



Leseprobe aus Bremm, Schulen mit ganztägigem Angebot, ISBN 978-3-7799-3268-0

© 2019 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=978-3-7799-3268-0)

isbn=978-3-7799-3268-0

1. Einleitung

Seit 2003 ist eine grundlegende organisatorische Veränderung im deutschen Schulsystem zu beobachten. Die Halbtagsschultradition Deutschlands, die über 100 Jahre das Schulsystem prägte, wird innerhalb eines knappen Jahrzehnts aufgebrochen. So resümieren Fischer und Züchner (2011a), Mitautoren der umfassendsten deutschen Ganztagsschulstudie, der ‚*Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen*‘ (vgl. Holtappels et al 2008; Fischer et al. 2011a) (im Folgenden StEG), den systematischen Ganztagsschulausbau, der sich seit 2003 in Deutschland vollzieht, als wohlmöglich „größten Eingriff in das Schulsystem und das außerschulische Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen in der Geschichte der Bundesrepublik“ (Fischer/Züchner 2011, S. 9). Im Schuljahr 2010 verfügen mehr als 54 % der schulischen Verwaltungseinheiten¹ über alle Bundesländer gerechnet über ein ganztägiges Angebot (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2012, S. 8). Im Jahr 2002 waren es im Bundesdurchschnitt lediglich 17,3 % (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2004, S. 7). In Hamburg, dem Bundesland, auf das sich die vorliegende Arbeit konzentriert, ist diese Entwicklung im Vergleich zum Bundesdurchschnitt, auch wegen des Umbaus aller Hamburger Gymnasien, die einen Bedarf äußern, als „offene Ganztagsschulen mit spezifischen Bedarfsgrundlagen“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, S. 3), ebenso deutlich. Insgesamt stieg hier der Anteil von ganztägig geführten Verwaltungseinheiten von 10,1 % im Schuljahr 2002 auf 44,5 % im Schuljahr 2010 (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2004, S. 7; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2012, S. 8).

Begleitet wird der massive Ganztagsschulausbau von einer intensiven und kontroversen bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion, die auch große Teile der weiten Öffentlichkeit erreicht. Dabei ist Ganztagsschulausbau im bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurs Deutschlands nicht neu (vgl. Bremm, 2013, S. 24). Seit Bekanntwerden der Ergebnisse der ersten PISA-Studie (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001), ist der breite Diskurs um

1 Die KMK-Statistik unterscheidet zwischen ‚Verwaltungseinheiten‘ und ‚Einzelschulen‘, wobei sich der Begriff Verwaltungseinheit auf die organisatorische Einheit von Schulen bezieht und bspw. Schulzentren und Schulen mit mehreren Schularten als Einheit ausweist.

Ganztagsschulen in vielen gesellschaftlichen Feldern wiederzufinden (vgl. bspw. Edelstein 2008; Kuhlmann/Tillmann 2009; Holtappels/Rollett 2009; Kolbe/Rabenstein/Reh 2009; Merkens/Schründer-Lenzen 2010; Fischer et al. 2011b; Berkemeyer/Bos/Manitius 2012; Rauschenbach et al. 2012). Dies konnte bspw. eine Diskursanalyse von Tillmann und Kuhlmann nachzeichnen, die im Zeitraum August 2001 bis Dezember 2002 u. a. alle Artikel zum Thema PISA, die in den vier auflagenstärksten überregionalen Zeitungen in vier Bundesländern erschienen, analysierten (vgl. Kuhlmann/Tillmann 2009, S. 32 ff.). Kuhlmann und Tillmann stellten in ihrer Untersuchung fest, dass sich die Zahl der Zeitungsartikel, die zum Thema Ganztagsschule erschienen, nach dem Bekanntwerden der Ergebnisse der ersten PISA-Studie, mehr als verzehnfacht hatte (vgl. Kuhlmann/Tillmann 2009, S. 32).

