Fördermittel geführt hat. Inwieweit sich G8-Gymnasien mit und ohne Ganztagsbetrieb über die von der KMK formulierten formalen Kriterien hinaus auch inhaltlich unterscheiden lassen, steht noch zur Prüfung aus.

Auch in StEG zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler teilweise selber Schwierigkeiten haben, anzugeben, ob sie Ganztagschülerinnen und -schü-

ler sind oder nicht. Auch scheint die Unterscheidung nach Organisationsformen der KMK in offene, teilgebundene und vollgebundene Ganztagschulen in der Praxis nicht trennscharf; teilweise wird in den Ländern mit dem gleichen Begriff Unterschiedliches bezeichnet.

(b) Ganztagschule als „heterogene Intervention“

Wie schon über die uneinheitliche Begriffsverwendung deutlich wird, ist ein systematischer Vergleich von Ganztagschulen schwer. Schließlich sind sie ein sehr heterogener Gegenstand mit schulspezifischen Ausprägungen hinsichtlich einer Vielzahl von Faktoren, die sich kaum kontrollieren lassen (wie z.B. Inhalten, Verpflichtungsgraden, unterschiedlichen räumlichen Ausstattungen, wechselnden und vielfältigen Angebotsstrukturen und unterschiedlichen Teilnahmegraden).

Im Sinne einer Interventionsstudie ist die Ganztagschule bzw. der Ganztagschulbesuch kein einheitliches „Treatment“: Kinder und Jugendliche, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen, machen sowohl auf der Angebotsseite als auch der Nachfrageseite (Teilnahmeprofil) sehr unterschiedliche pädagogische Erfahrungen. Zudem erweist sich in den Schulen das Angebot als instabiler Faktor, da es sich möglicherweise jedes halbe Jahr neu konfiguriert.

Es zeigt sich, dass sich das Angebot an Ganztagschulen längst nicht immer auf alle Wochentage erstreckt, und selbst wenn, dann wird es – gerade von älteren Schülerinnen und Schülern im Bereich der Sekundarstufe I – nur an einzelnen Tagen in der Woche genutzt (vgl. Holtappels 2008). Wenn ein jeweils lokal spezifisches Ganztagsangebot auf eine jeweils individuell variiierende (und zum Teil nur sporadische) Nutzung trifft, dann ist es schwer, Ergebnisse „der Ganztagschule“ systematisch zu analysieren.

Diese Problematik ist auch in der Schulforschung allgegenwärtig, weshalb hier die Einzelschule als Handlungseinheit der Qualitätsentwicklung (Fend 1986) gesehen wird. Auch hier finden sich Unterschiede in Größe, Schulzeiten, Personalausstattung, die allerdings auf der Ebene der Länder über Schulpflicht, Schulgesetze und Curricula etwas stärker vereinheitlicht sind.

1.2 Leitfragen und Perspektiven der vorliegenden Analysen

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen bietet durch den breiten Forschungszugang eine Fülle an Informationen. Dabei beziehen sich die Auswertungen auf unterschiedliche Theorieansätze, die in den einzelnen Kapiteln erläutert werden. In Kapitel 2 wird von *Fischer u.a.* der gemeinsame theoretisch-konzeptionelle Analyserahmen der Studie vorgestellt. *Furthmüller u.a.* stellen in Kapitel 3 Anlage, Design und Verlauf der Studie dar. Analysestrategien und Auswertungsmethoden werden von *Züchner/Brümmer/Rollet* (Kapitel 17) beschrieben.

Vier Themenbereiche lassen sich als die wesentlichen inhaltlichen Grundlinien des vorliegenden Bandes verstehen:

1. Bildungsteilhabe in der Ganztagschule

In Kapitel 4 analysiert *Steiner* die individuelle Teilnahme am Ganztagsbetrieb und ihre Entwicklung – auch mit Blick auf herkunftsspezifische Unterschiede.

2. Ganztagschulentwicklung als Schulentwicklungsprozess

Fragen der (Ganztags-) Schulentwicklung werden insbesondere in Kapitel 5 bis 8 thematisiert. So analysieren *Rollett/Lossen/Jarsinski/Lüpschen/Holtappels* in Kapitel 5 die Entwicklung des außerunterrichtlichen Angebots. In Kapitel 6 wird die Entwicklung der Schülerteilnahme am Ganztagsbetrieb auf Schulebene von *Holtappels/Jarsinski/Rollet* als Qualitätsmerkmal für Ganztagschulen untersucht. Kapitel 7 und 8 nehmen Ganztagschulentwicklungsprozesse im engeren Sinn in den Blick: *Spillebeen/Holtappels/Rollett* gehen in Kapitel 7 genauer auf Schulentwicklungsprozesse ein, wobei sie das in Kapitel 2 vorgestellte Schulentwicklungsmodell zugrunde legen. In Kapitel 8 greift *Tillman* einen spezifischen Aspekt der Schulentwicklung heraus – sie analysiert die Einflüsse des Schulprogramms auf die Entwicklung der innerschulischen Kooperation. Kapitel 9 bildet den Übergang zur nächsten Leitfrage – *Brümmer/Rollett/Fischer* betrachten die Wahrnehmung der Prozessqualität von Ganztagsangeboten durch Schülerinnen und Schüler als wichtiges Qualitätsmerkmal von Ganztagschule. Dabei wird zunächst untersucht, welche Merkmale von Schule und Schülerinnen und Schülern die wahrgenommene Angebotsqualität beeinflussen, bevor in den folgenden Kapiteln Einflüsse der Qualität auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler thematisiert werden.

