

Technische Universität Dortmund

Fakultät für Erziehungswissenschaft,

Psychologie und Soziologie

Die Umsetzung von Ganztagskonzepten in Stundenplänen – Explorative Fallanalysen an gebundenen Ganztagsgymnasien in NRW

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von Susanne Lindemann, geboren am 17. September 1983 in Hoyerswerda

Erstgutachten: Prof. Dr. Wilfried Bos

Zweitgutachten: Prof. Dr. Wolfgang Böttcher

März 2017

Diese Arbeit wurde von der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie der Technischen Universität Dortmund 2017 als Dissertation angenommen.

Danke

Meiner Familie und meinem Partner,

Prof. Dr. Wilfried Bos, Prof. Dr. Wolfgang Böttcher und Prof. Dr. Birgit Eickelmann,

Meinen Kolleginnen und Kollegen der Technischen Universität Dortmund,

Nora, Esther, Susett, Martina und Christin.

Meinen Interviewpartnerinnen und -partnern.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	5
Tabellenverzeichnis.....	5
1. Einleitung.....	7
2. Ganztagschule.....	11
2.1 Merkmale von Ganztagschulen.....	12
2.2 Die Programmatik von Ganztagschulen in Deutschland	13
2.3 Empirische Befunde zu Ganztagschulen	16
3. Entwicklung und Steuerung von Schule.....	21
3.1 Schulentwicklung und Schulqualität.....	23
3.2 Steuerung von Schulentwicklung.....	27
3.3 Theorien und Modelle zur Steuerung von Schulentwicklung	33
3.3.1 Schulen in der Steuerung von Schulentwicklung	34
3.3.2 Erste Modellentwürfe zur Steuerung von Schulentwicklung	35
3.3.3 Theoriemodell der begrenzten Steuerbarkeit des öffentlichen Schulwesens.....	39
3.3.4 Rekontextualisierung in der Neuen Theorie der Schule	41
3.3.5 Zusammenfassung der Theorien und Modelle zur Steuerung von Schulentwicklung.....	43
3.4 Instrumente zur Steuerung von Schulentwicklung	44
3.4.1 Schulexterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung.....	46
3.4.2 Schulinterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung.....	47
3.4.3 Das Schulprogramm	48
4. Steuerung der Ganztagschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen.....	58
4.1 Administrative Vorgaben zur Gestaltung von gebundenen Ganztagsgymnasien in Nordrhein-Westfalen.....	60
4.2 Empirische Befunde zur Umsetzung der administrativen Vorgaben.....	68
4.3 Zusammenfassung zur Steuerung der Ganztagschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen	79
5. Schlussfolgerungen für Ganztagskonzepte und ihre Umsetzung an gebundenen Ganztagsgymnasien in Nordrhein-Westfalen.....	82
6. Ziele und Forschungsfragen der eigenen Untersuchung	85
6.1 Ganztagskonzeption und ihre Umsetzung	85
6.2 Bedingungen der Umsetzung des Ganztagskonzepts	87
7. Anlage, Durchführung, Daten und Methoden der eigenen Untersuchung	89
7.1 Kontext der Untersuchung	89
7.2 Überblick zum Fallstudiendesign	91

7.3	Auswahl der Fallschulen.....	94
7.4	Vorstudie: Beschreibung der Fallschulen.....	95
7.4.1	Datengrundlage und Instrumente.....	98
7.4.2	Auswertungsverfahren zur Beschreibung der Handlungsbedingungen	101
7.5	Teilstudie 1: Ausgestaltung und Umsetzung des Ganztags im erweiterten Zeitraumen gebundener Ganztagsgymnasien	102
7.5.1	Datengrundlage	102
7.5.2	Auswertung der Ganztagskonzepte und der Stundenpläne mit der Inhaltsanalyse	104
7.5.3	Beschreibung der Kategoriensysteme	105
7.6	Teilstudie 2: Bedingungen in der Umsetzung von Ganztagskonzepten.....	111
7.6.1	Datengrundlage	111
7.6.2	Auswertung der Gruppendiskussionen mit der Inhaltsanalyse	112
7.6.3	Beschreibung des Kategoriensystems.....	113
8.	Beschreibung der Fallschulen.....	116
9.	Ergebnisse der Teilstudie 1: Ausgestaltung und Umsetzung des Ganztags im erweiterten Zeitrahmen gebundener Ganztagsgymnasien.....	127
9.1	Zielstellungen in den Ganztagskonzepten	127
9.2	Ganztagsspezifische Lernangebote in den Ganztagskonzepten.....	134
9.3	Die Umsetzung des Ganztagskonzepts im erweiterten Zeitrahmen gebundener Ganztagsgymnasien.....	143
9.4	Kongruenz zwischen der Ganztagskonzeption und dessen Umsetzung	153
10.	Ergebnisse der Teilstudie 2: Bedingungen in der Umsetzung von Ganztagskonzepten.....	159
10.1	Schulspezifische Bedingungen in der Umsetzung von Ganztagskonzepten	159
10.2	Bedingungen in der Umsetzung von Ganztagskonzepten im Fallvergleich	172
11.	Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen	176
11.1	Zusammenfassung der Ergebnisse zur Ausgestaltung und Umsetzung des Ganztags im erweiterten Zeitrahmen gebundener Ganztagsgymnasien.....	176
11.2	Zusammenfassung der Ergebnisse zu den Bedingungen der Umsetzung des Ganztagskonzepts.....	180
12.	Diskussion und Ausblick	183
	Literaturverzeichnis	195
	Anhang.....	211

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Entwicklung des Ausbaustands von Ganztagschulen in Deutschland für ausgewählte Schulformen	11
Abbildung 2:	Integriertes Modell der Schulwirksamkeit.....	24
Abbildung 3:	Kopplungsmodelle (Rolf, 1998, S. 322).	36
Abbildung 4:	Theoriemodell der begrenzten Steuerbarkeit des staatlichen Schulwesens (Zlatkin-Troitschanskaia, 2006, S. 178).	39
Abbildung 5:	Rekontextualisierung und Handlungsebenen (Fend, 2008b, S. 36–37).	42
Abbildung 6:	Aufgaben für schulische Akteure im Rahmen der Schulprogrammarbeit.	52
Abbildung 7:	Entwicklung des Ausbaustands von Ganztagschulen in NRW für ausgewählte Schulformen	58
Abbildung 8:	Rekontextualisierung am Beispiel der Umsetzung des Ganztagskonzepts im erweiterten Zeitrahmen am gebundenen Ganztagsgymnasium NRWs.....	83
Abbildung 9:	Längsschnittdesign der Befragungen im Projekt <i>Ganz In</i>	91
Abbildung 10:	Fallstudiendesign der vorliegenden Studie.	92
Abbildung 11:	Einordnung der beschreibenden Merkmale in ein Schulqualitätsmodell	96
Abbildung 12:	Kategoriensystem für die Analyse ganztagspezifischer Ziele.....	107
Abbildung 13:	Kategoriensystem für die Analyse ganztagspezifischer Lernangebote.....	108
Abbildung 14:Kategoriensystem für die Analyse der Zeitgestaltung am Ganztagsgymnasium.....	110
Abbildung 15:	Kategoriensystem für die Analyse von unterstützenden und hemmenden Bedingungen in der Umsetzung des Ganztagskonzepts.....	115
Abbildung 16:	Ganztagspezifische Ziele im Fallvergleich.	132
Abbildung 17:	Beispielstundenplan einer sechsten Klasse an Fallschule 1.	145
Abbildung 18:	Beispielstundenplan einer sechsten Klasse an Fallschule 2.	146
Abbildung 19:	Beispielstundenplan einer sechsten Klasse an Fallschule 3.	148
Abbildung 20:	Beispielstundenplan einer sechsten Klasse an Fallschule 4.	149

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Übersicht über die Forschungsfragen der vorliegenden Studie.	8
Tabelle 2:	Merkmale der Educational-Governance-Perspektive.	32
Tabelle 3:	Übersicht über die Steuerungsinstrumente nach Dederling (2012).	45
Tabelle 4:	Bedingungen der Schulprogrammarbeit, differenziert nach den von M. Köller vorgeschlagenen Ebenen.	55
Tabelle 5:	Ausbreitung der Ganztagsformen im Schulsystem NRWs unter Berücksichtigung der Schulformen.....	59
Tabelle 6:	Inhaltsbereiche des Ganztagskonzepts laut Runderlass d. MSW v. 25.01.2006 (BASS 12 - 63 Nr. 2).	61
Tabelle 7:	Studentafel für das Gymnasium in NRW, Sekundarstufe I (gemäß APO-S I).	66
Tabelle 8:	Erweiterte Bildungsangebote an Ganztagschulen (vgl. Holtappels, 2008).	74
Tabelle 9:	Arten von Fallstudien (in Anlehnung an Yin, 2003).....	92
Tabelle 10:	Verteilung der Schulklassen der <i>Ganz In</i> -Gymnasien nach Indexgruppen.	95
Tabelle 11:	Standardabweichung zum Personenparameter auf Basis des Schülerkompositionsindex in <i>Ganz In</i> (Schulebene).	95

Tabelle 12:	Datengrundlage und Instrumente aus verschiedenen standardisierten und schriftlichen Befragungen im Projekt <i>Ganz In</i>	99
Tabelle 13:	Datengrundlage und Instrumente aus weiteren Befragungen von schulischen Akteuren im Projekt <i>Ganz In</i>	99
Tabelle 14:	Datengrundlage und Inhalte verschiedener Dokumenten der Fallschulen.....	100
Tabelle 15:	Externe Daten zur Darstellung der Handlungsbedingungen der Fallschulen. .	101
Tabelle 16:	Merkmale der Gruppendiskussionen in den vier Fallschulen.....	112
Tabelle 17:	Schülerzusammensetzung an Fallschule 1.....	117
Tabelle 18:	Schülerzusammensetzung an Fallschule 2.....	119
Tabelle 19:	Schülerzusammensetzung an Fallschule 3.....	122
Tabelle 20:	Schülerzusammensetzung an der Fallschule 4.....	124
Tabelle 21:	Zielformulierungen im Ganztagskonzept der Fallschule 1.....	128
Tabelle 22:	Zielformulierungen im Ganztagskonzept der Fallschule 2.....	129
Tabelle 23:	Zielformulierungen im Ganztagskonzept der Fallschule 3.....	130
Tabelle 24:	Zielformulierungen im Ganztagskonzept der Fallschule 4.....	131
Tabelle 25:	Ganztagspezifische Lernangebote im Ganztagskonzept der Fallschule 1. ...	134
Tabelle 26:	Ganztagspezifische Lernangebote im Ganztagskonzept der Fallschule 2. ...	136
Tabelle 27:	Ganztagspezifische Lernangebote im Ganztagskonzept der Fallschule 3. ...	138
Tabelle 28:	Ganztagspezifische Lernangebote im Ganztagskonzept der Fallschule 4. ...	139
Tabelle 29:	Bezüge zwischen ganztagspezifischen Angeboten und Zielen im Bereich der Förderangebote.	140
Tabelle 30:	Bezüge zwischen ganztagspezifischen Angeboten und Zielen im Bereich der fachbezogenen Angebote.	141
Tabelle 31:	Bezüge zwischen ganztagspezifischen Angeboten und Zielen im Bereich der fächerübergreifenden Angebote.....	142
Tabelle 32:	Bezüge zwischen ganztagspezifischen Angeboten und Zielen im Bereich der Freizeitangebote.	143
Tabelle 33:	Aspekte zum Zeitrahmen des gebundenen Ganztags im Fallvergleich.	150
Tabelle 34:	Elemente täglicher Zeitstrukturen im Fallvergleich.	151
Tabelle 35:	Organisation ganztagspezifischer Lernangebote im Fallvergleich.	152
Tabelle 36:	Handlungsfelder der Entwicklung und Umsetzung des Ganztagskonzepts. ...	172

1. Einleitung

Mithilfe der Ergebnisse aus internationalen Leistungsvergleichen wie zum Beispiel dem *Programme for International Student Assessment* (PISA), der *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) oder der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) wurden Problemstellen des deutschen Bildungswesens identifiziert. Als zentrale Probleme gelten demnach die unterdurchschnittlichen Fachleistungen von Schülerinnen und Schülern sowie die stark selektiven Zugänge zu Bildungsangeboten (vgl. KMK, 2002). Von der Bildungsadministration wird infolge dieser Problemlage unter anderem eine umfangreiche Einführung von Ganztagschulen in Deutschland gefordert, da diesen gestützt durch den (internationalen) Vergleich das Potenzial zugesprochen wird, das Bildungswesen im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit und Gerechtigkeit zu verbessern (vgl. Willems & Becker, 2015; Radisch & Klieme, 2003). In Bezug auf diese Zielvorstellungen konnten die Ergebnisse von Studien im Rahmen der Ganztagschulforschung bislang keine Nachweise über positive Entwicklungen liefern (vgl. Böttcher, 2016; vbw, 2013), vielmehr betreffen die positiven Resultate die Förderung von sozialen Fähigkeiten und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf (vgl. Züchner & Fischer, 2011).

Einen weiteren Untersuchungsschwerpunkt kennzeichnen jüngere Studien der Ganztagschulforschung, die vermehrt Prozessfaktoren in den Blick nehmen und dabei Unterschiede in der Ausgestaltung des Ganztags zwischen Schulen auf spezifische Entwicklungsaktivitäten zurückführen (vgl. Rauschenbach, Arnoldt, Steiner & Stolz, 2012). Die Ergebnisse dieser Untersuchungen verdeutlichen, dass zahlreiche Anstrengungen zur (Weiter-)Entwicklung von Einzelschulen erforderlich sind, um ein Ganztagsangebot einzurichten und schülergerecht zu gestalten. Bislang liegen jedoch zur Ausgestaltung des gebundenen Ganztags an Gymnasien keine spezifischen Erkenntnisse vor (vgl. Lindemann & Wendt, 2015), sodass sich für die Ganztagskonzeption und ihre Umsetzung im erweiterten Zeitrahmen am gebundenen Ganztagsgymnasium in Nordrhein-Westfalen (NRW) ein Forschungsdesiderat feststellen lässt.

Am Desiderat zur Umsetzung der Ganztagskonzeption an gebundenen Ganztagsgymnasien in NRW knüpft die vorliegende Arbeit mit zwei übergeordneten Forschungsfragen an (vgl. Tabelle 1): Einerseits wird auf die Übersetzung von administrativen Vorgaben im Ganztagskonzept sowie im Rahmen der Zeitgestaltung an der Einzelschule fokussiert. Andererseits stehen die Bedingungen der Einzelschule im Vordergrund, welche die Umsetzung des Ganztagskonzepts im erweiterten Zeitrahmen des gebundenen Ganztags maßgeblich beeinflussen. Mithilfe der Ergebnisse zu diesen Fragen sollen sowohl Steuerungswissen für die Ganztagschulentwicklung als auch Erkenntnisse über die Handlungsbedingungen gebundener Ganztagsgymnasien generiert werden.

Tabelle 1: Übersicht über die Forschungsfragen der vorliegenden Studie.

Forschungsfrage	Datengrundlage	Ergebnisse
1. Wie werden die administrativen Vorgaben für das gebundene Ganztagsgymnasium ausgestaltet und umgesetzt, um die im Ganztagskonzept formulierten Ziele zu erreichen?	Ganztagskonzepte und Stundenpläne der Fallschulen	Abschnitte 9.1 bis 9.4
a) Welche Zielstellungen werden im Ganztagskonzept formuliert?	Ganztagskonzepte der Fallschulen	Abschnitt 9.1
b) Welche Maßnahmen (z. B. Lernangebote) werden für die Umsetzung der im Ganztagskonzept verankerten Ziele vorgesehen?	Ganztagskonzepte der Fallschulen	Abschnitt 9.2
c) Welche Lösungen zur Umsetzung der im Ganztagskonzept festgehaltenen Maßnahmen der Ganztagsgestaltung sind in der Zeitgestaltung zu erkennen?	Stundenpläne der 6. Klassen der Fallschulen	Abschnitt 9.3
d) Inwieweit lässt sich eine Passung von im Ganztagskonzept formulierten Zielen und Maßnahmen mit der Umsetzung in der Zeitgestaltung feststellen?	Ganztagskonzepte und Stundenpläne der Fallschulen	Abschnitt 9.4
2. Welche Bedingungen erweisen sich in der Umsetzung des Ganztagskonzepts aus der Sicht der schulischen Akteure als unterstützend bzw. hemmend?	Transkriptionen von Gruppendiskussionen	Abschnitte 10.1 bis 10.2

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird in Kapitel 2 zunächst eine Einführung in den Gegenstand der Ganztagschule gegeben, indem der Anlass für die Ganztageinführung aufgezeigt, die zentralen Merkmale von Ganztagschulen genannt und darauf aufbauend die mit diesem Schulentwicklungsvorhaben verbundenen Ziele beschrieben werden. Zu den Zielen der Ganztagschulentwicklung wird ein Ausschnitt des nationalen und internationalen Forschungsstand dargestellt, um zu verdeutlichen, welche der Ziele mit der starken Ausbreitung von Ganztagschulen in Deutschland bereits erreicht wurden. Zusätzlich werden hier Ergebnisse von Studien berichtet, welche ihren Schwerpunkt auf die zentralen Aspekte und Prozesse von Schulentwicklung legen.

Schulentwicklung stellt anschließend den zentralen Gegenstand in Kapitel 3 dar, um den theoretischen Rahmen für die vorliegende Arbeit hinsichtlich der Entwicklung und Steuerung von Schule durch ein Ganztagskonzept zu skizzieren. Wissenschaftlichen Konzepten zufolge lässt sich die Steigerung von Schulqualität als gemeinsames Ziel von Schulentwicklung und deren Steuerung bestimmen, das im Einsatz verschiedener Steuerungsinstrumente und in Steuerungsvorstellungen verankert ist. Entsprechend werden in diesem Kapitel auch die Steuerungsvorstellungen und -instrumente dargestellt, um aufzuzeigen, dass die Einzelschulentwicklung mit der Steuerung der Einzelschulentwicklung verbunden beziehungsweise an diese gekoppelt sein sollte. In diesem Zusammenhang wird Fends (2008, 2006) Ansatz der Rekontextualisierung beschrieben, da einzig mit diesem Ansatz die Kopplung der Einzelschulentwicklung mit der Steuerung der Einzelschulentwicklung erklärt wird; somit dient er zugleich als Grundlagentheorie für die vorliegende Arbeit. Die im Ansatz der

Rekontextualisierung im Mittelpunkt stehende Übersetzung von administrativen Vorgaben im Rahmen einzelschulspezifischer Handlungsbedingungen kann auf unterschiedliche Instrumente zur Steuerung von Schulentwicklung angewendet werden, weshalb diese nachfolgend erläutert werden. Dabei wird das Schulprogramm aufgrund seines hohen Stellenwerts für die Steuerung der Ganztagschulentwicklung in NRW besonders detailliert vorgestellt, da die Entwicklung eines schulspezifischen Ganztagskonzepts einen Bestandteil des Schulprogramms darstellt und als Ausgangspunkt für die Ganztagschulentwicklung gilt.

Für eine präzisierte Darstellung der Steuerung der Ganztagschulentwicklung in NRW werden in Kapitel 4 einerseits die administrativen Vorgaben für die Ganztagsgestaltung sowie den gymnasialen Bildungsauftrag vorgestellt, welche sowohl im schulspezifischen Ganztagskonzept als auch in der Umsetzung im erweiterten Zeitrahmen übersetzt werden (müssen). Andererseits werden die Handlungsbedingungen von Ganztagschulen beschrieben, indem Ergebnisse der Ganztagschulforschung zu den ganztagspezifischen Zielen und Lernangeboten sowie zur Zeitnutzung zusammengefasst werden.

Vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmens zur Steuerung von Schulentwicklung sowie den administrativen Vorgaben und den Handlungsbedingungen zur Ausgestaltung der Ganztagschulentwicklung werden in Kapitel 5 Schlussfolgerungen für Prozesse der Rekontextualisierung im Rahmen der Ganztagschulentwicklung formuliert. Auf dieser Grundlage werden in Kapitel 6 die Ziele, Forschungsfragen und Annahmen der vorliegenden Arbeit hergeleitet.

Aufbauend werden in Kapitel 7 die Anlage, Durchführung, Daten und Methoden eines Fallstudiendesigns ausgeführt, welches sich dafür eignet, die zwei Forschungsfragen zur Umsetzung von Ganztagskonzepten in Stundenplänen zu untersuchen. Diesen Darstellungen wird eine Beschreibung des Projekts „Ganz In – Mit Ganztage mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“ als Kontext der Studie vorangestellt, womit wesentliche Informationen über alle infrage kommenden gebundenen Ganztagsgymnasien geliefert werden. Auf diesen Schritt der Einordnung folgt die Auswahl der Fallschulen auf der Grundlage des *most-similar-cases-design*. Dementsprechend werden aus allen *Ganz In*-Schulen Gymnasien mit möglichst ähnlichen Handlungsbedingungen bestimmt, die im Rahmen einer Vorstudie weiter betrachtet werden. Die Ergebnisse dieser Vorstudie übernehmen eine Hilfsfunktion für die Interpretation von Befunden von den zwei Teilstudien, die jeweils auf eine der beiden zentralen Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit fokussieren.

Die Darstellung der Handlungsbedingungen in Kapitel 8 dient einer ausführlichen und datenbasierten Vorstellung der Fallschulen. Die dabei herangezogenen Daten aus dem Projekt *Ganz In* ermöglichen nicht nur eine multiperspektivische Betrachtung angesichts dessen, dass auf die Befragungen von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern, der Lehrkräfte sowie der Schulleitungen zurückgegriffen wird. Zugleich werden damit verschiedene Aspekte be-

achtet, die sowohl für die Ganztagsgestaltung als auch für die Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen bedeutsam sind.

Die Ergebnisse der Teilstudie 1 zur Ausgestaltung des gebundenen Ganztags an Gymnasien sind in Kapitel 9 beschrieben, wobei eindeutige Unterschiede zwischen den vier möglichst ähnlichen Gymnasien aufgezeigt werden. Die Unterschiede betreffen sowohl die Ganztagskonzeption im Hinblick auf die verankerten Ziele und für ihre Erreichung vorgesehenen Lernangeboten als auch die Umsetzung des Ganztagskonzepts in Stundenplänen. Neben einer Varianz in den schulspezifischen Gestaltungsansätzen wird mit dieser Teilstudie auch verdeutlicht, dass nur einzelne Bestandteile der Ganztagskonzepte in Stundenplänen abgebildet werden. Mit diesen Ergebnissen werden also wichtige Hinweise dafür geliefert, dass Prozesse der Rekontextualisierung auch an Ganztagschulen vorkommen, die zu Unterschieden in den Gestaltungsansätzen führen.

Erklärungen für die unterschiedliche Ausgestaltung des gebundenen Ganztags an den vier Gymnasien liefern teilweise die in Kapitel 10 beschriebenen Ergebnisse der Teilstudie 2. Diese stellen ein Zusatzprodukt der Teilstudie dar, da an dieser Stelle die unterstützenden und hemmenden Bedingungen der Umsetzung von Ganztagskonzepten im Fokus stehen. Diesbezügliche Beschreibungen geben nicht nur Auskunft darüber, welche Bedingungen die Umsetzung des Ganztagskonzepts an der jeweiligen Fallschule beeinflussen. Vielmehr enthalten sie auch Informationen zu den Gründen für die gewählten Gestaltungsansätze an den gebundenen Ganztagsgymnasien.

Die Ergebnisse zur Umsetzung der Ganztagskonzepte in Stundenplänen der vorliegenden Studie werden in Kapitel 11 zusammengefasst, um die zwei zentralen Forschungsfragen zu beantworten und die aufgestellten Annahmen zu prüfen. Dies stellt die Grundlage für die Interpretation der Ergebnisse in Kapitel 12 dar, womit einerseits die Beiträge der Untersuchung zum Desiderat der Ausgestaltung des gebundenen Ganztags an Gymnasien sowie zu den Handlungsbedingungen gebundener Ganztagsgymnasien in der Gestaltung und Steuerung von Schulentwicklung herausgearbeitet werden. Andererseits werden im Ausblick für die zukünftige Ganztagschulforschung Annahmen zur Ausgestaltung des gebundenen Ganztags an Gymnasien formuliert.

2. Ganztagschule

Auf die „alarmierenden“ Ergebnissen deutscher Schülerinnen und Schüler in der PISA-Studie 2000 folgte die Forderung nach einer flächendeckenden Ausbreitung von Ganztagschulen im deutschen Schulwesen (vgl. vbw, 2013; Rauschenbach et al., 2012; KMK, 2002). Die Ausbreitung von Ganztagschulen wurde daraufhin unter anderem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unterstützt, indem mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) finanzielle Hilfestellung für Schulen in Höhe von vier Milliarden Euro für dieses Vorhaben bereitgestellt wurden (vgl. Willems & Becker, 2015; Berkemeyer, Bos & Manitius, 2012). Dadurch kam es zu einem erheblichen Ausbau von Ganztagschulen an allen Schulformen (vgl. Klieme, Holtappels, Rauschenbach & Stecher, 2008), wie Abbildung 1 verdeutlicht.

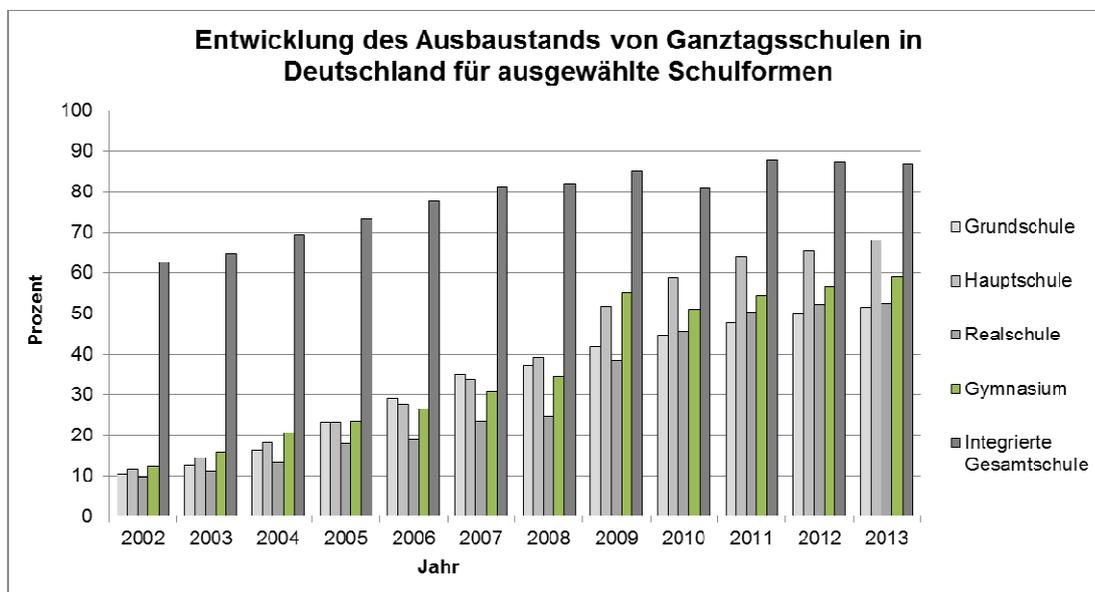


Abbildung 1: Entwicklung des Ausbaustands von Ganztagschulen in Deutschland für ausgewählte Schulformen (Datengrundlage der KMK, 2015, 2011, 2006).

Es wird erkennbar, dass im Jahr 2002 die Mehrheit der Integrierten Gesamtschulen bereits ganztätig organisiert war, während die weiteren Schulformen von einem geringen Ausbaustand gekennzeichnet waren. Trotz dieser unterschiedlichen Ausgangssituationen ist es den anderen Schulformen durch die Unterstützungsangebote bis 2013 gelungen, den Ganztags an mehr als der Hälfte der Schulen einzuführen (vgl. auch Holtappels, 2014). Hierbei zeigt sich, dass seit der Forderung nach einem flächendeckenden Ganztagschulausbau im deutschen Bildungswesen weitreichende Veränderungen stattgefunden haben (vgl. Rauschenbach, 2015), wobei an dieser Stelle noch keine Aussagen zu den Veränderungen auf einer inhaltlichen Ebene getroffen werden können. Die Merkmale von Ganztagschulen werden daher im Folgenden auf der Grundlage konstitutiver Definitionen des Ganztagschuldiskurses herausgearbeitet.

2.1 Merkmale von Ganztagschulen

Eine lange Zeit verwendete Definition des UNESCO-Instituts für Pädagogik aus dem Jahr 1962 nimmt eine Bestimmung von Merkmalen von Ganztagschulen vor und differenziert dabei zwischen drei verschiedenen Arten von Ganztagschulen (vgl. Oelerich, 2007; Radisch & Klieme, 2003): der offenen Schule, der Ganztagschule im engeren Sinne sowie der Tagesheimschule (wobei auch Mischformen existieren). Die Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule sieht hingegen nicht alle drei Arten als Ganztagschulen an und nimmt in ihrer Definition die Ganztagschule im engeren Sinne und die Tagesheimschule in den Blick (vgl. Holtappels, 2006). Diese frühen Definitionen können als Vorläufer für das heutige Verständnis von Ganztagschule betrachtet werden, da sie bereits Merkmale wie die Teilnahmebindung oder die Tagesgestaltung heranziehen (vgl. Radisch & Klieme, 2003).

Das heutige Ganztagsschulverständnis beruht auf der Definition der Kultusministerkonferenz (KMK, 2006), die für alle Formen von Ganztagschulen unabhängig ihres Bindungsgrades gilt/gelten soll. Entsprechend dieser Definition wird jede Schule als eine Ganztagschule betrachtet, wenn sie

- ein den Fachunterricht ergänzendes und von der Schulleitung verantwortetes Angebot einrichtet, welches sich in den wöchentlichen Mindestzeitrahmen von drei Tagen mit jeweils sieben Zeitstunden einfügt,
- an den Tagen mit Nachmittagsveranstaltung ein Mittagsangebot bereitstellt,
- für die Durchführung von Ganztagsangeboten mit Partnern des außerschulischen Umfelds kooperiert und
- eine konzeptionelle Verknüpfung zwischen dem Fachunterricht und den weiteren Lernangeboten herstellt (vgl. ebd.).

In dieser Definition werden einerseits Minimalstandards festgelegt (vgl. Kielblock & Stecher, 2014; Eismann, 2011), was sich besonders in der Bestimmung des wöchentlichen Zeitrahmens zeigt. Andererseits wird in den Merkmalsbeschreibungen deutlich, dass der Ganztags in erster Linie durch Vorgaben zu strukturellen Aspekten – wie den spezifischen Angeboten und der Kooperation mit außerschulischen Partnern – definiert wird (vgl. Kielblock & Stecher, 2014; vbw, 2013; Prüß, 2009).

Auf der Grundlage dieser „Rahmendefinition“ (Kielblock & Stecher, 2014, S. 17) wurden von der KMK drei Formen spezifiziert – die offene, die teilweise gebundene und die voll gebundene Ganztagschule –, nach denen Ganztagschulen auf der Basis des Grades der Teilnahmebindung unterschieden werden können (vgl. KMK, 2006). Die offenen Ganztagschulen sind dadurch gekennzeichnet, dass Schülerinnen und Schüler auf freiwilliger Basis am ergänzenden Bildungs- und Betreuungsangebot teilnehmen (vgl. vbw, 2013; Oelerich, 2007). An den teilweise gebundenen Ganztagschulen werden hingegen diese Angebote von einem Teil der Schülerschaft (entweder einzelnen Klassen oder gesamten Jahrgängen) verbindlich

besucht (vgl. Eisnach, 2011; Prüß, 2009), während an voll gebundenen Ganztagschulen alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend an den Angeboten teilnehmen (vgl. Rauschenbach et al., 2012; Holtappels, 2006).

Die Festlegung zur Teilnahmebindung von Schülerinnen und Schülern an das einzelschulspezifische Ganztagsangebot entspricht demnach einer Entscheidung für eine Ganztagschulform, die sich auf die inhaltliche Ausgestaltung und Konzeption des Ganztags auswirkt (vgl. Eisnach, 2011; Oelerich, 2007). Die freiwillige Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an den Angeboten offener Ganztagschulen führt in dem Sinne zu Einschränkungen der Tagesgestaltung, dass der reguläre Unterricht am Vormittag stattfinden muss, da lediglich ein Teil der Schülerinnen und Schüler die Angebote nach der verpflichtenden Unterrichtszeit besucht (vgl. Eisnach, 2011; Prüß, 2009; Holtappels, 2006). In diesem Fall lässt sich keine Rhythmisierung des Schultags erkennen, da kein Wechsel von Unterricht und erweiterten Lernangeboten stattfinden und somit eine (inhaltliche) Verbindung zwischen diesen nur eingeschränkt hergestellt werden kann (vgl. vbw, 2013; Oelerich, 2007). Dieses Problem kann durch neue Lösungsansätze wie beispielsweise eine Veränderung der Taktung behoben werden, mit der die Dauer von Unterrichtsstunden und Pausen für die einzelne Schule festgelegt wird (vgl. Kolbe, Rabenstein & Reh, 2006; Burk, 2005). Hiermit wird die Annahme verbunden, dass ein flexibles und schülergerechtes Unterrichtsgeschehen ermöglicht wird (vgl. Börner, Steinhauer, Stölzel & Tabel, 2012; Haenisch, 2011). Gebundene Ganztagschulen verfügen angesichts der obligatorischen Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler am Ganztage über bessere Gestaltungsmöglichkeiten für eine schülergerechte Tagesgestaltung sowie die Verzahnung von Lerngelegenheiten (vgl. Eisnach, 2011; Prüß, 2008).

In den Merkmalsbeschreibungen wird erkennbar, dass in den verschiedenen Verständnissen von Ganztagschule der Grundgedanke verwurzelt ist, mit anderen Rahmenbedingungen bessere Lernbedingungen für Kinder und Jugendliche zu schaffen. Dies lässt sich zugleich – auch mit Blick auf die Forderung der KMK – als eine zentrale Zielsetzung von Ganztagschulen beschreiben (vgl. auch Böttcher, 2015). Welche weiteren Ziele mit Ganztagschulen verbunden werden, steht im Mittelpunkt des folgenden Abschnitts.

2.2 Die Programmatik von Ganztagschulen in Deutschland

Auf der Grundlage der Ergebnisse internationaler Leistungsvergleiche identifizierte die KMK (2002) in den Bereichen der Verbesserung von Schülerkompetenzen, der Reduktion großer Leistungsstreuungen und des Abbaus von Bildungsungerechtigkeit zentrale Entwicklungsfelder für das deutsche Bildungswesen. Um in diesen Bereichen Entwicklungen anzustoßen und umzusetzen, wird der Ausbau von Ganztagschulen als eine erfolgversprechende Maßnahme betrachtet (vgl. z. B. vbw, 2013; Züchner & Fischer, 2011), die von der KMK gesteuert wird und zu der im Ganztagschuldiskurs Ziele – insbesondere auf der Grundlage der

Arbeiten von Holtappels (2009, 2005, 1992) – bestimmt und begründet werden. Bedeutsame Ziele von Ganztagschulen sind demnach die Betreuung und Schulöffnung, die Stärkung der sozialerzieherischen Funktion von Schule, die Kompetenzorientierung und Begabungsförderung sowie die Erweiterung der Lernkultur.

Die Grundlage für die Bestimmung von Zielen bilden für Holtappels (2009, 2006, 2005, 1994) im Wesentlichen bildungs- und schultheoretische Begründungen, die sich auf die Ergebnisse erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Untersuchungen zu Erwerbsquoten auf dem Arbeitsmarkt, zu den außerschulischen Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen sowie zu den Förderbedarfen von Schülerinnen und Schülern stützen. Die Begründungen der jeweiligen Ziele werden im Folgenden beschrieben.

Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt (z. B. zunehmende Erwerbstätigkeit von Frauen) und moderne Formen des familiären Zusammenlebens (z. B. alleinerziehende Elternteile) machen Holtappels (2009, 2005) zufolge eine zeitlich erweiterte Betreuung an Schulen notwendig, welche wiederum eine Öffnung der Schule impliziert, da hierfür externe Partner in das Schulleben integriert werden müssen. Durch die erweiterte Zeit kann mithilfe von vielfältigen Lern- und Freizeitangeboten die soziokulturelle Infrastruktur der Schule erweitert werden, wodurch insbesondere an Schulen in strukturarmen Regionen Deutschlands ein vielseitiges Bildungsangebot gewährleistet und eingerichtet wird. Somit ist ein Ziel der Ganztagschule die *Betreuung und Schulöffnung* (vgl. Idel, Rabenstein & Reh, 2013; Züchner & Fischer, 2011).

Mit den Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und den modernen Formen des familiären Zusammenlebens sind veränderte Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen verbunden (vgl. auch Böllert, 2008). Dies bedeutet konkret, dass Familienverhältnisse häufig unbeständig, Erziehungsformen unterschiedlich und Sozialkontakte im unmittelbaren Umfeld rückläufig sind und sich die digitalen Medien rasant ausbreiten (vgl. Holtappels & Rollett, 2009; Holtappels, 1994). Diese veränderten Bedingungen des Aufwachsens führen zu der Notwendigkeit, dass Schulen gemeinschaftsbildende Räume und soziales Lernen ermöglichen sowie die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler unterstützen sollen (vgl. Kielblock & Stecher, 2014). Somit liegt ein weiteres Ziel der Ganztagschule nach Holtappels (2005) in der *Stärkung der sozialerzieherischen Funktion von Schule*.

Auf dem Arbeitsmarkt haben sich mit den bereits angedeuteten Anstellungsverhältnissen auch die Bildungsanforderungen sowohl im Hinblick auf die fachlichen Kompetenzen als auch hinsichtlich der überfachlichen Schlüsselqualifikationen erhöht (vgl. Holtappels & Rollett, 2009; Oelerich, 2007; Holtappels, 2005). Daher müssen Schülerinnen und Schüler in diesen Bereichen besonders gut gefördert und zudem Zugänge zu den Berufen, die höhere Anforderungen aufweisen, geschaffen werden, vor allem um bestehende Bildungungerech-

tigkeiten abzubauen. Daher ist ein weiteres Ziel der Ganztagschule die *Kompetenzorientierung und Begabungsförderung* (vgl. vbw, 2013; Berkemeyer et al., 2012).

Mit den gesellschaftlichen Veränderungen steht außerdem eine individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern in verschiedenen – unter anderem fachlichen, überfachlichen und sozialen – Kompetenzbereichen eng in Verbindung, die gerade durch die Ergebnisse von Schulleistungsvergleichen Bedeutungszuwachs erhält (vgl. Oelerich, 2007). „Um die Bildungspotentiale besser auszuschöpfen, die gesamte Leistungsbreite besser zu fördern, Benachteiligung (...) auszugleichen und Schulversagen zu vermeiden“ (Holtappels & Rollett, 2009, S. 19), wird die Lernkultur an Ganztagschulen durch zusätzliche Bildungsangebote erweitert (vgl. Lindemann & Wendt, 2015). Ein weiteres Ziel der Ganztagschule ist somit die *Erweiterung der Lernkultur* (vgl. Willems & Becker, 2015; Holtappels, 2009; KMK, 2002).

Aus den Beschreibungen wird erkennbar, dass sich Übereinstimmungen zwischen den Begründungen der KMK (2002) und den Zielen der Kompetenzorientierung und Begabungsförderung sowie der Erweiterung der Lernkultur von Holtappels (2009, 2006, 2005, 1994) erkennen lassen. Diese lern- und förderbezogenen Ziele werden von Holtappels (2009, 2005, 1994) um weitere sozialpolitische Ziele ergänzt. In jüngeren Veröffentlichungen zur Ganztagschule wird eine Differenzierung in sozialpolitische, bildungspolitische und pädagogische Begründungslinien vorgenommen (vgl. z. B. Willems & Becker, 2015; Willems & Holtappels, 2014; vbw, 2013): Sozialpolitische Gründe beziehen sich darauf, Familien im Hinblick auf die Betreuung von Kindern und Jugendlichen in der Freizeit und bei der Anfertigung von Hausaufgaben zu unterstützen, sodass das Familien- und das Berufsleben in Zukunft besser zu vereinbaren sind. Demgegenüber betreffen bildungspolitische Argumente den Abbau von Bildungsungerechtigkeiten und die Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen durch erweiterte Lernangebote. Hieran knüpft die pädagogische Begründung an und fokussiert auf eine individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern, für die an Ganztagschulen eine anregungsreiche Lernkultur zu entwickeln ist. Auch in diesen Erklärungen sind Überschneidungen mit den Begründungslinien von Holtappels festzustellen.

Insgesamt kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass mit dem Vorhaben der umfassenden Einführung von Ganztagschulen im deutschen Bildungswesen viele verschiedene Ziele zusammenhängen. Böttcher spricht in diesem Zusammenhang von vage formulierten Vorgaben der Bildungspolitik, die in ihrer Gesamtheit zu einer „Überflutung mit Aufgaben“ (Böttcher, 2016, S. 64) führen. Diese Vielzahl an Vorgaben für die Schulen wird von Böttcher als Ursache dafür betrachtet, dass hinsichtlich der bildungspolitischen Ziele noch immer „keine überzeugenden Erfolge“ (Böttcher, 2016, S. 64) vermeldet werden konnten. Welche Ziele dennoch mit dem Reformprojekt Ganztagschule bislang erreicht wurden, wird im folgenden Abschnitt anhand von empirischen Befunden zu Ganztagschulen aufgezeigt.

2.3 Empirische Befunde zu Ganztagschulen

Vor dem Hintergrund, dass mit Ganztagschulen eine Vielzahl von Zielen verbunden ist und viele Ressourcen in das Vorhaben des Ganztagschulausbaus von verschiedenen Seiten investiert werden, sind Bildungsakteure an den Wirkungen von Ganztagschulen interessiert (vgl. z. B. vbw, 2013; Berkemeyer et al., 2012; Prüß, Kortas, Richter & Schöpa, 2007). Im Mittelpunkt dieses Abschnitts stehen daher Ergebnisse zu Ganztagschulen, wobei aufgrund der Vielzahl der Ergebnisse eine Auswahl dargestellt wird. Hierbei werden zunächst die Befunde zu den Wirkungen von Ganztagschulen aus internationalen Studien herangezogen, da Forschungsarbeiten im deutschsprachigen Raum auf deren Ergebnissen aufbauen.

Internationaler Forschungsstand zur Wirkung von Ganztagschulen

Eine Darstellung des internationalen Forschungsstands zur Wirkung von Ganztagschulen ist aufgrund der Verschiedenheit von strukturellen Merkmalen der Bildungssysteme unterschiedlicher Länder schwierig. Dies liegt darin begründet, dass zum Beispiel in Großbritannien, Finnland, Frankreich, Polen, Schweden und den USA überwiegend Ganztagschulen vorkommen und somit den Regelfall darstellen (vgl. Allemann-Ghionda, 2009; Radisch & Klieme, 2003). Vor diesem Hintergrund konnten bis heute keine repräsentativen Ergebnisse zur Wirkung von Ganztagschulen durch einen Vergleich von Halbtags- und Ganztagschulen im internationalen Raum hervorgebracht werden (vgl. Radisch, 2009; Radisch, Klieme & Bos, 2006). Dennoch gibt es hier Studien, insbesondere im angloamerikanischen Raum, die ganztagspezifische Merkmale untersuchten.

In diesen Studien wurde die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an Nachmittagsangeboten untersucht, die unter den Begriffen *extracurricular activities* (vgl. z. B. Hoffmann, 2006) oder *organized activities* (vgl. z. B. Miller, 2003) geführt werden. Diese lassen sich insofern unterscheiden, als mit *extracurricular activities* Angebote gemeint sind, die in der Schule stattfinden (vgl. Radisch & Klieme, 2003), während der Begriff *organized activities* sowohl für Angebote in der Schule als auch für Angebote im außerschulischen Umfeld (Vereine) verwendet wird (vgl. Stecher, Radisch, Fischer & Klieme, 2007). Inhaltlich fokussieren die Angebote auf die Bereiche Sport, Musik, Religion und weitere Freizeitaktivitäten. Kennzeichnend für alle *extracurricular* und *organized activities* ist, dass die Kinder und Jugendlichen auf freiwilliger Basis an den Nachmittagsangeboten teilnehmen, sodass diese mit den Angeboten an offenen Ganztagschulen in Deutschland vergleichbar sind.