Ganztagsschulen sind jedoch bereits viele Jahrzehnte lang Gegenstand erziehungswissenschaftlicher und gesellschaftlicher Diskurse. Aus bildungsreformerischer Perspektive ist der 1963 erschienene Beitrag des Pädagogen Carl-Ludwig Furck beispielhaft zu nennen, der in seiner Vision der Schule im Jahr 2000 bereits viele noch heute als relevant geltende konzeptionelle Merkmale einer modernen Ganztagsschule vorlegt (vgl. Furck 1963). Aus der bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Perspektive, hier sicherlich dominant die Diskurse um Bildungsgerechtigkeit, die Gleichberechtigung der Frau und aus volkswirtschaftlicher Perspektive die Vereinbarkeit von Beruf und Familie, wird spätestens seit Mitte der 1950er Jahre von unterschiedlichen, vor allem aber politischen Stellen, auf die Notwendigkeit von Bildungs- und Betreuungsangeboten in ganztägiger Zeitorganisation aufmerksam (vgl. Hagemann 2009, S. 217). Trotzdem bleibt die Halbtagsform in Deutschland mehr als 100 Jahre der Regelfall staatlich organisierter Schulen (vgl. Ludwig 2008, S. 518).

Dies ändert sich im Jahr 2003, dem Jahr, in dem die Bundesregierung, als wohl weitreichendste Reaktion auf das in der Öffentlichkeit als *PISA-Schock* bezeichnete schlechte Abschneiden der 15jährigen Schülerinnen und Schüler in deutschen Schulen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001), einerseits den Beschluss einheitlicher Bildungsstandards anregt und andererseits die *Initiative Zukunft Bildung und Betreuung* (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2003) ins Leben ruft. (Vgl. Kuhlmann/Tillmann 2009; Appel 2011) In Folge dieses Programms, in dessen Rahmen die Bundesregierung vier Milliarden Euro zum Infrastrukturausbau und Neubau von Ganztagsschulen zur Verfügung stellt, steigt die Zahl der Schulen mit ganztägigem Angebot bis 2010 stetig an (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2012, S. 8). Ganztägige Beschulung hat sich in der Folge in Deutschland so stark verbreitet und etabliert, dass das DJI 2012 im Rahmen ihrer Expertise für die Bertelsmann Stiftung resümieren, es werde keinen Weg zurückgeben und die Ganztagsschule sei „hierzulande un-

widerrufflich eine Realität im Bildungswesen geworden“ (Rauschenbach et al. 2012, S. 13).

Den massiven Ausbau der Ganztagschullandschaft wissenschaftlich begleitend, gewinnt auch die Ganztagschulforschung seit 2003, im Besonderen durch die vom Bund geförderte Begleitforschung zum Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (im Folgenden IZBB) mit einer Fördersumme von 6 Millionen € für die repräsentative Längsschnittstudie StEG und 4,3 Millionen € für weitere Projekte (BMBF o. J.), einen deutlichen Aufschwung. In einigen Bereichen der Ganztagschulforschung, wie bspw. der Professionalisierung von Personal und Kooperationen an Ganztagschulen (vgl. bspw. Dizinger/Fussangel/Böhm-Kasper 2011; Speck et al. 2011) oder Effekten der Angebotsqualität und der Angebotsteilnahme auf schulrelevante Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern (vgl. bspw. Radisch/Fischer/Stecher 2008a; Radisch et al. 2008b; Brümmer/Rollett/Fischer 2011; Steiner/Fischer 2011; Züchner/Arnoldt 2011; Arnoldt 2011) konnten große Forschungslücken, die vor dem Beginn der vom Bund geförderten Begleitforschung bestanden (vgl. Radisch/Klieme 2003, S. 33), inzwischen verkleinert werden.

Im Vergleich der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Halb- und Ganztagschulen zeigen die bisher vorliegenden Forschungsergebnisse jedoch ein heterogenes, teils sogar widersprüchliches, Bild (vgl. bspw. Reinders et al. 2011a; Radisch/Klieme/Bos 2006; Bellin/Tamke 2010a; Holtapfels et al. 2010; Schüpbach 2010; Bremm 2013). Als Gründe hierfür, werden in der Literatur eine mangelhafte bzw. unvollständige begriffliche Fassung von Ganztagschulen und eine lückenhafte Theorie *der* Ganztagschule vermutet (vgl. bspw. Radisch 2009; Fischer et al. 2011b; Rauschenbach et al. 2012; Bremm, 2013).

