



Leseprobe aus Sauerwein, Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule,

ISBN 978-3-7799-3684-8

© 2017 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3684-8)

isbn=978-3-7799-3684-8

1. Einleitung

In der letzten Dekade fand in Deutschland im Rahmen des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) und des damit verbundenen Ausbaus von Ganztagsschulen eine umfassende Veränderung der Schullandschaft statt. Wurde im Jahr 2005 bundesweit noch etwa ein Viertel aller Schulen als Schulen mit Ganztagsbetrieb ausgewiesen, liegt die Quote laut aktueller KMK-Statistik gegenwärtig bei ca. zwei Dritteln (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik 2015). An diesen Schulen nimmt die Hälfte aller Schüler/-innen am Ganztagsbetrieb teil (StEG-Konsortium 2016), sodass bundesweit rund jede/r dritte Schüler/-in als Ganztagschüler/-in bezeichnet werden kann (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik 2015). Ganztagschulen und Ganztagschüler/-innen bilden somit keine Ausnahmeerscheinung mehr, sondern werden immer mehr zum Regelfall. Laut Definition der Kultusministerkonferenz (KMK) soll eine Ganztagschule an mindestens drei Tagen in der Woche für mindestens sieben Zeitstunden ein Bildungs- und Betreuungsangebot für Schüler/-innen bereithalten und den Schüler/-innen ein Mittagessen anbieten, wobei zwischen gebundenen und offenen Ganztagsschulmodellen differenziert werden kann (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik 2011, 2015; StEG-Konsortium 2016; Holtappels 2010; Radisch 2009). Politisch war und ist der Ausbau von Ganztagschulen mit vielfältigen Zielvorstellungen und Hoffnungen verbunden und gibt eine Antwort auf zentrale gesellschafts- und bildungspolitische Herausforderungen. Neben einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf wird eine stärkere individuelle Förderung der Schüler/-innen, soziale Integration von benachteiligten Schüler/-innen sowie eine Anreicherung der schulischen Lerngelegenheiten durch zusätzliche (ehemals außerschulische) Bildungsinhalte angestrebt, die mit neuen Lernformen und -möglichkeiten verbunden sind (Holtappels 2010; BMBF 2003).

So oder mit ähnlichem Wortlaut beginnen eine Vielzahl von Publikationen der letzten Dekade, die sich der Thematik der Ganztagschule widmen

und die Erreichung der politischen Zielvorgaben auswerten.¹ Aktuelle Ergebnisse der StEG-Schulleitungsstudie (StEG-Konsortium 2016) deuten jedoch darauf hin, dass rund zehn Prozent der von den Bundesländern als Ganztagschulen geführten Einrichtungen die KMK-Definitionen nicht mehr erfüllen und dass darüber hinaus eine unglaubliche Anzahl unterschiedlicher Konzepte und Ausführungen von Ganztagschule vorliegen. Hierbei ist eine steigende Tendenz zu verzeichnen.

Auf diese Entwicklungen und Anmerkungen muss Ganztagschulforschung reagieren. Eine Erforschung der Effekte von Ganztagschule oder einer generellen Teilnahme am Ganztagsbetrieb, die eine pädagogisch sinnvolle Unterscheidung von Ganztags- und Halbtagschüler/-innen voraussetzt, ist bisher kaum gelungen und erscheint angesichts der Heterogenität von Ganztagschulen sowie der sehr unterschiedlichen Nutzung der Ganztagsangebote durch die Schüler/-innen auch als ein nahezu unmögliches Unterfangen. Die Lenkung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Prozessmerkmale innerhalb einzelner Bildungssettings der Ganztagschule und deren mögliche Effekte auf Lern- und Bildungsprozesse der Schüler/-innen bildet eine mögliche Antwort auf diese Ausgangslage. Als Bildungssettings wird zum einen der „klassische“ Schulunterricht verstanden, in dem Schüler/-innen benotet werden. Zum anderen gehören hierzu zusätzliche oder ergänzende Angebote, an denen in der Regel nur ein Teil der Schüler/-innen teilnimmt. Diese zusätzlichen Angebote werden gemeinhin als Ganztagsangebote bezeichnet. Die Prozessqualität in den Bildungssettings der Ganztagschule ist zentraler Gegenstand dieser Arbeit.