Die Ergebnisse der Studien lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass Schülerinnen und Schüler, die an *extracurricular* und *organized activities* teilnehmen, bessere Fachleistungen erzielen (vgl. Hoffmann, 2006; Zief, Lauver & Maynard, 2006; Feldman & Matjasko, 2005; Miller, 2003) und höhere Bildungsaspirationen entwickeln als Gleichaltrige, die keine dieser Angebote besuchen (vgl. Darling, Caldwell & Smith, 2005; Eccles, Barber, Stone &

Hunt, 2003). Kinder und Jugendliche, die erweiterte Bildungsangebote nutzen, weisen zudem ein geringeres Risiko eines Schulabbruchs auf, entwickeln ein höheres Kompetenzniveau im sozialen Bereich, nehmen seltener Drogen und zeigen weniger kriminelles Verhalten (vgl. Hoffmann, 2006; Zief, Lauver & Maynard, 2006; Feldman & Matjasko, 2005; Guest & Schneider, 2003; Miller, 2003). Diese Ergebnisse sind jedoch mit Vorsicht zu betrachten – dies merken die Forscherinnen und Forscher teilweise selbst an –, da in den Studien lediglich ein Messzeitpunkt berücksichtigt wurde, sodass Sozialisations- und Selektionseffekte nicht exakt von den Wirkungen der Teilnahme an den Nachmittagsangeboten getrennt werden können (vgl. auch Stecher et al., 2007).

In den angloamerikanischen Studien wird demzufolge aufgezeigt, dass sich die Teilnahme an *extracurricular* und *organized activities* positiv auf die Entwicklung von Fachleistungen, überfachlichen Kompetenzen und individuellen Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern auswirken kann. Somit liefern die Studien erste Hinweise dafür, dass Ganztagschulen in Deutschland ihre gesetzten Ziele umsetzen können (vgl. Abschnitt 2.2). Inwieweit damit die ganztagspezifischen Ziele tatsächlich erreicht werden, wird auf der Basis der Forschungsarbeiten in Deutschland im Folgenden beschrieben.

Nationaler Forschungsstand zur Wirkung von Ganztagschulen

In Bezug auf die Zielstellung, die fachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern durch ganztägige Beschulung im deutschen Bildungswesen zu steigern (vgl. Abschnitt 2.2), konnten die Daten internationaler Leistungsvergleiche wie IGLU, TIMSS und PISA bisher keinen Vorteil von Schülerinnen und Schülern an Ganztagschulen bezüglich der Leistungsentwicklung aufzeigen (vgl. Willems & Becker, 2015; Berkemeyer et al., 2013; Berkemeyer et al., 2012; vbw, 2013; Züchner & Fischer, 2011; Radisch, 2009). Vielmehr zeigt ein Teil dieser Studien, dass eine intensive Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an den Ganztagsangeboten im Primar- und Sekundarschulbereich zu geringeren Testleistungen im Lesen und in den Naturwissenschaften bei Ganztagschülerinnen und -schülern im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern an Halbtagschulen führt (vgl. Strietholt, Manitius, Berkemeyer & Bos, 2015; Willems, Radisch, Tarelli & Holtappels, 2013; Holtappels, Radisch, Rollett & Kowoll, 2010). Willems und Becker (2015) merken hierzu kritisch an, dass in allen Analysen lediglich berücksichtigt wurde, ob eine Schülerin beziehungsweise ein Schüler an irgendeinem Angebot teilgenommen hat; weiterführende Informationen über die Form und die pädagogische Ausgestaltung der Angebote lagen nicht vor. Eine weitere Kritik betrifft die Anlage der Leistungsvergleiche, die durchgehend als Querschnittsstudien angelegt sind (vgl. Züchner & Fischer, 2011), weshalb keine Entwicklungen im zeitlichen Verlauf beobachtet werden können.

Bezüglich des Sozialverhaltens und der sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern (vgl. Abschnitt 2.2) wurden in unterschiedlichen Studien positive Wirkungen des Ganztags schulbesuchs nachgewiesen (vgl. Fischer, Kuhn & Züchner, 2011; Börner, Beher, Dux & Züchner, 2010; Steinert, Schweizer & Klieme, 2003). Hierbei konnte gezeigt werden, dass vor allem Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Elternhäusern oder mit Migrationshintergrund vom Ganztags schulbesuch profitieren (vgl. Willems & Becker, 2015; Bellin & Tamke, 2010). Diese Ergebnisse liefern somit Hinweise dafür, dass die Ganztags schulen in Deutschland (ähnlich wie im angloamerikanischen Raum) dazu beitragen können, soziales Lernen zu unterstützen.

In Bezug auf das Ziel, Bildungsungerechtigkeit abzubauen (vgl. Abschnitt 2.2), werden in verschiedenen Studien Daten über die Teilnahme verschiedener Schülergruppen an Ganztagsangeboten als ein Indikator für Zugänge zu Bildungsangeboten herangezogen (vgl. Berkemeyer et al., 2012). Hierbei konnte für verschiedene Ganztags schulformen gezeigt werden, dass die Zugänge zu Ganztagsangeboten von sozialen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler abhängig sind, also eine sozial bedingte Selektion vorliegt (vgl. Willems & Becker, 2015; vbw, 2013). So konnte beispielsweise in der Studie zur Entwicklung von Ganztags schulen (StEG) gezeigt werden, dass Kinder mit Migrationshintergrund und aus sozial benachteiligten Familien in Jahrgangsstufe 3 seltener Ganztagsangebote nutzen als in Jahrgangsstufe 5, was jedoch auch darauf zurückgeführt werden kann, dass in der untersuchten Stichprobe der vollgebundene Ganztag im Sekundarschulbereich (insbesondere an Hauptschulen und Integrierten Gesamtschulen) dominant vertreten war, während im Primarschulbereich der offene Ganztag überwog (vgl. Steiner, 2011; Steiner & Fischer, 2011). Dies lässt sich auf der Grundlage von Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitforschung der offenen Ganztagschule im Primarschulbereich für NRW nicht bestätigen, da Kinder mit Migrationshintergrund demnach signifikant häufiger (vgl. Börner et al., 2010) und nur Kinder aus sozial benachteiligten Familien seltener (vgl. Beher et al., 2007) Ganztagsangebote nutzen. Die IGLU-Daten 2011 konnten jedoch zeigen, dass auch deutschlandweit die Gruppe der Migranten inzwischen vermehrt an Ganztagsangeboten im Primarschulbereich teilnimmt, wobei dies insbesondere auf Rhythmisierete Ganztags schulen zutrifft (vgl. vbw, 2013). Allerdings sind diesem Ganztags schultyp nur sechs Prozent aller Grundschulen in Deutschland zugehörig, sodass Berkemeyer und Kollegen zu dem Schluss kommen, dass „es den Ganztags schulen, zumindest in ihrer aktuellen Verfassung, nicht gelingt, den viel zitierten straffen Zusammenhang zwischen der Herkunft der Schüler und deren Leistung zu entkoppeln“ (Berkemeyer et al., 2012, S. 77).

Hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf (vgl. Abschnitt 2.2) konnten in verschiedenen Studien positive Entwicklungen mit der Einführung von Ganztags schulen dokumentiert werden (vgl. Soremski, Urban & Langer, 2011; Züchner & Fischer, 2011; Züchner,

2008). Hier wird die gestiegene Erwerbstätigkeit, insbesondere die der Frauen, damit in Zusammenhang gebracht, dass ihre Kinder vermehrt an Ganztagsangeboten teilnehmen (vgl. Züchner, Arnoldt & Vossler, 2008; Börner et al., 2010). In dieser Abhängigkeit erweisen sich der Umfang der Erwerbstätigkeit der Frauen sowie die soziale Herkunft als bedeutsame Variablen (vgl. z. B. Züchner, 2011; Klieme et al., 2008). Damit werden Belege geliefert, dass die Berufstätigkeit von Frauen durch die Ganztageseinführung unterstützt wird, auch dahingehend, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Anfertigung ihrer Hausaufgaben im Rahmen des Ganztags betreut werden (vgl. Züchner, 2011, 2008), sodass nach der Arbeit mehr Zeit für das gemeinsame Familienleben bleibt. Hinsichtlich dieser betreuungsbezogenen Ziele kann also festgehalten werden, dass die Vereinbarkeit von Beruf und Familie durch die Ganztagschule unterstützt wird (vgl. Züchner, 2011, 2008; Klieme et al., 2008).

Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass sich die gewünschten positiven Effekte in den Bereichen der Leistungssteigerung und der Reduktion von Bildungsungerechtigkeit bislang nicht nachweisen ließen (vgl. Willems & Holtappels, 2014). Jüngere Studien fokussierten demgegenüber auf Prozessfaktoren, wie zum Beispiel auf die Kooperation zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal (vgl. Willems & Holtappels, 2014; Rauschenbach et al., 2012; Wegner & Bellin, 2010), um Hinweise für die Ausgestaltung des Ganztags im Hinblick auf Förder- und Lernmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern zu gewinnen und Bedingungen von Ganztagschulentwicklung zu identifizieren.

Forschungsstand zur Ausgestaltung des Ganztags im deutschen Bildungswesen

Eine in diesem Kontext relevante Studie ist die Untersuchung von Rauschenbach und Kollegen (2012), welche Muster der inhaltlichen Ausgestaltung des Ganztags identifizierte, die im Hinblick auf Merkmale der Qualität, des Schulumfelds sowie der Schülerzusammensetzung unterschieden werden. Hierbei konnten vier verschiedene Ganztagschultypen herausgearbeitet werden: Die Ganztagschulen im Sekundarschulbereich lassen sich demnach in die Rhythmisierte, die Herkömmliche, die Kooperative und die Angebotsschule differenzieren. Die Rhythmisierte Schule ist auf der Grundlage der herangezogenen Qualitätskriterien von Melzer und Stenke (1996) dadurch gekennzeichnet, dass die Bereiche der Angebotsgestaltung, der multiprofessionellen innerschulischen Kooperation, der Zeitstrukturierung und der professionellen Zielvorstellungen im Kollegium überdurchschnittlich ausgeprägt sind. Die anderen Schultypen weisen hingegen in mindestens einem dieser Bereiche unterdurchschnittliche Ausprägungen auf, weshalb die Rhythmisierte Schule als die anstrebenswerte Form angesehen wird (vgl. Rauschenbach et al., 2012). Hier wurden zusätzlich Informationen über die Ganztagsformen der Schulen in den jeweiligen Typen hervorgebracht, wobei deutlich wurde, dass verstärkt gebundene Ganztagschulen als Rhythmisierte Schulen gelten, während in den anderen Schultypen der Großteil der Schulen den offenen Ganztag um-

setzt. Demzufolge lässt sich festhalten, dass die gebundenen Ganztagschulen für die Umsetzung ihres Ganztagsangebots über günstige Ausgangsbedingungen verfügen.

Die hier herangezogene Angebotsgestaltung wurde in einer Studie von Rollett und Holtappels (2008) vertiefend betrachtet, indem die Autoren die Entwicklung der Angebotsqualität von Ganztagschulen und die jeweiligen Bedingungen untersuchten. Dabei konnten Unterschiede in der Angebotsqualität festgestellt werden, welche die Forscher anhand von acht Schultypen aufzeigten. Diese werden zum Beispiel über positive, stagnierende oder rückläufige Angebotsentwicklungen beschrieben (vgl. ebd.), wobei nicht nur die Angebotsentwicklung einen Schwerpunkt bildet, sondern auch die Bedingungen in diesen Entwicklungen. Die Bedingungen sind beispielsweise die Beschaffenheit des Ganztagskonzepts und die Ausgangssituation der Angebotsqualität. So werden positive Angebotsentwicklungen vor allem auf anspruchsvolle Ziele, eine hohe Quantität der konzeptionellen Festlegungen und eine Beteiligung verschiedener Akteure an der Ganztagschulentwicklung zurückgeführt. Demgegenüber liegen die Ursachen für stagnierende oder negative Entwicklungen in einer hohen Ausbauqualität des Ganztagsangebots bereits zu Beginn der Ganztagschulentwicklung, großen Schwächen in ganztagspezifischen Zielen und Konzepten sowie in einer direktiven anstelle einer partizipativen Prozessgestaltung. Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung ist, dass sich insbesondere die Intensität systematischer Qualitätsentwicklungsmaßnahmen, die Partizipation von Lehr- und pädagogischen Fachkräften am Entwicklungsprozess sowie die Nutzung externer Unterstützung als prädiktiv für die Entwicklung einer hohen Angebotsqualität erweisen (vgl. Rollett et al., 2011; Holtappels & Rollett, 2009).

Einen anderen Schwerpunkt legten Urban, Meser und Werning (2011) in ihrer Fallstudie zur Umsetzung von Konzepten der Elternarbeit an Ganztagschulen. Auch diese Autorinnen und Autoren stellten auf Basis ihrer Ergebnisse fest, dass unterschiedliche Schulen verschiedene Herangehensweisen nutzten, sodass die Schulpraxis von einer großen Heterogenität gekennzeichnet ist. Diese erklärten Urban, Meser und Werning (2011) mit Prozessen der Rekontextualisierung (vgl. Unterabschnitt 3.3.4), wobei die Vorgaben der Bildungsadministration individuell interpretiert und an die spezifischen Handlungsbedingungen der Einzelschule angepasst werden.

In diesem Kapitel wurde aufgezeigt, welche Anforderungen an Ganztagschulen gestellt werden und wie diesen aktuell im deutschen Bildungswesen begegnet wird. Es kann festgestellt werden, dass zwischen Ganztagschulen und in der Ausgestaltung von ganztagspezifischen Elementen eine hohe Varianz besteht, die auf verschiedene Prozesse zurückzuführen ist. Um diese Prozesse besser verstehen zu können, ist es notwendig, das Thema der Schulentwicklung näher zu betrachten. Dazu werden im folgenden Kapitel die für diese Arbeit relevanten Grundlagen der Schulentwicklung sowie deren Steuerung vorgestellt.

3. Entwicklung und Steuerung von Schule

Seit dem Jahr 2002 hat sich das deutsche Bildungswesen durch die umfangreiche Ausbreitung von Ganztagschulen stark verändert (vgl. Kapitel 2), die als das Ergebnis von vielen Entwicklungsprozessen auf inhaltlicher und struktureller Ebene anzusehen ist. Die Ausbreitung von Ganztagschulen ist weniger eine Frage der Schulorganisation. Vielmehr bedarf es Maßnahmen der Schulentwicklung, um die mit der Einführung von Ganztagschulen verbundenen Ziele tatsächlich zu erreichen.

Schulentwicklung im Sinne einer systematischen Qualitätssteigerung der Einzelschule im Systemkontext wird auf einen weitreichenden Perspektivenwechsel zurückgeführt: Bis in die 1970er Jahre wurden Entwicklungen im Bildungswesen zentral durch Schulstrukturreformen (vgl. Abschnitt 3.2) mit der Annahme vorgenommen, diese würden zu mehr Chancengerechtigkeit und verbessertem Unterricht führen (vgl. Wenzel, 2008). Nachdem in der Schulforschung gezeigt worden war, dass mit systembezogenen Strategien die intendierten Entwicklungsziele nicht vollständig erreicht werden können (vgl. Rolff & Tillmann, 1980), wurde die Einzelschule verstärkt als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 1986) beziehungsweise „Motor für Schulentwicklung“ (Dalin & Rolff, 1990) in den Fokus gerückt und Schulen erhielten im Sinne des Ansatzes neuer Steuerung mehr Gestaltungsspielraum (vgl. Abschnitt 3.2). In der Folge dieses Perspektivenwechsels fanden wirtschaftswissenschaftliche Konzepte der Organisationsentwicklung, adaptiert für den schulischen Kontext, Anwendung, welche die Potenziale der Organisationsmitglieder zur aktiven Mitgestaltung nutzten (vgl. Boller, 2009; Dalin, 1999). In Bezug auf die Wirksamkeit von schulischen Organisationsentwicklungsansätzen hat man jedoch festgestellt, dass diese den Unterricht als Kerngeschäft von Schule nicht erreichen (vgl. Wenzel, 2008; Rolff, 1998) und somit keine geeigneten Alternativen für die systembezogenen Strategien darstellen. Als erfolgversprechend für unterrichtsbezogene Schulentwicklung werden, wie im Schulentwicklungsmodell von Rolff (2013, 2007) dargestellt, stattdessen Verbindungen zwischen der Einzelschulentwicklung und dem Systemzusammenhang angesehen (vgl. Berkemeyer, 2010; Wenzel, 2008).

In den vergangenen 50 Jahren hat sich demzufolge die Auffassung davon, wie Schulen entwickelt werden können, verändert. Dabei wurden unterschiedliche Definitionen erarbeitet. Unter dem Begriff der Schulentwicklung werden heute im wissenschaftlichen Diskurs alle Maßnahmen und Handlungen zusammengefasst, die eine systematische und intentionale Qualitätssteigerung der Einzelschule bewirken sollen (vgl. Burow, Plümpe & Bornemann, 2008; Dederling, 2007; Rolff, 2007; Holtappels, 2003). Nach Rolff (2011) findet Schulentwicklung auf verschiedenen Ebenen und durch verschiedene Akteure statt. In diesem Zusammenhang unterscheidet Rolff (2013, 2007) die intentionale, die institutionelle und die komplexe Schulentwicklung. Demnach sind Entwicklungsmaßnahmen *intentional*, welche die Einzelschule in den Mittelpunkt stellen und von einem systematischen und zielgerichteten

Vorgehen gekennzeichnet sind. Entwicklungsmaßnahmen sind auf der *institutionellen* Ebene zu verorten, wenn sie ganzheitlich angelegt sind und die Problemlösefähigkeit¹ sowie die Selbstorganisation, -reflexion und -steuerung von Einzelschulen steigern. Diese Merkmale werden im Schulgesetz gefordert, sodass Schulen dazu angehalten sind, Schulentwicklung auf die beschriebene Art und Weise voranzutreiben. Als *komplexe* Schulentwicklung wird die mit dem Systemkontext verbundene Einzelschulentwicklung bezeichnet: „Die Entwicklung von Einzelschulen setzt eine Steuerung des Gesamtzusammenhangs voraus, welche die Rahmenbedingungen festlegt, die einzelnen Schulen bei ihrer Entwicklung nachdrücklich ermuntert und unterstützt, die Selbstkoordination anregt, ein Evaluationssystem aufbaut und – falls nötig – auf Distanz korrigiert“ (Rolff, 2011, S. 37).

Aufbauend auf den drei Ebenen von Schulentwicklung entwickelte Rolff (2007, 1998) das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung. Dieses gilt als ein integratives Konzept, welches den Zusammenhang der Organisations-, der Unterrichts- und der Personalentwicklung in den Fokus von Schulentwicklung und deren Steuerung stellt (vgl. Dederling, 2012; Feldhoff, 2011). Die Vorhaben zur Entwicklung von Schule setzen ihm zufolge an verschiedenen Punkten an: *Organisationsentwicklung* wird beispielsweise durch die Einrichtung von Arbeitsgruppen in einem Kollegium angeregt (vgl. Rolff, 2007; 1998). „Wenn sich das Kollegium beispielsweise auf einheitliche Kriterien der Leistungsbeurteilung verständigt“ (Dederling, 2012, S. 6), werden Impulse für die *Unterrichtsentwicklung* freigesetzt. Der Einsatz kollegialer Hospitationen stellt für Rolff (2007, 1998) ein Beispiel für die *Personalentwicklung* dar. In der Schulentwicklungsliteratur wird hervorgehoben, dass diese drei Ansatzpunkte von Schulentwicklungsmaßnahmen in einem engen Zusammenhang stehen, sodass sich Veränderungen in einem Bereich auf die anderen zwei Bereiche auswirken (vgl. Altrichter & Helm, 2011; Amrhein, 2011; Holtappels, 2011; Dederling, 2007).

An dem Drei-Wege-Modell wird erkennbar, dass in der Einzelschule verschiedene Möglichkeiten zur Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen bestehen. Hierbei nehmen schulische Akteure, wie in den Konzepten der Organisationsentwicklung vorgesehen, eine besondere Rolle ein (vgl. Boller, 2009; Dalin, 1999; Rolff, 1998). Es wird als ein geeigneter Weg für Schulentwicklung angesehen, dass die schulischen Akteure Probleme identifizieren, zu diesen Lösungen finden und entsprechende Maßnahmen umsetzen (vgl. Dederling, 2012; Feldhoff, 2011; Boller, 2009; Rolff, 1998). Dadurch sollen Qualitätssteigerungen auf der Ebene

¹ Rolff (2010) definiert die Problemlösefähigkeit dahingehend, dass eine Schule in der Lage sei, ihre Entwicklungsprobleme selbstständig zu lösen. Es handelt sich also um die Fähigkeit von Schulen, sich an die Umweltbedingungen und die gesellschaftlichen Forderungen anzupassen. Anpassungen stellen die Ergebnisse von Lern-, Kooperations- und Arbeitsprozessen der beziehungsweise aller Mitglieder von einer Schule dar (vgl. Holtappels, 2003; Rolff, 1998; Dalin, 1999). Demzufolge entspricht die Problemlösefähigkeit einem Konstrukt der Organisationskultur einer Schule oder der Kumulation der Lernergebnisse von Akteuren. Dieses Verständnis ist als das Produkt dessen anzusehen, dass sich die Theorie und Praxis der Schulentwicklung den wirtschaftswissenschaftlichen Organisationsansätzen bedienen. Schulen werden deshalb als lebendige Systeme, systemische Handlungszusammenhänge oder lernende Organisationen betrachtet (vgl. Rolff, 2010; Fend, 2008b; Rahm, 2005).

der Einzelschule erzielt werden. Dieser Zusammenhang zwischen Schulqualität und Schulentwicklung wird im folgenden Abschnitt tiefergehend behandelt.

3.1 Schulentwicklung und Schulqualität

Schulische Entwicklungsprozesse haben zum Ziel, die Schulqualität zu steigern (vgl. Rolff, 2011; Dederling, 2007; Holtappels, 2003). Dafür ist es notwendig, die Qualität von Schule zu bestimmen. Somit wird Schulqualität zum Anhaltspunkt für Schulentwicklung, worin sich das wechselseitige Verhältnis zwischen Schulentwicklung und -qualität ausdrückt (vgl. ausführlich Dederling, 2012; Bonsen, Bos & Rolff, 2008).

Im Diskurs der Schulentwicklung lassen sich die Wurzeln in zwei Forschungstraditionen erkennen (vgl. Dederling, 2007): Einerseits hat sich die *School Effectiveness Research* (Schuleffektivitätsforschung) seit den 1950er Jahren mit der Wirksamkeit von Schule im Allgemeinen und den entscheidenden Wirkfaktoren im Besonderen auseinandergesetzt (vgl. Dederling, 2012; Wenzel, 2008). Hierbei werden laut Ditton (2011) die fachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern als (einziger) Bezugspunkt dafür verstanden, Unterschiede zwischen effektiven und weniger effektiven Schulen zu erklären. Andererseits entwickelte sich in den 1980er Jahren die Schulqualitätsforschung, die sich mit der Unterscheidung zwischen „guten“ und „schlechten“ Schulen befasst (vgl. z. B. Bonsen, Bos & Rolff, 2008; Wenzel, 2008). Als die Bezugspunkte für die Unterscheidung werden in der Schulqualitätsdebatte die fachlichen Leistungen und weitere Variablen wie zum Beispiel die Motivation und der spätere berufliche Erfolg herangezogen (vgl. Ditton, 2011; Dederling, 2007). Trotz der Unterschiede kann als gemeinsames Ziel beider Forschungstraditionen die Bestimmung konstitutiver Kriterien der Schuleffektivität oder der Schulqualität herausgestellt werden.

Für die Untersuchung von Schulentwicklung wird in der Bildungsforschung auf Modelle der Schuleffektivität (vgl. Creemers & Kyriakides, 2008; Scheerens & Bosker, 1997) und der Schulqualität (vgl. Ditton, 2000) zurückgegriffen, die auf der Grundlage des Context-Input-Process-Product(CIPP)-Modells von Stufflebeam (1967) entstanden sind. Das CIPP-Modell wurde später in Context-Input-Process-Output(CIPO)-Modell umbenannt. Die Modelle entsprechen einer Zusammenstellung von Merkmalen „effektiver“ oder „guter“ Schulen, ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben (vgl. Ditton, 2000). In Bezug auf die theoretische Konzeptualisierung weisen die Modelle Gemeinsamkeiten auf (vgl. Holtappels & Voss, 2008), die durch gemeinsame dynamische und strukturelle Dimensionen gekennzeichnet sind (vgl. Keller, 2014; Eickelmann, 2010; Ditton, 2000): Die dynamische Dimension lässt sich auf der Grundlage von Input-, Prozess- und Output- beziehungsweise Outcome-Faktoren beschreiben. Dabei werden die Eingangsbedingungen (Inputfaktoren) durch eine Prozessgestaltung in erzielte Ergebnisse (Outputs bzw. Outcomes) umgewandelt (vgl. Ditton, 2000). Die strukturelle Dimension drückt sich hingegen darin aus, dass die Modelle in

ihrer vertikalen Struktur die Ebenen des Kontexts, der Schule und des Unterrichts oder des Klassenraums (sowie in manchen Modellen zusätzlich die der Individuen, also der Schülerinnen und Schüler) beinhalten. In Abbildung 2 ist das Modell der Schulwirksamkeit nach Scheerens und Bosker (1997) exemplarisch für die Modelle dargestellt, die für die Schulentwicklungsforschung bedeutsam sind.

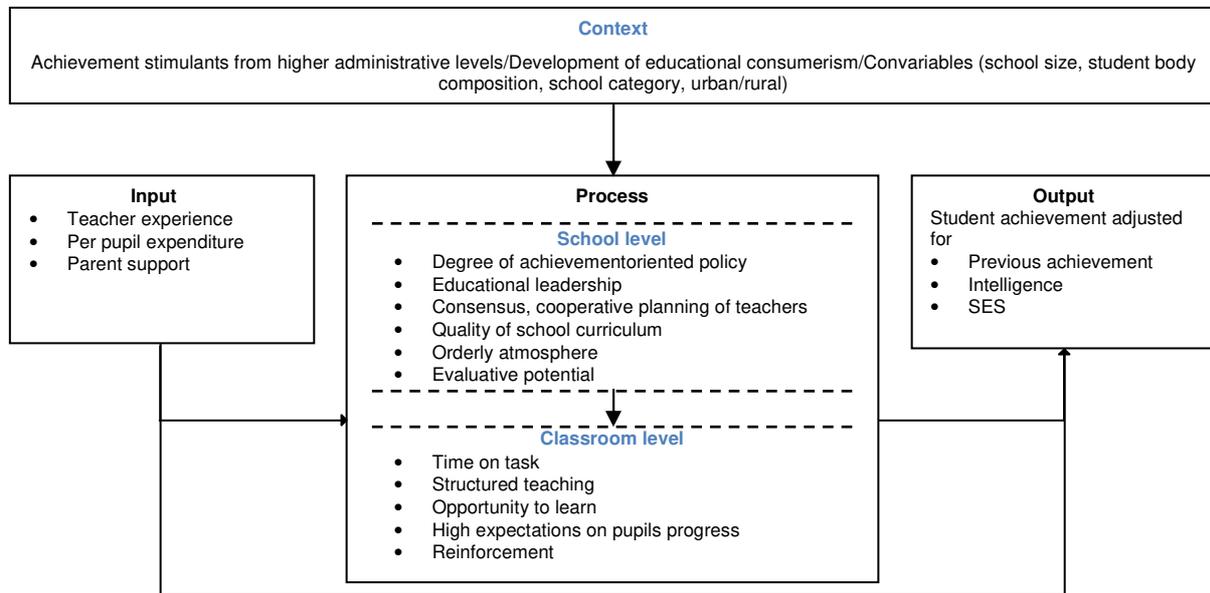


Abbildung 2: Integriertes Modell der Schulwirksamkeit (nach Scheerens & Bosker, 1997).

In dem Integrierten Modell der Schulwirksamkeit lässt sich die dynamische Dimension an der Zuordnung von verschiedenen Wirkfaktoren zum Input, Prozess und Output erkennen. Die strukturelle Dimension zeigt sich darin, dass das Schulwesen als ein Mehrebenensystem angelegt ist, das die Kontext-, die Schul- und die Unterrichtsebene umfasst (vgl. Scheerens, 2004). Aufbauend auf der strukturellen Dimension liegt dem Modell die Annahme zugrunde, dass die Merkmale von höheren Ebenen (z. B. die des Kontexts) auf die Merkmale der unteren Ebenen (z. B. die der Schulebene) einwirken (vgl. Dederling, 2012).

Die *Kontextebene* unterscheidet sich im Hinblick auf die Platzierung und Operationalisierung in den verschiedenen Modellen der Schulwirksamkeit und Schulqualität, was auf das jeweils zugrunde liegende Qualitätsverständnis zurückgeführt wird (vgl. z. B. Gröhlich, 2012; Ditton & Müller, 2011; Gerecht, 2006). So ist der sozial-regionale Kontext im Modell der Schulwirksamkeit separat angelegt (vgl. Abbildung 2), während er in Dittons (2000) Modell in die Inputebene integriert ist. Hinsichtlich der Operationalisierung des Kontexts umfasst diese Ebene laut Scheerens und Bosker (1997) die administrativen Vorgaben, die Entwicklung der Bildungsbeteiligung und Kovariablen wie die Schulgröße und die Schülerzusammensetzung. Das Qualitätsverständnis, welches Steinert, Gerecht, Klieme und Doebrich (2003) anlegen, sieht hingegen vor, die Sozialstruktur des schulischen Umfelds, die Finanzierung, die Schul-

struktur, das Curriculum, die Lehrerbildung und pädagogische Traditionen der Kontextebene zuzuordnen.

Unterschiede in den verschiedenen Modellen ergeben sich auch auf der Input-, der Prozess- und der Outputebene, wobei auch Gemeinsamkeiten erkennbar sind. Die *Inputebene* enthält in allen Modellen die Rahmenbedingungen einer Schule, die als Basis für die pädagogische Arbeit zu verstehen und von den in der Schule handelnden Akteuren nicht direkt beeinflussbar sind (vgl. Gröhlich, 2012; Eickelmann, 2010; Ditton, 2000). Zu diesen gehören finanzielle, materielle und personelle Ressourcen – auch in Form der Lehrerexpertise – (vgl. Eickelmann, 2010; Steinert et al., 2003; Ditton, 2000; Scheerens und Bosker, 1997), die Lernausgangslagen (vgl. Steinert et al., 2003; Ditton, 2000) sowie weitere Individualmerkmale der Schülerinnen und Schüler (z. B. Geschlecht, Alter, sozialer Status und Muttersprache). Ditton (2000) ordnet diese verschiedenen Merkmale weiter den Bedingungen und Intentionen zu. Steinert und Kollegen (2003) ordnen dem Input zusätzlich die Schülerzusammensetzung zu, während Scheerens und Bosker (1997) diese im Kontext ansiedeln und an der Unterstützung des Elternhauses auf der Inputebene festhalten.

Die *Prozessebene* „macht die pädagogische Ausgestaltung der Einzelschule aus“ (Eickelmann, 2010, S. 25), denn hier werden auf den Ebenen der Schule und des Unterrichts Gestaltungsprozesse vorgenommen, die das Schülerlernen betreffen (vgl. Willems & Becker, 2015). Im Modell von Schulz-Zander und Eickelmann (2008) wird hier ein besonderer Einfluss von Schulentwicklung gesehen. Der Prozessebene sind Variablen zugehörig, die „mit dem Unterrichtsprozess unmittelbar oder mittelbar im Zusammenhang stehen“ (Gröhlich, 2012, S. 20). Auf dieser Ebene unterscheidet Ditton (2000) proximale und distale Faktoren, die mit der Differenzierung der Unterrichts- und der Schulebene im Zusammenhang stehen. Proximale Faktoren – wie zum Beispiel die Klassenführung, die Zeitnutzung, die Qualität von Lernangeboten sowie die Angemessenheit der Lerninhalte und -materialien – haben direkte Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen und werden primär durch die einzelne Lehrkraft bestimmt. Demgegenüber sind eine pädagogische Führung, Lehrerkooperation, die Schulkultur, das Schulklima und die Personalentwicklung als distale Merkmale angelegt, die einen indirekten Einfluss auf den Unterricht ausüben (vgl. ebd.).² Einen Unterschied zwischen den Modellen stellt der Abstraktionsgrad in der Bezeichnung proximaler Merkmale dar: Im Modell der Schulwirksamkeit sind die Zeitnutzung, die Strukturierung des Unterrichts und die Lehrererwartungen an das Schülerlernen als spezifische Faktoren angegeben (vgl. Abbildung 2), wohingegen Ditton (2000) allgemein die Qualität von Lehren und Lernen anführt. Eine weitere Abweichung lässt sich dahingehend feststellen, dass nicht jedes Modell die Personalentwicklung als einen für die Schulentwicklung zentralen Aspekt (vgl. Rolff, 2011, 2007, 1998)

² In der Literatur wird zu den distalen Variablen hervorgehoben, dass diese den Rahmen für die Unterrichtsgestaltung darstellen und somit als förderliche oder hemmende Bedingungen diesbezüglich verstanden werden (vgl. Gröhlich, 2012; Ditton, 2000).

explizit beinhaltet. Lediglich in Dittons (2000) Qualitätsmodell wird die Personalentwicklung als ein distales Merkmal aufgeführt.

In der Operationalisierung der *Outputebene* unterscheiden sich die Effektivitäts- von den Qualitätsmodellen ebenso. Scheerens und Bosker (1997) legen Schülerleistungen als das einzige Qualitätskriterium an (vgl. Abbildung 2), während andere Modelle neben diesem Leistungsaspekt als Bildungsziel zusätzlich langfristige Wirkungen (Outcomes) aufführen (vgl. z. B. Steinert et al., 2003; Ditton, 2000). Langfristige Bildungswirkungen können demnach am beruflichen Erfolg und an der gesellschaftlich-sozialen Teilhabe gemessen werden. Dem Modell von Steinert und Kollegen (2003) liegt wie bei dem von Ditton ein erweitertes Verständnis des Outputs zugrunde, was daran deutlich wird, dass fachliche, überfachliche sowie soziale Kompetenzen, Werthaltungen, Lernstrategien und -techniken, Klassenwiederholungen sowie Abschlüsse als Outputs aufgeführt werden.

Diese Zuordnung von Qualitätsmerkmalen zur Output- und Outcomeebene steht derzeit in der Kritik, denn der Output-Begriff wird im Schulqualitätsdiskurs nicht entsprechend seiner mechanischen Bedeutung im Kontext von Evaluation eingesetzt (vgl. Böttcher, 2016). Demnach müsste der Output weniger an den Schülerleistungen als vielmehr an den tatsächlich unterrichteten Stunden im jeweiligen Fach gemessen werden. Die Schülerleistungen als Ergebnisse der pädagogischen Arbeit in der Schule würden dann zu den Outcomes zählen. Mit diesem Wissen im Hintergrund wird dennoch in Anlehnung an Scheerens und Bosker (1997) im Verlauf der Arbeit von Outputs gesprochen, wohl wissend, dass im Kontext von Evaluation Schülerleistungen als Outcomes gelten.

Insgesamt kann anhand der Beschreibungen zu Schulentwicklung und Schulqualität festgestellt werden, dass Schulqualität in diesen Modellen von einer Vielzahl verschiedener Variablen konstituiert wird, die sich unterschiedlichen Dimensionen und Ebenen zuordnen lassen. Mit diesen verschiedenen Modellen ist es möglich, den Entwicklungsstand einer Schule oder eines Schulsystems eingehend zu beschreiben und zu erfassen. Hierbei kann entweder eine kleine Auswahl an Merkmalen der Input-, Prozess- und Outputebene herangezogen oder eine ganzheitliche Perspektive angelegt werden. Die Merkmale der Prozessebene wirken auf den Lernprozess und folglich auch auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler ein. In der Auseinandersetzung mit dieser Wirkannahme gelang man zu der Einsicht, dass die Wirksamkeit von Schule nicht nur von einer Angebotsgestaltung – wie in den Effektivitäts- und Qualitätsmodellen angenommen –, sondern zusätzlich von der Nutzung der bereitgestellten Angebote auf Schülerseite bestimmt wird (vgl. Fischer, Holtappels, Stecher & Züchner, 2011; Berkemeyer, 2010). Aufbauend auf dieser Einsicht findet in der Schulentwicklungsforschung das von Fend (1981) entwickelte Angebots-Nutzungs-Modell Anwendung (vgl. Willems & Becker, 2015). Dieses Modell stellt die Verbindung von den durch die Lehrkräfte gestalteten Lernangeboten mit der Wahrnehmung und aktiven Nutzung seitens

der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt und knüpft dabei an die Erkenntnisse der Schulqualitätsforschung an (vgl. Fischer et al., 2011). Insofern werden die Modelle der Schulqualität/-wirksamkeit sowie das Angebots-Nutzungs-Modell als sich ergänzende Modelle in der Schulentwicklungsforschung – auch im Kontext von Ganztagschulen – herangezogen.

Die reine Ermittlung von Schulqualität kann jedoch nicht ausreichen, um Schulentwicklung zu bewirken (vgl. Fend, 2011; Berkemeyer, 2010; Zlatkin-Troitschanskaia, 2006). Stattdessen sind Schulen für eine Steigerung ihrer Problemlösefähigkeit darauf angewiesen, dass basierend auf der ermittelten Qualität Entwicklungen konzipiert werden und die Organisationsmitglieder aktiv an der Veränderung ihrer Schule mitwirken (vgl. Amrhein, 2011; Holtappels, 2004a).³ Dabei sind eine Akteurs- und eine Handlungsorientierung von besonderer Bedeutung (vgl. Boller, 2009; Dalin, 1999). Zudem ist es erforderlich, das Entwicklungshandeln verschiedener Akteure zu koordinieren, zu überprüfen und zu steuern, um die mit der Entwicklung gewünschten und in der Schule abgestimmten Ziele zu erreichen (vgl. Maag Merki & Emmerich, 2011). Die verschiedenen Steuerungsansätze werden im nächsten Abschnitt ausführlich beschrieben.

3.2 Steuerung von Schulentwicklung

Die Steuerungsdiskurse befassen sich auch mit der Frage, wie das Bildungswesen verändert werden kann (vgl. Amrhein, 2011; Altrichter & Maag Merki, 2010), wobei die spezifischen Anlässe von Veränderungen im Bildungswesen im Vordergrund stehen. Diesbezüglich wird unterschieden, ob ein Entwicklungsimpuls *top down*, also von außen, an die Schule hergetragen wird oder ob ein Entwicklungsanlass *bottom up*, also aus der Schule selbst heraus, entsteht (vgl. z. B. Boller, 2009; Wenzel, 2008; Dederich, 2007).⁴ Die Entwicklung der Steuerungsdiskurse ist analog zum Schulentwicklungsdiskurs dadurch gekennzeichnet, dass unterschiedliche grundlegende Verständnisse dazu existieren, wie Veränderungen im Bil-

³ Eine Prozessgestaltung im Sinne einer Verbindung des ermittelten Qualitätszustands einer Schule und eine darauf aufbauenden Maßnahmenplanung zur Weiterentwicklung der Einzelschule wird mit dem Schulentwicklungs- und Steuerungsinstrument des Schulprogramms verfolgt (vgl. Unterabschnitt 3.4.3)

⁴ Holtappels (1995) führt die Begriffe Druck- und Zugkomponenten ein, durch die Schulentwicklung ausgelöst wird. Beruhend auf dem dialektischen Paradigma steigern institutionelle Widersprüche, Gegensätze oder Zielkonflikte die Notwendigkeit für Entwicklungen. Diese Druckkomponenten werden zur Initiation von schulischen Innovationen ausschließlich von außen an die Schule herangetragen (vgl. ebd.). Dem gleichgewichtsorientierten Paradigma entsprechend führen äußere Umwelteinflüsse oder intra-organisationale Probleme als Zugkomponenten dazu, dass eine Schule aus dem Gleichgewicht gerät und schulische Akteure mit der Schulorganisation unzufrieden sind. Entwicklungsmaßnahmen, die an diesen Aspekten ansetzen, sollen dazu beitragen, die Balance innerhalb der Schule wieder herzustellen (vgl. ebd.).

dungswesen zu gestalten sind (vgl. Dederling, 2012; Altrichter & Maag Merki, 2010; Zlatkin-Troitschanskaia, 2006).⁵

Mit dem ursprünglich politikwissenschaftlichen Begriff der Steuerung wird im erziehungswissenschaftlichen Kontext verbunden, die Entwicklungen im gesamten Schulsystem sowie an den Einzelschulen zu beeinflussen (vgl. Dederling, 2012; Amrhein, 2011). Im Mittelpunkt von Steuerung steht dabei, die Entwicklungen im Bildungswesen zu regulieren. In der Steuerungsdebatte lassen sich in Bezug auf die Art der Regulierung von Entwicklungen zwei Formen identifizieren (vgl. z. B. Dederling, 2012): Einerseits wird der Begriff der Selbststeuerung für alle Aktivitäten genutzt, mit denen Entwicklungen innerhalb einer einzelnen Schule koordiniert und reguliert werden. Andererseits wird der Begriff der Fremdsteuerung für alle Vorhaben verwendet, mit denen die Entwicklungen im Gesamtsystem geregelt werden. Es gibt verschiedene Ansätze, die diese Steuerungsformen unterschiedlich hervorheben. So wird beim Ansatz der klassischen Steuerung die Fremdsteuerung und beim Ansatz der neuen Steuerung die Selbststeuerung in den Fokus gestellt. Eine Verbindung zwischen beiden Formen wird im Rahmen der Governance-Perspektive hergestellt (vgl. Dederling, 2008).

Das traditionelle Verständnis von Steuerung liegt den Entwicklungsbemühungen in den 1960er Jahren zugrunde, wobei der Staat als zentrales Steuerungsorgan die Entwicklungen im Bildungswesen steuert (vgl. Dederling, 2012). Diesem traditionellen Verständnis sind grundsätzlich der Ansatz der klassischen Steuerung sowie der Ansatz der neuen Steuerung zuzuordnen (vgl. auch Berkemeyer, 2010). Während im Ansatz der klassischen Steuerung der Staat noch über eine erhebliche Entscheidungsmacht verfügt, wird diese im Ansatz der neuen Steuerung abgeschwächt und um Gestaltungsmöglichkeiten der Einzelschule erweitert (vgl. z. B. Altrichter & Helm, 2011; Zlatkin-Troitschanskaia, 2006). Das traditionelle Steuerungsverständnis veränderte sich in dieser Art um die Jahrtausendwende; zu einer Zeit, in der die Ergebnisse internationaler Leistungsvergleiche veröffentlicht wurden. Diese lösten eine Vielzahl unterschiedlicher Entwicklungsvorhaben (vgl. Spillebeen & Willems, 2014; Kuhlmann, 2012) sowie eine „Modernisierung des Schulsystems“ (Berkemeyer, 2010, S. 87) aus und zugleich erfuhr der Steuerungs begriff Bedeutungszuwachs. Eine Neuerung im Steuerungsverständnis betrifft die Einsicht, dass Bildungsprozesse von einer Vielzahl von Akteuren, die auf unterschiedlichen Ebenen handeln, gestaltet und beeinflusst werden (vgl. Dederling, 2012; Amrhein, 2011; Altrichter & Maag Merki, 2010). In diesem erweiterten Steuerungsverständnis stehen demzufolge Schulen als handelnde Akteure in einem Mehrebenensystem im Fokus, deren Handeln auf Koordinierung angewiesen ist. Handlungs-

⁵ Die Diskurse der Steuerung und der Schulentwicklungsdiskurs sind miteinander verwoben, was sich daran zeigt, dass die Steuerungs diskurse Bestandteil des Schulentwicklungsdiskurses sind (vgl. Dederling, 2012; Berkemeyer, 2010). Dabei werden im Schulentwicklungsdiskurs seit je her Fragen der Steuerung thematisiert werden, allerdings ohne dass der Steuerungs begriff in den einzelnen Diskursphasen systematisch aufgearbeitet wurde (vgl. Berkemeyer, 2010). Diese lässt sich erst seit der Veröffentlichung der Ergebnisse von internationalen Leistungsvergleichen konstatieren.

koordination bildet somit einen zentralen Aspekt der Governance-Perspektive, die auf diesem erweiterten Steuerungsverständnis aufbaut (vgl. Altrichter & Helm, 2011; Berkemeyer, 2010; Kussau & Brüsemeister, 2007). Die den Verständnissen von Steuerung zugehörigen Ansätze werden im Folgenden ausführlich behandelt, um die konkreten Vorgehensweisen der Beeinflussung von Schulentwicklung und die Besonderheiten der Ansätze zu verdeutlichen.

