



Leseprobe aus Nowak, Ganztagsschulqualität aus Sicht der
Schülerinnen und Schüler, ISBN 978-3-7799-6402-5

© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6402-5](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6402-5)

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	15
Abbildungsverzeichnis	17
Tabellenverzeichnis	18
Einleitung	21
1 Schulentwicklung	24
1.1 Begriffsbestimmung	24
1.2 Von der zentralistischen Schulplanung zur Emanzipation der Einzelschule	26
1.2.1 Der Beginn der Schulentwicklungsforschung	27
1.2.2 Erste Deregulierungsdebatten	28
1.2.3 Die Krise der Außensteuerung	29
1.2.4 Schulautonomie	32
1.2.5 Von der Input- zur Outputsteuerung: Evidenzbasierte Schulautonomie	37
1.2.6 Regionale Bildungslandschaften	45
1.2.7 Zwischenfazit: Dezentralisierung, Rezentralisierung, Regionalisierung	47
1.3 Einzelschulische Herausforderungen bei Innovationen	50
1.3.1 Autonomie der einzelnen Lehrkräfte versus Teamstruktur	52
1.3.2 Probleme bei der Konsensfindung	52
1.3.3 Mangel an zeitlichen Ressourcen	54
1.3.4 Mangel an personellen Ressourcen	54
1.3.5 Mangel an finanziellen Ressourcen	55
1.3.6 Fazit	55
1.4 Zusammenfassung des Kapitels	59
2 Ganztagschule	61
2.1 Zur historischen Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland	62
2.2 Politisch-gesellschaftliche Begründungen, Zielsetzungen und Erwartungen	64
2.2.1 Ergebnisse aus Leistungsvergleichsstudien	64
2.2.2 Sozialpolitische Argumente	67

2.2.2.1	Entkoppelung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg	69
2.2.2.2	Vereinbarkeit von Familie und Beruf	70
2.2.3	Erhöhte Nachfrage nach Ganztagschulen	72
2.3	Institutionelle Merkmale der Ganztagschule seit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“	73
2.4	Pädagogische Begründungen, Zielsetzungen und Erwartungen	76
2.4.1	Exkurs: Formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse	77
2.4.2	Lebenslanges Lernen	78
2.4.3	Pädagogische Leitziele der Ganztagschule seit dem IZBB	80
2.4.3.1	Verbesserung der schulischen Leistungen	84
2.4.3.2	Individuelle Förderung	85
2.4.3.3	Verzahnung	87
2.4.3.4	Rhythmisierung	89
2.4.3.5	Sozialerzieherische Aufgaben	90
2.4.3.6	Partizipation	92
2.4.3.7	Bildungslandschaften/Kooperation	96
2.4.3.8	Schaffung non-formaler und informeller Bildungsräume	106
2.4.3.9	Schul- und Qualitätsentwicklung	108
2.4.4	Zwischenfazit	111
2.5	Die Ganztagschule in der Gegenwart – aktueller Stand und Forschungslage	112
2.5.1	Kontextmerkmale der Ganztagsschulqualität auf Schulebene	117
2.5.1.1	Ausbaustand	117
2.5.1.2	Zeitraumen und Zeitorganisation	119
2.5.1.3	Organisationsform und Teilnahmequoten	121
2.5.1.4	Kooperation mit außerschulischen Partnern	125
2.5.1.5	Personalstruktur	128
2.5.2	Prozessmerkmale der Ganztagsschulqualität auf Schulebene	129
2.5.2.1	Schul- und Qualitätsentwicklung	129
2.5.2.2	Schulklima	133
2.5.2.3	Kooperation zwischen LuL und weiterem pädagogisch tätigen Personal	134
2.5.2.4	Partizipation von Eltern	135
2.5.2.5	Partizipation von SuS	135
2.5.3	Kontextmerkmale der Ganztagsschulqualität auf Ebene der Ganztagsangebote	137
2.5.3.1	Zusammensetzung der Schülerschaft	137
2.5.3.2	Angebotsvielfalt	138
2.5.3.3	Lernzeiten statt Hausaufgabenbetreuung	140
2.5.3.4	Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote	142