Indem der Unterricht über den Begriff des „Bildungssettings“ ebenfalls zum Forschungsgegenstand wird, kann zugleich eine von Reh et al. (2015) beschriebene Forschungslücke bearbeitet werden. Diese konstatieren, dass sich „die Erwartungen an das, was Ganztagschule leisten soll [...], nur teilweise auf Verbesserungen des Unterrichts [beziehen]. Im Vordergrund der bildungspolitischen Diskussion wie auch im Fokus der Forschung stehen vor allem die Qualität und der Lernnutzen der zusätzlich eingerichteten pädagogischen Angebote, teilweise auch der Freizeitangebote“ (Reh et al. 2015a, S. 13).

1 Inwiefern Ganztagschulen diese politisch gesteckten Ziele erreichen, wurde und wird mit zahlreichen Forschungsprojekten eruiert, von denen die meisten vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) als Begleitforschung des IZBB finanziert wurden. Eine Übersicht zu den geförderten Projekten und zu ihren zentralen Ergebnissen findet sich in der Broschüre „Ganztagig bilden“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2012).

Aus der eingangs beschriebenen heterogenen Ganztagsschullandschaft, der unterschiedlichen Nutzung der Ganztagsangebote durch die Schüler/-innen sowie der Forschungslücke hinsichtlich der Rolle des Unterrichts in Ganztagsschulen, ergibt sich, dass sich Ganztagsschulforschung einigen zentralen An- und Herausforderungen stellen muss, die im Folgenden skizziert werden. Darauf basierend wird das gewählte Vorgehen der vorliegenden Dissertation erläutert.

Die Qualität des Ganztagsbetriebs insgesamt wurde bereits in der ersten Förderphase der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) betrachtet, allerdings vornehmlich unter Berücksichtigung von Qualitätsdimensionen der Unterrichtsforschung (Fischer et al. 2011; Brümmer et al. 2011; Radisch 2009; Kielblock et al. 2014). „Dabei scheint es sowohl auf der Praxisebene als auch bei der Rahmung der Ganztagsschulforschung wichtig, von einer einseitigen Orientierung am Unterricht auf Distanz zu gehen“ (Andresen 2016, S. 832). Die bisherige Orientierung am Unterricht erscheint als problematisch und mit einer Reduktion möglicher Bildungspotenziale der Ganztagsangebote verbunden. Um die diesbezügliche Problematik zu verstehen ist es wichtig, die Kritik an der Einführung von Ganztagsschulen aus sozialpädagogischen Kreisen zur Kenntnis zu nehmen. Einerseits bestanden Befürchtungen, die Ganztagsschule würde die Jugendlichen aus Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit abwerben. Andererseits wurden Bedenken geäußert, Ganztagsschule könnte eine Ausweitung des Unterrichts oder schulischen Lernens auf den ganzen Tag nach sich ziehen, wodurch Sozialpädagogik respektive Jugendarbeit mit ihren eigenen Bildungsinhalten und pädagogischen Ausformungen an Bedeutung verlieren würde (Otto und Coelen 2008; Rauschenbach et al. 2004, S. 211 f.; Rauschenbach 2009, S. 180 f.; Rauschenbach und Otto 2008; Fuchs 2005). Eine stärkere Berücksichtigung und Einbeziehung von Sozialpädagogik kann deshalb als eine zentrale, bisher noch nicht eingelöste, Anforderung an Ganztagsschulforschung verstanden werden.