Ansatz klassischer Steuerung

In den 1950er und 1960er Jahren war in der Bildungspolitik die Auffassung dominant vertreten, das allgemeinbildende und öffentliche Schulsystem könne durch detaillierte Vorgaben vonseiten des Staates plandeterministisch gestaltet werden (vgl. Dederling, 2012; Berkemeyer, 2010; Tillmann, K.-J., 2011). „Steuerungsvorstellungen materialisieren sich [demnach] zunächst (...) im Begriff der Planung“ (Altrichter & Maag Merki, 2010, S. 16), der laut Berkemeyer (2010) mit Steuerung übersetzt werden kann. Für Veränderungen im Schulwesen erhalte der Staat eine Monopolstellung, durch die es ihm möglich sei, umfangreiche und auf die Systemstrukturen abzielende Reformen durchzusetzen (vgl. Dederling, 2012, Wenzel, 2008).

Die Realisierung zentral geplanter Reformen folgt einer linearen Struktur, ausgehend vom Steuerungssubjekt hin zu den systemzugehörigen Schulen, die den Status fremdbestimmter Objekte erhalten. In der Bildungspolitik ist man davon ausgegangen, dass die Vorgaben des Staates von Steuerungsobjekten exakt umgesetzt werden (vgl. Dederling, 2012; Amrhein, 2011; Dederling, 2008; Wacker, 2008). Rückwirkende Kommunikationsprozesse vom Steuerungsobjekt zum Steuerungssubjekt sind hier nicht vorgesehen. Steuerung basiert also auf dem *Top-down*-Prinzip, weshalb Rolf (1980) diesen Ansatz als ein Exekutivmodell versteht (vgl. auch Berkemeyer, 2010).

In der Umsetzung bedeutet dies, dass die Möglichkeiten des Staates zur Steuerung von Schulentwicklung darin bestehen, ökonomische Ressourcen in Form von finanziellen, personellen oder sachlichen Mitteln zu verteilen oder über die Input- und Prozessfaktoren für den Unterricht zu bestimmen (vgl. Tillmann, K.-J., 2011; Wacker, 2008). Damit versucht der Staat, auf die Eingangsbedingungen und die pädagogische Arbeit einzuwirken (vgl. Abschnitt 3.1). Bildungsplanung erfolgt also über Instrumente der Input- und Prozesssteuerung (vgl. Dederling, 2012, 2007). Mit diesem Ansatz ging jedoch eine Krise der Schulreform einher, denn „nichts wurde so realisiert, wie es geplant war“ (Rolf & Tillmann, 1980, S. 239). Dieses Ergebnis stellte Anfang der 1990er Jahre den Ausgangspunkt dafür dar, sich mit dem Ansatz der neuen Steuerung von Entwicklungen im Schulsystem auseinanderzusetzen (vgl. Dederling, 2012; Tillmann, K.-J., 2011; Amrhein, 2011; Altrichter & Maag Merki, 2010; Berkemeyer, 2010; Zlatkin-Troitschanska, 2006).

Ansatz neuer Steuerung

Im Ansatz der neuen Steuerung bleibt die Monopolstellung des Staates, wie im Ansatz klassischer Steuerung, als das zentrale Steuerungsorgan bestehen, das mithilfe von neuen Steuerungsinstrumenten seinem Auftrag nachkommt. Steuerungsinstrumente stellen formulierte Entwicklungsziele und Rahmenvorgaben sowie motivationale Anreize dar (vgl. Dederling, 2012, 2008; Zlatkin-Troitschanskaia, 2006). Schulen – weiterhin als operative Einheiten verstanden – obliegt es, die Ziele zu präzisieren und Veränderungsprozesse zu initiieren, denn den schulischen Akteuren wird, so Böttcher (2002), ebenso Entscheidungskompetenz zugesprochen. Entwicklungen im Bildungswesen werden somit durch den Staat angeregt (vgl. Wacker, 2008) und von den Einzelschulen im Sinne der Selbststeuerung gestaltet. Steuerung basiert hierbei im Gegensatz zum Ansatz klassischer Steuerung also auf dem *Bottom-up*-Prinzip.

Der Eingriff des Staates in die Entwicklungen im Bildungswesen wird dadurch verändert, dass die Schulen als Entwicklungsagenten mehr Gestaltungsfreiheit erhalten (vgl. Altrichter & Helm, 2011; Tillmann, K.-J., 2011; Rolff, 2010; Fend, 2000). Dadurch ist eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage aufgekommen, wie viel Autonomie den Schulen zugesprochen werden sollte (vgl. Feldhoff, 2011). Die erhöhte relative Autonomie von Schule erfordert gleichzeitig, dass die Verantwortung für die Leistungserbringung im Bildungswesen auf die Ebene der Einzelschule verlagert wird (vgl. Dederling, 2012; Tillmann, K.-J., 2011, Kussau & Brüsemeister, 2007), was sich auch als ein Prozess der Dezentralisierung bezeichnen lässt (vgl. Berkemeyer, 2010). Der Staat übernimmt nun eine Kontrollfunktion, prüft und beobachtet dabei die Leistungserbringung von Schule anhand der Ergebnisse pädagogischer Arbeit (vgl. Tillmann, K.-J., 2011; Berkemeyer, 2010). Damit liegt den neuen Steuerungsvorstellungen eine Wirkungsorientierung zugrunde (vgl. Altrichter & Helm, 2011; Berkemeyer, 2010; Dederling, 2008, 2007), weshalb Wacker (2008) den Ansatz neuer Steuerung auch als Outputsteuerung bezeichnet.

Durch die neuen Gestaltungsspielräume der Einzelschulen gewinnen Entwicklungsinstrumente an Bedeutung (vgl. Abschnitt 3.4). Solche Entwicklungsinstrumente sind nach Altrichter und Helm (2011) das Schulprogramm, die interne oder die Selbstevaluation, neue Formen der Schulleitung sowie die Koordinierung der Unterrichtsarbeit durch Aufgabenbeispiele und Vergleichsarbeiten (vgl. auch Tillmann, K.-J., 2011; Kussau & Brüsemeister, 2007). Schulische Netzwerke gewinnen als Unterstützungssystem im Rahmen des Ansatzes neuer Steuerung an Bedeutung (vgl. z. B. Berkemeyer, 2010; Dederling, 2007).

Steuerung beschreibt in diesem Ansatz wie bisher „die Möglichkeiten der Einflussnahme staatlichen Handelns“ (Zlatkin-Troitschanskaia, 2006, S. 82) auf Einzelschulen. Diese Beeinflussung lässt sich aufgrund der neu gewonnenen Gestaltungsfreiheiten der Einzelschulen

als indirekt beschreiben, wobei eine gewisse Steuerung vonseiten der Bildungsadministration dennoch erforderlich bleibt (vgl. Berkemeyer, 2010). Diese wird im Ansatz der neuen Steuerung mit dem Begriff der Kontextsteuerung übersetzt (vgl. Dederling, 2012; Zlatkin-Troitschanskaia, 2006). Die vorgegebenen Ziele und Zielhorizonte werden von den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich für ihre Gestaltung genutzt, was bedeutet, dass sich Schulen sehr unterschiedlich entwickeln (vgl. Roff, 2011; Fend, 2006). Diese Tatsache führt Roff (2007) darauf zurück, dass Zweifel an einer ganzheitlichen und kohärenten Gestaltung von einzelschulspezifischen Entwicklungen besteht. Aus diesem Grund, so Roff (2013, 2007), müssen Formen der Selbst- und Fremdsteuerung zur Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen miteinander verbunden werden. Dies führt zur Auseinandersetzung mit der Governance-Perspektive.

Educational Governance

Die Governance-Perspektive beziehungsweise Educational Governance wird in der Erziehungswissenschaft als ein interdisziplinärer Forschungsansatz diskutiert, welcher als anschlussfähig an die volkswirtschaftlichen Entwicklungstrends angesehen wird (vgl. Dederling, 2012; Berkemeyer, 2010; Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007). Die Grundlage hierfür bilden die Diskurse der Politikwissenschaft und Soziologie der Gegenwart, die sich mit der steigenden Komplexität der Gesellschaft auseinandersetzen und dabei feststellen, dass die Beiträge der einzelnen Subsysteme nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. „Im Zentrum [der erziehungswissenschaftlichen Governance-Forschung] steht die Analyse des Zustandekommens, der Aufrechterhaltung und der Transformation sozialer Ordnungen und Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in und zwischen verschiedenen Ebenen im Mehrebenensystem“ (Maag Merki, Langer & Altrichter, 2014, S. 11). Die Governance-Perspektive stellt somit eine Erweiterung im Sinne einer Handlungsorientierung und -regulierung in den komplexen Strukturen des Schulsystems dar (vgl. Dederling, 2012; Berkemeyer, 2010), was darauf zurückzuführen ist, dass der akteurzentrierte Institutionalismus als Bezugstheorie für diesen Forschungsansatz dient (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007; Zlatkin-Troitschanska, 2006). Insgesamt lässt sich Steuerung im erweiterten Verständnis als indirekte Beeinflussung des Entwicklungshandelns einer Vielzahl verschiedener Akteure verstehen, die auf unterschiedlichen Ebenen agieren (vgl. auch Fend, 2008b, 2006).

In der Governance-Perspektive wird die Leistungserbringung der Schule und des Bildungssystems als das gemeinsame Produkt von den verschiedenen, miteinander zusammenarbeitenden Akteuren (Akteurkonstellationen) betrachtet. Kussau und Brüsemeister (2007) sprechen auch von einer Koproduktion, die für die Steuerungsdiskussionen besondere

Bedeutung erhält, indem die Bildungsproduktion „multikausal durch viele politisch-administrative, pädagogische und zivilgesellschaftliche Beiträge erzeugt“ (Dedering, 2012, S. 60) wird. Das heißt, die Entwicklung von Schülerfähigkeiten und -kompetenzen ist eine Kompilation des Handelns unterschiedlicher Akteure in den Strukturen des Bildungswesens. Das Zusammenwirken ist Berkemeyer (2010, S. 91) zufolge vordergründig, denn „die Governance-Perspektive konzentriert sich (...) auf Analysen von Akteurkonstellationen im Mehrebenensystem Schule und auf Rekontextualisierungsprozesse“ (vgl. auch Dedering, 2012; Altrichter & Helm, 2011). In Tabelle 2 sind die zentralen Merkmale der Educational-Governance-Perspektive, welche für die Analyse von miteinander zusammenhängenden Handlungen im Bildungswesen bedeutsam sind, zusammengefasst und erläutert.

Tabelle 2: Merkmale der Educational-Governance-Perspektive (eigene Darstellung in Anlehnung an Dedering, 2012; Kussau & Brüsemeister, 2007).

<i>Akteurkonstellationen</i>	<i>Akteurkonstellationen</i> stehen im Mittelpunkt: Ergebnisse von Schule werden von kollektiven Akteuren hervorgebracht (Zusammenhandeln).
<i>Interdependenz</i>	Handeln in Akteurkonstellationen ist von <i>Interdependenz</i> gekennzeichnet.
<i>Mehrebenensystem</i>	Schulsystem entspricht einem komplexen <i>Mehrebenensystem</i> : Die Ebenen sind Handlungsebenen, auf denen Akteure ihrem Auftrag nachkommen.
<i>Verfügungsrechte und Regelungsstrukturen</i>	Mit <i>Verfügungsrechten und Regelungsstrukturen</i> werden Entscheidungsbe-fugnisse der Akteure für das Zusammenhandeln festgelegt. Struktur und Handlung sind hier eng miteinander verbunden.
<i>Intentionalität und Transintentionalität</i>	Die meisten Akteure handeln auf der Basis konkreter Ziele (<i>Intentionalität</i>). Angesichts spezifischer Handlungsdynamiken werden auch nicht erwünschte Ergebnisse oder Nebenfolgen erzeugt (<i>Transintentionalität</i>).
<i>Handlungskoordination</i>	Steuerung meint <i>Handlungskoordination</i> : Die Handlungen der Vielzahl von Koproduzenten sind zur Zielerreichung über unterschiedliche Handlungs-modi wie Markt, Netzwerke sowie Verhandlung zu steuern.

Gegenwärtig wird in der Bildungsforschung die Wirksamkeit von den aktuell eingesetzten Steuerungsinstrumenten der Educational Governance wie den Bildungsstandards und Schulinspektionen ermittelt (vgl. Dedering, 2012; Maag Merki & Emmerich, 2011). Dabei besteht das Interesse darin, zu untersuchen, wie die Instrumente dazu genutzt werden, Entwicklungen an der Einzelschule zu initiieren, und welche Ergebnisse in der Anwendung erzielt werden. Für Untersuchungen der erziehungswissenschaftlichen Governance-Forschung werden die zentralen Merkmale der Educational-Governance-Perspektive herangezogen (vgl. Tabelle 2; Dedering, 2012; Altrichter & Helm, 2011; Kussau & Brüsemeister, 2007).

In der Perspektive der Educational Governance wird nicht wie in den Ansätzen der klassischen sowie der neuen Steuerung auf die Wirkzusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen und Faktoren sowie den Machtbefugnissen zwischen den Akteuren in der Steuerung von Entwicklungen fokussiert. Vielmehr ist die Governance-Perspektive als Ergebnis der Synthese mehrerer Theoriestränge aus verschiedenen Disziplinen „offen und anschlussfähig für unterschiedliche Forschungs- und Analyserichtungen“ (Berkemeyer, 2010, S. 91). Dies ist darauf zurückzuführen, dass Educational Governance eben nicht mit einer spezifischen Theorie verbunden ist.

Zusammenfassung

Aus den Beschreibungen der Ansätze der Steuerung von Schulentwicklung sowie den Grundlagen von Schulentwicklung und deren Steuerung lässt sich zusammenfassen, dass die Qualitätssteigerung des allgemeinbildenden Schulwesens im Mittelpunkt sowohl der Schulentwicklung als auch deren Steuerung steht. Im Rahmen von Schulentwicklung wird eher auf die Prozesse sowie die Auswirkungen fokussiert, während in Steuerungsdiskursen vielmehr die Akteure und die Rahmenbedingungen von Schulentwicklung in den Blick genommen werden. Somit lässt sich die Auseinandersetzung mit Steuerung als ein Teilbereich des Schulentwicklungsdiskurses verstehen (vgl. Berkemeyer, 2010).

Dies lässt sich exemplarisch auch an den Beschreibungen von den Modellen nachzeichnen, die in der Schulentwicklungsforschung angewendet werden. Denn ihre strukturelle Dimension beruht auf einer steuerungsbezogenen Annahme, die besagt, dass die Merkmale der höheren Ebenen Einfluss auf die Merkmale der unteren Ebenen nehmen (vgl. Dederling, 2012). Dabei wird allerdings von einer einseitigen Einflussnahme ausgegangen, die an den Ansatz klassischer Steuerung erinnert. Im Kontext von Schulentwicklung gelten demgegenüber wechselseitige Einflüsse auf das Entwicklungshandeln im Bildungswesen, wie sie beispielsweise in der Governance-Perspektive konzeptioniert sind, als erfolgversprechender.

Insgesamt wird in den Ansätzen der klassischen und der neuen Steuerung jeweils mit einer spezifischen Steuerungsform konkretisiert, wie Entwicklungen im Bildungswesen gestaltet werden. Demgegenüber werden mit der Governance-Perspektive die Handlungen und Akteure betrachtet, die jeweils auf ihre Weise zu Entwicklungen im Bildungswesen beitragen (vgl. Altrichter & Helm, 2011; Kussau & Brüsemeister, 2007). Hier sind Schülerleistungen und -kompetenzen das Ergebnis des Zusammenhandelns von verschiedenen beteiligten Personen, die auf den unterschiedlichen Ebenen handeln. Aufbauend auf dieser Einsicht befasst man sich im Rahmen der Steuerungsdiskurse damit, wie die Ebenen des Bildungswesens miteinander verbunden sein sollten, damit Entwicklungen erfolgreich und wirksam gestaltet und reguliert werden können. Zu dieser Problematik liegen eine Reihe von Theorien und Modellen vor, die im Folgenden dargestellt und diskutiert werden.

3.3 Theorien und Modelle zur Steuerung von Schulentwicklung

Die Notwendigkeit von theoretischen Modellen liegt darin begründet, dass man mit den Beiträgen der Steuerungsdiskurse in Form von Schulentwicklungstheorien und Ansätzen zur Steuerung „noch nicht über das notwendige theoretische Werkzeug verfügt, um erklärende Aussagen über Steuerungsprozesse zwischen den verschiedenen Akteuren des Bildungssystems und somit auch zwischen den Systemebenen zu machen“ (Berkemeyer, 2010, S. 71). Demnach lässt sich das übergeordnete Ziel von Theorien und Modellen zur Steuerung von Schulentwicklung als die Suche nach Erklärungen dafür beschreiben, wie die Schu-

len mit Steuerungsanlässen und Reformen umgehen (vgl. ebd.). Dabei sind Bestrebungen erkennbar, die Beziehungen zwischen verschiedenen Ebenen im Bildungswesen unter dem Blickwinkel der Steuerung zu beschreiben und auch zu analysieren.

Sowohl verschiedene Theorien als auch Modelle stellen Steuerungsprozesse (systematisch) dar, die im Gegensatz zu den Schulqualitätsmodellen (vgl. Abschnitt 3.2) weitgehend ohne empirische Grundlage entwickelt wurden. Die Unterschiede der theoretischen Konzepte und Modelle lassen sich im Hinblick auf die steuerungstheoretischen Grundlagen identifizieren. Die ersten Modellentwürfe legen – ähnlich wie die Schulqualitätsmodelle – den Fokus auf die Wirkzusammenhänge im Bildungswesen (vgl. Berkemeyer, 2010), während die Theorie von Fend (2006) unter Berücksichtigung der Governance-Perspektive und ihrer Erkenntnisse das Zusammenhandeln von Akteuren beschreibt. Diese verschiedenen theoretischen Darstellungen zur Steuerung von Entwicklungen im Bildungswesen stehen im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen. Den Beschreibungen wird ein Abschnitt vorangestellt, in dem Schulen als Organisationen beschrieben werden, um Erkenntnisse über die Stellung von Schulen in der Steuerung von Schulentwicklung hervorzubringen.

3.3.1 Schulen in der Steuerung von Schulentwicklung

Schulen wurden in den Steuerungsdiskursen, denen das traditionelle Steuerungsverständnis zugrunde liegt, als bürokratische Organisationen betrachtet, die fremdbestimmt agierten und damit fremdgesteuert wurden (vgl. z. B. Dederling, 2012; Wenzel, 2008). Auf die Erkenntnis, dass die auf Schulreformen abzielenden Vorgaben der Bildungsadministration in den Schulen nicht exakt umgesetzt wurden (vgl. Abschnitt 3.2), folgte die Einsicht, dass Schulentwicklungsprozesse und deren Steuerung auf anderen Anlässen und Prinzipien beruhten (vgl. Kuper, 2001; Rolff, 1980). In der Auseinandersetzung mit den Anlässen und Prinzipien des Wandels wurden in den deutschsprachigen Diskursen der Steuerung von Schulentwicklung zumindest ansatzweise die Erkenntnisse der US-amerikanischen Organisationsforschung aufgenommen (vgl. Berkemeyer, 2010; Schaefers, 2002).

In diesem Zusammenhang wurden den Schulen unter anderem durch den Rückgriff auf neo-institutionalistische Ansätze Handlungsfreiräume für Schulentwicklung zugesprochen (vgl. Kuper, 2001), die als Tendenzen der Entbürokratisierung aufgefasst werden (vgl. Wenzel, 2008). Gemäß den neo-institutionalistischen Ansätzen wird Schulentwicklung sowohl durch interne Probleme als auch durch Veränderungen in den institutionellen Umwelten ausgelöst (vgl. Hartung-Beck, 2009). Die Reaktionen von Schulen auf ihre Umwelt(en) hat Weick (1976) in seiner Theorie der losen Kopplung aufgearbeitet. Dabei wurde die Kopplung als Metapher für gegenseitige Reaktionen eingeführt (vgl. Weick, 2009). Entsprechend der Auffassung von Weick (1976) reagieren entweder Systeme oder Subsysteme – Einheiten eines

Systems – aufeinander, während sie ihre jeweiligen Identitäten und Selbstständigkeit beibehalten (vgl. auch Berkemeyer, 2010; Zlatkin-Troitschanskaia, 2006).

Für Weicks Theorie ist weiterhin die Unterscheidung zwischen Strukturen (formale Ebene) und Aktivitäten (operative Ebene), die auf die Arbeiten von Meyer und Rowan (2009) zurückgeführt werden, konstitutiv. Der Vorteil der Sichtweise von einer sogenannten Entkopplung dieser Elemente liegt darin, dass aus der Umwelt adaptierte Änderungen auf der Strukturebene (Isomorphie) keinen Einfluss auf die Aktivitäten haben müssen (vgl. Schaefers, 2002). Vor diesem Hintergrund hebt Berkemeyer hervor, dass sich Weicks Ansatz besonders für Erklärungen eignet, „warum Reformen sehr wohl aufgenommen werden, jedoch nur an der Oberflächenstruktur Wirkungen entfalten“ (Berkemeyer, 2010, S. 76).

Weicks Theorie wird – wie bei Berkemeyer – in den Beiträgen deutschsprachiger Steuerungsdiskurse herangezogen, um Steuerungsprobleme von Schulentwicklung zu begründen (vgl. Feldhoff, 2011; ebd.). Als Folge der Selbstständigkeit von Systemen und ihren Elementen wird in diesem Zusammenhang die Unsteuerbarkeit von Wandel betont, wobei hierin eine Stärke des Ansatzes liegt. Denn lose Kopplungen im Sinne Weicks ermöglichen Schulen „eine hohe Flexibilität bei der Einstellung auf neue Umweltbedingungen“ (Terhart, 1986, S. 211). Diese als vorteilhaft dargestellte Anpassungsfähigkeit an die Umwelt und die Freiräume zur Schulentwicklung können als die wesentlichen Potenziale von lose gekoppelten Systemen im Bildungsbereich festgehalten werden.

Ungeachtet dieser Stärken wird in den Steuerungsdiskursen die Theorie der losen Kopplung eher einseitig und mit negativer Konnotation rezipiert (vgl. Feldhoff, 2011; Berkemeyer, 2010). Dabei wird insbesondere eine wahrgenommene Nichtkopplung der Gesamtsystemebene mit der Einzelschule als problematisch behandelt, die auch Gegenstand von Theorien und Modellen der Steuerung von Schulentwicklung ist. Die anschließenden Beschreibungen von Theorien und Modellen zeigen daher neben den steuerungstheoretischen Grundlagen auch die Beschaffenheit der Kopplung der jeweils relevanten Elemente auf.

3.3.2 Erste Modellentwürfe zur Steuerung von Schulentwicklung

Als Vorläufermodell zur Darstellung von Steuerungsprozessen gelten die von Rolff Ende der 1990er Jahre entwickelten Kopplungsmodelle (vgl. Berkemeyer, 2010). Diese lassen sich in einer Zeit verorten, in der der Ansatz der neuen Steuerung noch dominierte und zugleich die erweiterte Autonomie von Schule im Zusammenhang mit der Rolle der Systemebene in der Steuerung neu diskutiert wurde (vgl. Altrichter & Maag Merki, 2010; Zlatkin-Troitschanskaia, 2006). Im Rahmen dieser Diskussion stellte Rolff (1998) ein Kopplungsproblem fest, welches die Frage aufwarf, „wie es zu einer Balance zwischen den Bedarfen der Einzelschule und der Systemebene (gemeint ist hiermit wohl vor allem die Bildungsadministration) kommen kann und wie hierfür die Kopplung zwischen Einzelschule und Schulsystem auszusehen hat“

(Berkemeyer, 2010, S. 50). Um dieses Problem zu lösen, entwickelte Rolff fünf Steuerungsarten (Modelle), die jeweils einen Steuerungsanlass mit einer möglichen Reaktion der Einzelschule verbinden. In Abbildung 3 sind die fünf Modelle zur (Nicht-)Kopplung von diesen zwei Ebenen dargestellt.

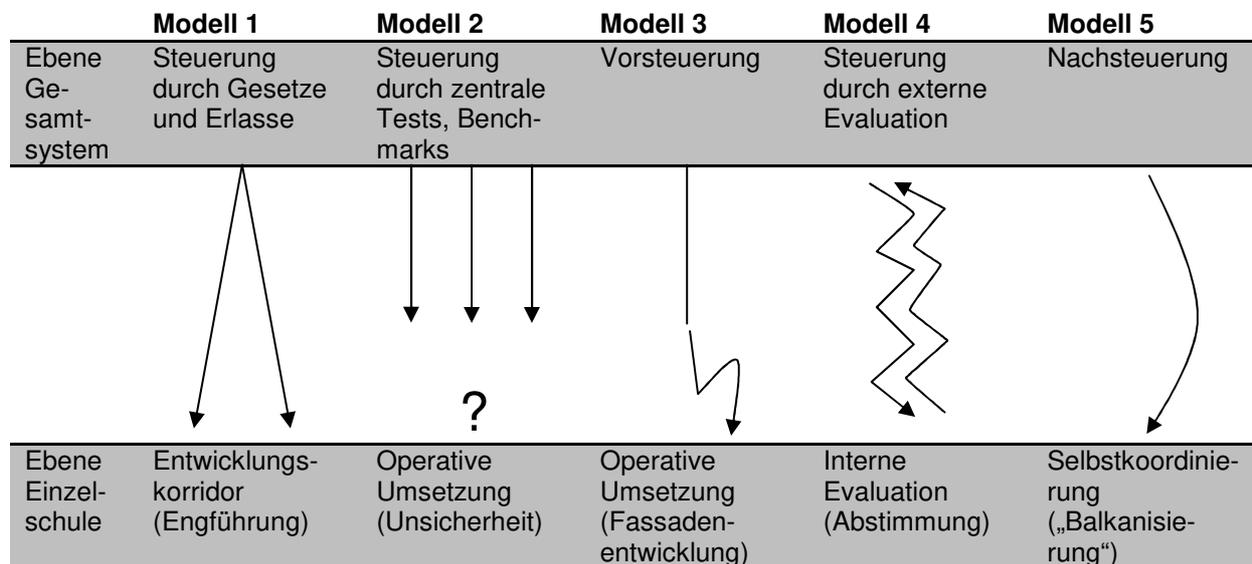


Abbildung 3: Kopplungsmodelle (Rolff, 1998, S. 322).

In Modell 1 erfolgt Steuerung über Gesetze und Erlasse ausgehend von der Systemebene (vgl. Rolff, 2007). Die Strategie erinnert an die Steuerungsansätze, denen ein klassisches Verständnis zugrunde liegt (vgl. Abschnitt 3.2), da die Schulen die Vorgaben der Systemebene umsetzen sollen. Somit lässt sich das Modell als *top down* beschreiben (vgl. Berkemeyer, 2010). Bei der Umsetzung der Vorgaben besitzen die Schulen entsprechend dem Ansatz der neuen Steuerung einen gewissen Entwicklungskorridor, innerhalb dessen sie Gestaltungsfreiheiten besitzen. „Wenn der Korridor zu schmal ausfällt“ (Rolff, 2011, S. 24), liegt eine Engführung vor, aus der Probleme bei der Kopplung entstehen können.

In Modell 2 erfolgt Steuerung von der Systemebene durch Tests und Benchmarks (vgl. Rolff, 2007). Dafür bilden zentrale Leistungstests und Leistungsvergleiche mit anderen Ländern die Grundlage, durch die von der Systemebene Referenzwerte in Form von Bildungsstandards oder Benchmarks festgelegt werden. Bei dieser Steuerungsart ist jedoch nicht klar, ob und wie die Vorgaben von der Einzelschule umgesetzt werden. Somit lässt sich die Kopplung als zufällig beschreiben; sie kann zeitweise bestehen, muss aber nicht zwangsläufig (auf Dauer) bestehen (vgl. Rolff, 2011; Berkemeyer, 2010).

In Modell 3 steht die Vorsteuerung der Systemebene im Mittelpunkt, bei der den Schulen erweiterte Gestaltungsfreiheiten nur vorgetäuscht werden, denn zeitlich nachgeschaltete und zusätzliche Vorgaben regulieren wiederum die vermeintlichen Gestaltungsspielräume stark (vgl. Rolff, 2007, 1998). Diesbezüglich führt Berkemeyer als ein Beispiel die Modellversuche

an, „in deren Rahmen Schulen mehr Autonomie gewährt werden soll, dieser Prozess jedoch durch zahlreiche Vorschriften wiederum bürokratisiert wird“ (Berkemeyer, 2010, S. 52). Er stellt deshalb fest, dass Gemeinsamkeiten mit dem Modell der Steuerung über Gesetze und Erlasse bestehen (Modell 1) und somit *Top-down*-Prinzipien trotz der eigentlich gewährten Gestaltungsfreiheiten Bedeutung erhalten.

In Modell 4 erfolgt Steuerung über eine Verbindung von externen Evaluationen der Systemebene und internen Evaluationen der Einzelschulebene (vgl. Rolff, 2011, 2007). Hierbei werden demzufolge sowohl *Top-down*- als auch *Bottom-up*-Strategien der Steuerung angewendet. Rolff (1998) sieht in diesem Modell durch die Verbindung der Evaluationsverfahren die einzige Lösung der Kopplungsprobleme. Dennoch können auch hier Probleme entstehen, vor allem dann, wenn von Akteuren in der Einzelschule in erster Linie eine Kontrollfunktion der externen Evaluationen wahrgenommen wird (vgl. Berkemeyer, 2010) oder in internen Evaluationen die von der Systemebene festgelegten Referenzwerte nicht berücksichtigt werden (vgl. Rolff, 2011, 2007).

In Modell 5 wird auf die Selbststeuerung von Schulen gesetzt (vgl. Rolff, 1998), was an den Ansatz der neuen Steuerung (vgl. Abschnitt 3.2) erinnert. Ein Kennzeichen dieser Steuerungsart ist, dass angesichts der vielfältigen Entwicklungsmöglichkeiten von Schulen eine Gefahr der „ungebremsten Auseinanderentwicklung“ (Rolff, 2011, S. 25) besteht. Diese kann durch Steuerungsorgane wie Regionalkonferenzen oder Netzwerke koordiniert werden (vgl. Berkemeyer, 2010). Sollte dies nicht greifen, muss eine Nachsteuerung durch die Schulaufsicht erfolgen (vgl. Rolff, 2007). Die Schwierigkeit dieses Modells liegt darin, zu ermitteln, an welchen Stellen im Bildungswesen Koordinierungsbedarf besteht und wie entsprechende Maßnahmen der Nachsteuerung eingesetzt werden können.

Die fünf Kopplungsmodelle von Rolff (2011, 2007, 1998) stellen idealtypische Konzepte der Steuerung des Bildungswesens dar, von denen laut Berkemeyer (2010) Mischformen möglich sind. In den Erläuterungen der Modelle wird deutlich, dass die Einzelschulen zu aktiven Gestaltern werden und der Eingriff der Systemebene in die Schulpraxis zwischen den Modellen variiert.

In den Steuerungsdiskursen existieren des Weiteren zwei Kreislaufmodelle dazu, wie Entwicklungen im Bildungswesen angestoßen, gestaltet und reguliert werden. Zum einen beziehen sich Abhandlungen auf das Idealmodell der outputorientierten Steuerung, welches von Klieme (2004) entworfen und von Specht (2006) weiterentwickelt wurde. Dieses Steuerungsmodell basiert auf dem CIPP-Modell und stellt die dynamische Dimension, also die Strukturierung in Input, Prozess und Output (vgl. Abschnitt 3.2), in den Mittelpunkt. Als Ausdruck der vorliegenden Inputsteuerung werden den Schulen mit den eingeführten Bildungsstandards und verschiedenen Inspektionsverfahren Entwicklungsziele vorgegeben (vgl.

Berkemeyer, 2010; Altrichter, 2010), die sie umzusetzen haben. Die Zielerreichung von Schule wird im Rahmen von verschiedenen Monitoringinstrumenten wie zentralen Prüfungen und Lernstandserhebungen überprüft (vgl. Abschnitt 3.4), wobei die Ergebnisse wiederum dazu dienen, dass die Bildungsadministration neue Zielsetzungen für zukünftige Entwicklungen festlegt (vgl. Specht, 2006). In der Verbindung zwischen der Impulsgebung für Schulentwicklung und diversen Prüfverfahren sowie der Rückkopplung deren Ergebnisse an Schulen liegt die Besonderheit des Modells. Allerdings, und dies merkt Specht bereits kritisch an, liegt „die größte Schwachstelle [des Modells] dort, wo Ziele und Rückmeldungen in Entwicklungsarbeit und verändertes Unterrichtshandeln [an den Schulen] übersetzt werden sollen“ (Specht, 2006, S. 33; vgl. auch Berkemeyer, 2010). An dieser Stelle ist somit keine Kopplung zwischen der administrativen und der operativen Ebene (Schule) vorzufinden, so, wie es auch bei Rolff im zweiten Kopplungsmodell beschrieben ist. Angesichts dieser Schwäche werden in den Steuerungsdiskursen weitere Modelle diskutiert.

Zum anderen wird das Kreislaufmodell der Steuerung im Schulwesen, welches von Bos, Holtappels und Rösner (2006) auf der Grundlage eines ersten Entwurfs von Schwippert und Bos (2005) entwickelt wurde, aufgenommen (vgl. z. B. Kahnert, 2014). Das Modell verbindet die Input-, die Prozess- und die Outputsteuerung miteinander, wobei die einzelnen Steuerungsformen einander nachgeschaltet sind und in einer Wechselbeziehung zueinander stehen (vgl. Berkemeyer, 2010). Aufbauend auf dieser Wechselbeziehung liegt dem Modell die Annahme zugrunde, „dass die Ergebnisse aus dem Output [wieder] auf die Inputebene wirken“ (Kahnert, 2014, S. 26) und somit eine evidenzbasierte Steuerung vorgenommen wird. In der Verknüpfung verschiedener Steuerungsarten liegt die Besonderheit und Stärke dieses Modells (vgl. Berkemeyer, 2010). Jedoch werden hierbei nicht die Grundlagen der gegenwärtigen Erkenntnisse der Steuerungsdiskurse berücksichtigt, denn dem Modell fehlt hierfür die Mehrebenenstruktur. Des Weiteren geht aus dem Modell nicht hervor, wie der Output gemessen werden soll; hier werden lediglich unterschiedliche Verfahren wie die Lernstandserhebungen und Schulinspektionen aufgeführt, ohne eine tiefergehende Auseinandersetzung damit, wie die Ergebnisse in die Entwicklungsarbeit von Schule konkret einfließt (ebd.).

Die beiden Kreislaufmodelle stellen jeweils wichtige Aspekte von Steuerung dar, wobei die Abfolge verschiedener Vorgänge und die Outputorientierung im Vordergrund stehen. Wie die dabei hervorgebrachten Ergebnisse in die Entwicklungsarbeit in den Einzelschulen einfließen können oder dort produktiv verarbeitet werden, ist jedoch in beiden Modellen nicht eindeutig herausgearbeitet. Aus diesem Grund sollen die Kreislaufmodelle der Steuerung an dieser Stelle nicht weiter vertieft, sondern weitere Modelle dahingehend betrachtet werden, wie Verbindungen zwischen verschiedenen Ebenen im Bildungswesen hergestellt werden können.

3.3.3 Theoriemodell der begrenzten Steuerbarkeit des öffentlichen Schulwesens

Ein weiteres theoretisches Modell, das sich mit der Verbindung der administrativen Ebenen und den Einzelschulen im Bildungswesen befasst, ist das Modell der begrenzten Steuerbarkeit des staatlichen Schulwesens von Zlatkin-Troitschanskaia (2006). Im Vordergrund des Modells steht die Frage, wie das professionelle Lehrerhandeln im Rahmen der erweiterten Autonomie von Einzelschulen durch bildungspolitische Vorgaben gesteuert werden kann und welche Grenzen der Steuerung dabei festzustellen sind.

In der Entwicklung dieses Modells kombinierte Zlatkin-Troitschanskaia (2006) institutions-, organisations- und handlungstheoretische Ansätze miteinander, weshalb es sich bei dem in Abbildung 4 dargestellten Modell um ein komplexes Konstrukt handelt (vgl. Berkemeyer, 2010). Das Modell ist in Anlehnung an Bronfenbrenner als Mehrebenensystem angelegt (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia, 2006), wobei die Ebenen „strukturell sowie auch funktionell ineinander verschachtelt“ (Zlatkin-Troitschanskaia, 2009, S. 68) sind, sodass die Ebenen in ihrem Gesamtzusammenhang zu betrachten sind.

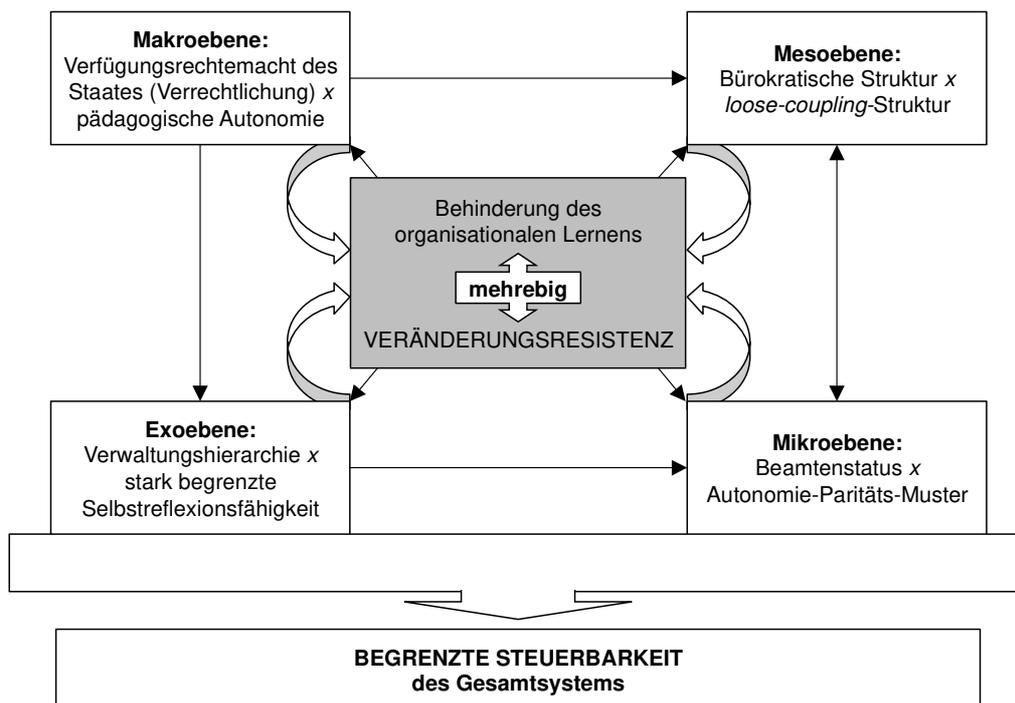


Abbildung 4: Theoriemodell der begrenzten Steuerbarkeit des staatlichen Schulwesens (Zlatkin-Troitschanskaia, 2006, S. 178).

In der Konzeption der vier Ebenen ist von Zlatkin-Troitschanskaia (2006) vorgesehen, dass jeweils bestimmte Agenten in Form von Organisationen oder Personen auf diesen Ebenen und im Rahmen ihrer spezifischen Strukturen handeln. Diese Differenzierung von Struktur und handelnden Akteuren, welche rekursiv aufeinander bezogen sind, ist charakteristisch für Gestaltungsprozesse innerhalb des Modells (vgl. Berkemeyer, 2010). Die Strukturen sind im

theoretischen Modell jeweils als ebenenspezifische Ergänzung angeführt und geben einen Rahmen für das auf Steuerung ausgerichtete Akteurhandeln im Sinne der Einflussnahme auf eine andere Ebene. Die Autorin identifiziert somit Wirkzusammenhänge zwischen allen Ebenen des staatlichen Schulwesens.

Die Handlungen der Agenten auf der Makroebene zielen entsprechend darauf ab, entweder die Meso- oder die Exoebene direkt zu beeinflussen. Diese wirken wiederum auf die Mikroebene ein, wobei zwischen der Meso- und der Mikroebene von einer Wechselbeziehung gesprochen werden kann. Im übrigen Wirkgefüge sind hingegen keine Rückkopplungsprozesse vorgesehen. Im Mittelpunkt des Theoriemodells steht die begrenzte Steuerbarkeit des staatlichen Schulwesens, die ihre Ursachen der Grundannahme von Zlatkin-Troitschanskaia (2006) zufolge in der Abhängigkeit des Steuerungshandelns von der *Steuerungsfähigkeit*⁶ des Steuerungssubjekts (öffentliches Schulwesen) und der *Steuerbarkeit*⁷ des Steuerungsobjekts (Einzelschule) hat.

Grenzen der Steuerbarkeit des staatlichen Schulwesens manifestieren sich beispielsweise darin, dass die Einflussnahme der Makroebene angesichts der losen Kopplungen unter den schulischen Akteuren (Lehrkräfte untereinander sowie zwischen Lehrkräften und Schulleitungen) auf der Mesoebene (Ebene der Einzelschule) eingeschränkt ist (ebd.). Dies drückt sich darin aus, dass „die gesetzlichen Regelungen und politisch-administrativen Steuerungsinitiativen (...) in dem je spezifischen strukturell-organisatorischen Kontext [der Einzelschule] ‚umdefiniert‘“ (Zlatkin-Troitschanskaia, 2006, S. 23) werden, was in der Auffassung der Autorin zu Variationen im Entwicklungs- und Gestaltungshandeln führt.

Hinsichtlich des Modells der begrenzten Steuerbarkeit des staatlichen Schulwesens kommt Berkemeyer (2010) zu dem Schluss, dass die zentrale Veränderungsresistenz und die Behinderung des organisationalen Lernens keine Erläuterung erfahren. Somit bleibt das Modell auf einer abstrakten Ebene stehen und stellt für Analysezwecke von Steuerungsprozessen im Bildungswesen kein nützliches Modell dar. Als ein diesbezüglich anwendbares Modell wird das von Fend entwickelte Konzept der Rekontextualisierung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der Educational Governance angesehen (vgl. Dederich, 2012; Altrichter & Helm, 2011; Amrhein, 2011; Berkemeyer, 2010). Dieses wird im folgenden Unterabschnitt detailliert betrachtet.