So resümieren Fischer und Züchner in ihrer Aufarbeitung des Forschungsstands im Rahmen des Abschlussberichtes der bundesweit repräsentativen *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen* (im Folgenden StEG), dass zum einen die theoretische und administrative Unterscheidung nach Organisationsformen des Ganztags in offene-, teilgebundene- und gebundene-Systeme in der Praxis nicht trennscharf wiederzufinden ist (vgl. Fischer/Züchner 2011, S. 15), und zum anderen viele Schulen, die offiziell als Halbtagsschule geführt sind, sich in ihrer Organisationsform nicht wesentlich von Schulen, die als Ganztagschule geführt sind, unterscheiden (vgl. Fischer/Züchner 2011, S. 14 f). Davon ausgehend, so wird von einigen Autoren kritisch beleuchtet, würden in bisher vorliegenden empirischen Studien völlig unterschiedliche Gestaltungsformen von Ganztagschulen auf Basis vager und theoretisch unzureichend beschriebener Wirkungszusammenhänge miteinander verglichen (vgl. bspw. Radisch/Klieme 2003; Wunder 2006; Radisch 2009; Kolbe et al. 2009; Appel 2011; Fischer/Züchner 2011; Rauschenbach et al. 2012, Reinders et al. 2011b; Bremm 2013).

Hinweise darauf, welche Qualitätsmerkmale unterschiedliche Typen von Ganztagsschulen ausmachen könnten, liegen bisher fast ausschließlich im Rahmen theoretischer Modellierungen vor, die bisher nur in Teilen empirischer Prüfung unterzogen wurden (vgl. Fischer et al. 2011b). Empirische Versuche, trennschärfere Vergleichsdimensionen bezogen auf die tatsächliche Ausgestaltung von Ganztagschulpraxis herauszuarbeiten, finden sich in den 2010 und 2012 erschienenen Arbeiten von Wegner und Bellin (2010) und des Deutschen Kinder- und Jugendinstituts (2012). Wegner und Bellin (2010) untersuchten im Rahmen der Studie GO anhand von Klassentagebüchern, die über den Zeitraum einer Woche ausgefüllt wurden, zeitliche, inhaltliche und personelle Aktivitäten der Lehrkräfte im Unterricht. Die Analysen von Wegner und Bellin (2010) identifizierten vier Typen der Unterrichtsgestaltung in Ganztagsschulen, die sie als *Individualisierung und Kooperation*, *Blockunterricht und Individualisierung*, *Kooperation* und *Traditioneller Unterricht* bezeichnen (vgl. Wegner/Bellin 2010, S. 61 ff.). Zwischen den Typen der gemessenen Lesefähigkeiten von Schülerinnen und Schülern, die in den unterschiedenen Typen beschult werden, können die Autorinnen keine signifikanten Unterschiede feststellen (vgl. Wegner/Bellin 2010, S. 67), es ergeben sich aber tendenziell bessere Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern in den Klassen, die sich durch hohe Kooperation auszeichnen (vgl. Wegner/Bellin 2010, S. 69). Jedoch war die offene Ganztagsform gegenüber gebundenen Schulen ihrer Stichprobe stark überrepräsentiert, teilgebundene Ganztagschulen und auch Halbtagsschulen wurden hingegen nicht einbezogen.