Die Idee, dass an der Ganztagsschule auch sozialpädagogisch gerahmte Bildungsangebote vertreten sein sollten, ist keineswegs neu, sondern findet sich bereits in Konzeptionen der Ganztagsschule zu Beginn des 20. Jahrhunderts und begleitet die Idee dieser Schulform bis heute (Ludwig 2008). Ebenso deuten Ergebnisse des Projekts Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagsschulen (LUGS) darauf hin, dass diese Schulen zusätzlich Aufgaben übernehmen, die traditionell den Eltern oder sozialpädagogischen Einrichtungen obliegen (Kolbe et al. 2009b; Reh et al. 2015b; Idel 2013). Dieser als Transformation von Schule beschriebene Prozess äußert sich „über den Formenwandel pädagogischer Praxen in Ganztagsschulen“

(Reh et al. 2015a, S. 15). Reh et al. (2015) sehen in der Vollzugsebene dieser pädagogischen Prozesse den methodologisch blinden Fleck der (bisherigen) StEG-Forschung, weil diese Ebene nur mithilfe von Beobachtungen der beteiligten Akteure (z. B. Schüler/-innen; Lehrkräfte etc.) eingeholt wird, die bestimmte, zuvor festgelegte Merkmale von Ganztagsangeboten einschätzen. „Da die Forschung zudem einen eher unhistorischen Blick auf die moderne Schule wirft, wertet sie außerdem die zu beobachtenden Transformationsprozesse schnell entweder in einem Verfallsmodus als ‚Sozialpädagogisierung‘ der Schule oder als endgültig durchzusetzende ‚Humanisierung‘ einer Unterrichtsanstalt und kann sie daher nicht unvoreingenommen, in einer Art ethnographischen Haltung, zunächst einmal beschreiben“ (Reh et al. 2015a, S. 14 f.). So sehr dieser Analyse zuzustimmen ist, muss jedoch auch auf den methodologisch blinden Fleck des LUGS-Projekts aufmerksam gemacht werden, weil – allgemein gesprochen – Einflüsse pädagogischer Praxen oder Merkmale auf das Lernen und die Entwicklung der Schüler/-innen nicht betrachtet werden.² Somit gelingt es auch nicht, zu konkretisieren, welche dieser Merkmale für die Qualität in den unterschiedlichen Bildungssettings der Ganztagschule konstitutiv sind. Freilich ist Qualität und deren Wirksamkeit kein Forschungsgegenstand des LUGS Projekts. Umgekehrt ist die pädagogische Vollzugsebene aber auch kein Forschungsobjekt der StEG Studie.

In der künftigen Ganztagschulforschung kann es jedoch nicht darum gehen, in einem reaktionären Reflex den jeweils anderen methodologischen Forschungszugang zurückzuweisen, sondern Erkenntnisse wechselseitig aufzugreifen sowie in die eigene Forschungslogik zu übersetzen und anzuwenden. Im konkreten Fall bedeutet dies z. B., den Transformationsprozess von Schule in eine quantitative Forschungslogik zu übertragen und nicht von vornherein von unterschiedlichen Prozessqualitätsdimensionen zwischen den verschiedenen Bildungssettings der Ganztagschule auszugehen.

Zusätzlich wird Ganztagschulforschung dadurch erschwert, dass sich die Forscher/-innen dabei nicht auf einen theoretisch klar abgegrenzten Korpus an pädagogischen Konzepten oder Theorien beziehen können. Neben Arbeiten der Schul- und Unterrichtsforschung, die an sich schon durch ihre jeweils unterschiedlichen methodologischen Herangehensweisen sehr heterogen sind, sollte auch stärker eine sozialpädagogische Perspektive eingenommen werden. Darüber hinaus scheint es auch an einer genuin erziehungswissenschaftlichen Beschreibung der Ziele von Ganztagschule zu fehlen.