⁶ Für das öffentliche Schulwesen als ein Teilsystem der Gesellschaft ist es notwendig, Anpassungen und Veränderungen entsprechend gesellschaftlicher Entwicklungen vorzunehmen (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia, 2006). Zu diesem Zweck benötigt das System eine Veränderungs- beziehungsweise Steuerungsfähigkeit (vgl. Terhart, 2001). Die *Steuerungsfähigkeit* wird von Zlatkin-Troitschanskaia (2009, S. 70) mit der möglichen „Einflusskraft eines gesellschaftlichen Funktions(teil)systems auf ein anderes“ übersetzt, für die erforderliche Handlungskompetenzen und -räume vorausgesetzt werden.

⁷ Mit der *Steuerbarkeit* ist in dem Modell von Zlatkin-Troitschanskaia (2006) gemeint, dass in den Strukturen und starken Hierarchien des öffentlichen Schulwesens Entwicklungs- und Gestaltungsräume vorhanden sind, welche das Anpassungs- und Veränderungshandeln unterstützen. Die Veränderungsfähigkeit des öffentlichen Schulwesens stellt somit eine Kategorie der Steuerbarkeit dar (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia, 2009).

3.3.4 Rekontextualisierung in der Neuen Theorie der Schule

In Fends (2008, 2006) Neuer Theorie der Schule ist der akteurzentrierte Institutionalismus konstitutiv, indem er die innerhalb von Institutionen handelnden Akteure in den Mittelpunkt stellt. Grundlage für die Neue Theorie der Schule bildet seine Theorie der Schule (1980), welche er um die Perspektiven der Systemtheorie Luhmanns, der verstehenden Soziologie sowie des Neo-Institutionalismus ergänzt, um Gestaltungsprozesse im Bildungswesen untersuchen, verstehen und erklären zu können (vgl. ebd.).

Der akteurzentrierte Institutionalismus besagt, dass Handeln institutionsgebunden ist, was bedeutet, dass Handeln überhaupt erst durch Institutionen möglich wird. Jedoch handeln nicht die Institutionen, sondern die Akteure, die durch institutionsspezifische Regelungen Einschränkungen erfahren (vgl. Mayntz & Scharpf, 1995). Fend knüpft hieran an, indem er Bildungssysteme mit ihren verschiedenen Ebenen und Schulen als Teil des Bildungssystems als institutionelle Akteure versteht, die dadurch gekennzeichnet sind, dass institutionelle Regeln das Akteurhandeln leiten (vgl. Fend, 2006). Die Grundlage des institutionellen Akteurs bildet also eine Mehrebenenstruktur, die von Fend in drei Akteurgruppen gegliedert wird. Die externen Akteure (der Bildungspolitik und -verwaltung), die internen Akteure der Angebotsgestaltung (z. B. Schulleitungen und Lehrkräfte) sowie die Rezipienten von Bildungsinstitutionen (z. B. Schülerinnen und Schüler) handeln in dieser Mehrebenenstruktur zusammen (vgl. Fend, 2008a).

Das auf institutionellen Regeln basierte Akteurhandeln definiert Fend (2008a, 2006) als Auftragshandeln, wobei er dieses nicht als eine exakte Umsetzung der Vorgaben der Bildungsadministration versteht, sondern als eine Anpassung der Vorgaben an den jeweils spezifischen Handlungskontext. Diese Adaptionen und Transformationen der administrativen Vorgaben werden als *Rekontextualisierung* bezeichnet (vgl. ebd.). Unter Rekontextualisierung versteht Fend also verschiedenartige Ausführungen der rechtlichen Vorgaben durch unterschiedliche Personen und auf verschiedenen Ebenen. Im Bildungssystem handeln diese unterschiedlichen (und vielen) Personen auf verschiedenen Ebenen zusammen, wobei die institutionellen Regeln und das inhaltliche Programm des Bildungswesens einen hohen Stellenwert einnehmen: Sie bilden für jegliches Handeln die wichtigste Umwelt (vgl. ebd.).

Den Ansatz der Rekontextualisierung stellt Fend (2008b, 2006) in Verknüpfung mit den verschiedenen Handlungsebenen jeweils mit deren Handlungskontexten, zentralen Handlungsformen und Handlungsergebnissen dar (vgl. Abbildung 5). Die Modellstruktur ist dadurch gekennzeichnet, dass vertikal fünf Handlungsebenen unter Benennung der zugehörigen Akteure wie zum Beispiel der Bildungspolitik und der Einzelschule angelegt sind, die jeweils horizontal in die Dimensionen der Schulqualität (vgl. Abschnitt 3.1) – den Input, den Prozess und den Output – gegliedert werden (vgl. Amrhein, 2011).

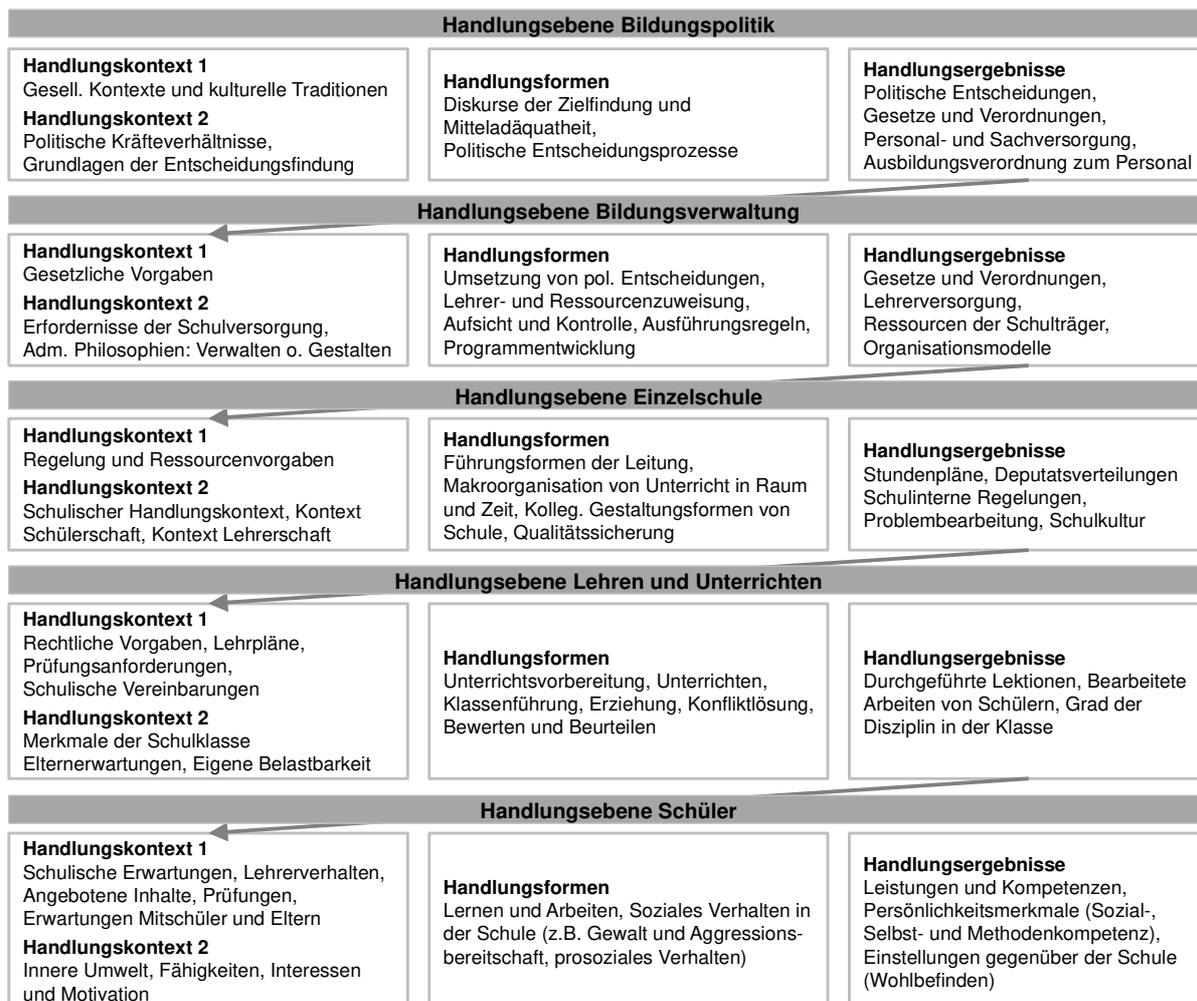


Abbildung 5: Rekontextualisierung und Handlungsebenen (Fend, 2008b, S. 36–37).

Die fünf Handlungsebenen sind systematisch aufeinander bezogen und miteinander verknüpft (vgl. Bensen, 2010; Fend, 2008b). Dies zeigt sich in der vertikalen Struktur des Modells, indem die Handlungsergebnisse einer Ebene für die unmittelbar darunterliegende Ebene den ersten Handlungskontext darstellen (vgl. auch Altrichter & Helm, 2011; Amrhein, 2011). Einen weiteren Handlungskontext stellen die ebenenspezifischen Handlungsbedingungen (Handlungskontext 2) dar (vgl. Fend, 2008a, 2006). Auf der Ebene der Einzelschule umfassen diese Handlungsbedingungen typische Merkmale einerseits der Schülerschaft (wie Herkunftsmerkmale) und andererseits der Lehrerschaft (z. B. Fächerkombinationen). Diese zwei Handlungskontexte bilden also für die Akteure die Ausgangslage ihres Handelns (vgl. Amrhein, 2011).

Mit dem Ansatz der Rekontextualisierung meint Fend (2008a, 2006) somit, dass Vorgaben von verschiedenen Personen unterschiedlich gedeutet und wahrgenommen werden. Dies hat wiederum zur Folge, dass die Vorgaben auf den Ebenen adaptiert, respezifiziert und umgesetzt werden (vgl. Amrhein, 2011). In diesem Konzept besteht Steuerung also darin, dass

externe Akteure den Bildungsauftrag auf der Grundlage von politischen Entscheidungen festlegen. Diese werden von den internen Akteuren nach dem Prozess der Rekontextualisierung umgesetzt und bieten die Grundlage für die Gestaltung des Lehr- und Lerngeschehens. Demzufolge lässt sich Steuerung hier als Kontextsteuerung verstehen, die dadurch gekennzeichnet ist, dass Schulleitungen, „Lehrkräfte und Bildungsadministratoren (...) zu Ko-Produzenten“ (Berkemeyer, 2010, S. 95) werden.

Eine Besonderheit der Rekontextualisierung liegt darin, dass administrative Vorgaben veränderbar sind, insbesondere dann, wenn die Umsetzung für die Akteure auf der Ebene der Einzelschule schwierig ist oder zu kritischen Ergebnissen führt (vgl. Fend, 2008a, 2006). Zeigen Studien wie die internationalen Leistungsvergleiche beispielsweise, dass Probleme in der Aufgabenerfüllung im Bildungswesen bestehen, sollte dies laut Fend (2006) zu einer Veränderung der Vorgaben führen.

Fend (2008a, 2006) ist es mit dem Konzept der Rekontextualisierung gelungen, Steuerungsprozesse als einen zentralen Bestandteil in die Theorie von Schule zu integrieren (vgl. Berkemeyer, 2010). Im Rahmen des Steuerungsverständnisses von Fend werden Handlungen nicht ausschließlich von oben vorgegeben, vielmehr wird das Auftragshandeln auch durch Deutungsprozesse und Fähigkeiten der Akteure (Rekontextualisierung) beeinflusst. Daraus können sich, folgt man Fend (2008a, S. 175), beachtliche „Variationen des faktischen operativen Handelns“ ergeben. Diese sind in jüngster Zeit in den Fokus empirischer Untersuchungen geraten, in denen Handlungsmuster identifiziert werden (sollen) (vgl. Berkemeyer, 2010), da Wissen über die genaue Prozessgestaltung für Schulentwicklung und deren Steuerung laut Fend (2008) notwendig ist. Hierzu stellt Fend (2011) nach wie vor ein Forschungsinteresse fest.

3.3.5 Zusammenfassung der Theorien und Modelle zur Steuerung von Schulentwicklung

Die Beschreibungen verschiedener Theorien und Modelle zur Steuerung von Schulentwicklung lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass mit diesen jeweils spezifische Aspekte aus den Steuerungsdiskursen hervorgehoben werden, durch die Steuerungsprozesse beschrieben oder erklärt werden sollen (vgl. auch Berkemeyer, 2010). Die fünf Kopplungsmodelle von Rolff (2013, 2007, 1998) greifen das Problem der Kopplung der Einzelschulebene mit der Systemebene auf und erörtern dieses auf der Basis verschiedener Steuerungsstrategien. Hierfür zieht Rolff unterschiedliche Instrumente (zentrale Tests, Evaluationen etc.) heran, die aktuell in den Steuerungsdiskursen bedeutsam sind und hinsichtlich ihres Potenzials, Schulentwicklung zu unterstützen, diskutiert werden (vgl. Abschnitt 3.4). In der Konkretisierung der an Instrumente gebundenen Steuerungsstrategien wird deutlich, dass in jedem Modell die Gefahr besteht, dass keine Kopplung zwischen der Einzelschule und dem Gesamtsystem hergestellt werden kann (vgl. Abbildung 3). Lediglich im vierten Modell, welches eine

Verbindung von internen und externen Evaluationsverfahren beschreibt, sieht Rolff (1998) eine Möglichkeit, das Kopplungsproblem zu lösen. Das von Rolff herausgearbeitete Kopplungsproblem wird nicht zum Gegenstand der beiden Kreislaufmodelle der Steuerung, stattdessen stellen diese Kreislaufmodelle Versuche dar, den Vorgang der Steuerung anhand von Input-, Prozess- und Output-Dimensionen zu spezifizieren. Bei Specht (2006) deutet sich das Kopplungsproblem dennoch an, da sein Idealmodell der outputorientierten Steuerung nicht aufgreift, wie die vorgegebenen Ziele und Rückmeldungen seitens der Bildungsadministration in die Entwicklungsarbeit der Einzelschule einfließen. Die Kopplungsthematik ist hingegen im Kreislaufmodell der Steuerung von Bos, Holtappels und Rösner (2006) aufgrund einer fehlenden Mehrebenenstruktur nicht bedeutsam.

Ein Modell, welches sich nur indirekt der Kopplungsproblematik widmet, ist das Modell der begrenzten Steuerbarkeit des staatlichen Schulwesens von Zlatkin-Troitschanskaia (2006). Eine der Steuerungsgrenzen kommt dadurch zustande, dass Vorgaben je nach Kontext der Einzelschule unterschiedlich interpretiert werden. Bei Zlatkin-Troitschanskaia (2006) wird dieses Phänomen als Problem aufgefasst, sodass das Kopplungsproblem an dieser Stelle nicht gelöst wird. Es wird deutlich, dass sich die Autorin nicht in erster Linie der Kopplungsproblematik widmet, sondern vielmehr Grenzen von Steuerung aufzeigt.

Das Kopplungsproblem löst Fend (2008b, 2006) mit seinem Konzept der Rekontextualisierung. Dieses verdeutlicht, dass im pädagogischen Gestaltungshandeln die Bildungsadministration mit den Einzelschulen dadurch verbunden ist, dass die Handlungsergebnisse der Bildungsadministration einen Handlungskontext für die Einzelschule bilden (vgl. Abbildung 5). Die Verbindung zwischen den Handlungsebenen wird durch das regelgeleitete Zusammenhandeln (oder Auftragshandeln) verschiedener Akteure aufrechterhalten und stellt ein zentrales Anliegen der Governance-Perspektive dar. Somit wird das Konzept der Rekontextualisierung zum Gegenstand von Governance, welches sich für die Analyse von Steuerungsprozessen als zentral erweist (vgl. Berkemeyer, 2010). Insofern werden der Ansatz der Rekontextualisierung und die Grundlagen der Governance-Perspektive in der aktuellen Schulforschung dafür herangezogen, die Wirksamkeit der – als erfolgversprechend geltenden – Steuerungsinstrumente zu untersuchen (vgl. Dederling, 2012; Maag Merki & Emmerich, 2011). Die Steuerungsinstrumente werden im folgenden Abschnitt betrachtet.

3.4 Instrumente zur Steuerung von Schulentwicklung

In den Steuerungsdiskursen wird diskutiert, wie verschiedene Instrumente Prozesse der Qualitätssteigerung im Bildungswesen regulieren (vgl. Dederling, 2012), wobei die Instrumente als Mittel der Einflussnahme definiert werden (vgl. Wacker, 2008). Steuerungsinstrumente sind dabei „immer auf ein bestimmtes Ziel hin ausgerichtet und beinhalten die Intentionen, einen bestehenden Zustand zu ändern und einen gewünschten Zustand zu erreichen“

(Kahnert, 2014, S. 33). Eine solche Zustandsveränderung wird – folgt man den jüngeren Steuerungsdebatten – unter anderem mit Schulprogrammen, schulinternen Evaluationen, Bildungsstandards, Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen sowie Schulinspektionen angestrebt. Diese gelten laut Altricher und Helm (2011) als zentrale Steuerungsinstrumente, die entsprechend dem zugrunde liegenden Steuerungsverständnis ihrer Entstehungszeit mit unterschiedlichen Zielen verbunden sind.

Einhergehend mit den erweiterten Gestaltungsspielräumen von Schule im Kontext des Ansatzes der neuen Steuerung werden seit Mitte der 1990er Jahre das Schulprogramm und schulinterne Evaluationen als geeignete Instrumente der Steuerung eingesetzt, um das einzelschulspezifische Entwicklungsvorgehen zu unterstützen (vgl. ebd.). Unterstützung sollen die schulischen Akteure seither dadurch erhalten, dass Vorgaben der Bildungsadministration zur Schulprogrammarbeit und zu internen Evaluationen ein konkretes und vor allem systematisches Vorgehen mit sich bringen. Mit beiden Instrumenten wird die Prozessgestaltung der Schulentwicklung also den Schulen überlassen, wobei sich allerdings gezeigt hat, dass aus den unterschiedlichen und einzelschulspezifischen Gestaltungsansätzen eine nicht kontrollierbare Vielfalt entsteht (vgl. Abschnitt 3.3). Dieser Vielfalt begegnete die Bildungsadministration um die Jahrtausendwende damit, dass zusätzlich Instrumente zur externen Steuerung von Schulentwicklung wie die nationale Bildungsstandards, Lernstandserhebungen und Schulinspektionen⁸ im Jahr 2004 eingeführt wurden (vgl. Maag Merki, 2010; Fleischer, Spoden, Wirth & Leutner, 2008; Klieme, Avenarius, Blum et al., 2003). Zwei Jahre später wurde die Palette an Steuerungsinstrumenten um zentrale Abschlussprüfungen ergänzt (vgl. Maag Merki, 2010).

Die Steuerungsinstrumente weisen verbindende Aspekte auf, welche von verschiedenen Autorinnen und Autoren als Grundlage für unterschiedliche Kategorisierungen genutzt werden: Während Altrichter und Helm (2011) eine Differenzierung nach schulinternen und schulexternen Steuerungsinstrumenten vornehmen, schlägt Dederling (2012) eine funktionsbezogene Strukturierung vor (vgl. Tabelle 3) und ordnet nach Instrumenten zur Steuerung über Orientierungsgrößen, Analyse und Feedback sowie Koordination und Begleitung.

Tabelle 3: Übersicht über die Steuerungsinstrumente nach Dederling (2012).

Instrumente zur Steuerung über Orientierungsgrößen	Instrumente zur Steuerung über Analyse und Feedback	Instrumente zur Steuerung über Koordination und Begleitung
<ul style="list-style-type: none"> • Lehrpläne • Nationale Bildungsstandards • Schulprogramme 	<ul style="list-style-type: none"> • Leistungstests • Zentrale Abschlussprüfungen • Schulinspektionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulische Steuergruppen • Schulische Netzwerke • Externe Beratungen

⁸ Zu den Schulinspektionen ist hervorzuheben, dass bundeslandspezifische Bezeichnungen existieren. So heißen die Inspektionsverfahren in NRW Qualitätsanalyse, während in anderen Bundesländern von Schulinspektionen gesprochen wird (vgl. Müller, 2010).

Bei der Zuordnung der Instrumente in eine Kategorie wird nicht darauf geachtet, dass die Instrumente einerseits die gleichen Steuerungsakteure und -ziele und andererseits vergleichbare Verbindungen zu Evaluationen aufweisen. So werden beispielsweise Lehrpläne und Bildungsstandards von der Bildungsadministration bestimmt, während das jeweilige Schulprogramm von der Einzelschule erstellt wird. Eine Besonderheit in Dederings Übersicht über die Steuerungsinstrumente stellt die Kategorie der Instrumente zur Steuerung über Koordination und Begleitung dar, da sie schulische Steuergruppen, schulische Netzwerke und externe Beratungen als akteurspezifische Arbeitsformen für Schulentwicklung anführt.

Die Kategorisierung von Altrichter und Helm (2011) geht auf diese Arbeitsformen im Kontext von Steuerungsinstrumenten nicht näher ein, sondern nimmt schulinterne und schulexterne Steuerungsinstrumente in den Blick. Diese Kategorisierung soll im Folgenden aufgegriffen werden, da sie für die Fokussierung dieser Arbeit auf die Einzelschule einen Beitrag leistet, indem sie mit den schulexternen Instrumenten Steuerungsvorgänge ausgehend von der Bildungsadministration betrachtet und mit den schulinternen Instrumenten das Entwicklungsgeschehen in der Einzelschule beschreibt. Diese beiden Arten von Steuerungsinstrumenten werden beginnend mit den externen Instrumenten erläutert. Weil das Schulprogramm als ein schulinternes Steuerungsinstrument im Rahmen der vorliegenden Arbeit besondere Beachtung erhält, wird es in einem gesonderten Unterabschnitt (3.4.3) thematisiert.

3.4.1 Schulexterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung

Schulexterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung setzen am erweiterten Verständnis von Steuerung im Sinne der Handlungskoordination an (vgl. Abschnitt 3.2). Hierbei beziehen sich die Handlungen verschiedener Akteure auf die Qualitätsentwicklung von Schule, wobei die Bildungsadministration Entwicklungsziele bestimmt, die von den Akteuren (z. B. Lehrkräften und Schulleitungen) auf operativer Ebene umgesetzt werden sollen. Die Umsetzung administrativer Vorgaben wird unter dem Einsatz von schulexternen Steuerungsinstrumenten geprüft und dafür genutzt, schulische Entwicklungen zu beobachten (vgl. Dederling, 2012; Maag Merki & Emmerich, 2011).

Für dieses Steuerungsvorgehen wurden von der Bildungsadministration Instrumente eingeführt und herangezogen, die schulübergreifende und deutschlandweit verbindliche Standards für den Output definieren und die Grundlage dafür bilden, zu ermitteln, inwieweit diese Ziele von den Schulen erreicht werden (vgl. Köller, O., 2009). Demzufolge werden zur Steuerung

von Schulentwicklung Formen der externen Evaluation⁹ wie Lernstandserhebungen (vgl. Müller, 2014; Maag Merki, 2010) und zentrale Abschlussprüfungen (vgl. Kahnert, 2014; Maag Merki & Emmerich, 2011) mit Fokus auf Schülerleistungen herangezogen. Als ein weiteres externes Steuerungsinstrument, welches weniger auf Schülerleistungen fokussiert, vielmehr die Prozesse der Schulentwicklung in den Blick nimmt, gelten Schulinspektionen (vgl. Dederling, 2012; Böttcher & Keune, 2010). Auch bei diesem Steuerungsinstrument handelt es sich um externe Evaluationen, da externe Akteure mit verschiedenen Methoden eine umfassende Begutachtung der Einzelschule vornehmen (vgl. Müller, 2010). Die externen Steuerungsinstrumente sind mit der Ausnahme, dass in Rheinland-Pfalz keine zentralen Abschlussprüfungen durchgeführt werden, in den Schulgesetzen aller Bundesländer verankert und gelten somit für alle Schulen Deutschlands.

Kennzeichnend für die schulexternen Steuerungsinstrumente von Schulentwicklung ist, dass diesen eine Outputorientierung zugrunde liegt, so werden durch Lernstandserhebungen, zentrale Abschlussprüfungen und Schulinspektionen Daten erhoben, analysiert sowie anschließend aufbereitet an die Einzelschulen zurückgemeldet (vgl. Dederling, 2012). Aus diesem Grund lassen sich diese Instrumente dahingehend zusammenfassen, dass Steuerung über Analyse und Feedback erfolgt. Dadurch wird die Einzelschule durch externe Akteure zu Entwicklungen angeregt.

3.4.2 Schulinterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung

Den Ausgangspunkt für die Implementation von schulinternen Steuerungsinstrumenten der Schulentwicklung stellen die Veränderungen des Steuerungsverständnisses im Ansatz der neuen Steuerung dar (vgl. Abschnitt 3.2). Hier wird unter Steuerung verstanden, dass Schulen mithilfe von Instrumenten Entwicklungsimpulse sowie daran anschließende Maßnahmen selbst entwickeln und gestalten. Dies ist angesichts der erweiterten Gestaltungsautonomie im Ansatz der neuen Steuerung möglich, die zugleich davon begleitet wird, dass die Verantwortung für Qualitätsentwicklung und -sicherung auf der Ebene der Einzelschule erhöht wird (vgl. Holtappels, 2011; Berkemeyer, 2010; Böttcher, 2002).

⁹ Die Bewertung eines Gegenstands lässt sich als die zentrale Absicht von Evaluationen beschreiben, die im Bildungsbereich mit dem Ziel in Verbindung steht, die Qualität der Schule und des Bildungssystems zu verbessern (vgl. Holtappels, 2011; Ebeling, Struncius & Urban, 2010). Hierfür stellen Böttcher, Holtappels und Brohm (2006, S. 7) die Beantwortung der Frage, „ob pädagogische Interventionen (oder breiter gefasst: pädagogische Systeme) ihre Ziele erreichen (Effektivität) und ob dies vom Ressourcenansatz her günstig proportioniert ist (Effizienz)“ als die Grundlage jeder Evaluation heraus. In der Durchführung von Evaluationen finden unterschiedliche Formen Anwendung (vgl. Rossi, Lipsey & Freeman, 2004): Dabei wird zwischen internen und externen Evaluationen unterschieden, woraus hervorgeht, wer die entsprechende Evaluation durchführt (der Organisation zugehörige Personen oder externe Akteure). Zusätzlich kann zwischen formativen (prozessbegleitenden) und summativen (wirkungsorientierten) Evaluationen differenziert werden, bei denen der Erhebungszeitpunkt entscheidend ist (während oder nach einer Maßnahme). Zu diesen Evaluationsformen ist allerdings bislang nicht bekannt, „ob eine spezifische Variante geeignet ist, um bestimmte Prozesse und Wirkungen [der Schulentwicklung] besonders angemessen zu evaluieren“ (Berkemeyer & Müller, 2010). Demgegenüber besteht für die Gestaltung von Schulentwicklung Konsens dazu, dass Evaluationen sowohl Ausgangs- als auch Endpunkt darstellen und somit einen konstitutiven Beitrag zu Qualitätsverbesserungen an Schulen leisten können (vgl. Holtappels, 2011).

Für ein selbstbestimmtes und -organisiertes Vorgehen zur Schulentwicklung werden von Altrichter und Helm (2011) unter anderem die schulinterne Evaluation, welche in 12 Bundesländern gesetzlich verankert ist,¹⁰ und das Schulprogramm, das aktuell in 11 Bundesländern für alle Schulen verpflichtend ist,¹¹ als zentrale Instrumente hervorgehoben. Diese ermöglichen ein geplantes, strukturiertes und systematisches Entwicklungsvorgehen, sodass die Instrumente eine Unterstützungsfunktion für Schulen in deren Entwicklung innehaben und im Gegensatz zu den externen Steuerungsinstrumenten die Einflussnahme der Bildungsadministration auf die Entwicklungen im Bildungswesen nicht im Vordergrund steht. Die Bildungsadministration nimmt in der Anwendung schulinterner Steuerungsinstrumente eine zunächst passive Rolle ein, in welcher sie Evaluationsergebnisse, die im Schulprogramm verpflichtend darzustellen sind, erhält (vgl. z. B. Heinrich & Kussau, 2010; Köller, M., 2009). Hierbei drückt sich das Verhältnis dieser beiden Instrumente zueinander aus, denn im Rahmen der Schulprogrammarbeit sind interne Evaluationen gefordert (vgl. Holtappels, 2004c). Im Folgenden werden die Inhalte sowie die Funktionen des Schulprogramms, die Aufgaben für die schulischen Akteure und die Ergebnisse aus Studien zum Schulprogramm tiefergehend beschrieben.

3.4.3 Das Schulprogramm

Das „Schulprogramm stellt ein schriftlich fixiertes sowie gemeinsames Planungs- und Handlungskonzept der Einzelschule dar“ (Köller, M., 2009, S. 59), das die Steigerung von Schulqualität dadurch ermöglichen soll, dass für alle schulischen Akteure Orientierung und Verbindlichkeit für die einzelschulspezifische Entwicklung geschaffen werden (vgl. Holtappels, 2011; Mohr, 2006). Ähnliche Ziele sind mit den *Schulwerkplänen* im niederländischen Schulsystem, den *jahresbezogenen Arbeitsplänen* schwedischer Schulen sowie den *School-Development-Plans* im britischen Bildungswesen verbunden, sodass diese als europäische Vorgänger des Schulprogramms betrachtet werden (vgl. Heinrich & Kussau, 2010; Mohr, 2006; Holtappels, 2004a). Bei diesen Instrumenten und im Schulprogramm steht dabei die Entwicklungsfunktion für die Einzelschule im Vordergrund, durch die sich das Schulprogramm von dem Schulkonzept und dem Schulprofil unterscheiden lässt (vgl. Holtappels, 2004a), die hingegen auf pädagogische Schwerpunkte, Traditionen sowie Ziele fokussieren

¹⁰ Die Schulgesetze von Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen enthalten Paragraphen, in denen Schulen dazu verpflichtet werden, schulinterne Evaluationen durchzuführen. Demgegenüber werden in den Gesetzen Mecklenburg-Vorpommerns, Schleswig-Holsteins, Sachsens und des Saarlandes Angaben und Vorschriften über externe Evaluationen im Rahmen von Lernstandserhebungen, Schulinspektionen und zentralen Abschlussprüfungen.

¹¹ Den Beschreibungen von Heinrich und Kussau (2010) sowie M. Köller (2009) zufolge enthalten die Schulgesetze der Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Sachsen und Schleswig-Holstein im März 2007 die Verpflichtung zum Verfassen und Fortschreiben eines Schulprogramms. Eine eigene Recherche im Sommer 2015 zeigte, dass das Schulgesetz Sachsen-Anhalts seit Februar 2013 die Verpflichtung zum Erarbeiten und Weiterentwickeln eines Schulprogramms enthält (§ 24 des SchulG). Die Schulprogrammarbeit ist damit in elf Bundesländern etabliert.

(vgl. Mohr, 2006). Das Schulprogramm geht somit über das Schulkonzept und das Schulprofil hinaus, die für eine erfolgreiche und ganzheitliche Schulentwicklung in das einzelschulspezifische Entwicklungsinstrument integriert werden sollten (vgl. Köller, M., 2009). Die Inhalte von Schulprogrammen werden im Folgenden in den Mittelpunkt gestellt.

Inhalte von Schulprogrammen

Aus landesspezifischen Vorgaben und einer qualitativen Studie von Haenisch (1998) lassen sich fünf wesentliche Inhaltsbereiche von Schulprogrammen bestimmen, in denen Gemeinsamkeiten mit den Elementen eines Organisationsentwicklungsprozesses, der auf einem Evaluationsvorgehen basiert (vgl. Dalin, Rolff & Buchen, 1995), festgestellt werden können. Den Vorgaben zufolge sollte das Schulprogramm Angaben über das Leitbild, Bestandsanalysen, pädagogische Schwerpunktsetzungen sowie über eine Entwicklungsmaßnahmen- und Evaluationsplanung enthalten (vgl. Holtappels, 2011; Tillmann, K., 2011; v. Buer & Hallmann, 2007; Mohr, 2006).

Das *Leitbild* einer Schule beinhaltet „das gemeinsame pädagogische Grundverständnis der Schule“ (Holtappels & Rolff, 2002, S. 6), in dem kollegial geteilte Visionen und Ziele zusammengeführt und schriftlich formuliert werden. In diesem Schulleitbild wird zugleich der Bildungsauftrag von Schule unter Berücksichtigung der schulspezifischen Bedingungen und pädagogischen Schwerpunkte transformiert beziehungsweise rekontextualisiert (vgl. Holtappels, 2011, 2004a; Unterabschnitt 3.3.4).

Für die Erarbeitung eines schulspezifischen Programms ist eine *Bestandsanalyse* zur Selbstvergewisserung sowie zur Problemdiagnose vorzunehmen, wofür van Buer und Hallmann (2007) den Schlüssel in der Anwendung systematischer Evaluationsverfahren sehen. Holtappels (2011) konkretisiert die Vorgehensweise einer Bestandsanalyse, indem er die Vergegenwärtigung der pädagogischen Grundkonzeption im Kollegium und eine Beschreibung der Ausgestaltung der Schule in Bezug auf das Bildungsangebot, das curriculare Profil, die Schulorganisation und das Schulmanagement benennt. In die Bestandsanalyse sollen ihm zufolge außerdem mithilfe einer Umfeldanalyse diagnostizierte Handlungsbedingungen in Form von leistungs- und herkunftsbezogenen Schülermerkmalen, der personellen, räumlichen und sachlichen Schulausstattung sowie den vorhandenen Ressourcen des unmittelbaren Schulumfelds einfließen.

Vor dem Hintergrund dieser vergegenwärtigten Handlungsbedingungen sowie Probleme sind *pädagogische Schwerpunkte* für die Weiterentwicklung der Schulpraxis im Kollegium abzustimmen (vgl. Köller, M., 2009; Mohr, 2006). Das Schulpersonal sollte sich auf gemeinsame Ziele einigen, welche die Förder- und die Lernbedarfe der Schülerinnen und Schüler betreffen. Somit werden mit der Schulprogrammarbeit Konsens und Verbindlichkeit unter den Entwicklungsakteuren geschaffen (vgl. Holtappels, 2011, 2004a).

Auf diese Festlegung von Schwerpunkten in der Schulgemeinschaft folgt eine spezifische *Maßnahmenplanung*, in der erkennbar wird, wie die im Kollegium abgestimmten Ziele umgesetzt werden sollen (vgl. Tillmann, K., 2011; Mohr, 2006; Holtappels, 2004a). Hierbei sind die Ressourcen, Zeitbedarfe und die Verantwortlichen für die Umsetzung der Maßnahmen festzulegen (vgl. Köller, M., 2009).

Zusätzlich ist eine *Evaluationsplanung* vorzunehmen, in der definiert wird, wie und wann eine Prüfung dazu erfolgt, inwieweit die spezifischen Maßnahmen ihre jeweils anvisierten Ziele erreichen (vgl. Holtappels, 2011; Köller, M., 2009; Mohr, 2006). Die dabei generierten Evaluationsergebnisse können wiederum neue Diagnose- und Diskussionsprozesse auslösen (vgl. Holtappels, 2011; v. Buer & Hallmann, 2007). Damit die verschiedenen schulischen Akteure bei der Maßnahmenplanung und -evaluation sowie bei der inhaltlich-methodischen Umsetzung von Vorgaben aktiv mitwirken können, ist eine Fortbildungsplanung seitens der Schule empfehlenswert (vgl. Holtappels, 2011, 2004a).

Funktionen von Schulprogrammen

Bei den Inhalten von Schulprogrammen wird deutlich, dass manche Elemente stärker die einzelschulspezifische Entwicklung betreffen und andere in erster Linie für externe Akteure nützlich sind. Mit der Einführung von Schulprogrammen gehen folglich zwei Funktionen für das deutsche Schulsystem einher (vgl. Thillmann, 2012; Berkemeyer, 2010; Heinrich & Kussau, 2010; Köller, M., 2009; Wenzel, 2008; Arnold, Bastian & Reh, 2004): Zum einen wird dem Schulprogramm eine „*Entwicklungsfunktion für die [Einzel-]Schule*“ (Holtappels, 2004a, S. 11) zugewiesen, die darin zum Ausdruck kommt, dass durch Prozesse der Selbstvergewisserung und Reflexion über das pädagogische Handeln und dessen Wirkungen Entwicklungen angestoßen werden (vgl. Heinrich & Kussau, 2010; Köller, M., 2009). Zum anderen wird das Schulprogramm auch mit einer *Steuerungsfunktion „der Systemebene“* (Holtappels, 2004a, S. 11) verbunden. Hierbei findet Steuerung in dem Sinne statt, dass die Systemebene (Bildungsadministration) Vorgaben für die Erarbeitung und Weiterentwicklung von Schulprogrammen festlegt. Eine dieser Vorgaben besagt, dass Schulprogramme der Schulaufsicht vorzulegen sind (vgl. Dederling, 2012; Holtappels, 2004a), sodass mit diesem Steuerungsinstrument wechselseitige Prozesse – von der Bildungsadministration zur Schule sowie von der Schule zur Bildungsadministration – einhergehen. Die weiteren Vorgaben beziehen sich vorwiegend auf die Inhaltsbereiche, wobei eine systematische Verbindung von Problemdiagnose, Zielformulierung, Maßnahmenplanung sowie Überprüfung im Vordergrund steht (vgl. Köller, M., 2009; Mohr, 2006, Holtappels & Müller, 2004). Die schriftliche Berichterlegung über diese für Schulentwicklung zentralen Aspekte dient hier der Rechenschaftslegung der Einzelschule über ihre Entwicklungsarbeit.

Diese zwei Funktionen können im Widerspruch zueinander stehen, insbesondere dann, wenn die Steuerungsfunktion die Entwicklungsfunktion stört (vgl. Arnold, Bastian & Reh, 2004; Holtappels, 2004a). Dies kann dadurch geschehen, dass die Schulaufsicht das Schulprogramm und damit Einblick in die Problembereiche sowie die Entwicklungsarbeit an der Einzelschule erhält. Vor diesem Hintergrund können Schulen damit reagieren, dass sie die Ergebnisse und Prozesse der pädagogischen Arbeit in der Schule weniger der Realität, sondern vielmehr den Forderungen der Schulaufsicht entsprechend darstellen. Aus diesem Grund wird im Steuerungsdiskurs von einem „Funktionsdualismus“ gesprochen (vgl. Heinrich & Kussau, 2010; Köller, M., 2009), der Auswirkungen auf den Prozess der Schulprogrammarbeit sowie auf die inhaltliche Beschaffenheit des Steuerungsinstruments haben kann. Im Rahmen der Schulprogrammarbeit werden die schulischen Akteure vor verschiedene Aufgaben gestellt, die im Folgenden weiterführend beschrieben werden.

Aufgaben für die schulischen Akteure im Rahmen der Schulprogrammarbeit

Mit den zwei Funktionen von Schulprogrammen sind verschiedene Aufgaben für die schulischen Akteure verbunden, die zugleich auch Ziele des Schulprogramms beschreiben und sich in interne und externe Aufgaben bzw. Ziele unterscheiden lassen (vgl. Holtappels, 2004a; Abbildung 6). Die internen Aufgaben sind dadurch gekennzeichnet, dass sie von der Einzelschule bewältigt werden müssen und somit die Entwicklungsarbeit in der Schule direkt betreffen. In den internen Aufgaben schlägt sich daher auch die Entwicklungsfunktion von Schulprogrammen besonders deutlich nieder. Dem stehen die externen Aufgaben gegenüber, die ebenfalls von der Einzelschule verantwortet werden und darauf ausgerichtet sind, dass das Schulprogramm an Akteure außerhalb der Schule weitergegeben wird. Hier lässt sich schwerpunktmäßig die Steuerungsfunktion verorten. Im Folgenden werden diese verschiedenen Aufgaben für die schulischen Akteure im Rahmen der Schulprogrammarbeit ausführlich beschrieben.

Im Rahmen der Schulprogrammarbeit werden die schulischen Akteure dazu angehalten, gemeinsam ein *pädagogisches Leitbild, Ziele und Grundorientierungen* zu entwickeln (vgl. Mohr, 2006; Arnold, Bastian & Reh, 2004). Hierbei werden administrative Vorgaben in schulspezifische pädagogische Grundorientierungen transformiert (vgl. Holtappels, 2004a).

Die schulspezifischen pädagogischen Grundorientierungen bilden die Basis für eine *konzeptionelle Grundlage pädagogischer Gestaltungsansätze*. In diesem Zusammenhang besteht die Aufgabe der Akteure darin, systematisch und unter Berücksichtigung der einzelschulspezifischen Handlungsbedingungen Schwerpunkte zu bestimmen und zu begründen (vgl. Holtappels, 2011, 2004a).



Abbildung 6: Aufgaben für schulische Akteure im Rahmen der Schulprogrammarbeit (in Anlehnung an Holtappels, 2004a, S. 18).

Damit das Schulprogramm eine *Arbeitsgrundlage für Konsens und Verbindlichkeit* darstellt, ist die gemeinsame Erarbeitung dieses Instruments eine notwendige Voraussetzung für das programmgetreue Ausgestalten der Entwicklungsarbeit. Für diese Aufgabe ist das Vorhandensein von funktionierenden Kommunikations- und Kooperationsstrukturen in der Einzelschule ausschlaggebend (vgl. Holtappels, 2011; 2004a).

Im Vordergrund der Schulprogrammarbeit steht eine Planung von Maßnahmen zur Steigerung von Schulqualität, die durch eine *Selbstvergewisserung über Entwicklungsstand und -bedarfe* angestoßen wird. Diese kann als kollektiver Selbstdiagnoseprozess verstanden werden, der zum Ziel hat, Wissen über den aktuellen Ist-Zustand zu generieren, akute Probleme zu identifizieren und eine kritische Bewertung vorzunehmen (vgl. Holtappels, 2004a).

Auf der Grundlage dieser Selbstvergewisserung wird die *Verbesserung von Schulqualität* mithilfe des Schulprogramms angestrebt, wobei die geplanten Maßnahmen auf eine signifikante Verbesserung von Leistungen der Schülerinnen und Schüler auszurichten sind (vgl. Mohr, 2006; Holtappels, 2004a; Abschnitt 3.1). Schulprogramme fungieren somit als interne Planungs- und Arbeitspapiere zur Strukturierung und Organisation von Entwicklungsprozessen (vgl. Holtappels, 2011; Köller, M., 2009).

Um eine *Erhöhung von Effektivität und Effizienz* bei den geplanten Schulentwicklungsmaßnahmen zu erreichen, ist es Aufgabe der Schule, möglichst nutzbringend eine schulspezifische Planung von personellen, räumlichen und materiellen Ressourcen vorzunehmen (vgl. Holtappels, 2011, 2004a). Diese können im Rahmen der Schulprogrammarbeit besser geplant und koordiniert werden.

In diesem Zusammenhang ist die *Qualitätssicherung über Rechenschaftslegung und Evaluation* eine weitere Aufgabe im Rahmen der Schulprogrammarbeit. Im Schulprogramm werden also die Entwicklungsprozesse und -ergebnisse der Einzelschule, die durch Evaluationsverfahren untersucht werden, für die außenstehenden Bildungsakteure (Schulaufsicht, Schulträger) festgehalten. Schulen kommen somit ihrer Rechenschaftspflicht nach (vgl. Holtappels, 2011; Heinrich & Kussau, 2010; Köller, M., 2009).

Zum Zweck der Wissensbewahrung, des -transfers und des Wettbewerbs ist eine *Außendarstellung des Schulprofils für Orientierung und Kooperation* im Schulprogramm elementar (vgl. Holtappels, 2011; Heinrich & Kussau, 2010). Dadurch erhalten die Bildungskonsumenten, die Akteure der Angebotsgestaltung sowie die lokalen Partner des Schulumfelds Einblick in die pädagogische Praxis (vgl. Mohr, 2006).

Das Schulprogramm stellt vor dem Hintergrund dieser Aufgaben eine *Informationsgrundlage zur Steuerung des Bildungssystems* dar. Angesichts der Verpflichtung zur Schulprogrammarbeit erhält die Schulaufsicht einen Überblick über die Entwicklungsbedarfe, -planungen und -probleme aller Schulen (vgl. Mohr, 2006; Holtappels, 2004a). Diese Informationen liefern relevantes Wissen für die zukünftige Steuerung und Unterstützung des Bildungswesens (vgl. Holtappels, 2011; v. Buer & Köller, 2007; Maritzen, 2004).