Die Studie des Deutschen Kinder- und Jugendinstituts (2012) versucht anhand der StEG-Daten, unterschiedliche Typen von Ganztagsschulen herauszufiltern, die sich hinsichtlich organisatorischer Merkmale differenzieren lassen (vgl. Rauschenbach et al. 2012). Die Autoren finden vier Typen von Ganztagschulen, die sie bezugnehmend auf ihre organisatorische Schwerpunktsetzung als *Angebotsschule*, *Kooperationsschule*, *Rhythmisierte Schule* und *Herkömmliche Schule* bezeichnen war (vgl. Rauschenbach et al. 2012, S. 100). Die Autoren beziehen in ihre Analysen jedoch weder Schulen ein, die offiziell als Halbtagsschule geführt werden, jedoch über ein regelmäßiges über den Vormittag hinausgehendes Ganztagsangebot verfügen, noch stellen sie eine Verbindung zu Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern her, da beides aufgrund der Anlage der StEG-Daten nicht zu realisieren war. Mit Blick auf den Einbezug von Schulen, die als Halbtagsschule geführt werden, jedoch über ein regelmäßiges ganztägiges Angebot verfügen, und die Verbindung zu Schülerdaten, besteht im Hinblick auf die Typologie von Schulen mit ganztägigem Angebot² somit eine

2 Unter dem Begriff ‚Schulen mit ganztägigem Angebot‘ sind im Folgenden sowohl Schulen, die als Ganztagschule verschiedenen Ausbaugrades (offen, teilgebunden, gebunden) ge-

Forschungslücke, zu deren Schließung die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten will.

Erkenntnisziel

Der These folgend, dass die Kategorien Halbtags- und Ganztagschule sowie die Unterscheidung von Ganztagschulen in offene, teilgebundene und gebundene Systeme der heutigen Ganztagsschul- und Ganztagsangebotslandschaft nicht gerecht werden (vgl. bspw. Radisch/Klieme 2003; Appel 2011; Fischer/Züchner 2011; Rauschenbach et al. 2012; Reinders/Schnurr/Gresser 2013), widmet sich diese Arbeit in einem ersten Schritt der Frage, ob und inwiefern sich Hamburger Ganztagschulen verschiedenen Ausbaugrads, sowie Halbtagschulen mit Nachmittagsangeboten hinsichtlich ihrer Ganztagsorganisation und deren Umsetzung im Schulalltag unterscheiden.

Der Fokus liegt hierbei auf Indikatoren, die Informationen zu *Gestaltungs- und Prozessqualitätsmerkmalen* von Schulen mit ganztägigem Angebot, welche im Handlungsraum von Schulleitungen liegen, geben. Als Gestaltung- und Prozessqualität wird, der Definition von Holtappels (2009a) folgend, der Bereich der Schulqualität verstanden, der von Einzelschulen beeinflusst und moderiert werden kann (vgl. Holtappels 2009a). Gestaltungs- und Prozessmerkmale sind somit Ausdruck der aktiven pädagogisch-organisatorischen Gestaltung der Einzelschule, die die Verantwortung für ihre Ausgestaltung und Entwicklung trägt (vgl. Holtappels 2009a, S. 17). Auf Basis der erarbeiteten Indikatoren, sollen in einem zweiten Schritt und mithilfe clusteranalytischer Verfahren unterschiedliche Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot identifiziert, die sich hinsichtlich ihrer Prozess- und Organisationsmerkmale unterscheiden. Berücksichtigung erfahren hierbei Indikatoren, die prinzipiell im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen (vgl. bspw. Holtappels 1994; Berke-meyer/Holtappels 2007; Rolff 2013) beeinflusst werden können und somit von der Einzelschule veränderbar sind. Hier spielen neben bereits aus der Schulentwicklungsforschung bekannten Merkmalen der Schulqualität (vgl. bspw. Radisch 2009; Ditton/Müller 2011) auch Merkmale der Zeitorganisation der Schulen eine Rolle (vgl. bspw. Kolbe/Rabenstein/Reh 2009).