2 Allenfalls werden Prozesse der Subjektkonstitution auf Seiten der Lernenden betrachtet.

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen der zweiten Förderphase der vom BMBF geförderten Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Sie hat sich zum Ziel gesetzt, auf die eben skizzierten An- und Herausforderungen einzugehen. Anstelle von Analysen genereller Effekte einer Ganztagesteilnahme oder der Qualität des Ganztagsbetriebs soll eine Heuristik für Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule konzipiert sowie deren Reichweiten und Grenzen empirisch ausgelotet werden. Hierfür sind Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik gleichermaßen zu berücksichtigen, wobei zunächst ausgehend von Transformationsprozessen von Schule angenommen wird, dass diese Heuristik sowohl für den Unterricht als auch für Ganztagsangebote relevant ist. Anders formuliert, wird ergründet, ob Qualitätsdimensionen der Unterrichtsforschung und sozialpädagogische Maximen zusammengenommen in Unterricht und Ganztagsangeboten eine Heuristik für Bildungssettings in der Ganztagschule bilden, die mit der Erreichung vielschichtiger – zuvor dargestellter – Ziele von Ganztagschule in Zusammenhang stehen. Dies bedeutet letztlich auch, auf methodischer Ebene Überlegungen anzustellen, wie Transformationsprozesse von Schule abgebildet werden können, auch um das Verhältnis zwischen Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik in der Ganztagschule, in Bezug auf die Bedeutung von Prozessqualität, zu eruieren.

Ein solches umfassendes Unterfangen kann nicht zufriedenstellend in einem auf wenige Seiten begrenzten „peer reviewed“ Artikel in einem „high ranking Journal“ gelingen. Gefordert ist eine Arbeit, die theoretische Bezüge über die Grenzen der eigenen Forschungslogik hinausgehend umfassend darlegt und versucht, die sich hieraus ergebenden Anforderungen methodisch umzusetzen, gleichzeitig aber mutig genug ist, anscheinend bestehende methodische und methodologische Grenzen, durch den kreativen Einsatz von Auswertungsmethoden, zu irritieren. Hierfür kann nur eine Monographie in Frage kommen. Diese mag in bestimmten Forschungskreisen mit weniger Reputation verbunden sein als der oben angesprochene Artikel, kann jedoch die wissenschaftliche Diskussion substanziell weiterführen – wie sich der Verfasser dieser Arbeit erhofft.

Um die Heuristik für die Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule zu erarbeiten, wird zunächst das der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegende Qualitätsverständnis expliziert (Kapitel 2). Qualität kann unterschiedlich aufgefasst werden und ist stets an normative Vorannahmen gebunden. Einerseits können hierfür berufsethische Standards herangezogen werden, andererseits lässt sich Qualität durch Zweck- bzw. Zielgebundenheit defi-

nieren. Im letzteren Fall, dem wir in dieser Arbeit folgen, sind diejenigen Merkmale in Bildungssettings der Ganztagschule als Qualität zu verstehen, die zur Erreichung eines zuvor bestimmten Zieles beitragen. Diese Ziele müssen jedoch begründet und legitimiert werden. Dies kann einerseits mithilfe politischer Vorgaben und Hoffnungen geschehen, die mit dem Ausbau von Ganztagschule verbunden sind, wie z. B. einer besseren individuellen Förderung der Schüler/-innen. Es kann aber auch eine erziehungswissenschaftliche Begründung der Ziele von Ganztagschule vorgenommen werden. Ein solcher Ansatz wird in Kapitel 3 dieser Arbeit aufgegriffen. Durch die Darlegung und Explikation der Ziele von Ganztagschule, die letztlich die normativen Bewertungskriterien für Qualitätsmerkmale darstellen, wird verdeutlicht, dass Qualitätsurteile empirischer Bildungsforschung auf normativen Setzungen beruhen. Zugleich kann somit aber auch ein Diskurs sowie eine kritische Reflexion über die Ziele eröffnet werden. Aussagen über Qualität können deshalb nicht losgelöst von den als wünschenswert zuerlangenden Zielen verstanden werden. Vielmehr könnten andere Zielkriterien auch zu anderen Qualitätsaussagen führen.