Das Schulprogramm als eines von mehreren Steuerungsinstrumenten (vgl. v. Buer & Köller, 2007) weist angesichts seiner Funktionen sowie der Aufgaben für die schulischen Akteure Potenziale dafür auf, einen Beitrag zur Selbst- und Kontextsteuerung von Schulentwicklung zu leisten (vgl. Abschnitt 3.2). Für die Selbststeuerung von Schulentwicklung erhalten Evaluationen einen besonderen Stellenwert, da sie zugleich der Problemdiagnose und der Erfolgsmessung von Entwicklungsmaßnahmen dienen (vgl. Holtappels, 2011; Mohr, 2006). Somit ist das Schulprogramm stets von einer begrenzten Aktualität gekennzeichnet, sodass es im Sinne eines kontinuierlichen Prozesses der Qualitätsentwicklung immer wieder einer Anpassung an die Ergebnisse schulinterner Evaluation bedarf.

Die durch die Erstellung und Weiterentwicklung eines Schulprogramms erzielten Veränderungen in der Einzelschule sind seit den 1990er Jahren Gegenstand der Forschung (vgl. Tabelle 37 im Anhang). Deren Ergebnisse werden im Folgenden beschrieben.

Ergebnisse der Schulprogrammforschung

Mittlerweile liegen Erkenntnisse zu den *Inhalten* und der *Qualität* (vgl. Köller, M., 2009; Mohr, 2006; Holtappels, 2004; Holtappels & Müller, 2004; Hilbrich & Walter, 2004), der *Erarbeitung* und *Umsetzung* (vgl. Köller, M., 2009; Arnold, Bastian & Reh, 2004; Burkhard & Kanders, 2002; Holtappels, 2004c; Schlömerkemper, 2004) sowie zu den *Auswirkungen* und der *Wirksamkeit* von Schulprogrammen (vgl. Tillmann, K. 2011; Mohr, 2006; Holtappels, 2004b; Jürgens, Niederdrenk & Pahde, 2002) vor. Die Aspekte der letztgenannten Kategorie lassen

sich dahingehend unterscheiden, dass bezüglich der Auswirkungen die Schule beziehungsweise die Lehrkräfte im Vordergrund stehen, während hinsichtlich der Wirksamkeit auf die messbaren Veränderungen auf Schülerebene fokussiert wird.

Die Studien, welche die Inhalte und Qualität von Schulprogrammen untersuchten, wurden mittels Dokumentenanalysen oder Befragungen von Leitungs- und Lehrpersonen durchgeführt (vgl. Tabelle 37 im Anhang). Ein Teil dieser Untersuchungen zu den Inhalten und der Qualität von Schulprogrammen nahm die Schulprogrammarbeit spezifisch für ein Bundesland in den Blick, wie bei Hilbrich und Walter (2004) oder Haenisch (2004), während andere Forschungsvorhaben die deutschlandweiten Daten internationaler Leistungsvergleiche verwendeten, wie die Studie von Mohr (2006), wobei hier landesspezifische Ergebnisse zu den Inhalten von Schulprogrammen repliziert wurden. In verschiedenen Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass die Bestandsaufnahmen sowie die vereinbarten Entwicklungsziele und -schwerpunkte in der Mehrzahl der untersuchten Schulprogramme aufgeführt sind. Demgegenüber beinhalten Schulprogramme lediglich in seltenen Fällen eine handfeste Evaluationsplanung unter Angabe spezifischer Qualitätskriterien sowie einer differenzierten Fortbildungs- und Arbeitsplanung (vgl. Köller, M., 2009; Mohr, 2006; Hilbrich & Walter, 2004; Holtappels & Müller, 2004; Jürgens, Niederdrenk & Pahde, 2002; Weiß & Steinert, 2001). Insgesamt lassen sich in der Mehrheit der Schulprogramme zwischen diesen Inhaltsbereichen keine Verknüpfungen finden, sodass hier von einer kritischen inneren Konsistenz gesprochen werden kann (vgl. Köller, M., 2009; Mohr, 2006; Holtappels & Müller, 2004). Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass in vielen Schulprogrammen vorgeschriebene Inhaltsbereiche zwar aufgeführt sind, diese jedoch die steuerungstheoretischen Implikationen im Sinne einer systematischen Verzahnung der Inhaltsbereiche (noch) nicht erfüllen.

Die Studien, die den Schwerpunkt auf die Entwicklung und Umsetzung von Schulprogrammen legten, brachten unter anderem förderliche und hemmende Bedingungen der Schulprogrammarbeit hervor (vgl. Tabelle 37 im Anhang). Diese Bedingungen werden von M. Köller (2009) auf drei unterschiedlichen Ebenen verortet: der individuellen, der interpersonellen und der organisationalen Ebene. Aufbauend auf dieser Kategorisierung werden in Tabelle 4 die Ergebnisse zu den förderlichen und hemmenden Bedingungen der Schulprogrammarbeit dargestellt.

Die Tabelle verdeutlicht, dass sich nur zwei Untersuchungen zugleich den förderlichen und hemmenden Bedingungen der Schulprogrammarbeit widmeten: die von M. Köller (2009) sowie die von Burkhard und Kanders (2002). Demgegenüber wurden weitere Studien durchgeführt, die ihren Schwerpunkt ausschließlich auf die förderlichen Bedingungen legen. Die Untersuchungen brachten als *förderliche Bedingungen* der Schulprogrammarbeit auf individueller Ebene die Akzeptanz des Schulprogramms im Kollegium, die Innovationsbereitschaft, das Engagement und die Fortbildungsbereitschaft von Lehrkräften hervor (vgl. Hol-

tappels, 2004c). Diese stellen Variablen des schulischen Innovationsklimas dar, die durch weitere unterstützende Bedingungen auf der interpersonellen Ebene ergänzt werden. Hierbei wurden sowohl von Schulleitungen als auch von Lehrkräften intensive und elaborierte Kooperationsformen, Vorerfahrungen zu Schulentwicklungsmaßnahmen und eine möglichst schulweite Partizipation an der Schulentwicklungsarbeit als günstig für die Schulprogrammentwicklung genannt (vgl. Haenisch, 2004). An dieser Stelle ist aus der Sicht von Lehrkräften die wahrgenommene Unterstützung der Schulprogrammarbeit durch die Schulleitung hinzuzufügen (vgl. Holtappels, 2004c). Als weiterführend unterstützend für die Erstellung und Weiterentwicklung eines Schulprogramms wurde in Studien eine Reihe von Bedingungen auf organisationaler Ebene identifiziert. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen zeigen, dass es sich in mehreren Schulen bewährt hat, eine Arbeits- oder Steuergruppe für die Schulprogrammentwicklung einzurichten, welche die Aufgabe der Koordination einzelner Arbeitsprozesse in die Wege leitet und einzelne Entwicklungsprodukte zusammenführt (vgl. Haenisch, 2004; Holtappels, 2004c). In diesem Zusammenhang wurden zusätzlich die Schaffung von Arbeitsstrukturen in der Form von Räumen und Zeiten für die Arbeit der Lehrkräfte sowie die Weiterarbeit an bewährten pädagogischen Konzepten als unterstützend angegeben.

Tabelle 4: Bedingungen der Schulprogrammarbeit, differenziert nach den von M. Köller vorgeschlagenen Ebenen.

	Hemmende Bedingungen	Förderliche Bedingungen
Bedingungen auf individueller Ebene	Hohe zeitliche Belastung einzelner Lehrkräfte Mangelndes Engagement von vielen Kollegen Mangelnde Nutzentransparenz	Akzeptanz des Schulprogramms im Kollegium Innovationsbereitschaft und Engagement von Lehrkräften Fortbildungsbereitschaft
Bedingungen auf interpersoneller Ebene	Schwierigkeit der Konsensfindung (im Kollegium sowie mit Eltern)	Kooperation und Teamarbeit Vorerfahrungen zur Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen Partizipation des Gesamtkollegiums am Entwicklungsgeschehen Wahrgenommene Unterstützung durch die Schulleitung
Bedingungen auf organisationaler Ebene	Personalfluktuations	Einrichtung einer Steuergruppe Schaffung von Austausch- und Lernplattformen für Lehrkräfte (z. B. päd. Tage, Fortbildungen) Vorhandene bewährte pädagogische Ansätze und Konzepte
Quellen	(vgl. Köller, M., 2009; Burkhard & Kanders, 2002)	(vgl. Köller, M., 2009; Burkhard & Kanders, 2002; Haenisch, 2004; Holtappels, 2004c)

Demgegenüber haben sich ein hoher zeitlicher Arbeitsaufwand, fehlendes oder geringes Engagement von einer Vielzahl an Lehrkräften sowie eine gering eingeschätzte Nützlichkeit als hinderlich für die Entwicklung und Umsetzung eines Schulprogramms auf individueller Ebene erwiesen (vgl. Köller, M., 2009; Burkhard & Kanders, 2002). Des Weiteren wurde von Schulleitungen und Lehrkräften die Konsensfindung zwischen verschiedenen Akteuren (entweder innerhalb des gesamten Kollegiums oder mit den Eltern), welche als eine Vorausset-

zung für Schulprogrammarbeit gilt (vgl. Holtappels, 2011, 2004a), als zentrale Schwierigkeit auf interpersoneller Ebene benannt (vgl. Burkhard & Kanders, 2004). Ebenfalls ein Hemmnis für die Schulprogrammarbeit stellen auf organisationaler Ebene Personalfluktuationen dar, die eine Kontinuität im Entwicklungsprozess erschweren (vgl. Köller, M., 2009; Burkhard & Kanders, 2002).

Die Auswirkungen und die Wirksamkeit von Schulprogrammen wurden in den zwei Wirkungsuntersuchungen von Mohr (2006) sowie Weiß und Steinert (2001) mit den nationalen Stichproben der Studien IGLU 2003 und PISA 2000 erforscht. Hierbei konnten bisher keine Nachweise über signifikant bessere Schülerleistungen durch Schulprogramme erbracht werden. In weiteren Untersuchungen wurden hingegen die Auswirkungen der Schulprogrammarbeit auf Aspekte der schulischen Organisationskultur durch Befragungen von Schulleitungen ermittelt (vgl. Burkhard & Kanders, 2002; Hilbrich & Walter, 2004; Holtappels, 2004b; Jürgens, Niederdrenk & Pahde, 2002; Tabelle 37 im Anhang). Zusammenfassend ergeben diese Untersuchungen, dass Schulprogrammarbeit dazu führt,

- Verbindlichkeit und Zielorientierung in der Schulentwicklungsarbeit zu steigern,
- Kommunikation und Diskussionen unter den Entwicklungsakteuren und im gesamten Kollegium zu intensivieren,
- Partizipation von Eltern an der Entwicklungsarbeit zu ermöglichen,
- auch Schülerinnen und Schüler an der Schulentwicklung zu beteiligen,
- Kooperation und Teamarbeit zu steigern,
- die Identifikation von Lehrkräften mit ihrer Schule zu verbessern und
- Impulse für die Unterrichts- und Lernkulturentwicklung zu generieren.

Neben diesen positiven Auswirkungen der Schulprogrammarbeit auf Aspekte der Schulkultur ist auch eine Reihe von negativen Begleiterscheinungen bekannt. So nimmt zum Beispiel die Mehrheit der Schulleitungen den Untersuchungen von Hilbrich und Walter (2004) sowie von Holtappels (2004b) zufolge eine sehr hohe Belastung von Lehrkräften in der Entwicklung und Umsetzung des Schulprogramms wahr. Teilweise entstehen in Schulen hierdurch Probleme, Konflikte oder Widerstände bei den Lehrkräften (vgl. Holtappels, 2004b). Diese führen Burkhard und Kanders (2002) darauf zurück, dass der individuelle Nutzen der Schulprogrammarbeit gering eingeschätzt wird, weshalb Lehrkräfte eine Skepsis gegenüber der Wirksamkeit dieses Schulentwicklungsinstruments entwickeln können.

Insgesamt liefern die Studien Hinweise dafür, dass die Auswirkungen der Schulprogrammarbeit sehr unterschiedlich sind, wobei die Vorteile die negativen Begleiterscheinungen zu überwiegen scheinen. Trotz der genannten Auswirkungen kam M. Köller (2009) mit ihrer Untersuchung zu dem Schluss, dass schulische Prozesse und Strukturen an der Mehrheit der Schulen unverändert bleiben. Dennoch ist Konzeptarbeit im Sinne einer Programmerstellung weiterhin von der Bildungsadministration erwünscht, insbesondere für die Gestaltung und

Steuerung von Entwicklungen im Bildungswesen. Hierfür lässt sich das Beispiel der Ganztagschule anbringen, deren Ausbreitung und Entwicklung laut den administrativen Vorgaben auf einem erarbeiteten Ganztagskonzept aufbauen. Die genauen Vorgaben der Bildungsadministration zur Einführung des gebundenen Ganztags am nordrhein-westfälischen Gymnasium werden in Kapitel 4 beschrieben.

4. Steuerung der Ganztagsschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen

Ein aktuelles Beispiel zur Steuerung von Schulentwicklung stellt die flächendeckende Einführung von Ganztagsschulen im nordrhein-westfälischen Bildungssystem dar. Hier wurde die Ganztagsschulentwicklung maßgeblich durch die Forderungen der KMK im Jahr 2002 angestoßen (vgl. Kapitel 2), die schließlich in unterschiedlichen Landesoffensiven NRWs Konkretisierung erfuhren. Zunächst wurden die rechtlichen Grundlagen für den Ganztagsschulausbau im Primarbereich geschaffen und zusätzlich im Rahmen des IZBB-Programms finanzielle Mittel für alle Schulformen bereitgestellt (vgl. Börner, Eberitzsch, Grothues & Wilk, 2011; Beher et al., 2005). Später wurde auch der Ganztagsschulausbau im Sekundarschulbereich mit der Ganztagsoffensive¹² des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW) des Landes NRW rechtlich geregelt und gefördert (vgl. Berkemeyer et al., 2010; Ganztagsschulverband, 2008). Ab 2006 stand hierbei der Ganztagsschulausbau an Hauptschulen im Vordergrund, während ab 2009 besonders die Realschulen und Gymnasien in den Blick genommen wurden, um an ihnen gleichermaßen ein bedarfsgerechtes Ganztagsangebot entstehen zu lassen. Diese zeitlich versetzte Entwicklung des Ganztagsschulausbaus an verschiedenen Schulformen des Bildungswesens NRWs veranschaulichen die Daten der KMK (2015, 2011, 2006) in Abbildung 7.

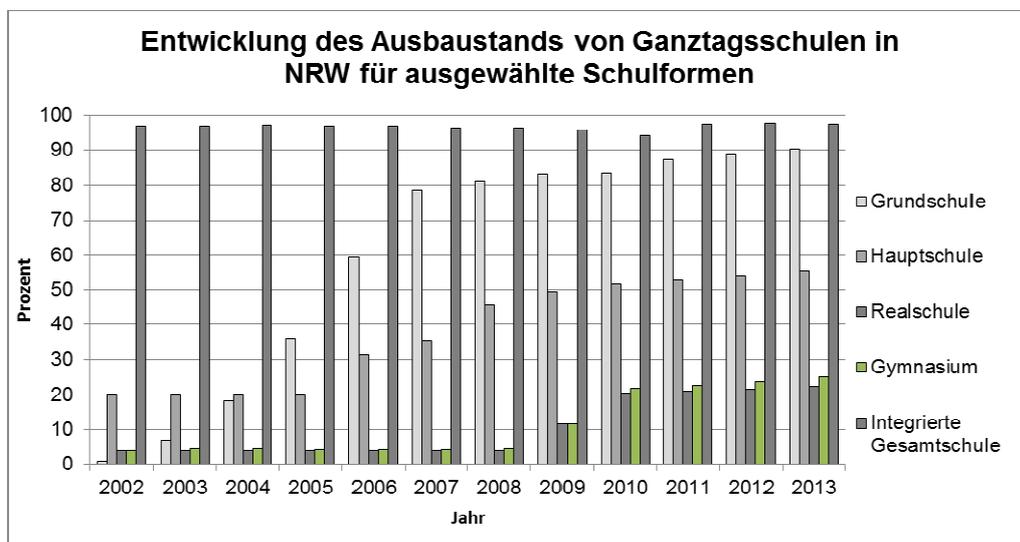


Abbildung 7: Entwicklung des Ausbaustands von Ganztagsschulen in NRW für ausgewählte Schulformen (Datengrundlage der KMK, 2015, 2011, 2006).

Die Ganztagsschulentwicklung in NRW ist demnach dadurch gekennzeichnet, dass über den betrachteten Zeitraum nahezu alle Integrierten Gesamtschulen ganztätig organisiert waren, während an allen weiteren Schulformen jeweils spezifische Jahre identifiziert werden können, die für den Ausbau entscheidend waren: So verzeichnet der Ganztagsschulausbau im

¹² Die Ganztagsoffensive des MSW umfasst das *1000-Schulen-Programm* und das Programm *Geld oder Stelle*, die dafür eingerichtet wurden, den Schulen finanzielle Mittel für den Schulausbau und die Durchführung von ganztagspezifischen Angeboten bereit zu stellen (vgl. Wendt & Bos, 2015; Berkemeyer et al., 2010).

Primarbereich seit 2005 sehr deutliche Zuwächse, während eine zunehmende Entwicklung im Sekundarschulbereich später eintrat. Hier ist entsprechend der Etablierung rechtlicher Grundlagen für den Ganztagsschulbau seit 2006 ein Zuwachs an Ganztagshauptschulen und seit 2009 ein Ganztagsschulbau an den Realschulen und Gymnasien erkennbar. Diese schulformbezogenen Entwicklungen des Ganztagsschulbaus können weiter konkretisiert werden, indem Angaben über die Ganztagsform, differenziert nach den verschiedenen Schulformen, ergänzt werden (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Ausbreitung der Ganztagsformen im Schulsystem NRW unter Berücksichtigung der Schulformen in Prozent (Datengrundlage der KMK 2015, 2011, 2006).

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Grundschule	0,9	7,0	18,3	35,9	59,4	78,6	81,1	83,2	83,5	87,3	88,9	90,2
Offene Form	0	6,1	18,5	35,2	58,7	78,0	80,5	82,7	83,0	86,8	88,4	89,6
Teilw. gebundene Form	0,3	0,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Voll gebundene Form	0,6	0,7	0,8	0,8	0,7	0,6	0,6	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Hauptschule	20,3	20,2	20,3	20,2	31,2	35,4	45,7	49,4	51,6	52,9	53,8	55,6
Offene Form	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Teilw. gebundene Form	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Voll gebundene Form	20,3	20,2	20,3	20,2	31,2	35,4	45,7	49,4	51,6	52,9	53,8	55,6
Realschule	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,9	4,1	11,8	20,4	21,1	21,6	22,4
Offene Form	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Teilw. gebundene Form	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Voll gebundene Form	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,9	4,1	11,8	20,4	21,1	21,6	22,4
Integrierte Gesamtschule	96,8	96,8	97,2	96,8	96,8	96,3	96,3	95,9	94,2	97,4	97,6	97,5
Offene Form	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Teilw. gebundene Form	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Voll gebundene Form	96,3	96,8	97,2	96,8	96,8	96,3	96,3	95,9	94,2	97,4	97,6	97,5
Gymnasium	4,1	4,5	4,5	4,3	4,3	4,3	4,6	11,6	21,9	22,8	23,9	24,9
Offene Form	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Teilw. gebundene Form	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Voll gebundene Form	4,1	4,5	4,5	4,3	4,3	4,3	4,6	11,6	21,9	22,8	23,9	24,9

In der Tabelle zeigt sich, dass im Primarbereich das offene Ganztagsmodell dominant vertreten ist, während an den Schulformen des Sekundarschulbereichs ausschließlich das Modell des voll gebundenen Ganztags umgesetzt wird. Demzufolge lässt sich für Ganztagschulen im Sekundarschulbereich festhalten, dass die Schülerinnen und Schüler, die eine Ganztagschule besuchen, verpflichtend an den Angeboten ihrer Schule teilnehmen und die Ganztagschulen dadurch über erweiterte Gestaltungsmöglichkeiten verfügen (vgl. Kapitel 2). Diese sind auch für das voll gebundene Ganztagsgymnasium in NRW spezifisch, welches im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht. Aus diesem Grund werden in den folgenden Abschnitten die landesspezifischen Vorgaben für das Ganztagskonzept, darin verankerte Ziele und aufgeführte Bildungsangebote sowie die Umsetzung des Ganztagskonzepts im erweiterten Zeitrahmen mit Fokus auf das gebundene Ganztagsgymnasium beschrieben.

4.1 Administrative Vorgaben zur Gestaltung von gebundenen Ganztagsgymnasien in Nordrhein-Westfalen

Eine Grundlage für die Ausgestaltung des gebundenen Ganztags an den Gymnasien NRWs bilden die Vorgaben der KMK, in denen vordergründig strukturelle Aspekte festgelegt sind, die sich für alle Ganztagschulen in Deutschland als verbindlich beschreiben lassen (vgl. Kapitel 2). Diese übergreifenden Vorgaben werden in den geltenden landesspezifischen Vorgaben, wie dem Ganztagschülerlass des MSW, konkretisiert. Allerdings ist es für die Ausgestaltung einer Ganztagschule nicht ausreichend, ausschließlich ganztagspezifische Erlasse zu berücksichtigen, da der Bildungsauftrag für das gebundene Ganztagsgymnasium in weiteren Vorgaben spezifiziert wird, die in unterschiedlichen Verordnungen enthalten sein können (vgl. auch Hellmich & Wernke, 2009). Somit sind für die Ausgestaltung des gebundenen Ganztags am Gymnasium zusätzlich zum Ganztagschülerlass des MSW die Richtlinien für die Unterrichtsorganisation aus „den Verordnungen über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I“ (APO-S I) sowie die Inhalte aus dem „Erlass zur Fünf-Tage-Woche an Schulen“ (BASS 12 - 62 Nr. 1) ausschlaggebend.¹³ Daher werden in den folgenden Ausführungen neben den rechtlichen Rahmenbedingungen der Ganztagskonzeption weitere Erlasse und Verordnungen des Landes herangezogen.

Vorgaben zum Ganztagskonzept

Im gegenwärtig gültigen Ganztagschülerlass werden Vorgaben zur Prozesssteuerung in den Vordergrund gestellt, indem jede Ganztagschule mit einer Beteiligung von außerschulischen Partnern ein Ganztagskonzept entwickelt und kontinuierlich fortschreibt. In diesem Prozess sollen die Merkmale von Ganztagschulen einbezogen, eine Integration in das Schulprogramm vorgenommen und Abstimmungen in der Schulkonferenz durchgeführt werden (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010). Diesbezüglich war im ersten Runderlass zu Ganztagschulen im Sekundarbereich bereits geregelt, dass die Schulkonferenz über das Konzept entscheidet und jedes Jahr darüber zu informieren ist, wie dieses umgesetzt wurde und welche Mittel dabei verwendet wurden (vgl. RdErl. d. MSW v. 25.01.2006, Absatz 2.1). Auch bestand hier bereits die Forderung, ein holistisches Ganztagskonzept zu entwickeln, was sich daran zeigt, dass das Ganztagskonzept in das Schulprogramm integriert wird (vgl. RdErl. d. MSW v. 25.01.2006, Absatz 2.2).

Hier werden außerdem die Inhalte eines Ganztagskonzepts ausführlich definiert. Zunächst wird für den Ganztagschulausbau in NRW ein von der Einzelschule entwickeltes Ganztags-

¹³ Der Erlass der Fünf-Tage-Woche an Schulen wurde im Mai 2015 grundlegend vom MSW dadurch verändert, dass dieser mit weiteren Erlassen im „Runderlass zum Unterrichtsbeginn, Verteilung der Wochenstunden, Fünf-Tage-Woche, Klassenarbeiten und Hausaufgaben an allgemeinbildenden Schulen“ (BASS 12-63 Nr.1) zusammengeführt wurde. Da diese Veränderungen jedoch zum Zeitpunkt der Erhebungen keine Gültigkeit besaßen, werden in den Beschreibungen administrativer Vorgaben all jene rechtlichen Grundlagen herangezogen, die für die Gestaltung des gebundenen Ganztags sowie die Tagesgestaltung im Schuljahr 2012/13 bedeutsam waren.

konzept als Voraussetzung dafür bestimmt, ein Ganztagsangebot einzurichten und anzubieten (vgl. RdErl. d. MSW v. 25.01.2006). Mit dem Ganztagskonzept soll für den Aufbau und die Weiterentwicklung des gebundenen Ganztags eine im Kollegium abgestimmte Basis geschaffen und schriftlich festgehalten werden. Alle in diesem ersten Runderlass bestimmten Inhaltsbereiche eines Ganztagskonzepts sind in Tabelle 6 aufgeführt.

Tabelle 6: Inhaltsbereiche des Ganztagskonzepts laut Runderlass d. MSW v. 25.01.2006.

Abschnitt	Inhaltsbereiche des Ganztagskonzepts
1. Grundlagen	Darstellung der Bedarfssituation, mit dem Ganztagsangebot verbundene Ziele, Indikatoren der Zielerreichung und schulinternes Evaluationskonzept
2. Zeitraster und -gestaltung	Festlegungen zu Schulzeiten und Zeiten für Konferenzen, Dienstbesprechungen, Fortbildungen sowie schulübergreifende Veranstaltungen; ein für diese Veranstaltungen (unterrichts-)freier Nachmittagsblock pro Woche wird von der Bezirksregierung bestimmt und ist im Zeitraster einzuplanen; Darstellung der <i>Tagesgestaltung</i> mit Aussagen über den Unterricht, Förder- sowie weitere Lernangebote und die Verzahnung verschiedener Lerngelegenheiten (Rhythmisierung des Schultags)
3. Zusätzliche Lernangebote	Beschreibung von fachlichen und überfachlichen <i>Lernangeboten</i>
4. Grundlagen von Kooperation(en)	Auflistung von Kooperationspartnern (Einrichtungen der örtlichen Jugendhilfe; gemeinwohlorientierte Organisationen aus den Bereichen Kunst, Kultur und Sport), Kooperationszwecke und Zuständigkeiten
5. Angaben zu weiteren schulspezifischen Gestaltungsprinzipien	Ausweisen der Teilnahmebindung für Schülerinnen und Schüler an spezifischen Ganztagsveranstaltungen; Festlegung von Wahlmöglichkeiten für Schülerinnen und zu weiteren Schulangeboten (Wahlpflichtunterricht; Arbeitsgemeinschaften); Festlegungen über die Ausgestaltung und den zeitlichen Umfang von Phasen des selbstständigen Lernens und Übens in der Schule und zu Hause (<i>Hausaufgaben</i>)

Wie in der Tabelle dargestellt ist, wird in den Grundlagen eines Ganztagskonzepts für eine Ganztagschule bestimmt, dass Entwicklungsprozesse basierend auf einem Evaluationsvorgehen zu gestalten sind. Dabei sind jeweils der Ist- und der Soll-Zustand zu bestimmen, daran anknüpfend Entwicklungsmaßnahmen zu formulieren und der Entwicklungsfortschritt regelmäßig zu überprüfen. Dadurch erhält das Ganztagskonzept für die Steuerung und Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses in der einzelnen Ganztagschule einen hohen Stellenwert (vgl. Abschnitt 3.4).

Mit den Vorgaben zum Zeitraster und zur Zeitgestaltung sollen für Einzelschulen zunächst Strukturen für die Organisation von Lernen geschaffen werden, wobei Regeln zu den Arbeitszeiten und den verpflichtenden schulischen Veranstaltungen für die schulischen Akteure wie beispielsweise Dienstbesprechungen getroffen werden. In diesem Zusammenhang sind ebenso Zeiten für Fortbildungen und Konzeptionsarbeit einzuplanen, die für Schulentwicklung Bedeutung erhalten (vgl. Kapitel 3). Diese strukturellen Festlegungen, die den Rahmen für das Lernen bilden, werden durch Informationen zu fachlichen und überfachlichen Lernangeboten inhaltlich ergänzt, die unter dem Punkt „Vorgaben zu ganztagspezifischen Lernangeboten“ tiefergehend betrachtet werden.

Zu den Angaben in Bezug auf die Kooperationen mit außerschulischen Partnern werden die Vorgaben der KMK (vgl. Kapitel 2) dahingehend präzisiert, dass die Schule selbst über das konkrete Kooperationsziel sowie den spezifischen Kooperationspartner entscheiden kann. Mit der Verschriftlichung dieser schulspezifischen Festlegungen wird einerseits Transparenz über die Kooperationsaspekte für schulische und außerschulische Akteure und andererseits Verbindlichkeit hergestellt (vgl. Unterabschnitt 3.4.3).

In den Angaben zu weiteren schulspezifischen Gestaltungsbereichen sind Festlegungen zu treffen, die einen Fokus auf die Schülerinnen und Schüler erkennen lassen. Hierbei sind Regelungen zur Teilnahme an unterschiedlichen schulischen Angeboten wie zum Beispiel dem Wahlpflichtunterricht oder den Ganztagsangeboten anzugeben. Hinsichtlich der Ganztagsangebote ist weiter aufzuzeigen, bei welchen Angeboten die Schülerinnen und Schüler selbst über ihre Teilnahme entscheiden (können). Diese im Ganztagskonzept zu formulierenden Vereinbarungen lassen sich ebenfalls als strukturell bezeichnen und sollen durch inhaltliche Konkretisierungen zu einer neuen Hausaufgabenpraxis ergänzt werden. Aus den Vorgaben zur Hausaufgabenpraxis geht hervor, dass hierdurch das selbstständige Lernen von Schülerinnen und Schülern gefördert und dafür zukünftig auch ein Rahmen in der Schule geschaffen werden soll. Auch die Vorgaben für die Hausaufgabenpraxis werden unter dem Punkt „Vorgaben zu ganztagspezifischen Lernangeboten“ aufgegriffen.

In den Vorgaben zum Ganztagskonzept aus beiden Erlassen wird erkennbar, dass sich im ersten Ganztagerlass für Sekundarstufenschulen eine Fülle an Vorgaben dazu finden lässt, welche Inhalte ein Ganztagskonzept von gebundenen Ganztagsgymnasien aufweisen sollte. Zusätzlich wird in Bezug auf die Entstehung, Umsetzung und Weiterentwicklung eines Ganztagskonzepts darauf fokussiert, welche Inhalte mit der Schulkonferenz abgestimmt werden müssen. Dieser Aspekt der Prozessgestaltung wird im aktuell gültigen Erlass durch eine Beteiligung außerschulischer Partner an der Prozessgestaltung ergänzt. Hier ist charakteristisch, dass die Steuerung des einzelschulspezifischen Entwicklungsprozesses im Vordergrund steht und die Inhalte eines Ganztagskonzepts damit zusammengefasst werden, dass dem Konzept die Merkmale von Ganztagschulen zugrunde gelegt werden sollen. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte darin liegen, dass mit den zahlreichen praxisnahen Veröffentlichungen zur Ganztagschule im vergangenen Jahrzehnt verschiedene Erfahrungsberichte für die inhaltliche Ausgestaltung des Ganztags vorliegen (vgl. Lindemann & Wendt, 2015) und der Unterstützung des Prozessgeschehens von der Bildungsadministration ein höherer Stellenwert zugeschrieben wird.

Vorgaben zu ganztagspezifischen Zielen

Im aktuell gültigen Erlass der Ganztagsgestaltung sind außerdem Vorgaben zu ganztagspezifischen Zielen enthalten, die sich in ein übergeordnetes Ziel der Ganztagschulentwick-

lung auf der einen Seite sowie in spezifische Ziele auf der anderen Seite differenzieren lassen (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010). Als übergeordnetes Ziel ist darin der flächendeckende Ausbau von Ganztagschulen „zu einem attraktiven, qualitativ hochwertigen und umfassenden örtlichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebot“ (RdErl. d. MSW v. 23.12.2010, Absatz 2.1) im nordrhein-westfälischen Schulsystem angegeben, welches an das von der KMK (2002) veröffentlichte Handlungsfeld anknüpft. Zusätzlich sind folgende spezifische Ziele bestimmt, welche die Ganztagschulentwicklung lenken sollen:

- Unterstützung einer ganzheitlichen und individuellen Bildung,
- Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung,
- Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen,
- Unterstützung des Wissenserwerbs sowie
- Förderung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Talenten bei Schülerinnen und Schülern (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010).

Im Erlass werden also Intentionen aufgegriffen, die im wissenschaftlichen Diskurs als bildungspolitische Ziele bezeichnet werden (vgl. Kapitel 2). Die den wissenschaftlichen Diskurs dominierenden Ziele waren bereits im ersten Runderlass in Form der Steigerung der Schulqualität durch individuelle Förderung, der Reduktion von Bildungsungleichheit sowie der Vereinbarkeit von Familie und Beruf festgehalten (vgl. RdErl. d. MSW v. 25.01.2006). Die Veränderung im aktuellen Runderlass besteht darin, dass das Ziel, die Schulqualität durch individuelle Förderung zu steigern, präzisiert wird.

Vorgaben zu ganztagspezifischen Lernangeboten

Im dritten Abschnitt des aktuell gültigen „Runderlasses zu gebundenen und offenen Ganztagschulen sowie außerunterrichtlichen Betreuungs- und Ganztagsangeboten“ sind die Merkmale einer Ganztagschule beschrieben, in denen unter anderem eine Vielzahl spezifischer Lernangebote aufgeführt werden (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010). Hierzu gehören:

- Angebote für unterschiedliche Schülergruppen,
- Förderkonzepte und -angebote,
- themen-, fachbezogene und fächerübergreifende Angebote,
- Arbeitsgemeinschaften und sozialpädagogische Angebote,
- Räume zum sozialen Lernen und für selbstbestimmte Aktivitäten,
- Angebote zur gesunden Lebensgestaltung,
- Bewegungsangebote sowie
- Angebote der Berufs- und Studienorientierung (RdErl. d. MSW v. 23.12.2010, S. 1).

Laut dem aktuell geltenden Runderlass haben Ganztagschulen Angebote für unterschiedliche Schülergruppen in Bezug auf die Gruppengröße (große und kleine Gruppen) und die Schülerzusammensetzung (z. B. heterogene Gruppen) zu unterbreiten. Hierbei sollen auch

die sozialen Problemlagen der Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung finden. Ein weiteres Merkmal der Ganztagschule besteht in den Förderkonzepten und -angeboten, die zum Beispiel an den Unterstützungs- und Lernbedarfen der Sprach- oder Bewegungsförderung oder an konkreten Fächern ansetzen sollen. Zur Umsetzung solcher Förderangebote sind weiterführende Konkretisierungen zum Beispiel auch in der APO-S I (§ 3, Abschnitt 1) und dem Schulgesetz (SchulG, § 1; MSW, 2015) zu finden. Mit den themenspezifischen, fachbezogenen oder fächerübergreifenden Angeboten wird im Runderlass verbunden, die Interessen der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Diese Angebote können klassen- oder jahrgangsstufenübergreifend organisiert sein oder in außerschulischen Praktika durchgeführt werden. Zusätzlich sollen Arbeitsgemeinschaften (z. B. Werken, Theater oder naturwissenschaftliches Experimentieren) oder sozialpädagogische Angebote (z. B. interkulturelle, geschlechtsspezifische oder ökologische) den Ganztagschülerinnen und -schülern neue Lernzugänge ermöglichen (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010). Das Spektrum einer Ganztagschule sollte zudem durch Angebote einer gesunden Lebensweise sowie durch vielfältige Bewegungsanreize und -angebote gekennzeichnet sein. Darüber hinaus sollen „Möglichkeiten und Freiräume zum sozialen Lernen, für Selbstbildungsprozesse und für selbstbestimmte Aktivitäten“ (RdErl. d. MSW v. 23.12.2010, S. 1) an Ganztagschulen eingerichtet und frühzeitig Angebote bereitgestellt werden, die eine Berufs- und Studienorientierung ermöglichen und somit Grundlagen für die Lebensplanung der Kinder und Jugendlichen bieten. Vor diesem Hintergrund sind Ganztagschulen dazu angehalten, ein vielfältiges und umfangreiches Bildungsangebot zu entwickeln, das den Bedarfen der Schülerschaft gerecht wird.

Ein weiteres und zentrales Gestaltungsfeld von Ganztagschulen betrifft die Hausaufgabenpraxis (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010). Die Schülerinnen und Schüler einer Ganztagschule sollen erstens beim Lösen von Aufgaben, die aus dem Unterricht hervorgehen, Anregungen und Unterstützung erhalten. Zweitens sind den Ganztagschülerinnen und -schülern Möglichkeiten zu bieten, das im Unterricht Gelernte zu vertiefen und zu erproben. Drittens sollen den Schülerinnen und Schüler Anlässe und Gelegenheiten gegeben werden, ihre „Fähigkeit zum selbstständigen Lernen und Gestalten“ (RdErl. d. MSW v. 23.12.2010, Absatz 3.1) zu entwickeln. Dies soll umgesetzt werden, indem die Hausaufgaben in die Schule ver-

lagert und in das Ganztagskonzept integriert werden (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010, Absatz 5.1).¹⁴

Für die Umsetzung dieser Merkmale am gebundenen Ganztagsgymnasium ist es notwendig, dass bestimmte Ressourcen und Möglichkeiten an der Einzelschule verfügbar sind (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010). Hierbei ist die verfügbare Zeit an Ganztagschulen eine zentrale Ressource (vgl. Dollinger, 2012; Holtappels, 2005), weshalb im Folgenden die Vorgaben zur Zeitgestaltung vorgestellt werden.

Vorgaben zur Zeitgestaltung

Die Grundlage für eine Darstellung der landesspezifischen Vorgaben zur Zeitgestaltung an gebundenen Ganztagsgymnasien NRW bildet der Runderlass zu Ganztagschulen im Sekundarbereich. Für alle Gymnasien geltende weitere Vorgaben zur Tagesgestaltung sind zum einen der APO-S I zu entnehmen. Die darin enthaltene Studententafel regelt die konkrete Unterrichtsverteilung im verfügbaren Zeitrahmen (sowohl die Schulwoche als auch das Schuljahr betreffend). In Bezug auf die Unterrichtsverteilung beinhaltet der Erlass zur Fünf-Tage-Woche an Schulen zum anderen Vorgaben für strukturgebende Elemente der Zeitgestaltung wie Pausenzeiten und die zulässige Höchstzahl an Unterrichtsstunden am Vormittag sowie am Tag insgesamt (vgl. RdErl. d. KM v. 24.06.1992). Aspekte aus diesen unterschiedlichen administrativen Bestimmungen werden in den folgenden Ausführungen behandelt.

Für die Zeitgestaltung und -nutzung am gebundenen Ganztagsgymnasium ist geregelt, dass in der Tagesgestaltung Lernzeiten sinnvoll über den Vor- und Nachmittag verteilt werden sollen. In dieser Regelung lässt sich keine spezifische Vorgabe erkennen, wann eine solche sinnvolle Verteilung von Lernzeiten erzielt wird. Weiter heißt es zu diesem Aspekt von Rhythmisierung, dass „ein angemessenes Gleichgewicht von Anspannung und Entspannung mit entsprechenden Ruhe- und Erholungsphasen“ (RdErl. d. MSW v. 23.12.2010, Absatz 3.1) einzuplanen ist. Auch diese Vorgabe lässt sich als unspezifisch beziehungsweise vage formuliert bezeichnen. Schulen werden außerdem dazu aufgefordert, neue Studententaktun-

¹⁴ Die in die Schule verlagerte Hausaufgabenpraxis hat sich im Verlauf der Jahre seit 2006 folgendermaßen entwickelt: Im Runderlass vom 25.01.2006 wird für die Realisierung ganztagspezifischer Ziele u. a. geregelt, dass in den Schulen „verbindliche Vorgaben zur Gestaltung und zum zeitlichen Umfang von Phasen selbstständigen Lernens und Übens in der Schule und zu Hause (Hausaufgaben)“ (RdErl. d. MSW v. 25.01.2006, S. 1) gemacht werden sollen. Hier wird das Wort Hausaufgaben noch explizit genannt, welches drei Jahre später in den Veränderungen des Erlasses nicht mehr erscheint (vgl. RdErl. d. MSW v. 24.4.2009). Schließlich wird im aktuell gültigen Runderlass das Wort Hausaufgaben ausschließlich einmal verwendet, um die Integration von Hausaufgaben in das einzelschulspezifische Ganztagskonzept festzulegen (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010). In den verschiedenen Veränderungen der Vorgaben zur Hausaufgabenpraxis zeigt sich, dass dieser Gestaltungsbereich für die Gestaltung einer Lernumgebung an Ganztagschulen einen besonderen Stellenwert einnimmt. Dies zeigt sich auch darin, dass neue und spezifischere Vorgaben zur Hausaufgabenpraxis seit Mai 2015 gelten. Hierbei wurde festgelegt, dass Hausaufgaben übergeordnet der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern dienen sollen (vgl. RdErl. d. MSW v. 05.05.2015), weshalb die Vergabe von niveaudifferenzierten Aufgaben an die Schülerinnen und Schüler notwendig wird (vgl. Prüß, 2008). Diese bearbeiten die Schülerinnen und Schüler in der Schule in sogenannten „Lernzeiten“, sodass zu Hause keine schriftlichen Aufgaben mehr erledigt werden müssen (RdErl. d. MSW v. 05.05.2015, 4.2). Für die Bearbeitung der Hausaufgaben ist u. a. der zeitliche Umfang in verschiedenen Jahrgangsstufen geregelt.

gen zu erproben. Diese Vorgaben im Runderlass nehmen somit gleichermaßen Bezug auf Aspekte der Rhythmisierung und der Taktung (vgl. Kapitel 2). Für die Zeitgestaltung an den Gymnasien NRW ist übergreifend in der APO-S I vorgegeben, in welchem Jahrgang wie viele Unterrichtsstunden in den einzelnen Lernbereichen zu erteilen sind (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Stundentafel für das Gymnasium in NRW, Sekundarstufe I (gemäß APO-S I).

Klasse Lernbereich	5 und 6 (Erprobungsstufe)	7 bis 9 (Mittelstufe)	Gesamt Sekundarstufe I
Deutsch	8	11	19
Gesellschaftslehre Geschichte, Erdkunde, Politik/Wirtschaft	6	12	18
Mathematik	8	11	19
Naturwissenschaften Biologie, Chemie & Physik	6	14	20
Englisch ¹⁵	8 (4)	10 (10)	18 (14)
Zweite Fremdsprache ¹⁵	4 (8)	10 (10)	14 (18)
Künstlerischer/musischer Bereich Kunst & Musik	8	6	14
Religionslehre	4	6	10
Sport	6–8	7–9	15
Wahlpflichtunterricht ¹⁶	0	4–6	4–6
Kernstunden	58–60	91–95	151–153
Ergänzungsstunden			10–12
Wochenstundenrahmen	Klasse 5: 30–33 Klasse 6: 30–33	Klasse 7: 31–34 Klasse 8: 31–34 Klasse 9: 32–35	
Gesamtwochenstunden			163

Aus der Stundentafel für das Gymnasium in NRW geht hervor, dass der Stundenplan der Schülerinnen und Schüler in der Erprobungsstufe bereits mindestens 30 Unterrichtsstunden (à 45 Min.) in der Woche aufweist. Für die Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe erhöht sich diese Mindestzahl an Unterrichtsstunden in der Woche auf mindestens 31 bis 32 Stunden (à 45 Min.). Während in der APO-S I zur Verteilung der Unterrichtsstunden in den Lernbereichen lediglich Möglichkeiten variabler Unterrichtsformate (bspw. fächerverbindender und epochaler Unterricht) eingeräumt werden, sind im Erlass zur Fünf-Tage-Woche an Schulen verschiedene Vorgaben zur Zeit- und Tagesgestaltung enthalten: Hier ist geregelt, dass der Unterricht regulär an fünf Wochentagen stattfindet, wobei unter bestimmten Bedingungen zwei Samstage im Monat für den Unterricht genutzt werden können (vgl. RdErl. d. KM v. 24.06.1992).¹⁷ Des Weiteren ist in der Unterrichtsorganisation die altersbedingte Belastbarkeit von Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen. Die Schülerinnen und Schüler der

¹⁵ Die Angaben in Klammern gelten für eine bilinguale Ausbildung.