Ziel dieses Zugangs ist es, empirisch relevante Prozess- und Organisationsmerkmale von Schulen mit ganztägigem Angebot zu finden, die möglichst trennscharf zwischen unterschiedlichen Organisationstypen differenzieren. Zudem wird untersucht, ob sich sprachliche Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern, sowie die Entwicklung dieser in einer längsschnittlichen Perspektive,

führt sind, als auch offiziell geführte Halbtagschulen, die jedoch über ein regelmäßiges, über den Vormittag hinausgehendes, Angebot verfügen, subsummiert.

systematisch zwischen den herausgearbeiteten Schultypen unterscheiden. Durch das Aufspüren von solchen Faktoren könnte es möglich werden, die große empirische Heterogenität in den Organisationsformen von Schulen mit ganztägigem Angebot systematisch besser abzubilden, und so etwaige Zusammenhänge organisatorischer Merkmale von Schulen mit ganztägigem Angebot mit Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern nachzeichnen zu können.

Zentrale Datengrundlage der empirisch begründeten Typologie bilden qualitative Interviews mit Hamburger Schulleitungen (N = 31), die im Rahmen des Projekts *GIM: Ganztagsschulen und Integration von Migranten* (vgl. Reinders et al. 2011a, im Folgenden GIM-Studie) erhoben wurden und die um zusätzliche Datenquellen ergänzt werden. Auf Grundlage dieser Daten sollen mithilfe clusteranalytischer Verfahren, Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot differenziert werden. Diese werden im Rahmen einer Post-Analyse (vgl. Kuckartz 2010, S. 227 ff.) auf ihre Struktur und Interpretierbarkeit geprüft, mit qualitativen Textstellen aus dem Datenkorpus illustriert und schließlich benannt. Im Anschluss an die Typenbildung wird mithilfe multivariater Regressionsmodelle geprüft, ob sich ein Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu einem Schultyp und der Leseschwindigkeit von Schülerinnen und Schülern (Primarstufe) bzw. produktiv schriftlichen Fähigkeiten (Sekundarstufe) von Schülerinnen und Schülern, die den jeweiligen Schultyp besuchen, nachzeichnen lässt. Datengrundlage bilden Informationen zu sprachlichen Fähigkeiten von Primar- und Sekundarschülerinnen und Schüler (n = 865), die zu zwei Erhebungszeitpunkten längsschnittlich erhoben wurden.

In der vorliegenden Arbeit werden Daten zu sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen genutzt, die durch standardisierte Testverfahren erhoben wurden. Dieses Vorgehen bietet im Vergleich zu Einschätzungen durch Lehrerurteile, bspw. über Noten oder Selbsteinschätzungen, die durch die Schülerinnen und Schüler selbst vorgenommen werden, den Vorteil, dass Tests den Gütekriterien von Objektivität, Validität und Reliabilität (vgl. bspw. Rammstedt 240 ff.) genügen müssen. Dadurch werden Test-Leistungen von Schülerinnen und Schülern vergleichbar, und dies auch über verschiedene Klassen und Schulen hinweg. Gerade in Bezug auf Schulnoten konnte gezeigt werden, dass diese einen validen, reliablen und objektiven Schluss auf Kompetenzunterschiede, die durch standardisierte Tests gemessen werden, nur sehr bedingt erlauben (vgl. bspw. Neumann et al. 2009, S. 692). In Studien konnte nachgezeichnet werden, dass Lehrerinnen und Lehrer ganz unterschiedliche Kriterien und Bewertungsmaßstäbe bei der Vergabe von Schulnoten heranziehen und diese daher nur geringe Beurteilungsübereinstimmungen und Wiederholungszuverlässigkeiten aufweisen (vgl. Neumann et al. 2009, S. 692). Der Rückgriff auf Tests, die den genannten Gütekriterien genügen, ist für die Anlage dieser Arbeit, die sprachliche Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zwischen unterschiedlichen Schultypen vergleichen will, folglich ein zentrales Kriterium. Bei der Erhebung

von Sprachdaten stellt sich das Problem, dass *Sprache* als vielschichtiges menschliches Verhalten in seiner Komplexität nur schwierig zu erfassen ist (vgl. Jude/Klieme 2007, S. 12). Für die empirische Bildungsforschung sind im Gegensatz zur theoretischen Linguistik vor allem solche Bereiche von Interesse, die unabhängig voneinander gemessen werden können und folglich keine redundanten Informationen liefern. Solche Teilbereiche sprachlicher Fähigkeiten können mündlicher oder schriftlicher, rezeptiver oder produktiver Natur sein und können sich bspw. auf auditive, kommunikative oder interaktive Fähigkeiten beziehen. (Vgl. Jude/Klieme 2007, S. 12)