Im daran anschließenden Kapitel 3 wird zunächst das dieser Arbeit zu Grunde liegende Verständnis von Ganztagschule expliziert und als ein Zusammenwirken von Schule und Sozialpädagogik bzw. Jugendarbeit gefasst. Aus diesen beiden Perspektiven werden anschließend die Ziele von Ganztagschule aus erziehungswissenschaftlicher Sicht erarbeitet. Dabei wird verdeutlicht, dass es verschiedene Sichtweisen in Bezug auf Ganztagschule gibt, die sich teilweise überschneiden.

Nachdem die Ziele von Ganztagschule aus schul- und sozialpädagogischer Sicht erarbeitet wurden, soll in Kapitel 4 die erwähnte Heuristik für Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule entwickelt werden. Hierbei werden verschiedene Anforderungen gestellt. Zur Erfassung von Unterrichtsqualität bestehen differente Modelle. Im Kontrast dazu liegen in der Sozialpädagogik bzw. Jugendarbeit keine Modelle zur Beschreibung und/oder Erhebung von Prozessqualität vor, sondern handlungsleitende Maximen, aus denen einzelne Qualitätsdimensionen extrahiert werden müssen, die im Kontext von Ganztagschule relevant sein können. Schließlich ist vor dem Hintergrund von Transformationsprozessen von Schule davon auszugehen, dass Unterricht und Ganztagsangebote nicht mehr per se als voneinander getrennte pädagogische Formen zu betrachten sind. Dementsprechend ist es möglich, dass sozialpädagogische Maximen im Unterricht zur Erreichung der Ziele von Ganztagschule bedeutsam sind und umgekehrt auch Qualitätsdimensionen des Unterrichts in Ganztagsangeboten. Dies erfordert eine Kontrastierung der aus der Unterrichtsforschung und Sozial-

pädagogik generierten Qualitätsdimensionen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede darzustellen und zu diskutieren. Dieser Schritt wird als notwendig angesehen, um die angestrebte Heuristik für die Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule zu entwickeln. Abschließend wird auf einer theoretischen Ebene aufgezeigt, wie die einzelnen in der Heuristik berücksichtigten Qualitätsmerkmale mit den Zielen von Ganztagschule in Zusammenhang stehen.

Die entwickelten theoretischen Überlegungen sollen schließlich empirisch betrachtet werden. Hierzu werden drei empirische Fragestellungen aufgeworfen (Kapitel 5), denen nach einer Darstellung der verwendeten Stichprobe und Methoden (Kapitel 6) in Kapitel 7 nachgegangen wird. Erstens wird danach gefragt, inwieweit sich die postulierte Heuristik für Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule empirisch bekräftigen lässt und zwischen den verschiedenen pädagogischen Settings vergleichbar ist. Zweitens werden Faktoren analysiert, die einen Einfluss auf die Qualitätsurteile der Schüler/-innen haben. Die dritte Frage beschäftigt sich schließlich mit den Einflüssen der Qualitätsdimensionen auf die Erreichung der zuvor definierten Ziele von Ganztagschule, wobei jeweils nur einzelne Teilaspekte der durchaus komplexen und vielschichtigen Zielsetzungen von Ganztagschule, die in Kapitel 3 dargestellt wurden, betrachtet werden können.

Abgeschlossen wird die Arbeit mit einer Diskussion (Kapitel 8), in der vor allem die gewonnenen theoretischen und empirischen Erkenntnisse zusammengefasst sowie auf Schwächen der vorliegenden Arbeit eingegangen wird. Sodann werden vor diesem Hintergrund zentrale Herausforderungen für die künftige Ganztagschulforschung skizziert. Abschließend wird auf die Bedeutung der gewonnenen Erkenntnisse für die Ganztagschulparaxis eingegangen.