¹⁶ Der Wahlpflichtunterricht findet in den Klassen 8 und 9 statt. Hierfür gilt § 17 Abs. 3.: Eine dritte Fremdsprache wird in Klasse 8 und 9 mit jeweils mindestens 3 Wochenstunden unterrichtet, andere Fächer und fächerübergreifende Angebote jeweils mit mindestens 2 Wochenstunden.

¹⁷ Wenn die Fachraumbelegung, die Inanspruchnahme von Schulsporthallen, die Nutzung der für die Mittagspause vorgesehenen Räume oder die Organisation des Schülertransports es nicht zulassen, dass von Montag bis Freitag der Unterricht stattfinden kann, kann an maximal zwei Samstagen im Monat Unterricht erteilt werden (RdErl. d. KM v. 24.06.1992).

Erprobungsstufe (also der Klassen 5 und 6) dürfen an maximal einem Nachmittag in der Schulwoche am Unterricht in den Lernbereichen der Stundentafel teilnehmen. Für die Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 7 und 8 ist es zulässig, an maximal zwei Schultagen nachmittags Unterricht einzuplanen.¹⁸ Wochentage, an denen nachmittags Unterricht erteilt werden muss, dürfen für die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I allerdings nicht mehr als insgesamt acht Unterrichtsstunden umfassen, wobei der Vormittag maximal sechs Unterrichtsstunden aufweisen darf (vgl. RdErl. d. KM v. 24.06.1992).¹⁹ Die Vorgaben zur Länge und Strukturierung des Schultags lassen sich gegenüber den Richtlinien zur Rhythmisierung als konkret und handlungsweisend beschreiben.

Diesen Vorgaben werden weitere Regelungen für die Organisation der Mittagspause hinzugefügt, wobei im Erlass der Fünf-Tage-Woche als zeitlicher Rahmen eine Mindestlänge von 60 Minuten festgelegt ist (vgl. ebd.). In diesem Zeitfenster sind für die Schülerinnen und Schüler nicht nur eine warme Mahlzeit anzubieten sondern auch Bewegungs- und Spielangebote einzurichten (vgl. Kamski, 2008). Für die Platzierung der Mittagspause wird die Zeit zwischen der fünften und sechsten Stunde vorgeschrieben (RdErl. d. KM v. 24.06.1992, Absatz 2.3). Damit kann die Mittagspause für eine Teilung von Vor- und Nachmittag genutzt werden (vgl. Kolbe, Rabenstein & Reh, 2006).

Zu den Vorgaben der Zeitgestaltung am gebundenen Ganztagsgymnasium kann festgehalten werden, dass ein Schwerpunkt auf der Verteilung der Stunden zu den Lernbereichen aus den geltenden Stundentafeln liegt. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass bei der Verteilung eines Wochenstundenrahmens mit 31 oder mehr Stunden mindestens ein Nachmittag für die Unterrichtsorganisation aufgewendet werden muss. Der Grund hierfür liegt darin, dass ein Schultag ohne Nachmittagsverpflichtung nicht mehr als sechs Unterrichtsstunden betragen darf (vgl. RdErl. d. KM v. 24.06.1992). Die Anzahl der Tage mit Nachmittagsunterricht erhöht sich für Schülerinnen und Schüler jedoch, wenn Ganztagsangebote im Sinne der Rhythmisierung am Vormittag stattfinden sollen (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010). Demnach lässt sich in diesen Vorgaben zur Zeitgestaltung am gebundenen Ganztagsgymnasium ein Spannungsverhältnis dahingehend erkennen, dass man mit einer Rhythmisierung von Fachunterricht und ergänzenden Angeboten den Vorgaben zur maximal zulässigen Anzahl an Schultagen mit Nachmittagsunterricht nicht gerecht werden kann. Ein weiterer kritischer

¹⁸ Für die Verteilung der Wochenstundenrahmen auf die Schultage gilt seit Mai 2015, dass an Ganztagschulen ohne gebundenen Ganztagsunterricht für die Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 5 bis 7 ein Nachmittag und für die Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 8 und 9 höchstens zwei Nachmittage für den Unterricht verplant werden dürfen (vgl. RdErl. d. MSW v. 05.05.2015). Dies gilt nicht für gebundene Ganztagschulen, sodass hier für die Umsetzung eines rhythmisierten Schultages auch am Gymnasium die administrativen Vorgaben aufgelockert wurden. Dadurch kann von erhöhten Gestaltungsmöglichkeiten in den Einzelschulen ausgegangen werden.

¹⁹ In den veränderten Vorgaben zur Tagesgestaltung werden als maximale tägliche Unterrichtszeit 360 Minuten für die Sekundarstufe I angegeben (vgl. RdErl. d. MSW v. 05.05.2015). Dies entspricht einem Zeitkontingent, welches für das Erproben neuer Stundentaktungen leichter umgerechnet werden kann. Dennoch sind hier bei einer Taktung von 45-Minuten insgesamt acht Unterrichtsstunden zulässig, sodass in diesem Zusammenhang keine inhaltliche Veränderung verzeichnet wird. Demgegenüber wurde der Zeitrahmen des Vormittags auf 300 Minuten vergrößert, der einer Anzahl von 6,6 Stunden bei einer Taktung von 45-Minuten entspricht.

Aspekt wird darin deutlich, dass für die ganztagspezifischen Lernangebote wenig Zeit verbleibt, wenn sich der Zeitrahmen des Ganztags am Gymnasium über drei Wochentage erstreckt. Der Grund hierfür liegt darin, dass für Gymnasialschülerinnen und -schüler bereits in der Erprobungsstufe einen Wochenstundenrahmen von 31 oder mehr Stunden im Stundenplan eingeplant ist. Somit bleibt lediglich die Zeit von zwei Nachmittagen, um über die reguläre Unterrichtsverpflichtung hinaus weitere Angebote zu besuchen. Hieraus lässt sich ein großes Erkenntnisinteresse für die Umsetzung der administrativen Vorgaben zur Ganztags- und Zeitgestaltung am Gymnasium ableiten, wofür im folgenden Abschnitt ausgewählte Ergebnisse der Ganztagschulforschung beschrieben werden.

4.2 Empirische Befunde zur Umsetzung der administrativen Vorgaben

Im Rahmen verschiedener Untersuchungen zu Ganztagschulen wird untersucht, wie der Ganztags an Schulen realisiert wird. Deren Ergebnisse stellen wichtige Informationen dazu bereit, wie administrative Vorgaben an Schulen umgesetzt werden. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass abgesehen von einem Forschungsprojekt – dem Projekt *Ganz In*²⁰ – keine Studie bekannt ist, die spezifische Ergebnisse ausschließlich zu voll gebundenen Ganztagsgymnasien in NRW hervorgebracht hat (vgl. Berkemeyer et al., 2010). Daher werden für eine Darstellung des Forschungsstands in diesem Abschnitt unterschiedliche Studien zur Ganztagschule herangezogen, zu denen eingangs die zentralen Merkmale vorgestellt werden, um ihre Ergebnisse einordnen zu können:

Im *Bildungsbericht Ganztagschule* (BiGa) werden seit 2011 jährlich Ergebnisse zur Ausgestaltung des Ganztags an Ganztagschulen in NRW veröffentlicht (vgl. Börner et al., 2014; Börner, Gerken, Stölzel & Tabel, 2013; Börner, Steinhauer, Stölzel & Tabel, 2012; Börner, Eberitzsch, Grothues & Wilk, 2011).²¹ Dabei wird in der Studie zwischen Primar- und Sekundarstufenschulen unterschieden, sodass spezifische Ergebnisse zu Ganztagsgymnasien in NRW hier nicht geliefert werden, sondern nur implizit in den Ergebnissen zu den Sekundarstufenschulen enthalten sind. In den Ergebnissen wird weiter bezüglich der Ganztagsform unterschieden. Der BiGa erzeugt dabei Informationen zur Bedeutung von Zielen für Lehr- und Fachkräfte, zu eingerichteten Ganztagsangeboten sowie zur Zeitnutzung (ebd.). Hieraus gehen jedoch keine direkten Ergebnisse für Ganztagsgymnasien im Speziellen hervor, sodass weitere Studien zum Erkenntnisgewinn herangezogen werden müssen.

²⁰ Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen des Projekts *Ganz In* entstanden, deshalb wird eine ausführliche Projektbeschreibung im Zusammenhang mit dem Kontext der eigenen Untersuchung in Kapitel 7 vorgenommen.

²¹ Der Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2011 entspricht einem Monitoring von Ganztagschulen in NRW, wobei 184 Schulleitungen oder Ganztagskoordinatorinnen und -koordinatoren sowie 654 Lehr- und Fachkräfte verschiedener Ganztagschulformen zu den ganztagspezifischen Zielen befragt wurden (vgl. Börner et al., 2011). Zusätzlich wurden Ergebnisse zur Gestaltung der Mittagszeit, der Lernzeiten und Angebote der Hausaufgabenbetreuung sowie der Freizeit- und Förderangebote als die zentralen Handlungsfelder von Ganztagschulen geliefert, aus denen auch Angaben über die Tagesgestaltung von Ganztagschulen in NRW hervorgehen.

Mit der Sonderauswertung von *StEG*-Daten aus dem Jahr 2005 wurden spezifische Ergebnisse für Ganztagsgymnasien in Deutschland im Vergleich zu weiteren Sekundarstufenschulen herausgegeben (vgl. Berkemeyer et al., 2010).²² Jedoch sind die in der *StEG* untersuchten Gymnasien größtenteils von der offenen Ganztagsform gekennzeichnet (vgl. Quellenberg, Carstens & Stecher, 2008), weshalb weitere Studien hinzuzuziehen sind.

Die *bundesweite Erhebung zu bestehenden Ganztagschulen in Deutschland* liefert ebenso Ergebnisse zur Ausgestaltung des Ganztags hinsichtlich der Ziele und Lernangebote von Ganztagschulen (vgl. Holtappels, 2005; Höhmann, Holtappels & Schnetzer, 2004).²³ Die Befunde zur Bedeutung von ganztagspezifischen Zielen aus Sicht von Schulleitungen werden jedoch im Hinblick auf die Ganztagsform oder Schulform nicht weiter differenziert. Demgegenüber wird in den Ergebnissen zu den zusätzlichen Lernangeboten kenntlich gemacht, welche Angebote an gebundenen Ganztagschulen dominant vertreten sind. Demzufolge können auch aus diesen Ergebnissen keine spezifischen Aussagen getroffen werden.

Weitere Erfahrungen mit der Ausgestaltung des voll gebundenen Ganztags an Ganztagschulen in Deutschland sind in den Ergebnissen der ersten Phase der *StEG*²⁴ enthalten (vgl. Quellenberg, Carstens & Stecher, 2008). In den Ergebnisberichten dieser Studie werden sowohl die Ganztagsform als auch die Schulformen berücksichtigt, wobei allerdings keine Verbindung zwischen beiden Aspekten hergestellt wird (vgl. Holtappels & Rollett, 2009; Holtappels, 2008). Demzufolge können mit den vorliegenden Ergebnissen zu den im Ganztagskonzept formulierten Zielen, den erweiterten Angeboten und der Zeitgestaltung jeweils separat Aussagen über die Ganztagsgymnasien und die voll gebundenen Ganztagschulen in Deutschland formuliert werden.

Die Ausgestaltung des Ganztags an den Schulen bundesweit wurde weiter in der zweiten Phase der *StEG* untersucht.²⁵ Im Ergebnisbericht dieser Untersuchung wird nun zwischen Grundschulen, Gymnasien und weiteren Sekundarstufenschulen einerseits sowie den Ganztagsformen andererseits differenziert (vgl. Willems & Holtappels, 2014; *StEG*-Konsortium,

²² Die 274 Sekundarstufenschulen der an der *StEG*-Studie teilnehmenden Schulen der ersten Schulleiterbefragung im Jahr 2005 werden für die Analysen in die Gruppe der Gymnasien (50) und die Vergleichsgruppe (224) eingeteilt, die alle weiteren Schulen der Sekundarstufe umfasst (vgl. Berkemeyer et al., 2010).

²³ In der bundesweiten Untersuchung bestehender Ganztagschulen wurden von Höhmann, Holtappels und Schnetzer (2004) die Schulleitungen von 663 Ganztagschulen zur Bedeutung von ganztagspezifischen Zielen sowie zu den zusätzlich eingerichteten Angeboten befragt (vgl. auch Holtappels, 2005).

²⁴ Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (*StEG*) verfolgt das Ziel, die Ganztagschulentwicklung in Deutschland seit 2005 zu untersuchen. Dabei ist die Studie von einem umfassenden Untersuchungsdesign mit einer großen und heterogenen Schulstichprobe (99 Ganztagsgrund- und 274 -sekundarstufenschulen aus 14 Bundesländern, die verschiedene Schulformen sowie Organisationsformen des Ganztags aufweisen), verschiedene Befragtengruppen (wie Schülerinnen und Schüler, Schulleitungen, Eltern, Lehr- und Fachkräfte) und einem Längsschnitt basierend auf drei Messzeitpunkten in den Jahren 2005, 2007 und 2009 gekennzeichnet (vgl. Quellenberg, Carstens & Stecher, 2008).

²⁵ Die Schulstichprobe in der zweiten Projektphase der Studie *StEG*, von denen Daten über Lernangebote vorliegen, umfasst 403 Ganztagsgrundschulen, 458 nicht-gymnasiale Sekundarstufenschulen und 185 Gymnasien aus 16 Bundesländern (vgl. *StEG*-Konsortium, 2013). Die Stichprobe lässt sich somit im Vergleich zur ersten Phase als erweitert sowie auf nationaler Ebene als repräsentativ beschreiben.

2013). Auch für diese Folgeuntersuchungen ist zentral, dass in den Ergebnissen keine Verbindung zwischen der Schulform und der Ganztagsform hergestellt wird, sodass hierdurch kein vollständiger Erkenntnisgewinn zu voll gebundenen Ganztagsgymnasien erzielt wird.

Vor diesem Hintergrund ist es schwierig, die Ergebnisse der vorgestellten Studien direkt miteinander zu vergleichen, da jeder Untersuchung ein anderer Bezugspunkt zugrunde liegt. Auch muss berücksichtigt werden, dass alle Studien aufgrund der dargestellten Einschränkungen nur Hinweise dafür liefern können, wie der Ganztags an gebundenen Ganztagsgymnasien in NRW ausgestaltet und wie die verschiedenen Vorgaben der Bildungsadministration von den schulischen Akteuren umgesetzt werden. Im Folgenden werden die Ergebnisse der oben genannten Studien zu den Zielen von Ganztagschulen, ihren eingerichteten Bildungsangeboten sowie der Zeitgestaltung in ebendieser Reihenfolge dargestellt.

Ausgewählte Ergebnisse der Ganztagschulforschung zu ganztagspezifischen Zielen

Ein Teil der Ganztagschuluntersuchungen betrachtete die im Kollegium vereinbarten Ziele im Zusammenhang mit den Ganztagskonzepten, sodass die Ergebnisse zu den Zielen gleichermaßen Aussagen über die Konzepte von Ganztagschulen enthalten. Dies trifft jedoch nicht auf alle Untersuchungen zu; so legten andere Studien den Schwerpunkt hingegen auf die Bedeutung von Zielen für die schulischen Akteure.

Eine Fokussierung auf die Bedeutung von Zielen kennzeichnet die Studie, welche gezielt die Ganztagschulen in NRW untersuchte (vgl. Börner et al., 2011). So konnte der BiGa aufzeigen, dass ein Schwerpunktziel für alle Schulen NRWs in der Förderung von sozialem Lernen und der Persönlichkeitsentwicklung liegt. Als für ganztägige Sekundarstufenschulen weiterhin bedeutsam gelten zusätzliche Bildungs- und Förderziele, während Ganztagsgrundschulen an einer verlässlichen Schülerbetreuung festhalten. Die Ergebnisse liefern Hinweise dafür, dass für gebundene Ganztagsgymnasien in NRW die Förderung des sozialen Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung sowie zusätzliche Bildungs- und Förderziele bedeutsamer sind als eine verlässliche Schülerbetreuung.

Im Hinblick auf die Verfolgung ganztagspezifischer Ziele an Ganztagsgymnasien zeigt die Sonderauswertung der StEG-Daten, dass die Ziele der Betreuung und Schulöffnung, der Förderung von Gemeinschaft, sozialem Lernen und der Persönlichkeitsentwicklung, der Kompetenzorientierung und Begabungsförderung sowie der Erweiterung der Lernkultur in den Ganztagskonzepten von Gymnasien schwächer verankert sind als in den Konzepten anderer Sekundarstufenschulen (vgl. Berkemeyer et al., 2010). Angesichts dieses relativ unspezifischen Ergebnisses kann für die Zielverfolgung an gebundenen Ganztagsgymnasien in NRW kein konkreter Erkenntnisgewinn identifiziert werden.

In der bundesweiten Untersuchung von bestehenden Ganztagschulen bestätigte sich, dass einer verlässlichen Schülerbetreuung sowie der Förderung von sozialem Lernen und der

Persönlichkeitsentwicklung von allen Ganztagschulen in Deutschland eine hohe Bedeutung beigemessen wird (vgl. Holtappels, 2005; Höhmann, Holtappels & Schnetzer, 2004). Im Vergleich hierzu sind Ziele wie der Erwerb praktischer Fähigkeiten sowie die Begabungsförderung und -entwicklung weniger bedeutsam. Dabei ist allerdings kritisch anzumerken, dass in der Untersuchung keine Signifikanztests durchgeführt wurden und somit die Bedeutung der Unterschiede in den Ergebnissen nicht eingeschätzt werden kann.

Über die Zielverfolgung an unterschiedlichen Ganztagschulen in Deutschland liefert die StEG detaillierte Ergebnisse (vgl. Holtappels & Rollett, 2009; Holtappels, 2008). Hier wird zunächst dadurch, dass das Ziel der Betreuung und Schulöffnung in den Ganztagskonzepten aller untersuchten Schulen laut den Angaben der Schulleitungen am stärksten verankert ist, eine insgesamt hohe Bedeutung dieses Ziels bestätigt. Jedoch lässt sich dies weder für Ganztagsgymnasien – wie bereits die Sonderauswertung der StEG-Daten zeigte (vgl. Berkemeyer et al., 2010) – noch für voll gebundene Ganztagschulen feststellen (vgl. Holtappels, 2008). Schulen in Deutschland mit voll gebundenem Ganztags setzen sich stattdessen die Kompetenzorientierung und Begabungsförderung sowie die Erweiterung der Lernkultur zum Ziel. Somit wird in dieser Studie deutlich, dass für die voll gebundenen Ganztagschulen eine verlässliche Schülerbetreuung sowie die Förderung von sozialem Lernen und der Persönlichkeitsentwicklung gegenüber den beiden anderen Zielen – Erweiterung der Lernkultur sowie Kompetenzorientierung und Begabungsförderung – weniger Bedeutung erhalten (ebd.). Die hohe Bedeutung dieser Ziele führt Holtappels (2008) auf den Grad der Teilnahmebindung der Schülerinnen und Schüler am Ganztagsangebot zurück (vgl. auch Willems & Holtappels, 2014).

Spezifische Erkenntnisse über die Verankerung und Verfolgung ganztagspezifischer Ziele in den Konzepten der Ganztagsgymnasien liegen mit den ersten Ergebnissen der zweiten Phase der StEG vor (vgl. Willems & Holtappels, 2014; StEG-Konsortium, 2013). Mit den Ergebnissen wurde erneut bestätigt, dass im Vergleich der Ziele eine verlässliche Schülerbetreuung für alle Ganztagschulen in Deutschland die höchste Bedeutung erfährt (ebd.). Hier konnte weiter gezeigt werden, dass für Ganztagsgymnasien die Förderung von Gemeinschaft, sozialem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung am bedeutsamsten ist und sie sich stärker als andere Ganztagschulen die Kompetenzorientierung und Begabungsförderung zum Ziel setzen (vgl. StEG-Konsortium, 2013). Dieses Ziel erhält ebenso wie die Erweiterung der Lernkultur eine hohe Bedeutung in den Konzepten voll gebundener Ganztagschulen (vgl. Willems & Holtappels, 2014). Die Ergebnisse lassen für gebundene Ganztagsgymnasien keine eindeutige Schwerpunktsetzung auf eines der Ziele erkennen.

Die Ergebnisse zur Bedeutung sowie Verankerung ganztagspezifischer Ziele können dahingehend zusammengefasst werden, dass die verlässliche Schülerbetreuung in Kombination mit der Öffnung von Schule für alle Ganztagschulen in Deutschland eine hohe Bedeu-

tung erfährt (vgl. z. B. StEG-Konsortium, 2013; Börner et al., 2011; Holtappels, 2008). Dies trifft jedoch mit Blick auf die aktuellen Daten weder für die Ganztagsgymnasien noch für die weiteren Ganztagschulen der Sekundarstufe I zu, denn hier ist das Ziel der Förderung von Gemeinschaft, sozialem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung für die Befragten besonders bedeutsam (vgl. StEG-Konsortium, 2013). Im Hinblick auf die Zielverfolgung gebundener Ganztagschulen lassen die StEG-Ergebnisse darauf schließen, dass in den Ganztagskonzepten stärker auf die Kompetenzorientierung und Begabungsförderung sowie auf die Erweiterung der Lernkultur fokussiert wird (vgl. Willems & Holtappels, 2014). Vor diesem Hintergrund lässt sich in Bezug auf die Zielverfolgung gebundener Ganztagsgymnasien in NRW keine eindeutige Prognose formulieren.

Ausgewählte Ergebnisse der Ganztagschulforschung zu erweiterten Bildungsangeboten

Einen weiteren Gegenstand verschiedener Studien der Ganztagschulforschung stellen die eingerichteten Angebote von Ganztagschulen dar, die den Fachunterricht gemäß der Stundentafel ergänzen sollen (vgl. Abschnitt 4.1). Die Ergebnisse der Untersuchungen lassen erkennen, dass Ganztagschulen generell eine Vielzahl und Vielfalt unterschiedlicher Angebote einrichten (vgl. z. B. Willems & Holtappels, 2014; Holtappels, 2008, 2005). Diese Varianz der Ganztagsangebote wird vornehmlich auf die Weise untersucht, dass Schwerpunktsetzungen und Muster in den Ganztagsangeboten ermittelt werden (vgl. StEG-Konsortium, 2013; Rollett et al., 2011; Holtappels & Rollett, 2009, Holtappels, 2008). Die Ergebnisse zu Schwerpunkten und Mustern in den Angeboten werden im Folgenden jeweils für die einzelnen Studien der Ganztagschulforschung vorgestellt.

In Bezug auf die eingerichteten Bildungsangebote sind dem BiGa zufolge die Ganztagschulen in NRW dadurch gekennzeichnet, dass an der Mehrheit der Ganztagschulen im Sekundarbereich hauptsächlich Lernzeiten und spezifische Förderangebote etabliert sind. Demgegenüber bestehen an Ganztagsgrundschulen äquivalente Angebote mit der Hausaufgabenbetreuung und -hilfe (vgl. Börner et al., 2011).²⁶ Als weitere Angebote werden an Grundschulen überwiegend Freizeit- und Entspannungsangebote unterbreitet, die an Ganztagschulen des Sekundarbereichs weniger verbreitet sind (vgl. ebd.). Ein Teil der Freizeitangebote findet in der Mittagspause statt, wobei diese im Vergleich zu anderen Angeboten jederzeit von den Schülerinnen und Schülern frei wählbar sind. In den Ergebnissen zu erweiterten Angeboten an den Ganztagschulen in NRW wird also eine Differenzierung in Schulen des Primar- sowie Sekundarschulbereichs vorgenommen. Aus den entsprechenden Ergebnissen gehen damit zwar konkrete Informationen zu den offenen Ganztagsgrundschulen, allerdings nicht zu den gebundenen Ganztagsgymnasien hervor (vgl. Abbildung 7).

²⁶ Zu diesen Bildungsangeboten ist weiterhin bekannt, dass Angebote zur Hausaufgabenbetreuung an Ganztagsgrundschulen zunehmend vom weiteren pädagogisch tätigen Personal und Lernzeiten an Ganztagschulen des Sekundarbereichs demgegenüber von Lehrkräften durchgeführt werden (vgl. Börner et al., 2011).

Erkenntnisse zu den an Ganztagsgymnasien in Deutschland bestehenden Ganztagsangeboten können der Sonderauswertung der StEG-Daten entnommen werden (vgl. Berkemeyer et al., 2010). Die Autoren kommen auf der Grundlage der Daten zu dem Schluss, dass ganztägig organisierte Gymnasien ebenfalls ein vielseitiges Ganztagsangebot entwickeln, dieses allerdings nicht die Angebotsvielfalt der anderen Sekundarstufenschulen erreicht: In den fächerübergreifenden Angeboten, den Freizeitangeboten sowie in den Angeboten zur Hausaufgabenbetreuung und Förderung liegen die Gymnasien hinter den Vergleichsschulen der StEG-Stichprobe zurück. Lediglich im Bereich der fachbezogenen Bildungsangebote können Ganztagsgymnasien mit allen weiteren Ganztagschulen des Sekundarbereichs mithalten (ebd.). Aus diesen Ergebnissen können demnach Informationen über die Angebote an den Ganztagsgymnasien in Deutschland gewonnen werden, jedoch fehlen weitere Angaben dazu, welche Angebote an gebundenen Ganztagschulen bestehen. Aus diesem Grund wird in den anschließenden Beschreibungen auf die gebundenen Ganztagschulen eingegangen. Die Ergebnisse der bundesweiten Untersuchung bestehender Ganztagschulen im Jahr 2004 zeigten, dass das Angebotsspektrum gebundener Ganztagschulen vermehrt aus Förderkursen, Dauerschulprojekten (z. B. Schulgarten, Schulzeitung), Arbeitsgemeinschaften sowie ungebundenen Pausenangeboten und weniger aus Freizeitangeboten in gebundener Form besteht (vgl. Holtappels, 2005). Hierin zeigt sich, dass gebundene Ganztagschulen in Deutschland ebenso einen Schwerpunkt auf Förderkurse setzen, was auch kennzeichnend für die nordrhein-westfälischen Ganztagschulen des Sekundarbereichs ist (vgl. Börner et al., 2011).

Zu den eingerichteten Ganztagsangeboten an gebundenen Ganztagschulen in Deutschland kann auf der Basis der Ergebnisse der ersten Projektphase der StEG aus dem Jahr 2005 hinzugefügt werden, dass diese Schulen im Vergleich zu offenen und teilweise gebundenen Ganztagschulen ein umfangreicheres Ganztagsangebot entwickeln (vgl. Tabelle 8; Holtappels, 2008). Die gebundenen Ganztagschulen erzielten in den Angeboten zur Förderung und Hausaufgabenbetreuung, fächerübergreifenden Angeboten sowie Freizeitangeboten höhere Ausbaustände als offene oder teilweise gebundene Ganztagschulen. Aus diesen Ausbauständen wird von Holtappels (2008) ein Angebotsindex ermittelt, welcher auf der Annahme beruht, ein großer Umfang im Ganztagsangebot entspreche einem Qualitätsindikator für vielfältige Fördermöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Im Bereich der fachbezogenen Angebote stellten offene Ganztagschulen ihren Schülerinnen und Schülern mehr Ganztagsangebote bereit als gebundene Ganztagschulen.

Tabelle 8: Erweiterte Bildungsangebote an Ganztagschulen (der Angebotsindex der StEG, vgl. Holtappels, 2008).

	Förderung und Haus- aufgaben- betreu- ung ²⁷	Fach- bezogene Angebote ²⁸	Fächer- über- greifende Angebote ²⁹	Freizeit- angebote ³⁰	Angebots- index
Offene Ganztagschulen	0,76	0,63	0,54	0,59	0,63
Teilweise gebundene Ganztagschulen	0,80	0,61	0,69	0,62	0,68
Gebundene Ganztags- schulen	0,88	0,61	0,74	0,71	0,73
Insgesamt	0,79	0,62	0,61	0,61	0,66

Aus dem in der Tabelle gezeigten Vergleich der vier Angebotsbereiche an allen Ganztagschulen in Deutschland geht außerdem hervor, dass Angebote zur Förderung und Hausaufgabenbetreuung am weitesten verbreitet sind. In diesem Zusammenhang wurde weiter festgestellt, dass Angebote der Hausaufgabenbetreuung und -hilfe an nahezu allen Ganztagschulen der Primar- und Sekundarstufe in Deutschland eingerichtet wurden (ebd.). Zum Vorhandensein unterschiedlicher Angebote an Ganztagschulen liegen auch schulformbezogene Angaben vor, wobei zwischen Schulen der Primarstufe und Schulen der Sekundarstufe I unterschieden wird. In den Ergebnissen zeigt sich laut Holtappels (2008), dass Ganztagschulen der Sekundarstufe I im Vergleich zu den Primarstufenschulen für die Schülerinnen und Schüler verstärkt fachbezogene sowie fächerübergreifende Angebote einrichten. Demgegenüber bestehen an Ganztagschulen der Primarstufe mehr Freizeitangebote. Von einer solchen Schwerpunktsetzung auf Freizeitangebote im Ganztagsangebot von Grundschulen wurde bereits im BiGa berichtet (vgl. Börner et al., 2011).

In Bezug auf die Entwicklung des Ganztagsangebots an den Ganztagschulen Deutschlands liegen mit den StEG-Ergebnissen Belege dafür vor, dass alle Ganztagschulen in Deutschland ihr Ganztagsangebot zunächst deutlich weiterentwickelten (vgl. Holtappels & Rollett, 2009). Diese von den Autoren als positiv bewertete Entwicklung setzte sich allerdings nicht fort, stattdessen wurden an den Sekundarstufenschulen im Jahr 2009 Rückschritte deutlich (vgl. Rollett et al., 2011). Hiervon waren besonders die fächerübergreifenden Angebote betroffen und in etwas geringerem Ausmaß auch die fachbezogenen Angebote sowie die Angebote zur Hausaufgabenbetreuung und -hilfe. Diese beiden letztgenannten Angebotsbereiche waren dennoch an Ganztagschulen im Sekundarbereich am stärksten verbreitet,

²⁷ Die Hausaufgabenhilfe/-betreuung, der Förderunterricht sowie spezifische Fördermaßnahmen zählen zu den Angeboten im Bereich der Förderung und Hausaufgabenbetreuung (vgl. Quellenberg, 2009).

²⁸ Mathematische Angebote, naturwissenschaftliche Angebote, Fremdsprachenangebote, sportliche Angebote, musisch-künstlerische Angebote sowie die Angebote im Bereich Deutsch/ Literatur werden in den fachbezogenen Angeboten zusammengefasst (vgl. Quellenberg, 2009).

²⁹ Handwerkliche/ hauswirtschaftliche Angebote, technische Angebote/ neue Medien, Gemeinschaftsaufgaben und Formen der Schülermitbestimmung, Formen des sozialen sowie des interkulturellen Lernens und Dauerprojekte gehören zu den fächerübergreifenden Angeboten (vgl. Quellenberg, 2009).

³⁰ Freizeitangebote in gebundener Form, freiwillig zu nutzende Freizeitangebote sowie die Beaufsichtigung von Schülerinnen und Schülern in ihrer Freizeit gehören zur Kategorie der Freizeitangebote (vgl. Quellenberg, 2009).

woraus Rollett und Kollegen (2011) eine Schwerpunktsetzung dieser Schulen auf curriculumsnahe Angebote herleiten.

Mit den Ergebnissen der zweiten Projektphase der StEG wurde zum wiederholten Mal aufgezeigt, dass an allen Ganztagschulen in Deutschland insgesamt ein vielfältiges Ganztagsangebot, das unterschiedliche Angebote beinhaltet, etabliert wurde (vgl. Willems & Holtappels, 2014; StEG-Konsortium, 2013). Dabei stellen die Hausaufgabenbetreuung, Förderangebote sowie sportliche und musisch-künstlerische Arbeitsgemeinschaften diejenigen Angebotsformen dar, die an der Mehrheit der Ganztagschulen bestehen. Zusätzlich konnte im Zusammenhang mit vorhandenen Angeboten dokumentiert werden, dass Ganztagsgymnasien im Vergleich zu den weiteren Ganztagschulen der Sekundarstufe in Deutschland von einer stärkeren Schwerpunktsetzung auf Angebote, die einen Schulfachbezug zum Beispiel zu Mathematik, den Naturwissenschaften und Fremdsprachen aufweisen, gekennzeichnet sind (vgl. StEG-Konsortium, 2013). Als ebenfalls zentrale Angebote von Ganztagsgymnasien können auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Untersuchung (aufgabenbezogene) Lernzeiten und Förderangebote für unterschiedliche Schülergruppen identifiziert werden (ebd.). Im Rahmen der Studie wurden außerdem Ergebnisse zu Angeboten im Bereich der Berufsorientierung berichtet, wobei diese weniger an Ganztagsgymnasien, vielmehr an allen weiteren Ganztagschulen des Sekundarbereichs bestehen (vgl. ebd.).

Insgesamt kann aus den hier beschriebenen Ergebnissen der Ganztagschulforschung festgehalten werden, dass für das Lernen an Ganztagsgymnasien viele und verschiedene Angebote eingerichtet wurden (vgl. Willems & Holtappels, 2014; StEG-Konsortium, 2013). Dabei erhalten mit Blick auf die spezifischen Ergebnisse zu den Ganztagsgymnasien und gebundenen Ganztagschulen die Förderangebote, Lernzeiten und fachbezogenen Angebote eine besondere Bedeutung (vgl. Börner et al., 2011; Rollett et al., 2011). Obwohl sich eine Reihe von Überschneidungen in diesen Ergebnissen finden lässt, ist nach wie vor ungeklärt, welche Schwerpunkte in der Einrichtung eines Ganztagsangebots an gebundenen Ganztagsgymnasien gesetzt werden, denn hierfür liegen mit den Ergebnissen der Ganztagschulforschung noch keine spezifischen Erkenntnisse vor.

Ausgewählte Ergebnisse der Ganztagschulforschung zur Nutzung des erweiterten Zeitrahmens

Die Nutzung des erweiterten Zeitrahmens an Ganztagschulen in Deutschland wurde bislang in wenigen Studien mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten untersucht. Im Rahmen der StEG sowie dem Monitoring von Ganztagschulen in NRW wurden Schulleitungen oder Per-

sonen mit der Aufgabe der Ganztagskoordination³¹ zu organisatorischen Aspekten der Tagesgestaltung an Ganztagschulen befragt (vgl. StEG-Konsortium, 2013; Börner et al., 2011; Dieckmann, Höhmann & Tillmann, 2008). Zusätzlich befassten sich andere Untersuchungen mit einer praxisnahen Evaluation von besonderen Studentaktungen wie zum Beispiel der 60-Minuten-Stunde (vgl. Höhmann & Kummer, 2007) oder mit integrierten Formen der Zeitznutzung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung rheinland-pfälzischer Ganztagschulen in neuer Form³² (vgl. Kolbe, Rabenstein & Reh, 2006). Die letztgenannte Untersuchung wird im Folgenden zusätzlich herangezogen, angesichts dessen, dass hier auch Bedingungen von Schulentwicklungsprozessen untersucht wurden, wobei Gemeinsamkeiten mit den Ergebnissen der Schulprogrammforschung festgestellt werden konnten.

Der BiGa aus dem Jahr 2011 zeigt, wie Ganztagschulen in NRW ihren bestehenden Zeitrahmen ausgestalten (vgl. Börner et al., 2011). Die Ergebnisse lassen hinsichtlich der Öffnungszeiten von Ganztagschulen des Sekundarschulbereichs erkennen, dass mit der Ganztageinführung an 75 Prozent der untersuchten Schulen ein offener Schulbeginn und an 85 Prozent der Schulen ein offener Schulschluss etabliert wurde. Diese Aspekte gelten als Indikatoren für eine flexible Zeitorganisation an Ganztagschulen (vgl. z. B. StEG-Konsortium, 2013). Ein weiteres für die Zeitgestaltung bedeutsames Gestaltungsprinzip betrifft die schulspezifische Festlegung zur Dauer von Unterrichtsstunden und weiteren Lernangeboten. Diesbezüglich sind die im Monitoring nordrhein-westfälischer Ganztagschulen untersuchten Schulen dadurch gekennzeichnet, dass an 28 Prozent der Ganztagschulen im Sekundarschulbereich am 45-Minuten-Takt festgehalten wird (vgl. Börner et al., 2011), Unterrichtsstunden und Ganztagsangebote also eine Dauer von 45 Minuten aufweisen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass an 72 Prozent der Sekundarstufenschulen grundlegende Veränderungen für die Tagesgestaltung im Sinne einer Verlängerung von Unterrichtsstunden und Ganztagsangeboten vorgenommen werden. Mit diesen Veränderungen wird der Zeitrahmen an Ganztagschulen strukturiert. Hierfür ist zusätzlich die Einrichtung einer Mittagspause bedeutsam, die laut der KMK (2006) als zentrales Ganztagelement gilt (vgl. auch Abschnitt 4.1). Bezüglich der Mittagspausengestaltung wird im BiGa das Ergebnis vorge-

³¹ An den Ganztagsgymnasien in NRW übernehmen einzelne Personen koordinierende und organisatorische Aufgaben, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Ganztags stehen (vgl. Kahnert, Neuber, Gerick, Lorenz, Jarsinski & Schwanenberg, 2015): Hierzu zählen unter anderem Aufgaben wie die Organisation der Schülerwahl von konkreten Arbeitsgemeinschaften sowie mitunter die Auswahl von Kooperationspartnern, um diese Arbeitsgemeinschaften umsetzen zu können.

³² In der wissenschaftlichen Begleitforschung rheinland-pfälzischer Ganztagschulen sind besondere Vorgaben der Bildungsadministration zu berücksichtigen: Die wesentliche pädagogisch-organisatorische Rahmenvorgabe besteht darin, dass an den Schulen an vier Wochentagen ein Ganztagsangebot bis mindestens 16 Uhr angeboten werden soll, woran die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich freiwillig teilnehmen (vgl. Kolbe, Rabenstein & Reh, 2006). Damit, dass unterrichtsbezogene Ergänzungen, themenbezogene Vorhaben und Projekte, Förderung und Freizeitsind gleich gewichtet im schulspezifischen Ganztagsangebot unterzubringen sind, liegen auch inhaltliche Vorgaben vor. Für die Organisation dieser genügt es allerdings nicht, diese an den vormittags stattfindenden Unterricht anzufügen, vielmehr sind neue Formen der Zeitgestaltung zu entwickeln. Neue Herangehensweisen in der Tagesgestaltung stellen einen Schwerpunkt der wissenschaftlichen Begleitforschung dar, da im Rahmen des Projekts von jeweils fünf Grund- und Hauptschulen eine integrative Zeitstrukturierung erprobt und diese untersucht wird.

stellt, dass von 94 Prozent aller untersuchten Schulen die vorgegebene Dauer von 60 Minuten (vgl. RdErl. d. KM v. 24.06.1992) erfüllt wird. In dieser Mittagspause werden den Ergebnissen zufolge für die Schülerinnen und Schüler vielfältige Angebote zum Spielen, Bewegen und Entspannen eingerichtet (vgl. Börner et al., 2011). In Bezug auf die Organisation verschiedener Angebote an Ganztagschulen in NRW ist zusätzlich aus dem BiGa bekannt, dass an Sekundarstufenschulen Lernangebote wie beispielsweise Lernzeiten in die reguläre Unterrichtszeit integriert werden, sodass Unterricht gemäß Stundentafel auch am Nachmittag stattfinden muss. Demgegenüber werden Angebote der Hausaufgabenbetreuung an der Mehrheit der ganztägig organisierten Grundschulen nach dem Unterricht durchgeführt (ebd.). Mit diesen Ergebnissen liegen Hinweise dafür vor, dass auch an Ganztagsgymnasien in NRW neue Formen der Zeitgestaltung durch eine Veränderung der Taktung, die Integration von Lernzeiten in die reguläre Unterrichtszeit und durch die Einrichtung eines offenen Schulbeginns sowie eines offenen Schulschlusses herangezogen werden. Allerdings liegen keine Informationen über die Zeitgestaltung an gebundenen Ganztagschulen und somit auch nicht für gebundene Ganztagsgymnasien in NRW vor. Um an dieser Stelle auch Informationen über die Zeitgestaltung an gebundenen Ganztagschulen hinzuzufügen, werden im Folgenden StEG-Ergebnisse beschrieben.

Aus der ersten Phase der StEG ist bezüglich der Zeitorganisation an Ganztagschulen bekannt, dass die Hälfte der teilnehmenden Ganztagschulen in Deutschland ein Konzept entwickelt hat, welches Informationen über die Tagesgestaltung und die Rhythmisierung enthält. Die Mehrzahl der Schulen mit einem Zeitkonzept setzt den voll gebundenen Ganzttag um und zugleich handelt es sich überwiegend um Schulen der Sekundarstufe I (vgl. Dieckmann, Höhmann & Tillmann, 2008). In den Konzepten zur Zeitgestaltung sind von der Mehrzahl der Ganztagschulen (90 %) feste Zeiten für die Frühstücks- und Mittagspause vorgesehen. Zusätzlich wurde von einem Teil der Schulen in den Konzepten angegeben, einen offenen Schulbeginn umzusetzen, was stärker auf die voll gebundenen Ganztagschulen als auf die offenen und teilweise gebundenen Ganztagschulen zutrifft (ebd.). Damit sind die konzeptbasiert arbeitenden Schulen durch neue Zeitstrukturen gekennzeichnet, zu denen an Ganztagschulen auch die Stundentaktungen zählen (vgl. Kapitel 2). Hierzu geht aus den StEG-Ergebnissen der ersten Projektphase hervor, dass vermehrt an den untersuchten Ganztagsgrundschulen in Deutschland, welche den offenen Ganzttag umsetzen, die Stundentaktung verändert wird, indem längere Zeiteinheiten für die Lernorganisation eingeplant werden. Ganztagschulen des Sekundarschulbereichs greifen seltener auf diese Möglichkeit zurück und gestalten den verfügbaren Zeitrahmen auf die Weise aus, den Unterricht entsprechend der Stundentafel über den Schultag und die -woche zu verteilen (vgl. Dieckmann, Höhmann & Tillmann, 2008). Diesen Ergebnissen zufolge ist es wahrscheinlich, dass gebundene Ganztagsgymnasien einen offenen Schulbeginn sowie eine Mittagspause einrichten und kei-

ne Veränderung der Studentaktung vornehmen. Allerdings zeigen aktuellere Daten, dass auch Schulen der Sekundarstufe in NRW von solchen Möglichkeiten Gebrauch machen (vgl. Börner et al., 2011). Ganztagschulen des Sekundarschulbereichs haben demnach offensichtlich mit derartigen Entwicklungen später begonnen als die Ganztagsgrundschulen. Um der Frage nachzugehen, welche Formen der Zeitgestaltung die Ganztagsgymnasien in Deutschland nutzen, werden anschließend StEG-Ergebnisse der zweiten Phase dargestellt. Aus dieser ist hinsichtlich der Zeitnutzung bekannt, dass viele der untersuchten Ganztagschulen verschiedene neue Formen der Zeitgestaltung erproben (vgl. StEG-Konsortium, 2013). Dabei werden an den Ganztagsgymnasien der StEG-Stichprobe im Vergleich zu den weiteren Sekundarstufenschulen sowie Grundschulen häufiger die Studentaktungen erweitert und die Schultage für eine Verteilung des Fachunterrichts genutzt (ebd.). Demgegenüber ermöglichen die Ganztagsgymnasien ihren Schülerinnen und Schülern seltener, dass sie ihre Zeit selbst gestalten sowie mit einem offenen Schulbeginn den Schultag anfangen können. Diese Aspekte einer flexiblen Zeitorganisation werden am häufigsten von Ganztagsgrundschulen und häufiger von allen weiteren Sekundarstufenschulen genutzt. Hiermit liegen Hinweise dafür vor, dass auch an Ganztagsgymnasien neue Formen der Zeitgestaltung genutzt werden, allerdings begann dies erst deutlich später als an Ganztagsgrundschulen. In diesem Zusammenhang werden keine Aussagen über gebundene Ganztagschulen getroffen, sodass sich trotz der Ergebnisse hinsichtlich der Zeitgestaltung an gebundenen Ganztagsgymnasien in NRW eine Forschungslücke festhalten lässt.