Teilbereiche der sprachlichen Fähigkeiten sollen Jude und Klieme (2007) zufolge möglichst mithilfe von Einzelinstrumenten erhoben werden, da die Forschung zeigt, dass es im anderen Fall – gerade bei tendenziell hohen Fähigkeiten der Testperson – zu inhaltlichen Überschneidungen kommt, die oftmals nicht mehr sinnvoll zu interpretieren seien (vgl. Jude/Klieme 2007, S. 13).

Testinstrumente, die zur Leistungsmessung in der empirischen Bildungsforschung eingesetzt werden, können folglich lediglich Teilbereiche der sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern abbilden. Dies gilt umso mehr, wenn die multilinguale Realität in Schulen (vgl. Gogolin 2008) mit Instrumenten abgebildet wird, die nur eine Sprache, also nur einen Teil der sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern messen. Bei der Bewertung der Ergebnisse muss dieser methodischen Einschränkung stets Rechnung getragen werden.

Auf Grundlage dieser Überlegungen werden in der vorliegenden Arbeit zum einen Daten zur *Dekodiergeschwindigkeit* (Küspert/Schneider 1998, S. 9) von Erst- bzw. Zweitklässlern und Daten zu *produktiv-schriftlichen Differenziertheit der Textgestaltung* (Reich/Roth/Gantefort 2008, S. 210 ff.) von Fünft- bzw. Sechstklässlern einbezogen. Mithilfe der erhobenen Daten wird anschließend der zweiten grundlegenden Frage der vorliegenden Arbeit nachgegangen, nämlich ob und in welcher Hinsicht Merkmale der Organisationsqualität ganztägiger Bildung, vermittelt über Schultypen, in Zusammenhang mit sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern stehen. Sprachliche Fähigkeiten, gemessen über Lesegeschwindigkeit und produktiv schriftliche Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern, können als Hinweise auf die Outputqualität (vgl. Stofflebeam 1972) von Schulen begriffen werden. Das zugrundeliegende Konzept von Sprache bezieht sich folglich, ähnlich wie in den international vergleichenden Schulleitungsstudien PISA (vgl. Klieme et al. 2010), TIMMS (vgl. Bos et al. 2010) und DESI (vgl. Beck/Klieme 2007) auf *empirisch überprüfbare Operationalisierungen*, wie sie im Bereich der Sprachdiagnostik Verwendung finden. (Vgl. Jude/Klieme 2007, S. 11)