2. Qualitätsverständnis³

Bevor die übergeordnete Fragestellung nach der Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule aufgenommen werden kann, ist es erforderlich, das Qualitätsverständnis dieser Arbeit näher zu erläutern, insbesondere deshalb, weil Qualität unterschiedlich verstanden wird (Heid 2000; Harvey und Green 2000). Im folgenden Kapitel geht es daher zunächst darum, kurz zu erläutern, welches Verständnis von Qualität (im pädagogischen Kontext) dieser Arbeit zugrunde liegt (Abschnitt 2.1). Anschließend werden Modelle vorgestellt, auf deren Basis Qualität empirisch betrachtet werden kann (Abschnitt 2.2), bevor verdeutlicht wird, weshalb die Offenlegung jener normativen Bewertungskriterien relevant ist, welche dazu führen, dass bestimmte Prozessmerkmale – im Kontext dieser Arbeit – als Qualität gelten (Abschnitt 2.3). Dieser letzte Abschnitt des Kapitels leitet über zu den normativen Bewertungskriterien, auf deren Basis „Qualität“ in dieser Arbeit bestimmt wird (Kapitel 3). Hier stehen also die Ziele von Ganztagschule im Blick, die mithilfe von verschiedenen pädagogischen Zugängen erarbeitet werden.

2.1 Der Qualitätsbegriff in der Bildungsforschung

Qualität ist zunächst kein genuin wissenschaftlicher oder gar erziehungswissenschaftlicher Begriff, sondern Bestandteil unserer Alltagssprache. Diese alltagssprachliche Bedeutung kann z. B. mithilfe der Online-Enzyklopädie *Wikipedia* (de.wikipedia.org/wiki/Qualität) erschlossen werden, die heutzutage vielfach an die Stelle gedruckter Lexika getreten ist. Demnach hat „Qualität (lat.: *qualitas* = Beschaffenheit, Merkmal, Eigenschaft, Zustand) [...] zwei Bedeutungen:

3 Teile dieses Kapitels sind erschienen in Sauerwein, M., & Klieme, E. (2016). Anmerkungen zum Qualitätsbegriff in der Bildungsforschung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(3).

- a) *neutral*: die Summe aller Eigenschaften eines Objektes, Systems oder Prozesses
- b) *bewertet*: die Güte aller Eigenschaften eines Objektes, Systems oder Prozesses“ (de.wikipedia.org/wiki/Qualität Stand: 19.01.2016)

Folglich kann Qualität einerseits als die Beschreibung der Eigenschaften eines Objektes verstanden werden (*neutral*), andererseits als die Bewertung eines Objektes (*bewertend*) (Zollondz 2010; Heid 2000, 2013a; Klieme 2013; OECD 1989, S. 38). Während die beschreibende Komponente subjektiv überprüfbar ist, trifft dies auf die präskriptive Komponente nicht zu, weil die zugrunde liegenden normativen Bewertungskriterien nicht prinzipiell als wahr oder falsch gelten (Heid 2015). In diesem Sinne ist Qualität selbst kein Objekt der Beurteilung, sondern vielmehr das Resultat der Beurteilung eines Objektes (Heid 2000). Praktisch kann dies dadurch geschehen, dass danach gefragt wird, in welcher Güte bestimmte (wünschenswerte) Eigenschaften vorhanden sind, etwa wenn Schüler/-innen gebeten werden, ihre Mitsprachemöglichkeiten bei der Gestaltung eines Ganztagsangebotes auf einer vierstufigen Skala einzuschätzen.

An dieser Stelle muss eine weitere Differenzierung vorgenommen werden. Berliner (2005) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen „good teaching“ und „successful teaching“. Unter „good teaching“ ist die Einhaltung bestimmter professioneller Standards zu verstehen, während „successful teaching“ die Effektivität beschreibt, also das Erreichen der Lernziele, etwa des Unterrichts. Diesen Gedankengang aufgreifend sollte der Begriff des „good teaching“ erweitert werden und nicht nur professionelle Standards subsumieren, sondern auch ethische und moralische Vorstellungen sowie das Einhalten bestimmter (Kinder-Rechte. In diesem Sinne kann von *moralischen oder ethischen Qualitätsurteilen* gesprochen werden. So begründet Prenzel (2013) die Qualität pädagogischer Beziehungen nicht nur zweckbezogen, sondern berücksichtigt auch moralphilosophische oder tugendethische Konzepte.⁴ Nach Oser (1998) sind die drei Werte Gerechtigkeit, Vertrauen und Wahrhaftigkeit konstitutiv für den Professionsethos von Lehrkräften. Fend (1986; 1988) bezieht in seinem sozial-ökologischen Modell u. a. Lehrerangaben hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit sowie der pädagogischen Zuwendung zur Schülerschaft mit ein, um „gute“ und „schlechte“ Schulen per Definition (!) voneinander zu unterscheiden,