Im Rahmen der *wissenschaftlichen Begleitforschung rheinland-pfälzischer Ganztagschulen in neuer Form* haben fünf Grund- und fünf Hauptschulen ihre Zeitnutzung dadurch verändert, dass außerunterrichtliche Angebote nicht mehr am Nachmittag stattdessen am Vormittag stattgefunden haben (vgl. Kolbe, Rabenstein & Reh, 2006). Jedoch ist die Mehrheit der zehn Ganztagschulen nach einer einjährigen Testphase zum additiven Zeitmodell zurückgekehrt. Daher untersuchten Kolbe, Rabenstein und Reh (2006) die Gründe für die Ablehnung einer integrierten Zeitgestaltung, um die Bedingungen für eine gelingende Implementation neuer Formen der Zeitgestaltung zu identifizieren. Aus den Befragungen der Lehrkräfte sind Aspekte der Tagesgestaltung bekannt, mit denen Lehrkräfte unzufrieden sind. Demnach scheiterte die Erprobung einer integrierten Zeitgestaltung insbesondere an etablierten Vorstellungen von Lehrkräften zur Tagesgestaltung und an bestehenden Organisationsstrukturen in Form von Partizipations- und Kooperationsformen innerhalb des Kollegiums (vgl. ebd.). Zusätzlich äußerten Lehrkräfte ein hohes Belastungsempfinden und eine geringe Arbeitszufriedenheit, da sie trotz längerer Anwesenheitszeit in der Schule nur wenige Möglichkeiten hätten, die Schülerinnen und Schüler außerhalb des Fachunterrichts kennenzulernen und beobachten zu können. Hierbei sind Gemeinsamkeiten zu den hemmenden Bedingungen der Schulprogrammarbeit zu erkennen (vgl. Unterabschnitt 3.4.3; Tabelle 4).

4.3 Zusammenfassung zur Steuerung der Ganztagsschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen

In diesem Kapitel wurden einerseits die rechtlichen Grundlagen für die Gestaltung des gebundenen Ganztags an Gymnasien in NRW (vgl. Abschnitt 4.1) sowie andererseits die Ausgestaltungsformen der Schulpraxis auf der Grundlage empirischer Befunde der Ganztagschulforschung (vgl. Abschnitt 4.2) dargestellt. Da in den hierzu gehörenden Studien die Ergebnisse für die gebundenen Ganztagschulen, Ganztagsgymnasien oder Ganztagschulen der Sekundarstufe jeweils separat berichtet werden, stehen bislang keine Erkenntnisse über die Ausgestaltung des gebundenen Ganztags an Gymnasien zur Verfügung. Mithilfe einer gezielten Gegenüberstellung der administrativen Vorgaben und der empirischen Befunde zur Ganztagsgestaltung soll im Folgenden verdeutlicht werden, zu welchen ganztagspezifischen Aspekten bereits Hinweise für Gestaltungsprozesse an gebundenen Ganztagsgymnasien in NRW vorliegen.

In den Vorgaben der Bildungsadministration werden die Unterstützung einer ganzheitlich individuellen Bildung, die Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung, die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen, die Unterstützung des Wissens- und Kompetenzerwerbs sowie die Förderung von Fähigkeiten und Talenten bei Schülerinnen und Schülern als ganztagspezifische Ziele festgelegt. Diese sind auch Gegenstand der bildungspolitischen sowie der öffentlichen Diskurse zu Ganztagschulen (vgl. Abschnitt 2.1). Zu ganztagspezifischen Zielen wurde in Studien deren Bedeutung sowohl für verschiedene Schulformen als auch Schulen mit einer jeweils spezifischen Ganztagsform aufgezeigt (vgl. Abschnitt 4.2). Dabei wurde für die Ganztagsgymnasien in NRW implizit erkennbar, dass sie ihren Schwerpunkt auf die Förderung von Gemeinschaft, sozialem Lernen sowie Persönlichkeitsentwicklung setzen (vgl. StEG-Konsortium, 2013; Börner et al., 2011), während die Kompetenzorientierung und Begabungsförderung das Schwerpunktziel gebundener Ganztagschulen Deutschlands darstellt (vgl. Willems & Holtappels, 2014). Dies legt einerseits die Vermutung nahe, dass die im Ganztagschülerlass des MSW benannten Ziele der Stärkung der Persönlichkeit und der Förderung von Sozialkompetenzen in einem Ziel zusammengefasst werden. Es liegen allerdings keine Hinweise dafür vor, ob eine derartige Zusammenfassung von Zielen der Talent- und Begabungsförderung auch in der Schwerpunktsetzung auf zusätzliche Bildungs- und Förderziele von Ganztagschulen der Sekundarstufe in NRW zutrifft. Andererseits kann insgesamt aus den vorliegenden Ergebnissen festgehalten werden, dass bezüglich der Zielverfolgung gebundener Ganztagsgymnasien NRWs keine Eindeutigkeit dahingehend besteht, ob die Förderung von Gemeinschaft, sozialem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung oder die Kompetenzorientierung und Begabungsförderung das Schwerpunktziel darstellen. In den Vorgaben zu erweiterten Lernangeboten an Ganztagschulen sind viele verschiedene Lerngelegenheiten aufgeführt, die an Ganztagschulen bestehen sollen (vgl. Abschnitt 4.1),

um das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Während in der Ganztagschulforschung zu den erwünschten Angeboten für unterschiedliche Schülergruppen, den themenspezifischen sowie sozialpädagogischen Angeboten keine konkreten Informationen geliefert wurden, sind zu weiteren Angebotsformen Hinweise zu finden. Für die gebundenen Ganztagsgymnasien in NRW lässt sich aus den Untersuchungsergebnissen ableiten, dass Förderangebote, fachbezogene Arbeitsgemeinschaften und Lernzeiten häufiger bestehen als Freizeitangebote und fächerübergreifende Angebote. Damit liegt ein Hinweis dafür vor, dass Angebote zur Förderung von Sozialkompetenzen sowie zur Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung – die zu den fächerübergreifenden Angeboten zählen (vgl. Quellenberg, 2009) – vernachlässigt werden. In diesem Fall wäre das Ganztagsangebot gebundener Ganztagsgymnasien weniger am ganztagspezifischen Ziel der Förderung von Gemeinschaft, sozialem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung als vielmehr am Ziel der Kompetenzorientierung und Begabungsförderung ausgerichtet. Vor dem Hintergrund der zuvor konstatierten fehlenden Eindeutigkeit in der Zielverfolgung von gebundenen Ganztagsgymnasien lässt sich ein weiteres Erkenntnisinteresse hinsichtlich ihres Ganztagsangebots festhalten.

In den Befunden zur Umsetzung administrativer Vorgaben der Zeitznutzung am gebundenen Ganztagsgymnasium lässt sich erkennen, dass bislang keine Befunde darüber vorliegen, inwieweit die Vorgaben zur altersspezifischen Belastbarkeit von Schülerinnen und Schülern, zur maximal zulässigen Anzahl der Tage mit Nachmittagsunterricht sowie zu den erlaubten Unterrichtsstunden am Vormittag sowie während des gesamten Schultags umgesetzt werden. Somit können keine Erfahrungen dazu berichtet werden, wie die Ganztagsgymnasien mit den aufgezeigten Spannungsverhältnissen in den Vorgaben der Bildungsadministration umgehen. In Bezug auf die sinnvolle Verteilung von Lernzeiten auf den Vor- und Nachmittag (vgl. Abschnitt 4.1) zeigen die StEG-Ergebnisse, dass Ganztagschulen der Sekundarstufe den erweiterten Zeitrahmen dadurch ausgestalten, dass sie den Unterricht in den Lernbereichen der Stundentafel über den gesamten Schultag zu verteilen (vgl. StEG-Konsortium, 2013; Dieckmann, Höhmann & Tillmann, 2008). Dies trifft ebenfalls für die Ganztagsgymnasien zu, an denen lediglich Lernzeiten in die reguläre Unterrichtszeit integriert werden (vgl. Börner et al., 2011). Für die Lernorganisation an Ganztagschulen der Sekundarstufe besteht basierend auf den Ergebnissen im BiGa und der zweiten StEG-Projektphase ein weiteres Merkmal darin, dass Stundentaktungen häufiger verlängert werden (vgl. StEG-Konsortium, 2013; Börner et al., 2011). Somit kommen zunehmend auch die gebundenen Ganztagsgymnasien der Empfehlung nach, neue Formen der Stundentaktung zu erproben (vgl. Abschnitt 2.1). Diese strukturellen Veränderungen können nicht nur Auswirkungen auf die Lernorganisation laut Stundentafel, sondern auch auf die Mittagspausengestaltung, insbesondere in Bezug auf deren Platzierung, haben. Diesbezüglich liegen allerdings ebenso keine konkreten Ergebnisse vor. Hinsichtlich der Mittagspausengestaltung ist vielmehr aus

dem BiGa bekannt, dass an der Mehrzahl der nordrhein-westfälischen Ganztagschulen die Mittagspause 60 Minuten dauert und im Rahmen dieser Zeit neben dem Mittagessen Freizeitangebote eingerichtet werden, welche die Schülerinnen und Schüler jederzeit frei wählen können. Für die gebundenen Ganztagsgymnasien in NRW kann auf der Grundlage dieser Ergebnisse zusammengefasst werden, dass neue Formen der Zeitnutzung mit veränderten Taktungen und der Integration von Lernzeiten in die reguläre Unterrichtszeit genutzt werden. Zu der Frage, ob in dieser Zeit auch fachbezogene Arbeitsgemeinschaften oder fächerübergreifende Angebote stattfinden, liegen für das gebundene Ganztagsgymnasium keine Ergebnisse vor. Insbesondere mit Blick auf die im Ganztagschülerlass geforderte Rhythmisierung des Schultags an gebundenen Ganztagsgymnasien in NRW ist daher ein Forschungsdesiderat festzustellen.

5. Schlussfolgerungen für Ganztagskonzepte und ihre Umsetzung an gebundenen Ganztagsgymnasien in Nordrhein-Westfalen

Die flächendeckende Ganztagsschulentwicklung wurde in Deutschland angesichts des guten Abschneidens von Ganztagsschulsystemen im internationalen Vergleich massiv gefordert und unterstützt (vgl. vbw, 2013). Die anschließende Reformierung des Bildungswesens kann als ein Ausdruck von Isomorphie im Sinne des Neu-Institutionalismus bezeichnet werden (vgl. Unterabschnitt 3.3.1). Denn hiermit haben Anpassungen des deutschen Bildungswesens an die Bildungssysteme anderer Länder stattgefunden. Gleichzeitig handelt es sich um eine umfassende Reformmaßnahme im Bildungswesen, die bislang lediglich an der Oberfläche ihre Wirkung entfaltet (vgl. Abschnitt 2.3), da eindeutige Nachweise über eine Steigerung von fachlichen Leistungen noch ausstehen.

Die vielfältige Unterstützung der Ganztagsschulentwicklung führte zu einem hohen Interesse an den Ergebnissen und Wirkungen dieser Reformmaßnahme, sodass diese umfassend wissenschaftlich begleitet werden sollte (vgl. Willems & Becker, 2015). Empirische Studien zur Ausgestaltung des Ganztags haben gezeigt, dass zwischen Ganztagschulen vor allem mit Blick auf einzelne ganztagspezifische Elemente Varianz besteht (vgl. Rauschenbach et al., 2012; Rollett & Holtappels, 2008), die auf Schulentwicklungsprozesse zurückzuführen ist (vgl. Kapitel 2). Diese Prozesse können mit Fends (2008, 2006) Ansatz der Rekontextualisierung erklärt werden (vgl. Urban, Meser & Werning, 2011), welcher besagt, dass die administrativen Vorgaben von den jeweiligen schulischen Akteuren spezifisch wahrgenommen und an die einzelschulspezifischen Handlungsbedingungen angepasst werden (vgl. Fend, 2008b, 2006). Hier werden also Prozesse der Steuerung und der Einzelschulentwicklung miteinander verknüpft. Entsprechend verhält es sich mit schulinternen Instrumenten, die mit der Funktion der Einzelschulentwicklung eingesetzt werden und gleichzeitig die Funktion der Steuerung erfüllen sollen (vgl. Altrichter & Helm, 2011). Dies kann am Beispiel des Schulprogramms verdeutlicht werden, in welchem administrative Vorgaben verarbeitet werden, indem sie an die Bedingungen der Schule adaptiert werden (vgl. Holtappels, 2011). Empirische Ergebnisse zu diesen Bedingungen zeigen, dass beispielsweise die Innovationsbereitschaft von Lehrkräften und deren umfassende Partizipation am Entwicklungsgeschehen die Erstellung und Umsetzung des Schulprogramms unterstützen, während Schwierigkeiten bei der Konsensfindung entgegengesetzt wirken (vgl. Köller, M., 2009; vgl. Kapitel 3). Auch bei Ganztagskonzepten als integralem Bestandteil eines Schulprogramms von Ganztagschulen (RdErl. d. MSW v. 23.12.2010) sind sowohl die Vorgaben der Bildungsadministration als auch die jeweiligen Handlungsbedingungen der Schule für die Umsetzung entscheidend. Empirische Ergebnisse zur Umsetzung von Ganztagskonzepten an Schulen in Deutschland liefern Hinweise dafür, dass gebundene Ganztagschulen vorteilhafte und Ganztagsgymnasien demgegenüber unvorteilhafte Bedingungen für Schulent-

wicklung aufweisen (vgl. Rollett et al., 2011). Zu gebundenen Ganztagsgymnasien liegen allerdings keine Ergebnisse vor (vgl. Kapitel 4), weshalb sich für die pädagogische Ausgestaltung des gebundenen Ganztags am Gymnasium in NRW ein Forschungsdesiderat feststellen lässt (vgl. Lindemann & Wendt, 2015).

Aufbauend auf den bisherigen Kapiteln kann davon ausgegangen werden, dass die pädagogische Ausgestaltung des gebundenen Ganztagsgymnasiums als Zusammenspiel von konzeptionellen Planungen und deren Realisierung im Schulalltag zwischen verschiedenen Schulen variiert. Die theoretischen Überlegungen von Fend (2008b, 2006), welche für die vorliegende Arbeit Relevanz erhalten, sind in Abbildung 8 zusammengefasst.

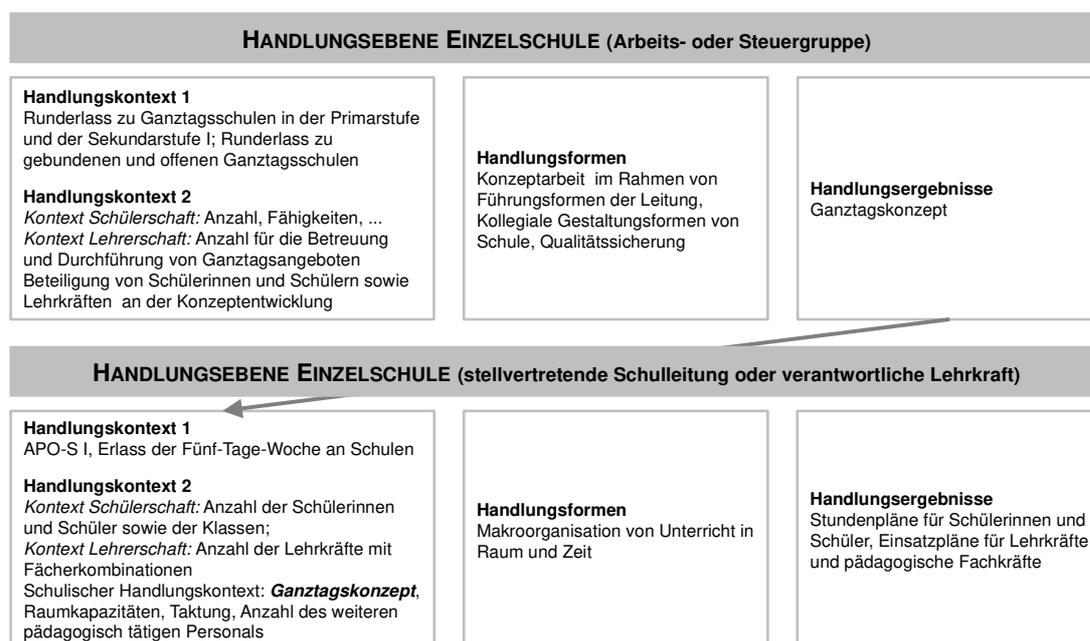


Abbildung 8: Rekontextualisierung am Beispiel der Umsetzung des Ganztagskonzepts im erweiterten Zeitrahmen am gebundenen Ganztagsgymnasium Nordrhein-Westfalens.

Den ersten Handlungskontext für das Ganztagskonzept bilden die rechtlichen Vorgaben in den geltenden Erlassen für die Ganztagschule (vgl. Abschnitt 4.1). Der zweite Handlungskontext wird in Anlehnung an Fends Ansatz (vgl. Unterabschnitt 3.3.4) von den einzelschulspezifischen Rahmenbedingungen aufseiten der Schülerinnen und Schüler (Anzahl, Bedarfe, Wünsche etc.) sowie der Lehrkräfte (Anzahl, Bereitschaft zur Arbeit am Nachmittag, zur Durchführung von Ganztagsangeboten und zur Konzeptentwicklung etc.) bestimmt. Unter Berücksichtigung dieser beiden Handlungskontexte sollte auf Initiative und mit Unterstützung der Schulleitung in einer Arbeits- oder Steuergruppe von den Lehrkräften ein schulspezifisches Konzept entwickelt werden.

Das erarbeitete Ganztagskonzept bildet neben den genannten Merkmalen der Schülerschaft sowie der Lehrkräfte die Grundlage für die Ausgestaltung des Ganztags und somit den zweiten Handlungskontext für die Erstellung von Stundenplänen, in denen die Umsetzung der

Ziele, der Ganztagsangebote sowie der Zeitnutzung erfolgt. An dieser Stelle sind außerdem die Raumkapazitäten, die Festlegungen zur Zeitnutzung sowie die Anzahl der pädagogischen Fachkräfte für die Organisation von Unterricht und weiteren Lerngelegenheiten bedeutsam. Für die Erstellung von Stundenplänen gelten die landesspezifischen Stundentafeln für das Gymnasium (vgl. APO-S I) als erster Handlungskontext, der miteinbezogen werden muss. Stundenpläne als Handlungsergebnis stellen ein strukturgebendes Element für die in Schule handelnden Akteure dar, das entweder von der stellvertretenden Schulleitung oder von einer verantwortlichen Lehrkraft erstellt wird (vgl. RdErl. d. MSW v. 18.06.2012).

Aus der Abbildung geht also hervor, dass auf der Ebene der Einzelschule verschiedene Handlungsergebnisse zur Übersetzung des Bildungsauftrags von gebundenen Ganztagschulen entstehen, die jeweils Rekontextualisierungsprozesse durchlaufen haben. In diesem Zusammenhang kann davon ausgegangen werden, dass die Mehrheit der im Ganztagskonzept beschriebenen Maßnahmen in der Tagesgestaltung berücksichtigt wird, sich aber dennoch in Stundenplänen keine vollständige Übereinstimmung mit der Ganztagskonzeption feststellen lässt. Der Grund hierfür liegt darin, dass unterschiedliche Akteure, welche sich entsprechend der Governance-Perspektive als Koproduzenten bezeichnen lassen (vgl. Abschnitt 3.2), für die Ganztagskonzeption und die Tagesgestaltung verantwortlich sind. Innerhalb dieser Koproduktion stellen die individuellen Interpretationen der Handlungskontexte entscheidende Einflussvariablen dar (vgl. Unterabschnitt 3.3.4).

Diese Überlegungen zu den bestehenden Verbindungen zwischen unterschiedlichen Handlungsebenen einerseits und zwischen verschiedenen Handlungsergebnissen auf der Ebene der Einzelschule andererseits sind handlungsleitend für die vorliegende Arbeit. Sie bilden ein theoretisches Konzept als Grundlage für die Ziele und Forschungsfragen der eigenen Untersuchung, die im Folgenden hergeleitet und erläutert werden.

6. Ziele und Forschungsfragen der eigenen Untersuchung

Das zentrale Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Wissen über die Konzeption und Umsetzung des gebundenen Ganztags an Gymnasien in NRW vor dem Hintergrund der spezifischen Vorgaben der Bildungsadministration zu generieren. Hiermit soll zum einen relevantes Steuerungswissen für die Ganztagschulentwicklung erzeugt werden. Zum anderen soll die Arbeit Erkenntnisse über Bedingungen von Schulentwicklungsprozessen im Rahmen der Umsetzung des einzelschulspezifischen Ganztagskonzepts liefern.

Dazu wurden in Kapitel 2 zunächst mithilfe von empirischen Befunden Grundlagen für Ganztagschulen im Hinblick auf die Merkmale, die mit der Ganztageinführung verbundenen Ziele sowie die Erreichung dieser Ziele geschaffen. Um Aussagen über Ganztagskonzepte im Kontext von Schulentwicklung und deren Steuerung treffen zu können, wurden in Kapitel 3 diese Begriffe definiert, miteinander in Verbindung gebracht und zu ihnen verschiedene Theorien, Modelle und Instrumente vorgestellt. Kapitel 4 diente schließlich dazu, diese Themen miteinander zu verknüpfen und mithilfe der Darstellung administrativer Vorgaben sowie empirischer Befunde die Steuerung der Ganztagschulentwicklung in NRW zu skizzieren. Auf dieser Grundlage konnte in Kapitel 5 mit empirischen Befunden der Ganztagschulforschung ein Forschungsdesiderat zur Ganztagskonzeption und deren Umsetzung im erweiterten Zeitrahmen für gebundene Ganztagsgymnasien NRWs aufgezeigt werden.

Aus diesen theoretischen Darstellungen und empirischen Befunden werden im Folgenden die forschungsleitenden Fragestellungen hergeleitet. Dabei stehen in Abschnitt 6.1 steuerungsspezifische Aspekte von Ganztagskonzepten und deren Umsetzung im Fokus. In Abschnitt 6.2 bilden entsprechend der Entwicklungsfunktion die einflussnehmenden Bedingungen der Einzelschule für die Umsetzung von Ganztagskonzepten den zentralen Gegenstand.

6.1 Ganztagskonzeption und ihre Umsetzung

Die Steuerungsfunktion von Schulprogrammen und somit auch von Ganztagskonzepten drückt sich darin aus, dass jede Schule unter Beachtung der Vorgaben der Bildungsadministration ein Ganztagskonzept vorlegen muss, um ein erweitertes Bildungsangebot im Sinne des Ganztags einzurichten. In Kapitel 4 wurde deutlich, dass empirische Ergebnisse zur pädagogischen Ausgestaltung des Ganztags im Hinblick auf Ziele, Ganztagsangebote und die Zeitnutzung an Sekundarstufenschulen in NRW sowie an gebundenen Ganztagschulen und Ganztagsgymnasien in Deutschland vorliegen. Diese Ergebnisse liefern zwar erste, jedoch teilweise widersprüchliche Hinweise für die Gestaltung von gebundenen Ganztagsgymnasien in NRW. Daher wird in der vorliegenden Arbeit der folgenden ersten Forschungsfrage nachgegangen:

1. *Wie werden die administrativen Vorgaben für das gebundene Ganztagsgymnasium in NRW ausgestaltet und umgesetzt, um die im Ganztagskonzept formulierten Ziele zu erreichen?*

Die administrativen Vorgaben sind dadurch gekennzeichnet, dass sie die Bestimmungen der KMK konkretisieren und dabei regeln, welche Aspekte in der Ganztagsgestaltung zu berücksichtigen sind (vgl. Abschnitt 4.1). Hierbei gilt, dass das Ganztagskonzept an den ganztags-spezifischen Zielen auszurichten ist. Um die im Ganztagskonzept formulierten Ziele zu erreichen, sind einerseits verschiedene Ganztagsangebote einzurichten und andererseits ist der Schultag – angesichts der zeitlichen Verlängerung (vgl. Kapitel 2) – neu auszugestalten (vgl. Abschnitt 4.1). Ausgehend von diesen inhaltlichen Verknüpfungen zwischen den Vorgaben zur Ganztagsgestaltung lässt sich die übergeordnete erste Forschungsfrage weiter in die folgenden richtungsweisenden Fragestellungen konkretisieren:

a. *Welche Zielstellungen werden im Ganztagskonzept formuliert?*

In Anlehnung an den Ansatz der Rekontextualisierung wird davon ausgegangen, dass die Vorgaben zu den ganztags-spezifischen Zielen jeweils für die Einzelschule vor dem Hintergrund der spezifischen Handlungsbedingungen formuliert werden (vgl. Kapitel 5). Dementsprechend wird erwartet, dass sich die Schwerpunktsetzungen auf eines der Ziele zwischen Schulen mit derselben Schulform unterscheiden. Weiter wird in diesem Zusammenhang auf der Grundlage von Ergebnissen der Ganztags-schulforschung angenommen, dass sich die Fallschulen als gebundene Ganztags-gymnasien jeweils entweder die Erweiterung der Lernkultur, die Kompetenzorientierung und Begabungsförderung oder die Förderung von Gemeinschaft, sozialem Lernen und der Persönlichkeitsentwicklung zum Ziel setzen. Demgegenüber sollte das Ziel der Betreuung und Schulöffnung für die einzelnen gebundenen Ganztags-gymnasien weniger relevant sein (vgl. Abschnitt 4.2).

b. *Welche Maßnahmen (z. B. Lernangebote) werden für die Umsetzung der im Ganztagskonzept verankerten Ziele vorgesehen?*

Unter Berücksichtigung des Ansatzes der Rekontextualisierung kann bezüglich der Umsetzung gesetzter Ziele davon ausgegangen werden, dass die Vorgaben zu zusätzlichen Lernangeboten jeweils für die Einzelschule entsprechend den spezifischen Handlungsbedingungen individuell interpretiert werden (vgl. Kapitel 5). Demnach wird vermutet, dass für jede Schule eigene Maßnahmen im Ganztagskonzept geplant werden, sodass die Praxis von Schulen mit derselben Schulform auch in dieser Hinsicht variieren wird. Trotz der erwarteten Differenzen in den geplanten Maßnahmen wird mit Bezug auf das Vorwissen der Ganztags-schulforschung damit gerechnet, dass an gebundenen Ganztags-gymnasien Lernzeiten, För-

derangebote und fachbezogene Angebote häufiger zur Zielerreichung vorgesehen werden als Freizeitangebote (vgl. Abschnitt 4.2).

c. Welche Lösungen zur Umsetzung der im Ganztagskonzept festgehaltenen Maßnahmen der Ganztagsgestaltung sind in der Zeitgestaltung zu erkennen?

In Bezug auf die Umsetzung von Maßnahmen der Ganztagsgestaltung im erweiterten Zeitrahmen ist aufbauend auf dem Ansatz der Rekontextualisierung davon auszugehen, dass mit den Festlegungen zu den Strukturen der Zeitgestaltung (wie z. B. der Taktung) für den einzelschulspezifischen Handlungskontext entscheidende Aspekte festgelegt werden, so dass jeweils spezifische Lösungsansätze für die Einzelschule entwickelt werden (vgl. Kapitel 5). Demzufolge werden erkennbare Unterschiede zwischen Schulen derselben Schulform erwartet, die sich jeweils in veränderten Taktungen, vormittags stattfindenden Angeboten sowie (Freizeit-)Angeboten in der Mittagszeit zeigen können (vgl. Abschnitt 4.2).

d. Inwieweit lässt sich eine Passung von im Ganztagskonzept formulierten Zielen und Ganztagsangeboten mit der Umsetzung in der Zeitgestaltung feststellen?

Mit der theoretischen Konzeption in Fends Ansatz der Rekontextualisierung wird in Bezug auf die Passung zwischen dem Ganztagskonzept und dessen Umsetzung vermutet, dass in der Einzelschule keine vollständige Übereinstimmung zwischen den beiden Handlungsergebnissen erzielt wird (vgl. Kapitel 5).

Vor dem Hintergrund der konstitutiven inhaltlichen Gemeinsamkeiten des Schulprogramms und des Ganztagskonzepts wird neben der Steuerungsfunktion auch die Entwicklungsfunktion dieses Instruments an der Einzelschule wirksam (vgl. Kapitel 3). Dies zeigt sich auch darin, dass in den Vorgaben der Bildungspolitik eine Vorgehensweise im Zusammenhang mit der Entstehung und Weiterentwicklung des Ganztagskonzepts definiert wird, die auf einer Evaluationsystematik beruht (vgl. Abschnitt 4.1) und der einzelschulspezifischen Ganztagschulentwicklung dient. Daher wird die Entwicklungsfunktion eines Ganztagskonzepts mit einer weiteren Forschungsfrage in die vorliegende Arbeit integriert.

6.2 Bedingungen der Umsetzung des Ganztagskonzepts

Die Entwicklungsfunktion von Ganztagskonzepten lässt sich auf der Grundlage der theoretischen Ausführungen zum Schulprogramm dahingehend beschreiben, dass über Reflexionsprozesse von schulischen Akteuren spezifische Entwicklungen in der Einzelschule angestoßen und umgesetzt werden sollen. In Kapitel 3 wurde aufbauend auf Untersuchungen zur Entwicklung und Umsetzung von Schulprogrammen dargestellt, dass sich unter anderem eine intensive Kooperation im Kollegium sowie eine umfassende Partizipation von Lehrkräften am Entwicklungsgeschehen als unterstützende Bedingungen der Schulprogrammarbeit erweisen. Hemmend wirken demgegenüber ein von Lehrkräften wahrgenommener hoher

zeitlicher Arbeitsaufwand sowie eine gering eingeschätzte Nützlichkeit des Schulprogramms. Dafür, dass diese Bedingungen auch für die Entwicklung und Umsetzung eines Ganztagskonzepts bedeutsam sind, liegen mit den Ergebnissen der Ganztagschulforschung erste Hinweise vor (vgl. Abschnitte 2.3 und 4.1). Um konkrete Aussagen über die Praxis an gebundenen Ganztagsgymnasien in Nordrhein-Westfalen treffen zu können, wird in der vorliegenden Arbeit zusätzlich die folgende zweite Forschungsfrage bearbeitet:

2. Welche Bedingungen erweisen sich in der Umsetzung des Ganztagskonzepts aus der Sicht der schulischen Akteure als unterstützend beziehungsweise hemmend?

Hier kann auf der Basis des Ansatzes der Rekontextualisierung die übergreifende Annahme aufgestellt werden, dass sich die einflussnehmenden Bedingungen der Umsetzung von Ganztagschulen zwischen Schulen derselben Schulform unterscheiden (vgl. Kapitel 5). Denn auch in diesem Zusammenhang sollten sich die einzelschulspezifischen Bedingungen als ausschlaggebend dafür erweisen, ob die relevanten Akteure die Umsetzung des Ganztagskonzepts als gelungen oder als erschwert einschätzen.

Diese Forschungsfragen und Annahmen zur Umsetzung des Ganztagskonzepts im Zeitrahmen des gebundenen Ganztags am Gymnasium lassen sich als Grundlagen für die vorliegende Studie bezeichnen. Vor diesem Hintergrund werden im folgenden Kapitel die Anlage der Studie, die Datengrundlage und das forschungsmethodische Vorgehen ausführlich beschrieben.

7. Anlage, Durchführung, Daten und Methoden der eigenen Untersuchung

In diesem Kapitel wird dargestellt, wie die zuvor hergeleiteten Forschungsfragen methodisch bearbeitet werden. Dafür wird einleitend das Projekt „*Ganz In – Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganzttagsgymnasium NRW*“ beschrieben, da dieses den Kontext für die vorliegende Studie bildet (vgl. Abschnitt 7.1). Im daran anschließenden Abschnitt wird ein Überblick zum Fallstudiendesign gegeben, das angesichts der aufeinander aufbauenden Forschungsfragen ein schrittweises Vorgehen vorsieht (vgl. Abschnitt 7.2). Die für Fallstudien zentrale Fallauswahl wird im darauffolgenden Unterkapitel erläutert (vgl. Abschnitt 7.3).

Den Ausgangspunkt der eigenen Untersuchung bildet sodann eine Vorstudie (vgl. Abschnitt 7.4), zu der konzeptionelle Überlegungen, die Datengrundlage sowie Auswertungsverfahren erläutert werden. An diesen Schritt anknüpfend sind zwei Teilstudien vorgesehen, wobei mit der ersten Teilstudie auf die Ausgestaltung und Umsetzung des Ganztags im erweiterten Zeitrahmen gebundener Ganzttagsgymnasien fokussiert wird. Die hier erzielten Ergebnisse stellen die Grundlage für die zweite Teilstudie dar, in der die Bedingungen zur Umsetzung von Ganztagskonzepten im Mittelpunkt stehen. Für beide Teilstudien werden in diesem Kapitel die Datengrundlage, Forschungsmethoden und eingesetzten Instrumente erläutert (vgl. Abschnitte 7.5 und 7.6).

7.1 Kontext der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit zur Umsetzung von Ganztagskonzepten in Stundenplänen entstand im Rahmen des Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekts *Ganz In. „Ganz In – Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganzttagsgymnasium NRW“* ist ein gemeinsames Projekt der Stiftung Mercator, des Instituts für Schulentwicklungsforschung Dortmund (IFS) – stellvertretend für die drei beteiligten Universitäten der Universitätsallianz Ruhr (UAR) – und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (vgl. Wendt & Bos, 2015; Berkemeyer et al., 2010). In der ersten Projektphase wurden 30 ausgewählte Gymnasien des Landes NRW von 2009 bis 2015 bei der Einführung und Umsetzung des gebundenen Ganztags wissenschaftlich begleitet und unterstützt.³³ Eine Referenzschule, die sich bereits mehrere Jahre im offenen Ganzttag befand, gehörte ebenso zu den untersuchten Schulen. Im Rahmen dieser Begleitung und Unterstützung sollten die Ganzttagsgymnasien eine vielfältige Lernkultur entwickeln, um alle Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern. Auch Schülerinnen und Schüler, die ihre hohen Leistungspotenziale in ihrem familiären und sozialen Umfeld nicht voll ausschöpfen können, sollten erfolgreich zum Abitur geführt werden (vgl. Schwanenberg, 2015; Lindemann, Glesemann & Jäger, 2014).

³³ Das Projekt *Ganz In* wurde für den Zeitraum von 2015 bis 2018 – also um weitere drei Jahre – verlängert, um so die angestoßene Ganzttagsschulentwicklung an Gymnasien in NRW weiterhin zu unterstützen (vgl. Järvinen et al., i. V.). Im Folgeprojekt werden 29 Ganzttagsgymnasien aus der ersten Projektphase dabei unterstützt, ihre selbstgewählten fach- und themenspezifischen Entwicklungsvorhaben umzusetzen und erfolgreich zu gestalten.

Dabei erhielten die Gymnasien im Rahmen von *Ganz In* eine Vielzahl an Unterstützungsleistungen: In einer netzwerkbasierter Schulentwicklungsberatung wurden Gestaltungs- und Entwicklungsprozesse für die Schulorganisation gefördert (vgl. Glesemann & Järvinen, 2015). Zusätzlich wurden die Ganztagsgymnasien durch eine fachdidaktische Beratung in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Biologie, Physik und Chemie begleitet (vgl. Berkemeyer et al., 2010), damit Prozesse der Unterrichtsentwicklung gezielt angeregt werden konnten. Zur Unterrichts- und Schulentwicklung leisteten auch die Teilprojekte ihren Beitrag, in denen interessierte Projektbeteiligte intensiv an Themen wie

- dem Übergang von der Grundschule zum Gymnasium,
- der Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts,
- der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern sowie
- der Förderung des selbstregulierten Lernens von Schülerinnen und Schülern

gearbeitet hatten (vgl. Wendt & Bos, 2015). Die Unterstützungsleistungen vonseiten der Auftraggeber bestanden darin, dass das MSW den Schulen jährlich vier Entlastungsstunden gewährte. Außerdem erhielten die Gymnasien von der Stiftung Mercator jedes Jahr ein Budget von 5.000 Euro, welches für ganztagsbezogene Fortbildungen oder Lehr-Lernmaterialien ausgegeben werden konnte (vgl. Berkemeyer et al., 2010).

Weiterhin stimulierten Rückmeldungen zu verschiedenen Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitforschung die Entwicklungen der *Ganz In*-Schulen. Diese Resultate wurden sowohl aus den Angaben in den Entwicklungsberichten als auch aus den schriftlichen Befragungen erarbeitet (vgl. Abbildung 9). Im Entwicklungsbericht beschrieben und reflektierten schulische Akteure systematisch die spezifischen Maßnahmen zur Schulentwicklung innerhalb eines Schuljahres, wobei sogenannte Entwicklungsfelder angegeben wurden (vgl. Lindemann & Wendt, 2015). In den Befragungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Schulleitungen, Lehrkräften und des weiteren pädagogisch tätigen Personals standen in einem Längsschnitt verschiedene Aspekte zum gebundenen Ganztage im Mittelpunkt (vgl. Schwanenberg, Schurig & Winkelsett, 2015). Ausgewählte Ergebnisse dieser Erhebungen wurden als einzelschulspezifische Rückmeldungen aufbereitet, um den Schulen Orientierungswissen zur Gestaltung und Entwicklung ihrer Institution im Vergleich mit anderen Projektschulen zu liefern. Ein Beispiel stellt der projektspezifische Schülerkompositionsindex dar, der aus Schüler- und Elterndaten entwickelt wurde, um die Beteiligung und den Erfolg der *Ganz In*-Zielgruppe am Ganztagsgymnasium zu beobachten. Insofern sind Schulrückmeldungen aus den *Ganz In*-Daten auch als Unterstützungsleistungen zu betrachten, die einen Beitrag zur Schulentwicklung leisten können (vgl. Abschnitt 3.2).

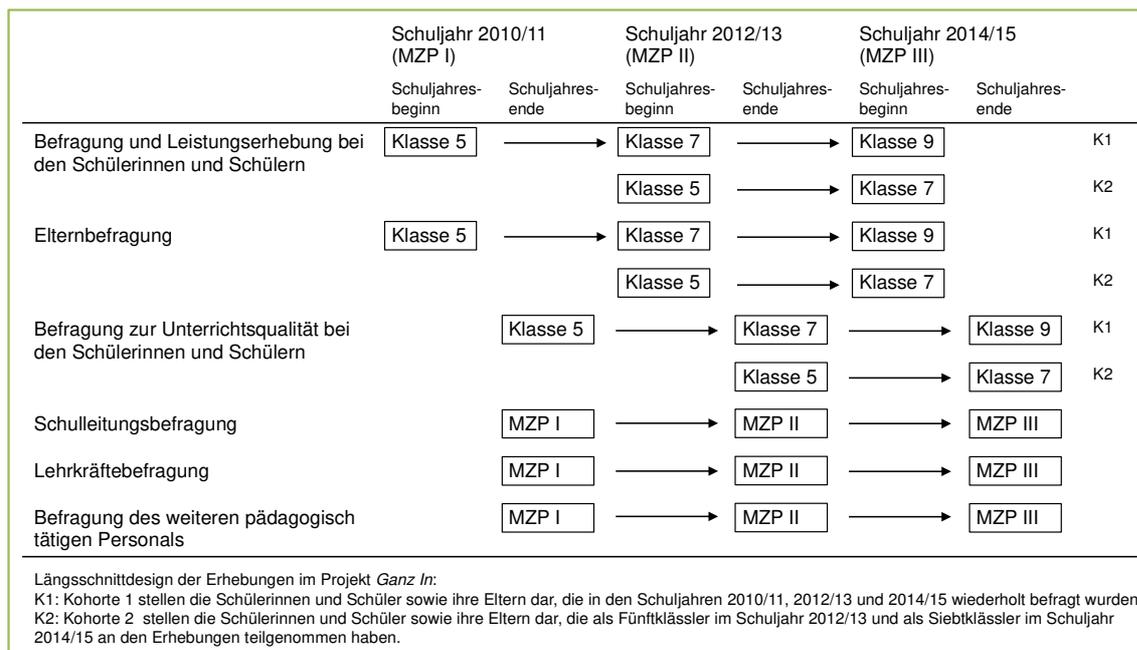


Abbildung 9: Längsschnittdesign der Befragungen im Projekt *Ganz In* (in Anlehnung an Schwanenberg, Schurig & Winkelsett, 2015, S. 494).

Mit der vorliegenden Arbeit werden im Kontext von *Ganz In* Aspekte der Schulentwicklung untersucht. Dabei wird zum einen herausgearbeitet, wie an einzelnen Gymnasien die administrativen Vorgaben zum gebundenen Ganzttag im Ganztagskonzept übersetzt und in Stundenplänen realisiert werden. Zum anderen werden Bedingungen ermittelt, welche die Umsetzung des einzelschulspezifischen Ganztagskonzepts in Stundenplänen von Schülerinnen und Schülern wesentlich beeinflussen (vgl. Kapitel 6). Das dafür gewählte Fallstudiendesign wird im Folgenden konkretisiert.

7.2 Überblick zum Fallstudiendesign

Die Umsetzung von Ganztagskonzepten und die Bedingungen der Konzeptarbeit werden im Rahmen eines explorativen Fallstudiendesigns an vier ausgewählten gebundenen Ganztagsgymnasien NRWs untersucht. Einerseits bedarf es vor dem Hintergrund der begrenzten Erkenntnisse über die Ganztagskonzeption und ihrer Umsetzung an gebundenen Ganztagsgymnasien (vgl. Abschnitt 4.2) einer explorativen Vorgehensweise. Mit explorativ ist gemeint, dass offene beziehungsweise wenig standardisierte Verfahren eingesetzt werden. Deshalb werden vorwiegend qualitative Methoden herangezogen, die es ermöglichen, sich flexibel dem Untersuchungsfeld anzunähern (vgl. Lamnek, 2010). Zusätzlich wurde für die vorliegende Studie ein Fallstudiendesign konzipiert, in dem mehrere Forschungsmethoden – wie für Fallstudien üblich (vgl. Häder, 2010) – angewendet werden. Andererseits wird mit der Fallstudie angestrebt, aus den empirischen Erkenntnissen Hypothesen zu Prozessen der Rekontextualisierung im Rahmen der Ganztagsgymnasientwicklung zu formulieren. Die Konzeption der Studie geht also vom Einzelfall aus und bildet auf dieser Grundlage Annahmen

über die Allgemeinheit, sodass die Fallstudie am Prinzip der Induktion ansetzt (vgl. Fatke, 2010). Aufbauend auf dieser Absicht, kann die vorliegende Studie der explorativen Art der Fallstudien nach Yin (2003) zugeordnet werden (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Arten von Fallstudien (in Anlehnung an Yin, 2003).