2.5.4	Prozessmerkmale der Ganztagsschulqualität auf Ebene der Ganztagsangebote	151
2.5.4.1	Äußere Rhythmisierung und Methodenvielfalt	151
2.5.4.2	Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden	152
2.5.4.3	Adaptivität der Lernumgebung	154
2.5.4.4	Verzahnung	155
2.6	Fazit: Ganztagschule – Wunsch vs. Wirklichkeit	156
2.7	Zusammenfassung des Kapitels	159
3	Evaluationen im Schulkontext	161
3.1	Bestimmung des Evaluationsbegriffs	162
3.2	Leitprinzipien der Evaluation im Bildungssektor	167
3.3	Die Schulinspektion als Element der externen Evaluation	169
3.4	Schulische Selbstevaluation – ein Verfahren der internen Evaluation	171
3.4.1	Anwendungsfelder interner Evaluationen	172
3.4.2	Interne Evaluationen in der schulischen Praxis	176
3.4.2.1	Kritische Einstellung der betroffenen Personen	177
3.4.2.2	Tendenzen der Überforderung und fehlender Ressourcen	178
3.4.2.3	Umsetzung von Leitprinzipien und Gütekriterien in externen und internen Evaluationen	180
3.4.2.4	Wirksamkeit von Evaluationen	182
3.4.2.5	Gewichtung von externer und interner Evaluation	183
3.4.3	Zwischenfazit	185
3.5	Kritische Würdigung der vorgestellten Studien und Evaluationsinstrumente	186
3.5.1	Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)	186
3.5.2	Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule (StuBSS)	189
3.5.3	Studie zur Evaluation des BeSS-Angebotes an offenen Ganztagschulen im Primarbereich in seinen Auswirkungen auf die Angebote und Struktur von Sportvereinen, Koordinierungsstellen und die Ganztagsförderung des Landessportbundes NRW in Nordrhein-Westfalen (BeSS-Eva NRW)	190
3.5.4	Selbstevaluation in Schulen (SEIS)	191
3.5.5	Zielscheibe	195
3.5.6	Arbeitsmaterialien für Schulen zur internen Evaluation (AMintEva-Hessen)	197
3.6	Kriterienbasierte Gegenüberstellung der vorgestellten Studien und Instrumente	198
3.6.1	Darstellung der Kriterien- und Kategorienauswahl	198

3.6.2	Kriterienspezifische Darstellung der gewonnenen Erkenntnisse	202
3.6.3	Kriterien- bzw. kategorienübergreifende Darstellung der Erkenntnisse	205
3.7	Zusammenfassung des Kapitels	206
4	Zusammenfassung der theoretischen Ausführungen und Zielstellung der Arbeit	208
5	Entwicklung und Analyse des Fragebogens „Ganztag: Interne Evaluation für Schulen“ (GAINS)	212
5.1	Auswahl der Befragungsmethode	213
5.1.1	Gegenüberstellung von off- und onlinebasierten Befragungsmethoden	213
5.1.2	Besonderheiten bei Online-Befragungen mit Kindern und Jugendlichen	214
5.1.3	Fazit zur Befragungsmethode	215
5.2	Befragung von Experten/innen aus der schulischen Praxis (Vorstudie 1)	215
5.2.1	Methode	216
5.2.2	Ergebnisse und Diskussion	217
5.3	Konzeptualisierung eines Fragebogen-Prototyps	220
5.4	Zwei-Phasen-Pretest (Vorstudie 2)	223
5.4.1	Kognitive Interviews	224
5.4.2	Standard-Pretest	227
5.5	Operationalisierung der zu erfassenden Merkmale in der Fragebogen-Vorform	229
5.5.1	Teil I: Angaben zur Person	229
5.5.2	Teil II: Einschätzung des gesamten Ganztagsangebots	230
5.5.3	Teil III: Einschätzung einer ausgewählten AG	235
5.5.3.1	Lernförderlichkeit (III-38a)	240
5.5.3.2	Emotionales und wertbezogenes Interesse (III-38b und III-38c)	241
5.5.3.3	Klima (Beziehung zur AG-Leitung, zwischen SuS sowie Zeitnutzung und Partizipation) (III-38d bis III-38g)	243
5.5.4	Teil IV: Optionale Erweiterung um einzelschulspezifische Fragestellungen	249
5.6	Analyse der Intrarater-Reliabilität und provisorische Itemanalyse (Hauptstudie 1)	250
5.6.1	Methode	250
5.6.1.1	Stichprobenbeschreibung	250
5.6.1.2	Durchführung der Untersuchung	251