3. Qualität und Wirkungen von Ganztagschulen

Die Kapitel 10 bis 13 richten ihr Augenmerk thematisch auf individuelle Wirkungen der Ganztagschulteilnahme auf Schülerinnen und Schüler. *Steiner* befasst sich in Kapitel 10 mit Einflüssen der Ganztagsteilnahme auf die Bildungslaufbahn und nimmt Klassenwiederholungen in den Blick. In den folgenden Kapiteln werden die Auswirkungen der Ganztagschulteilnahme und der Angebotsqualität auf die Entwicklung von Schulnoten (*Kuhn/Fischer*, Kapitel 11), von Wohlbefinden und Motivation (*Fischer/Brümmer/Kuhn*, Kapitel 12) sowie von Sozialverhalten (*Fischer/Kuhn/Züchner*, Kapitel 13) betrachtet.

4. Wechselwirkungen der Ganztagschule mit außerschulischen Freizeitaktivitäten von Kindern und Jugendlichen, mit Familien und mit außerschulischen Kooperationspartnern

Die Kapitel 14 bis 16 beschäftigen sich mit Entwicklungen und Wechselwirkungen der Ganztagschule mit dem Umfeld (Familie, Freizeit, außerschuli-

sche Bildungsangebote). Dabei werden Fragen der Bildungsteilhabe der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit dem Ganztagschulbesuch fokussiert. So untersuchen *Züchner/Arnoldt* (Kapitel 14) Aus- und Wechselwirkungen außerunterrichtlicher Freizeit- und Bildungsaktivitäten mit außerschulischen Angeboten. *Züchner* (Kapitel 15) geht der Frage nach, ob Ganztagschule Familienleben verändert. In Kapitel 16 betrachtet *Arnoldt* die Entwicklung der Kooperationsbeziehungen von Ganztagschulen und außerschulischen Partnern.

Mit den vorgelegten Analysen kommt StEG einer realistischen Bestandsaufnahme der Ganztagschulentwicklung in Deutschland deutlich näher. Die Studie weist verallgemeinerbare Effekte der Ganztagschule nach und dokumentiert erstmals individuelle Entwicklungsverläufe und institutionelle Veränderungen über einen aussagefähigen Zeitraum von vier Jahren hinweg. Diese Erkenntnisse konnten trotz der unter 1.1.3 dargestellten Problematik gewonnen werden. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die statistisch identifizierbaren Effekte meist eher schwach ausfallen. Nichtsdestotrotz zeigen sie Potenziale der Ganztagschule auf und liefern Anknüpfungspunkte für erweiterte Evaluationen unter spezifischen Fragestellungen. Die in den folgenden Kapiteln dargestellten Erkenntnisse münden in Kapitel 18 (*Klieme/Rauschenbach*) in eine Bilanz der Studie.

Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels, Ludwig Stecher,
Ivo Züchner

2 Theoretisch-konzeptionelle Bezüge – ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagschulen

Während die empirischen Erkenntnisse über die Wirkungsweise und die Entwicklung der Ganztagschulen zunehmen, lässt sich in Bezug auf die in den jeweiligen Studien zugrunde gelegten theoretischen Modelle und Konzepte eine schwer zu überblickende Heterogenität feststellen. Dies ist nicht nur auf die verschiedenen disziplinären und theoretischen Grundperspektiven der jeweiligen Forschungsgruppen zurückzuführen, sondern vor allem auch auf die Vielzahl der Fragestellungen selbst, die die Ganztagschulforschung zu beantworten hat. Diese beziehen sich neben der Organisationsentwicklung und den Wirkungen der Ganztagschule auf die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Familien etwa auch auf die Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Kooperationspartnern oder auf Veränderungen, die sich durch die Ganztagschule für den Lehrerberuf ergeben. Gleichzeitig interessiert der Einfluss der Ganztagschulteilnahme auf die außerschulische Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen.

Für die Ganztagschulforschung bedeutet dies, dass sie sich sowohl mit Prozessen der Schul- und Sozialraumentwicklung zu beschäftigen hat (mit Anschluss an die jeweiligen Forschungstraditionen) als auch mit Analysen, die üblicherweise in den Bereich der Familien- und Sozialisationsforschung fallen. Darüber hinaus gilt es, die Lehr-Lern-Forschung mit Blick auf Unterricht und außerunterrichtliche Angebote einzubeziehen, ebenso wie die Befunde der extra-curricularen und außerschulischen Bildungsforschung sowie der Bildungs- und Motivationspsychologie. Eine Herausforderung ist es dabei, die einzelnen Forschungsperspektiven und Ansätze einschließlich ihrer empirischen Befunde und theoretischen Konzeptionen mit Blick auf die Vielschichtigkeit und Verwobenheit der Fragestellungen zu verbinden und entsprechende Anschlüsse zwischen ihnen herzustellen.

Vor diesem Hintergrund eines breiten Forschungsthemas muss es nicht verwundern, dass es keine allgemeine „Theorie der Ganztagschule“ gibt, dass derzeit noch kein umfassender theoretisch-konzeptioneller Rahmen für die Ganztagschulforschung vorliegt, der die verschiedenen Fragestellungen und