4 Zum Beispiel: „Nach Nussbaum (2002, S. 12) gehören Gefühle der Liebe, der Sympathie, der Fürsorge zum ‚innersten Kern des ethischen Lebens.‘“ Prenzel und Winkhofer 2014, S. 33.

ohne dass Arbeitszufriedenheit oder pädagogische Zuwendung zur Schülerschaft einem Zweck zugeordnet werden, wie beispielsweise höhere Leistungen der Schüler/-innen.⁵

Demgegenüber steckt hinter „successful teaching“ ein zweck- oder zielgebundenes Qualitätsverständnis. Sicherlich würde niemand der Tatsache widersprechen, „dass ein Unterricht ‚gut‘ ist, wenn er seinen Zweck erfüllt [...]“. Aber tatsächlich gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Konkretisierungen dessen, was ‚der‘ Zweck, ‚der‘ Inhalt [...] eines als gut beurteilten Unterrichts ‚ist‘“ (Heid 2013a, S. 406). Dies bedeutet, dass zunächst die Zwecke oder Ziele von Bildungssettings in der Ganztagssschule festgelegt werden müssen, bevor z. B. nach ihrer Qualität gefragt wird.

Unabhängig davon, ob Qualitätsurteile ethisch-moralisch oder zweckgebunden ausgerichtet sind: Beides führt zwangsläufig dazu, dass die Urteile auf normativen Grundannahmen der Qualitätsbeurteiler bzw. der Kontexte der Qualitätsbeurteilung beruhen. Was jemand als „gut“ beurteilt, kann ein anderer als „schlecht“ bewerten (Heid 2000; Harvey und Green 2000; Terhart 2000). So können Eltern z. B. den Unterricht einer Lehrkraft kritisieren, weil sich ihr Kind dort nicht wohlfühlt und zu wenig Anerkennung erfährt. Schulinspektoren bewerten denselben Unterricht hingegen als „gut“, weil er bestimmte Gütekriterien eines Qualitätsrahmens erfüllt. Schließlich können wir uns Wissenschaftler/-innen vorstellen, die mit Hilfe von Unterrichtsbeobachtungen und Fragebögen den Umgang mit Heterogenität in einer Klasse betrachten und theoriegeleitet Formen von Adaptivität im Unterricht bewerten. Kontext- und kulturbezogene Unterschiede kommen hinzu. So zeichnet sich z. B. in Indien eine gute Lehrkraft dadurch aus, dass sie keine Fragen der Schüler/-innen zulässt, während in Nordamerika genau das Gegenteil gilt (Berliner 2005).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Verwendung des Begriffs der Qualität in der Bildungsforschung immer eine wertende Konnotation erhält. Ferner kann differenziert werden zwischen einer moralischen und einer zweck- bzw. zielgebundenen Qualitätsbestimmung, wobei sich diese Arbeit auf die letztere Fragerichtung stützt. In beiden Fällen beruhen die Qualitätsurteile aber auf mehr oder weniger explizierten normativen Setzungen (Klieme 2013; Terhart 2000). An welcher Stelle sich diese Setzungen in der konkreten empirischen Betrachtung von Qualität niederschlagen, soll im Folgenden aufgezeigt werden.

5 Fend bezieht durchaus auch die Leistung der Schüler/-innen mit ein, aber nicht als Ziel z. B. von Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte, sondern in erster Linie als Instrument, um „gute“ von „schlechten“ Schulen zu unterscheiden.