5.6.1.3	Auswertung der Untersuchung	252
5.6.2	Ergebnisse und Diskussion	253
5.6.2.1	Intrarater-Reliabilität für nominalskalierte Items	253
5.6.2.2	Intrarater-Reliabilität für ordinalskalierte Items	255
5.6.2.3	Provisorische Itemanalyse für intervallskalierte Items	260
5.6.2.4	Freitextantworten	261
5.6.2.5	Zwischenfazit	262
5.7	Psychometrische Analyse der GAINS-AG-Skala (Hauptstudie 2)	265
5.7.1	Methode	265
5.7.1.1	Stichprobenbeschreibung	265
5.7.1.2	Durchführung der Untersuchung	266
5.7.1.3	Auswertung der Untersuchung	267
5.7.2	Ergebnisse	269
5.7.3	Diskussion	275
5.7.3.1	Rohwerteverteilung	275
5.7.3.2	Itemschwierigkeit	276
5.7.3.3	Faktorstruktur: Modell 1	277
5.7.3.4	Faktorstruktur: Modell 2	278
5.7.3.5	Faktorstruktur: Modell 3	281
5.7.3.6	Faktorstruktur: Modell 4	285
5.7.3.7	Faktorstruktur: Modell 5	287
5.7.3.8	Faktorstruktur: Modell 6 und 7	288
5.8	Prüfung der Faktorstruktur der GAINS-AG-Skala an einer unabhängigen Stichprobe und zusätzliche Testung der Messinvarianz (Hauptstudie 3)	290
5.8.1	Methode	290
5.8.1.1	Stichprobenbeschreibung	290
5.8.1.2	Durchführung der Untersuchung	291
5.8.1.3	Auswertung der Untersuchung	292
5.8.2	Ergebnisse	292
5.8.2.1	Faktorstruktur	293
5.8.2.2	Messinvarianz zwischen AG-Kategorien	294
5.8.3	Diskussion	297
5.8.3.1	Faktorstruktur	297
5.8.3.2	Messinvarianz zwischen AG-Kategorien	299
5.9	Validierung und Test-Retest-Reliabilität der GAINS-AG-Skala (Hauptstudie 4)	303
5.9.1	Methode	303
5.9.1.1	Stichprobenbeschreibung	303
5.9.1.2	Durchführung der Untersuchung	304
5.9.1.3	Eingesetzte Validierungsinstrumente	305
5.9.1.4	Auswertung der Untersuchung	312

5.9.2	Ergebnisse	312
5.9.2.1	Konvergente Validität	313
5.9.2.2	Test-Retest-Reliabilität	315
5.9.3	Diskussion	316
5.9.3.1	Konvergente Validität	316
5.9.3.2	Test-Retest-Reliabilität	320
5.10	Evaluation der Praxistauglichkeit von GAINS (Anwendungsstudie)	322
5.10.1	Installieren von Umfragetool und Fragebogen	324
5.10.2	Vorbereiten der Umfrage	326
5.10.3	Durchführen der Befragung	329
5.10.4	Auswerten der Daten	332
5.10.5	Vorstellen der Umfrageergebnisse	335
5.10.6	Fazit	336
5.11	Zusammenfassung	338
6	Diskussion	343
6.1	Konzeptualisierung des Fragebogens	345
6.2	Ergebnisse der Hauptstudien	350
6.2.1	Analyse der Intrarater-Reliabilität (Hauptstudie 1)	350
6.2.2	Psychometrische Analyse der GAINS-AG-Skala (Hauptstudie 2)	355
6.2.3	Prüfung der Faktorstruktur der GAINS-AG-Skala an einer unabhängigen Stichprobe und zusätzliche Testung der Messinvarianz (Hauptstudie 3)	363
6.2.4	Validierung und Test-Retest-Reliabilität der GAINS-AG-Skala (Hauptstudie 4)	367
6.3	Implikationen für die schulische Praxis	369
6.3.1	Mehrwert des Einsatzes von GAINS in Einzelschulen	370
6.3.2	Anforderungen an die Schulkultur	375
6.3.3	Einzelschulische Voraussetzungen für den Einsatz von GAINS	376
6.4	Implikationen für die Ganztagsschulforschung	377
6.5	Limitationen und Ausblick	382
7	Zusammenfassung	389
	Literaturverzeichnis	392
	Anhang	460