2. Aufbau der Arbeit

Das anschließende Kapitel 3 hat theoretische Überlegungen zum *Forschungsfeld Ganztagsschule* zum Inhalt. Zunächst erfolgt eine theoretische Näherung an den Begriff Ganztagsschule. Im Rückgriff auf schultheoretische Anleihen aus dem Strukturfunktionalismus in Kapitel 3.2. wird in den Kapiteln 3.3. und 3.4. herausgearbeitet, welche normativen Funktionen Ganztagsschulen in modernen und arbeitsteiligen Gesellschaften übernehmen sollten. Dem schließt sich eine gerechtigkeits-theoretische Auseinandersetzung mit normativen, hier gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Hoffnungen, die in Ganztags-schulen in Bezug auf die Verbesserung der Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem gelegt werden, an. In Kapitel 4 erfolgt die Aufarbeitung des älteren empirischen Forschungsstandes zu Ganztagsschulen in Deutschland bis zum Jahr 2003, dem Jahr, in dem mit dem IZBB ein grundlegender Wandel sowohl in der deutschen Bildungslandschaft als auch in der Forschung zu Ganztagsschulen vollzogen wurde. Kapitel 5 und 6 sind der historischen Aufarbeitung der Geschichte der Ganztagsschule in Deutschland (Kapitel 5) und der Geschichte der Ganztagsschule in Hamburg (Kapitel 6) gewidmet. Die historische Perspektive kann tiefergehende Einblicke in die – und somit auch ein verbessertes Verständnis der heutigen – Ganztagsschullandschaft eröffnen. Denn ohne Verständnis des historischen Gedächtnisses (Fend 2008, S. 16) der deutschen Schule besteht die Gefahr, dass das Verständnis der Entwicklungen, die das deutsche Schulsystem in Bezug auf den Ausbau ganztägiger Bildung vor, und auch seit dem IZBB vollzogen hat, defizitär bleibt. In Kapitel 7 erfolgt die Aufarbeitung des neueren empirischen Forschungsstandes zu Ganztagsschulen, wie er sich der stark angewachsenen Anzahl von Forschungsprojekten seit der Förderung im Rahmen des IZBB darstellt. Schwerpunkte werden dabei auf die ganztagsspezifischen Analysen der großen Schulleistungsstudien, auf die Ergebnisse der bundesweit repräsentativen Ganztagsschulstudie StEG und auf Befunde verschiedener Forschungsprojekte im Vergleich von Ganz- und Halbtagsschulen gelegt. Zudem werden Ergebnisse erster Studien dargestellt, die Typologien von Ganztagsschulen entwickeln konnten. Sodann werden Modelle und Befunde der Schulqualitätsforschung, der Schulentwicklungsforschung und zur Ganztagsschulqualität eingeführt. In Kapitel 8 werden die analyseleitenden Kategorien für die Typologie von Schulen mit ganztägigem Angebot vorgestellt. In Kapitel 9 werden Zielsetzungen und die forschungsleitenden Fragen der empirischen Studie formuliert. Kapitel 10 dient der Darstellung des verwendeten empirischen Materials. Hier werden die verwendeten Instrumente und Datenquellen vorgestellt. Die Auswertungsstrategien werden in Kapitel 11

und Kapitel 12 getrennt für die Daten der Schulstichprobe und die der Schülerinnen und Schüler dargelegt

In Kapitel 13 wird schließlich das analyseleitende Modell dargestellt. In Kapitel 14 folgt die deskriptive Darstellung der Datenauswertung. Außerdem findet eine deskriptive Darstellung der Indikatoren der empirisch begründeten Typologie statt. Diese werden in Kapitel 14 zunächst nach der bisher in der Forschung zu Ganztagschulen üblichen Systematik, der Gegenüberstellung von Halbtagschulen und Ganztagschulen verschiedenen Ausbaugrades, beschrieben. Dieses Vorgehen dient dazu, eine erste Übersicht über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Schulen der Stichprobe zu erlangen und soll einen Einblick darin ermöglichen, wie sich die Indikatoren der Typologie in den unterschiedlichen Schulformen (Halbtags-/Ganztagschule verschiedenen Ausbaugrades) darstellen. In Kapitel 15 wird schließlich die empirisch begründete Typenbildung durchgeführt. Zunächst wird das Vorgehen dargelegt, sodann werden die Ergebnisse beschrieben und anhand statistischer Gütekriterien bewertet. Dabei wird besonders auf Auffälligkeiten in der Clusterbildung geachtet. In Kapitel 16 erfolgt die Darstellung der ermittelten Schultypen. Außerdem werden in Kapitel 16 die clusteranalytisch gebildeten Typen auf ihre Struktur und Interpretierbarkeit geprüft und mit Beispielen aus den Interviews unterlegt. In Kapitel 17 werden sie sodann typenvergleichenden Analysen und Interpretationen unterzogen, in die auch Kontextvariablen und zusätzlich codierte Prozess- und Organisationsmerkmale einbezogen werden. In Kapitel 18 folgt schließlich die Prüfung des Zusammenhangs von ermitteltem Schultyp und Lesefähigkeiten bzw. produktiv schriftlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe und der Entwicklung dieser über ein Schuljahr. In Kapitel 19 werden die zentralen Ergebnisse der Analysen nochmals zusammengefasst und in Kapitel 20 wird die Arbeit mit einem Ausblick auf zukünftige Forschung beschlossen.