Einleitung

Die aktuelle Debatte um Organisation und Steuerung des Schulsystems ist vorrangig durch den Effizienzgedanken bestimmt. Im Neuen Steuerungsmodell (Altrichter & Maag Merki, 2016) wird dieser anhand von betriebswirtschaftlichen Kriterien zur strategischen Steuerung von Verwaltung in der Vordergrund gestellt, wodurch Schulen auf der Grundlage verbindlicher Standards Gestaltungsspielräume eröffnet werden, um die zur Verfügung gestellten Ressourcen zur Förderung der Schülerinnen und Schüler (SuS)¹ bestmöglich einzusetzen. Dabei hat sich die schulische bzw. unterrichtliche Qualität zunächst an verbindlichen Standards zu orientieren und soll dann mittels einer ergebnisorientierten Evaluation gesichert bzw. unter Einbeziehung von Managementtechniken der Privatwirtschaft weiterentwickelt werden (KMK, 2002a, S. 6 f). Die entscheidende Grundlage für den Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung bildet dabei die Entdeckung der Einzelschule als Gestaltungseinheit (Fend, 1986) bzw. „Motor der Schulentwicklung“ (Dalin & Rolff, 1990). Spätestens mit dem schlechten Abschneiden Deutschlands in internationalen Leistungsvergleichsstudien wie der *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS; Baumert, Bos & Lehmann, 2000) und dem *Programme for International Student Assessment* (PISA; Baumert et al., 2001) setzt sich auch in der Bildungsadministration die Einsicht durch, dass Schulentwicklungsprozesse deutlich wirksamer initiiert und gestaltet werden können, wenn diese auf die Umgebungsbedingungen vor Ort abgestimmt sind.

Um die Jahrtausendwende gewinnen darüber hinaus non-formale bzw. informelle Bildungsprozesse zunehmend an Bedeutung (z. B. UNESCO, 1997; Europäischer Rat, 2000; EU-Kommission, 2001; OECD, 2001a). Im strukturellen Wandel wird die Strategie des lebenslangen Lernens als Konstante gesehen, um Qualifikationen zur Bewältigung arbeitsmarktlicher und gesellschaftlicher Anforderungen erwerben zu können. Hierzu ist der Aufbau einer neuen Lehr- und Lernkultur an den Schulen notwendig. Das Konzept der Ganztagschule wird fortan als „Wundermittel zur Heilung der deutschen Bildungsmisere“ (GGT, 2003, S. 1) auserkoren, wodurch vonseiten der Einzelschule nun auch

1 In dieser Arbeit wird an möglichst vielen Stellen eine Bezeichnung bzw. Abkürzung gewählt, die alle Geschlechter einschließt (z. B. SuS oder geschlechtsneutraler Begriff). Dagegen wird an Stellen, an denen dieses Vorgehen zu einer erschwerten Lesbarkeit des Textes führen würde, auf das generische Maskulinum zurückgegriffen. Somit wird die Verständlichkeit und Klarheit des Textes über die Verwendung geschlechtergerechter Sprache gestellt.

professionelle Selbststeuerungsfähigkeiten im ganztägigen Kontext verlangt werden. Nach einer Phase des raschen quantitativen Auf- und Ausbaus kommen Studien (z. B. Fischer et al., 2016) zu dem Ergebnis, dass Ganztagsschulen grundsätzlich das Potenzial besitzen, die an sie gestellten Forderungen im Hinblick auf eine umfassende Entwicklung der Persönlichkeit der SuS zu erfüllen – allgemeingültige Handlungsempfehlungen können aufgrund der Heterogenität der deutschen Ganztagsschullandschaft jedoch nicht gegeben werden. Aus diesem Grund rücken aktuell Fragen zur Qualität der Einzelschule im ganztägigen Kontext bzw. ihrer Ganztagsangebote in den Mittelpunkt.

Ein auf den Ganzttag abgestimmtes Qualitätsmanagementsystem kann an der Einzelschule jedoch nicht ohne Weiteres etabliert werden: Unter anderem führen schwach ausgeprägte methodische Qualifizierungen der Lehrkräfte, fehlende zeitliche, finanzielle und personelle Ressourcen sowie oftmals negative Grundeinstellungen gegenüber der meist wenig optimierten Evaluationspraxis dazu, dass schulinterne Evaluationskultur bislang „keine Stärke schulischer Entwicklungsarbeit“ (Kuhn, 2015, S. 94) darstellt. Darüber hinaus wird der Ganztagskontext bislang von so gut wie keinem der vorliegenden Evaluationsinstrumente aufgegriffen. Bei den zur Verfügung stehenden Fragebögen zur internen Evaluation ist zudem eine Ergänzung um einzelschulrelevante Themen und Fragestellungen, wenn überhaupt, nur sehr bedingt möglich. Aufgrund schlechter Passung mit der einzelschulischen Realität können Schulentwicklungsprozesse außerdem nur schwer aus wissenschaftlichen Studien abgeleitet werden. Einschränkend kommt hinzu, dass bisherige Untersuchungen nicht angemessen zwischen den verschiedenen Arten von Ganztagsangeboten differenzieren. So werden beispielsweise Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten (BeSS) trotz ihrer bedeutenden Stellung nicht die angemessene Beachtung geschenkt, obwohl ihnen u. a. eine besondere Rolle als Bindeglied zwischen schulischer und außerschulischer Bildung, zwischen Vormittag und Nachmittag sowie zwischen formellem und nicht-formellem Lernen zukommt (Hildebrandt-Stramann & Laging, 2016, S. 247). Auch die Meinung der SuS wird nur selten berücksichtigt – sie stellt bislang eher einen blinden Fleck der (Ganztags-)Schulforschung dar (Feichter, 2015). Die Kinder und Jugendlichen spielen jedoch als Hauptakteure im ganztagsschulischen Setting eine entscheidende Rolle und sollen ihre Schule als ein „Haus des Lebens und Lernens“ (Pesch, 2006, S. 59) erfahren und partizipativ mitgestalten (z. B. Althoff, 2014; Derecik, Kaufmann & Neuber, 2013).

Gegenstand dieser Arbeit ist daher die Entwicklung eines ressourcenschonenden und auf den Ganzttag ausgerichteten Fragebogeninstruments, das die Perspektive der SuS erfasst, BeSS-Angebote adäquat berücksichtigt und um einzelschulische Themen und Fragestellungen erweitert werden kann. Damit ist die Hoffnung verbunden, das zweifellos vorhandene Potenzial von Ganztagschulen besser als bisher auszuschöpfen, indem die Einzelschule im wörtlichen

Sinne Gewinne („GAINS“) für die Entwicklung des schuleigenen Ganztags-schulprogramms erzielen kann.

Hierzu werden vor dem *theoretischen* Hintergrund steigender Anforderungen an die Einzelschule in *Kapitel 1* zunächst die Reformphasen des deutschen Schulsystems beleuchtet. Diese führen zu steigenden Erwartungen und Anforderungen an die Einzelschule, obwohl sich deren formale Organisationsstruktur bislang nicht wesentlich verändert hat. Der Umsetzung von Innovationen stehen jedoch institutionelle und organisatorische Probleme entgegen. Zusätzliche Herausforderungen werden in *Kapitel 2* in Form gesellschaftlicher Veränderungen und politischer Notwendigkeiten beschrieben, die zu einer Erstarkung des Ganztags-schulkonzepts führen. Anschließend wird ausgeführt, dass beim Auf- und Ausbau von Ganztags-schulen vorrangig organisatorische Merkmale eine Rolle gespielt haben, wobei die Aufgabe der pädagogischen Ausgestaltung der Einzelschule zuteilwird. Einer Darstellung der Leitziele des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und ihrer empirischen Fundierung folgt ein Abgleich mit dem aktuellen Forschungsstand. In *Kapitel 3* werden zunächst die Leitprinzipien für Evaluationen im Bildungssektor betrachtet, die internen Evaluationen zugrunde liegen sollten. Anschließend wird aufgezeigt, inwieweit Einzelschulen der Aufforderung nach interner Evaluation vonseiten der Bildungs-administrationen nachkommen. Hierzu wird exemplarisch dargelegt, welche Instrumente den Schulen zur Verfügung stehen und wie interne Evaluationen in der schulischen Praxis rezipiert werden. Ob diese Instrumente wissenschaftlichen bzw. ganztags-schulpraktischen Anforderungen genügen, wird anhand einer kriteriengeleiteten Gegenüberstellung ergründet. Basierend auf den bisherigen Darstellungen wird in *Kapitel 4* die Zielstellung der vorliegenden Dissertation hergeleitet.

Diese besteht auf *empirischer* Ebene in der Entwicklung eines Fragebogens zur Bewertung des Ganztags-angebots aus der Perspektive der SuS. Hierzu wird in *Kapitel 5* nach Auswahl der Online-Befragungsmethode die Konzeptualisierung des Fragebogens „Ganztag: Interne Evaluation für Schulen“ (GAINS) unter Einbezug der Meinung von Experten/innen aus der ganztags-schulischen Praxis sowie eines Zwei-Phasen-Pretests mit SuS vorgestellt. In der Folge werden die zur Prüfung des Fragebogens auf wissenschaftliche Gütekriterien durchgeführten Studien dokumentiert und deren Ergebnisse diskutiert, wobei ein Schwerpunkt auf der Entwicklung der Skala zur Erfassung angebotsspezifischer Qualitätsmerkmale liegt. Abschließend wird die Erprobung von GAINS in der einzelschulischen Praxis erläutert. In *Kapitel 6* erfolgt die Auseinandersetzung mit den empirischen Ergebnissen im Rahmen einer Gesamtdiskussion. Zudem werden Implikationen für die schulische Praxis und Ganztags-schulforschung sowie Limitationen und Hinweise auf die weiterführende Arbeit dargestellt.