	Explanative Fallstudie	Deskriptive Fallstudie	Explorative Fallstudie
Anwendungsbe- reich	“Study presents data bearing on <i>cause-effect relations</i> – explaining how events happened” (Yin, 2003, S. 5).	“Presents a complete description of a phenomenon within its <i>context</i> ” (Yin, 2003, S. 5).	“Is aimed at defining the <i>questions</i> and <i>hypotheses</i> of a subsequent study” (Yin, 2003, S. 5).
Erkenntnis- theoretisches Ziel	Erklärung	Beschreibung	Exploration
Methodologische Konsequenzen	→ <i>process tracing</i> (vgl. Rohlfing, 2009)	→ <i>Kontextualisierung</i> im Rahmen qualitativer Untersuchungen	→ <i>Exploration</i> als qualitative Vorstudie

Aus dem Rahmen einer Fallstudie ergibt sich für die vorliegende Arbeit, dass, basierend auf dem Ursprung der Kasuistik (vgl. Fatke, 2010), Einzelfälle³⁴ die Stichprobe darstellen. Die Auswahl der Einzelfälle erfordert dabei große Sorgfalt, da hierdurch grundlegende Entscheidungen für das gesamte Forschungsvorhaben getroffen werden (vgl. z. B. Lamnek, 2010). Daher wird für die Analyse der Umsetzung von Ganztagskonzepten und den Bedingungen der Konzeptarbeit eine systematische und begründete Fallauswahl getroffen. Diese ist sowohl für die Vorstudie als auch für die anschließenden zwei Teilstudien richtungsweisend. Eine Übersicht zu den Elementen des Fallstudiendesigns ist in Abbildung 10 dargestellt:

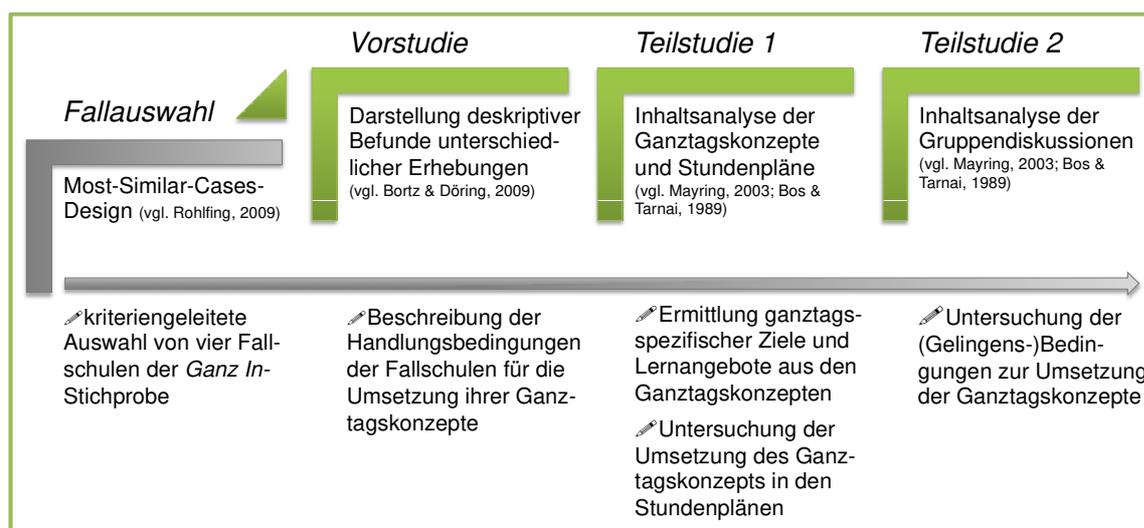


Abbildung 10: Fallstudiendesign der vorliegenden Studie.

³⁴ Als Einzelfälle für Fallstudien gelten unterschiedliche soziale Einheiten - sowohl *Individuen* mit ihren Lebens-, Erziehungs- und Krankheitsgeschichten als auch *Gruppen* wie Klassen, Familien, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eines Unternehmens oder sogar ganze *Ethnien* (vgl. Häder, 2010). Fälle können allerdings auch abstraktere Einheiten wie ein Unternehmen, ein politisches System oder eine Schule darstellen (vgl. Fatke, 2010).

Wie aus der Abbildung erkennbar wird, erfolgt die Fallauswahl zu Beginn des Forschungsprozesses auf Basis des *most-similar-cases-design* (vgl. Rohlfing, 2009), um eine kriteriengeleitete Stichprobenziehung sicherstellen zu können. Die dadurch bestimmten Schulen aus der *Ganz In*-Stichprobe werden zunächst in einer Vorstudie betrachtet, um ihre spezifischen Handlungsbedingungen darzustellen, die auf Daten aus dem *Ganz In*-Projekt basieren. Die ausführlichen Beschreibungen der Fallschulen sind insofern für die vorliegende Arbeit relevant, als damit der schulspezifische Handlungskontext dokumentiert wird, der für Prozesse der Rekontextualisierung bedeutsam ist (vgl. Unterabschnitt 3.3.4). Die Ergebnisse der Vorstudie können somit als Hilfsmittel für die Interpretation der Ergebnisse dienen sowie zur Hypothesenbildung herangezogen werden.

Zur Beantwortung der zwei Forschungsfragen wird der empirische Teil entsprechend in zwei Teilstudien gegliedert (vgl. Kapitel 6), um auf diese Art und Weise die methodischen Vorgehensweisen übersichtlich darstellen zu können. Mit der Teilstudie 1 wird die Forschungsfrage bearbeitet, wie die administrativen Vorgaben zum gebundenen Ganztags am Gymnasium ausgestaltet und umgesetzt werden. In diesem Zusammenhang wird, basierend auf dem Ansatz der Rekontextualisierung, angenommen, dass sich die Fallschulen einerseits in ihrer Ganztagskonzeption voneinander unterscheiden. Andererseits kann die Umsetzung der Ganztagskonzepte nicht vollständig in Stundenplänen abgebildet werden (vgl. Kapitel 5). Um solche Unterschiede aufzeigen zu können, werden die Ganztagskonzepte und Stundenpläne der Fallschulen mit der Inhaltsanalyse untersucht (vgl. z. B. Mayring, 2003; Bos & Tarnai, 1989). Der Einsatz von schulischen Dokumenten bietet hierbei den Vorteil, dass die Daten weder von der Forscherin noch von weiteren Faktoren im Forschungsprozess verzerrt werden können. Die Teilstudie 2 fokussiert darauf, die Forschungsfrage zu beantworten, welche Bedingungen die Umsetzung der Ganztagskonzepte unterstützen oder hemmen (vgl. Kapitel 6). Ausgehend von der Erkenntnis, dass verschiedene Personen, im Sinne einer Koproduktion, an der Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen beteiligt sind (vgl. Abschnitt 3.2), wird für diese Studie eine Gruppendiskussion mit unterschiedlichen Akteuren einer Fallschule durchgeführt (vgl. Bohnsack, 2010; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010). Dabei wird ein Ansatz gewählt, mit dem die Meinungen von Personen mit unterschiedlichen Funktionen und Aufgabenbereichen erfasst werden, um so eine realitätsnahe Mehrheitsmeinung zu erhalten (vgl. Lamnek, 2010). Aus forschungspragmatischen Gründen werden die durchgeführten Gruppendiskussionen mit der Standardmethode der Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Mayring, 2003; Bos & Tarnai, 1989).

In den folgenden Abschnitten wird die Vorgehensweise jeweils für die einzelnen Elemente des Fallstudiendesigns erläutert. Zunächst werden die Kriterien für die Auswahl der Fallschulen beschrieben und begründet (vgl. Abschnitt 7.3). In diesem Zusammenhang wird die Stichprobe zumindest in Teilen dargestellt – die erweiterte Darstellung erfolgt in der Fallbe-

schreibung selbst in Kapitel 8. Daran anschließend werden für die ausführliche Beschreibung der Fallschulen sowohl die Datengrundlage als auch die Auswertungsverfahren erläutert (vgl. Abschnitt 7.4). Für die beiden Teilstudien werden im Rahmen des Kapitels ebenfalls jeweils die Datengrundlage, das Vorgehen und die Besonderheiten in der Anwendung einer spezifischen Methode sowie die Kategoriensysteme als Instrumente vorgestellt (vgl. Abschnitt 7.5; Abschnitt 7.6). Der für beide Teilstudien konstitutive Schritt der Fallauswahl wird im Folgenden tiefergehend behandelt.

7.3 Auswahl der Fallschulen

Für die Auswahl von Fallschulen aus der Stichprobe der insgesamt 31 *Ganz In*-Gymnasien mit dem *most-similar-cases-design* sind spezifische Kriterien theoretisch herzuleiten, die mit dem Kontext beziehungsweise den Randbedingungen in Verbindung stehen (vgl. Rohlfing, 2009). Für die Fallauswahl in der vorliegenden Arbeit bedeutet dies, Kriterien zu bestimmen, die sich angesichts der Fragestellungen auf die Handlungsbedingungen von Schulen beziehen. Diese Handlungsbedingungen werden in Modellen der Schulqualität zusammengeführt (vgl. Abschnitt 3.1), deren Kontextfaktoren – wie z. B. die Schulgröße, Schulform und Schülerzusammensetzung (vgl. Abbildung 5) – für die Fallauswahl relevant sind (vgl. Rohlfing, 2009). Aus den Kontextfaktoren des integrierten Modells der Schulwirksamkeit werden die Schulform, die administrativen Vorgaben sowie die Schülerzusammensetzung als Kriterien bestimmt (vgl. Scheerens & Bosker, 1997). Die Schülerzusammensetzung stellt innerhalb des Schulqualitätsdiskurses einen bedeutsamen Faktor dar. Dementsprechend wird eine möglichst heterogene Schülerzusammensetzung als entscheidendes Kriterium dafür betrachtet, die Lernkultur am Gymnasium erweitern zu wollen (vgl. Abschnitt 2.2), indem ein anregungsreiches Ganztagsangebot konzipiert und umgesetzt wird.

Für die Fallauswahl lässt sich feststellen, dass zunächst das Kriterium der gleichen Schulform auf die gesamte Stichprobe des *Ganz In*-Projekts zutrifft (vgl. Abschnitt 7.1). Daran anknüpfend stimmen die Projektgymnasien auch hinsichtlich des zweiten Merkmals – die geltenden administrativen Vorgaben – überein. Demgegenüber lassen sich Unterschiede in der Schülerzusammensetzung der *Ganz In*-Stichprobe konstatieren. Informationen hierzu werden in der wissenschaftlichen Begleitforschung sowohl über die Schüler- als auch Elternbefragung gewonnen (vgl. Abschnitt 7.1). Aus diesen wird ein projektspezifischer Schülerkompositionsindex ermittelt (vgl. Becker, Drossel, Schwanenberg, Wendt & Bos, 2016).

Die Grundlage für den Schülerkompositionsindex bilden der ressourcenorientierte Kapitalansatz Bourdieus (1982) sowie der sozialökonomische Ansatz Colemans (1988) als erprobte Theorien des Bildungsungleichheitsdiskurses (vgl. Becker et al., 2016). Die dementsprechend relevanten Variablen zu den verschiedenen Kapitalarten und dem Migrationshintergrund werden mit einem *Partial-Credit-Modell* skaliert. Damit wird für jede Schülerin und je-

den Schüler ein Personenparameter ermittelt (vgl. Masters, 1988). Anschließend werden mit dem Ziel der Gruppenbildung die Daten auf Klassenebene aggregiert, sodass sich die 121 Klassen der Ausgangserhebung im Schuljahr 2010/11 auf vier Indexgruppen verteilen:

Tabelle 10: Verteilung der Schulklassen der Ganz In-Gymnasien nach Indexgruppen.

	Indexgruppe 1	Indexgruppe 2	Indexgruppe 3	Indexgruppe 4
Anzahl der Schul- klassen	N=2 (1,7 %)	N=10 (8,3 %)	N=67 (55,4 %)	N=42 (34,7 %)

„Der überwiegende Anteil der Klassen befindet sich in den Indexgruppen 3 (55,4 %) und 4 (34,7 %) mit vergleichsweise günstiger sozialer Zusammensetzung. Nur wenige Klassen liegen in den vergleichsweise ungünstig zusammengesetzten Indexgruppen 1 (1,7 %) und 2 (8,3 %)“ (Becker et al., 2016, S. 132). Aufbauend auf dem Sozialindex wird die Standardabweichung des Personenparameters für die Auswahl der Fallschulen unter dem Aspekt einer möglichst hohen Heterogenität analysiert. Die Ergebnisse hierzu sind für alle *Ganz In*-Schulen in Tabelle 11 aufgeführt:

Tabelle 11: Standardabweichung zum Personenparameter auf Basis des Schülerkompositionsindex in Ganz In (Schulebene).

Schulnummer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Standardabweichung des Personen- parameters	0,68	0,61	0,64	0,61	0,66	0,61	0,49	0,65	0,62	0,56	0,64	0,73	0,61	0,58	0,58	0,71	0,67
Schulnummer	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Gesamt		
Standardabweichung des Personen- parameters	0,5	0,59	0,68	0,68	0,56	0,58	0,59	0,68	0,74	0,65	0,65	0,58	0,57	0,81	0,65		

Die durchschnittliche Standardabweichung des Personenparameters der *Ganz In*-Stichprobe beträgt 0,65. Von diesem Wert ausgehend wurden diejenigen Gymnasien ausgewählt, für die auf Schulebene eine überdurchschnittlich ausgeprägte Standardabweichung zutrifft (Schulen 12, 16, 26 und 31; in der Tabelle grün markiert). Dies gilt als Ausdruck von Heterogenität. Die vier ausgewählten Fallschulen ähneln sich demzufolge stark in der Schulform, darauf aufbauend auch in den geltenden administrativen Vorgaben sowie in den Merkmalen von Schülerinnen und Schülern. Welche weiteren Merkmale die Schulen aufweisen, erschließt sich aus der ausführlichen Beschreibung der Schulen im Rahmen der Vorstudie. Dazu werden im Folgenden konzeptionelle Aspekte, die Datengrundlage und Auswertungsmethoden beschrieben.

7.4 Vorstudie: Beschreibung der Fallschulen

In der Beschreibung der Fallschulen werden die Handlungsbedingungen der ausgewählten Gymnasien auf Grundlage von Modellen der Schulqualität (vgl. Abschnitt 3.1) umfassend

dargestellt. Für diese Einordnung werden verschiedene Modelle herangezogen. Die Basis bildet das integrierte Modell der Schulwirksamkeit von Scheerens und Bosker (1997), da hier der Kontext separat angelegt ist und diesem die Variablen für die Fallauswahl zugeordnet sind (vgl. Abschnitt 3.1). Dieses Modell wird unter Rückgriff auf das Modell der Schulqualität von Ditton (2000) auf der Outputebene um die Schülerzahlveränderungen ergänzt. Für weitere Ergänzungen von Variablen der Schulgestaltung auf der Prozessebene wird auch auf das Modell von Schulz-Zander und Eickelmann (2008) zurückgegriffen.

Die Zusammenführung dieser Modelle ermöglicht eine umfassende Übersicht zu entscheidenden Variablen von Schulqualität, die für alle allgemeinbildenden Schulen gelten (vgl. z. B. Scheerens & Bosker, 1997). Diese haben auch für das gebundene Ganztagsgymnasium Relevanz, da es einen allgemeinbildenden Auftrag zu erfüllen hat (vgl. KMK, 2002). Eine Übersicht zu den Qualitätsmerkmalen ist in Abbildung 11 darstellt:

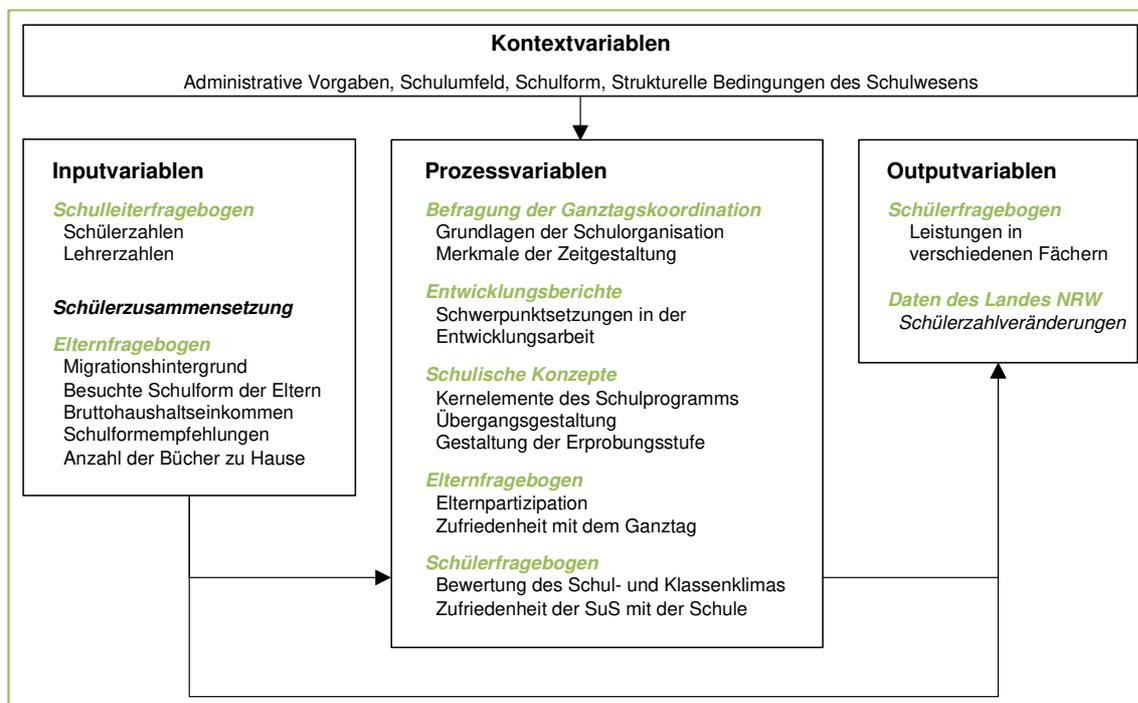


Abbildung 11: Einordnung der beschreibenden Merkmale in ein Schulqualitätsmodell (in Anlehnung an Scheerens & Bosker, 1997; Ditton, 200; Eickelmann & Schulz-Zander, 2008).

Wie aus der Abbildung hervorgeht, wird im Bereich der Kontextvariablen neben den administrativen Vorgaben und der Schulform das Schulumfeld als ein Merkmal für die Fallbeschreibungen identifiziert (vgl. Scheerens & Bosker, 1997). Dieses erhält nicht nur insofern Bedeutung für das gebundene Ganztagsgymnasium, als dass es Notwendigkeiten zur Veränderung mitbestimmt (vgl. Kapitel 3). Vielmehr werden durch das unmittelbare Einzugsgebiet die spezifischen Handlungsbedingungen einer Schule besonders beeinflusst (vgl. Burchardt, 2008; Holtappels, 2005; Scheerens, 2000). Im Umfeld einer Schule können sich

mögliche Kooperationspartner befinden und ihm können spezifische Bevölkerungsgruppen angehören, die folglich überwiegend die Schule besuchen.

Als Inputvariablen werden eingangs Schüler- und Lehrerzahlen herangezogen, um die Größe der Schulen zu verdeutlichen. Mit diesen Informationen werden laut Fend (2008a, 2006) Aspekte beschrieben, welche dem zweiten Handlungskontext zugehörig sind (vgl. Abbildung 5) und schulorganisatorische Prozesse prägen. Zusätzlich nehmen (Hintergrund-)Merkmale der Schülerinnen und Schüler Einfluss auf pädagogische Prozesse (vgl. Ditton, 2000; Scheerens & Bosker, 1997), da Lehrkräfte die Gestaltung von Lernprozessen an den Merkmalen ihrer Schülerinnen und Schüler ausrichten haben (vgl. Fend, 2008a, 2006). Mit Variablen wie dem Migrationshintergrund der Familie, dem Bildungsabschluss, dem jährlichen Bruttohaushaltseinkommen, der Anzahl der Bücher im Haushalt sowie der Schulformempfehlung für die weiterführende Schule wird hier die Schülerzusammensetzung dargestellt.

Bei den Prozessvariablen wird in den Fallbeschreibungen der Fokus auf die distalen Faktoren der Schulqualität gelegt, sodass ausgewählte Merkmale die Schule betreffen (vgl. Abschnitt 3.1). In diesem Zusammenhang werden zunächst Merkmale der Schulorganisation sowie der Zeitgestaltung als Kennzeichen von Ganztagschulen vorgestellt, die als Ergebnisse gemeinsamer Entwicklungsarbeit in der Schule eingeordnet werden können (vgl. Kapitel 3). Als weitere Resultate von Entwicklungsprozessen sind hier das kollegial abgestimmte Leitbild und gemeinsame Ziele im Schulprogramm von Bedeutung (vgl. Holtappels, 2004a). Diese Faktoren werden durch die Schwerpunkte der ganztagspezifischen Entwicklungsarbeit ergänzt. Diese zeigen zum Beispiel auf, dass in einer Schule spezifische Lernangebote eingerichtet werden sollen (vgl. Lindemann & Wendt, 2015). Zu Ganztagsangeboten und weiteren Aspekten des gebundenen Ganztags wird die Zufriedenheit von Eltern berichtet, mit der die Qualität der Handlungspraxis an Schulen beschrieben werden kann (vgl. Böttcher, 2016). Allerdings ist die Zufriedenheit der Eltern nicht das einzige Qualitätskriterium. Daher werden auch Bewertungen von Schülerinnen und Schülern zum Schul- und Klassenklima aufgenommen.

Als eine Outputvariable für Schulqualität werden die fachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern dargestellt (vgl. Ditton, 2000; Scheerens & Bosker, 1997; Abschnitt 3.1), da diese Handlungsergebnisse von Gestaltungsprozessen im Bildungswesen näher beschreiben (vgl. Fend, 2008b, 2006). Fachspezifische Leistungen zeigen auf, inwiefern Leistungssteigerungen oder -rückschritte verzeichnet werden (vgl. Ditton, 2000, Scheerens & Bosker, 1997). Diese können für Schülerinnen und Schüler weitreichende Folgen haben, indem sie entweder eine Klasse wiederholen müssen oder auf- beziehungsweise abgeschult werden (vgl. Schröder & Wilmanns, 2016). Die dadurch begründete Veränderung von Schülerzahlen wird in Anlehnung an Ditton (2000) der Output-Ebene zugeordnet, da sie als langfristige Lebenslaufvariable bedeutsam ist.

Auf Grundlage dieser Merkmale für die Fallbeschreibungen lässt sich festhalten, dass mithilfe der Vorstudie ein umfassendes Bild über die Handlungsbedingungen der Fallschulen erarbeitet wird. Erkenntnisse über die Handlungsbedingungen von Schulen sind Fend (2008a, 20006) zufolge dafür erforderlich, Hinweise auf Prozesse der Rekontextualisierung erkennen zu können. Zu diesem Zweck werden für die Beschreibungen der Fallschulen unterschiedliche Daten aus dem Projekt *Ganz In* herangezogen, die im Folgenden beschrieben werden.

7.4.1 Datengrundlage und Instrumente

In der Fallbeschreibung werden zum einen Daten verwendet, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung des *Ganz In*-Projekts erhoben wurden (vgl. Abschnitt 7.1). Hierbei handelt es sich sowohl um standardisierte Befragungen der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern aus den ersten beiden Messzeitpunkten (vgl. Tabelle 12) als auch um eine schriftliche Befragung der Schulleitungen im Schuljahr 2012/13 und ein telefonisches Interview mit den Ganztagskoordinatorinnen und -koordinatoren³⁵ (vgl. Tabelle 13). Zum anderen werden den Beschreibungen Dokumente, wie das Schulprogramm und die Entwicklungsberichte, zugrunde gelegt, die von den Fallschulen selbst angefertigt wurden (vgl. Tabelle 14). Darüber hinaus werden auch externe Daten eingesetzt, um das Schulumfeld beschreiben und Schülerzahlveränderungen abbilden zu können. Im Folgenden werden alle verwendeten Daten und Instrumente überblicksartig dargestellt, wobei angesichts der Vielzahl an Daten auf eine umfassende Beschreibung der Datengrundlage verzichtet wird.

Für die Darstellung weiterer Merkmale zur Schülerzusammensetzung werden die Daten aus den Elternbefragungen herangezogen, deren Kinder in den Schuljahren 2010/11 sowie 2012/13 die fünften Klassen besuchten. Hierbei wird jeweils auf einen Messzeitpunkt zurückgegriffen, da diese Merkmale von den Schülerinnen und Schülern einer Kohorte ausschließlich in der jeweiligen Ausgangserhebung erfasst wurden. Aus den Elternbefragungen werden hingegen für die Beschreibung der Zufriedenheit alle vorliegenden Daten verwendet (vgl. Abbildung 9). Das heißt, es werden die Angaben von den Eltern der ersten Kohorte in beiden Messzeitpunkten und die der Eltern der zweiten Kohorte ausschließlich aus dem zweiten Messzeitpunkt berücksichtigt. Der Abbildung der Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Schule werden ebenfalls die Daten beider Kohorten aus beiden Messzeitpunkten zugrunde gelegt.

³⁵ Als Ganztagskoordinatorinnen und -koordinatoren werden diejenigen Lehrkräfte der *Ganz In*-Schulen bezeichnet, die im Auftrag der Schulleitungen Aufgaben der Koordination und Planung des Ganztagsangebots übernehmen (vgl. Kahnert, Neuber, Gerick, Lorenz, Jarsinski & Schwanenberg, 2015).

Tabelle 12: Datengrundlage und Instrumente aus verschiedenen standardisierten und schriftlichen Befragungen im Projekt Ganz In (vgl. Abbildung 9).

	Skala	Quelle	N			Darstellung der
			K1 (5)	K2 (5)	K1 (7)	
Elternfragebogen	Migrationshintergrund	PISA 2003	204	372	-	Schülerzusammensetzung an den Fallschulen
	Bildungsabschluss	StEG				
	Jährliches Bruttohaushaltseinkommen	TIMSS 2007				
	Anzahl der Bücher zu Hause	PISA 2003				
	Schulformempfehlung	Eigenentwicklung				
Elternfragebogen	Zufriedenheit mit versch. Aspekten des gebundenen Ganztags	StEG	187	246	206	Zufriedenheit der Eltern mit der Fallschule
	Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule	Studie Eltern, Lehrperson und Schülerleistung	139	194	176	
Schülerfragebogen	Zufriedenheit mit der Schule	KESS7	88	267	143	Zufriedenheit der SuS mit Schule
	Bewertung des Klassenklimas	FEESS1-2, FEESS3-4	85	245	136	
	Leistungen im Fach Mathematik	TIMSS 2007; Simba	-	-	526	Handlungsergebnisse der päd. Praxis an den Fallschulen
	Leistungen im Fach Deutsch	Frankfurter Leseverstehenstest; Lesegeschwindigkeits- und -verständnisstest			520	
	Leistungen im Fach Englisch	VERA 6: Test zum Hörverstehen; Test zum Leseverstehen			511	
	Leistungen im naturwissenschaftlichen Arbeiten	NAW-Test			556	
	Leistungen im Fach Chemie	Eigenentwicklungen zu Merkmalen chem. Reaktionen; Säure-Basen-Reaktionen; Redox-Reaktionen und Betrachtungen auf Teilchenebene			533	
	Leistungen im Fach Biologie	Konzept Blutkreislauf; Konzept Vererbung			515	
Leistungen im Fach Physik	TIMSS 2007; PLUS-Projekt; Aufgabenpool des Energielängsschnitts; Eigenentwicklungen	530				

Für eine Beschreibung von Handlungsergebnissen wird demgegenüber auf bereits durchgeführte Analysen von Leistungserhebungen zurückgegriffen (vgl. Schwanenberg, Schurig & Winkelsett, 2015). Hier finden lediglich die Daten der Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung, welche im Schuljahr 2012/13 die siebten Klassen besuchten. Der Grund dafür liegt darin, dass die Leistungserhebungen in den fünften Klassen in den ersten Wochen nach dem Wechsel von der Grundschule zum Gymnasium durchgeführt wurden (vgl. ebd.). Sie bilden damit die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler aus der Grundschule ab.

Tabelle 13: Datengrundlage und Instrumente aus weiteren Befragungen von schulischen Akteuren im Projekt Ganz In.

Befragung	Inhalte der Befragung	N	Erhebungszeitpunkt	Darstellung der
Schriftliche Befragung der Schulleitungen	Anzahl der Schülerinnen und Schüler	4	Ende des Schuljahres 2012/13 (MZP II)	Schulgröße
	Schüleranteil, der am Ganzttag teilnimmt			
	Anzahl der Lehrkräfte			
	Anteil vollzeitbeschäftigter Lehrkräfte			
Telefonische Befragung der Ganztagskoordinatorinnen und -koordinatoren zum Ganztagsangebot	Zeitpunkt der Einführung des gebundenen Ganztags	4	Frühjahr 2014	Grundlagen der Schulorganisation
	Außerschulischer Kooperationspartner			
	Besonderheiten von Ganztagsangeboten			
	Wöchentlicher Zeitrahmen (insgesamt)			
	Anzahl der langen Schultage in der Woche	Frühjahr 2014	Merkmale der Zeitgestaltung	
	Anzahl der Mittagspausen in der Woche			
	Länge der Mittagspausen in der Woche			
	Tage mit fakultativem Ganztagsangebot			
Taktung				

Weiterhin werden Angaben aus Befragungen von Schulleitungen sowie Ganztagskoordinatorinnen und -koordinatoren genutzt: Die ergänzenden Beschreibungen zur Schulgröße aus den Aussagen von Schulleitungen (vgl. Tabelle 13) haben Auswirkungen auf die Schulorganisation. Deshalb werden außerdem ausgewählte Aussagen von einer telefonischen Befragung der Ganztagskoordinatorinnen und -koordinatoren im Frühjahr 2014 rezipiert (vgl. Lindemann & Wendt, 2015). Hierbei werden unter anderem der Zeitpunkt der Einführung des gebundenen Ganztags sowie zentrale Kooperationspartner dafür verwendet, die Grundlagen der Schulorganisation darzustellen. Außerdem werden daraus zusätzlich Merkmale zur Zeitorganisation in die Fallbeschreibungen aufgenommen.

Tabelle 14: Datengrundlage und Inhalte verschiedener Dokumente der Fallschulen.

Schuldokument	Relevante Inhalte	Zeitpunkt	Darstellung der
Schulprogramm	Schwerpunkte auf spezifischen Bildungszielen	Gültigkeit im Dezember 2014	Kernelemente des Schulprogramms im Sinne eines gem. Leitbildes und Bildungsbegriffs
Entwicklungsberichte	Entwicklungsfelder im Schuljahr 2010/11	Beginn d. Schuljahres 2011/12	Schwerpunkte der ganztags-spezifischen Entwicklungsarbeit
	Entwicklungsfelder im Schuljahr 2011/12	Beginn d. Schuljahres 2012/13	
	Entwicklungsfelder im Schuljahr 2012/13	Beginn d. Schuljahres 2013/14	
Schulporträts	Anzahl der Schülerinnen und Schüler	Schuljahr 2010/11	Schulgröße
	Anzahl der Lehrkräfte		

Für die Darstellung der Handlungsbedingungen in den Fallbeschreibungen werden zusätzlich verschiedene Schuldokumente herangezogen. Aus den Schulprogrammen werden die spezifischen Bildungsziele und damit verbundene Maßnahmen entnommen. Weiterhin werden die Schwerpunkte der ganztags-spezifischen Entwicklungsarbeit aus den Entwicklungsberichten der Schuljahre 2010/11, 2011/12 sowie 2012/13 aufgeführt (vgl. Abschnitt 7.1; ebd.), wozu die drei angegebenen Entwicklungsfelder rezipiert werden.

Aus sogenannten Schulporträts werden Daten zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerinnen und Lehrer herangezogen. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projekts haben diese für eine Merkmalsübersicht aller Projektschulen im Schuljahr 2010/11 angefertigt und mit den Schulleitungen abgestimmt. Diese Informationen werden wie die Angaben aus den Befragungen der Schulleitungen dafür verwendet (vgl. Tabelle 13), die Schulgröße zu veranschaulichen.

Tabelle 15: Externe Daten zur Darstellung der Handlungsbedingungen der Fallschulen.

Daten bzw. statistische Berichte	Inhalte	Erhebungszeitpunkt	Darstellung des/der
Statistik zur Bevölkerungsstruktur der Städte	Bevölkerungszahlen	Stichtag 31.12.2013	Schulumfeldes
	Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund		
Statistik der Bundesagentur für Arbeit	Arbeitslosenquoten im jeweiligen Stadtteil der Schulen		
Datensätze der Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie der Gymnasien im Land NRW von IT.NRW	Zu- und Abgänge von Schülerinnen und Schülern an den Fallschulen	Beginn des Schuljahres 2012/13	Schülerzahlveränderungen

Der Schulstandort als Kontextfaktor (vgl. Scheerens & Bosker, 1997) wird anhand der geografischen Lage und einiger Merkmale des Sozialraums dargestellt. Hierfür werden die Einwohnerzahlen und der Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund den statistischen Berichten auf den Homepages der Städte entnommen. Weiterführende Angaben zur Arbeitslosenquote stammen aus den Erhebungen der Bundesagentur für Arbeit (vgl. Tabelle 15).

Als Outputvariablen werden auf Grundlage einer Studie von Hillebrand (2015) die Schülerzahlveränderungen dargestellt, welche Informationen über die pädagogische Praxis liefern. Die Grundlage dafür bilden die Daten von IT.NRW und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (vgl. IT.NRW, 2014; MSW, 2014). Sie enthalten Angaben darüber, wie viele Schülerinnen und Schüler die gebundenen Ganztagsgymnasien in vier aufeinanderfolgenden Jahrgangswechseln verlassen haben oder von einer anderen Schule auf eines der Projektgymnasien gewechselt sind. Mit dem Durchgangsquotenverfahren ermittelte Hillebrand (2015) hieraus die Schülerzahlverluste sowie -zuwächse.

Wie in der Beschreibung der Datengrundlage und Instrumente aufgezeigt wurde, wird in der Vorstudie aus pragmatischen Gründen das Vorgehen gewählt, entweder die Ergebnisse für die Fallschulen aus bereits durchgeführten Analysen (vgl. Hillebrand, 2015; Schwanenberg, Schurig & Winkelsett, 2015) oder Inhalte aus verschiedenen Dokumenten oder externen Quellen zu rezipieren. Daher wird im anschließenden Abschnitt zu den Auswertungsverfahren nur dargestellt, wie die Inhalte aus den standardisierten Befragungen von Schülerinnen und Schülern sowie ihrer Eltern im Rahmen der Vorstudie ausgewertet wurden.

7.4.2 Auswertungsverfahren zur Beschreibung der Handlungsbedingungen

In der Vorstudie werden die Angaben der Schülerinnen und Schülern sowie ihrer Eltern aus den standardisierten Befragungen mit Verfahren der deskriptiven Statistik dargestellt (vgl. Bortz & Döring, 2009). Dafür werden zu den Daten zur Schülerzusammensetzung, zur Zufriedenheit der Eltern sowie derjenigen ihrer Kinder mit dem Programm SPSS Häufigkeitsverteilungen ermittelt (vgl. Kuckartz, Rädiker, Ebert & Schehl, 2013). Dadurch ist es möglich, aufzuzeigen, welche Hintergrundmerkmale von Schülerinnen und Schülern die Stichprobe

aufweist und wie diese über die Fallschulen hinweg verteilt sind (vgl. Tabelle 38 im Anhang). Mithilfe von Häufigkeitsverteilungen kann der Anteil der befragten Personen herausgestellt werden, welcher angegeben hat, sehr oder eben gar nicht zufrieden zu sein.

Mit der Vorstudie werden Erkenntnisse generiert, die Verstehensprozesse in der empirischen Auseinandersetzung mit der Umsetzung von Ganztagskonzepten und ihren einflussnehmenden Bedingungen unterstützen (sollen). Zugleich übernimmt die Vorstudie eine Hilfsfunktion dahingehend, dass mit ihren Erkenntnissen im Anschluss an die Ergebnisberichte der beiden Teilstudien Annahmen über Prozesse der Rekontextualisierung an gebundenen Ganztags-gymnasien aufgestellt werden können. Im Folgenden werden die Teilstudien separat dargestellt, um so die unterschiedlichen Datengrundlagen, Methoden und Instrumente veranschaulichen zu können. Dabei wird entsprechend der Forschungskonzeption mit Teilstudie 1 begonnen.

7.5 Teilstudie 1: Ausgestaltung und Umsetzung des Ganztags im erweiterten Zeitrahmen gebundener Ganztagsgymnasien

Mit der ersten Teilstudie wird in der vorliegenden Arbeit das Ziel verfolgt, Erkenntnisse über die jeweilige Handlungspraxis der Ganztagsgestaltung an den Fallschulen zu generieren (vgl. Abschnitt 7.2). Dabei wird zum einen angestrebt, die Ziele des gebundenen Ganztags am Gymnasium sowie die Maßnahmen der Ganztagsgestaltung zu untersuchen, mit denen die Ziele erreicht werden sollen. Hierfür stellt das Ganztagskonzept einer Fallschule die Datengrundlage dar. Zum anderen besteht ein weiteres Ziel der Teilstudie darin, die Umsetzung des Ganztagskonzepts im erweiterten Zeitrahmen des gebundenen Ganztags zu untersuchen. Damit soll letztlich herausgearbeitet werden, inwiefern die Ganztagskonzeption tatsächlich mit ihrer Umsetzung übereinstimmt. Dazu werden die Stundenpläne eines Jahrgangs der Fallschulen als Instrumente der Schulpraxis herangezogen. Die Auswahlkriterien der in der ersten Teilstudie verwendeten Ganztagskonzepte und Stundenpläne werden im Folgenden beschrieben.

7.5.1 Datengrundlage

Die Verwendung von Ganztagskonzepten in der vorliegenden Studie lässt sich damit begründen, dass hierin ähnlich – wie in Schulprogrammen – konzeptionelle Überlegungen zu spezifischen Zielen und Maßnahmen der Ganztagsgestaltung schriftlich festgehalten werden (vgl. Kapitel 4). In diesen Beschreibungen leisten die schulischen Akteure die Übersetzung von administrativen Vorgaben, sodass hier laut Fends (2008) Ansatz Rekontextualisierung stattgefunden hat.

Für eine Beschreibung der Datengrundlage der Teilstudie werden eingangs Informationen über die formale Beschaffenheit der Ganztagskonzepte geliefert. Die Ganztagskonzepte der

Fallschulen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie in Umfang und Beschaffenheit Unterschiede aufweisen: Die ausformulierten Ganztagskonzepte umfassen von neun (Fallschule 4) bis zu 20 Seiten (Fallschule 3). Die Besonderheit des Ganztagskonzepts der Fallschule 2 besteht darin, dass es sich hierbei um eine 14-seitige Informationsbroschüre für Eltern sowie Schülerinnen und Schüler handelt (vgl. *Tabelle 39* im Anhang).

Neben solchen formalen Aspekten können Ganztagskonzepte auch hinsichtlich einer Reihe von inhaltlichen Anforderungen, die in Runderlassen zum Ganzttag formuliert sind (vgl. Abschnitt 4.1), beschrieben werden. Übergeordnet kann für die Konzepte der Fallschulen festgehalten werden, dass die Mehrheit ganztagspezifische Ziele, Maßnahmen der Umsetzung, Angaben zur Zeitgestaltung, dem Ganztagsangebot sowie der Kooperation mit außerschulischen Partnern als geforderte Themen beinhaltet. Zusätzlich umfassen alle Konzepte Informationen darüber, wie Zeiten für selbstständiges Lernen ausgestaltet werden. Jedoch wird nur in den Plänen von drei Schulen eine Verknüpfung des Ganztagskonzepts mit dem Schulprogramm hergestellt (Fallschulen 1, 2, 3). Nur in den Konzepten der Fallschulen 1 und 3 sind Abstimmungsprozesse mit der Schulkonferenz enthalten. Diese inhaltlichen Anforderungen an ein Ganztagskonzept wurden im aktuell geltenden Ganzttagsschülerlass dahingehend verändert, dass nun eine Beteiligung von außerschulischen Partnern, Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern an der Entstehung und Weiterentwicklung eines Ganztagskonzepts gefordert wird (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010). Angaben zur Beteiligung außerschulischer Partner lassen sich nicht finden, stattdessen aber Partizipationsmöglichkeiten sowohl für Eltern als auch für Schülerinnen und Schüler.

Um in der Teilstudie die Umsetzung der ermittelten Gestaltungsansätze an den Schulen zu untersuchen, werden die Stundenpläne aller sechsten Klassen aus dem Schuljahr 2012/13 eingesetzt, da diese Informationen über die Zeitnutzung enthalten. Die Fokussierung auf die sechste Jahrgangsstufe ist der Tatsache geschuldet, dass zum Zeitpunkt der Erhebung an drei der vier Ganzttagsgymnasien lediglich die Schülerinnen und Schüler der Erprobungsstufe am Ganztagsangebot teilnahmen. Ein weiterer Grund liegt darin, dass das Zeitfenster des Ganztags in der Erprobungsstufe – vor dem Hintergrund der umfangreichen Stundentafel (vgl. Abschnitt 4.1) – im Vergleich zur Mittelstufe größer ist. Daher wird angenommen, dass in den Stundenplänen der sechsten Klassen vergleichsweise viele Ganztagsangebote zu finden sind, die zugleich charakteristisch dafür sind.

Für die Stundenplananalyse liegen von drei Fallschulen (1, 2, 4) vier Stundenpläne und von der Fallschule 3 drei Stundenpläne vor. Alle Stundenpläne beinhalten die Lernorganisation im Schuljahr 2012/13, wobei von zwei Fallschulen (1, 2) die Stundenpläne des ersten und von den anderen beiden Fallschulen (3, 4) die Stundenpläne des zweiten Halbjahres vorhanden sind. Im Vergleich der Stundenpläne der vier Fallschulen lassen sich für den wöchentlichen Zeitrahmen des gebundenen Ganztags Unterschiede feststellen (vgl. *Tabelle 40*

im Anhang): Der zeitliche Rahmen beträgt zwischen 33 (Fallschule 3) und 36 Stunden (Fallschulen 1 und 2). Des Weiteren sind schulspezifische Besonderheiten aufgeführt, die ein fakultatives Angebot betreffen: Während an drei Schulen jeweils an einem Wochentag Arbeitsgemeinschaften stattfinden, sind an Fallschule 3 an jedem Wochentag offene Ganztagsangebote eingeplant. Hierbei handelt es sich um das Gymnasium mit dem geringsten wöchentlichen Zeitrahmen für den gebundenen Ganzttag.

7.5.2 Auswertung der Ganztagskonzepte und der Stundenpläne mit der Inhaltsanalyse

Um zu untersuchen, wie der Ganzttag im Zeitrahmen gebundener Ganztagsgymnasien ausgestaltet und umgesetzt wird, werden die entsprechenden Konzepte und Stundenpläne mithilfe der Inhaltsanalyse und dem Programm MAXQDA ausgewertet (vgl. Abschnitt 7.2). Diese Methode der empirischen Sozialforschung wird als ein deskriptiv-typologisches Konzept bezeichnet, mit dem Daten reduziert sowie geordnet werden können (vgl. Marotzki, 2012). Bei der Inhaltsanalyse werden aus den Ganztagskonzepten und Stundenplänen als Daten in Textform³⁶ die relevanten Inhalte herausgefiltert und gleichzeitig eine Ordnung vorgenommen. Dabei kommen methodologische Regeln zur Anwendung und die Untersuchung erfolgt auf der Basis von Analysekategorien (vgl. Kuckartz, 2014; Mayring, 2003; Bos, 1989). Hierin liegen die Besonderheiten dieser Methode (vgl. Lamnek, 2010; Mayring, 2003; Bos & Tarnai, 1999).

In der Analyse der Ausgestaltung und Umsetzung des Ganztags im Zeitrahmen gebundener Ganztagsgymnasien wurden entsprechend der Forschungsfragen drei Kategoriensysteme eingesetzt (vgl. Abschnitt 6.1). Für die qualitativ ausgerichtete Analyse der spezifischen Ziele und Lernangebote der Ganztagskonzepte konnten bestehende Instrumente herangezogen werden. Die Kategoriensysteme wurden also deduktiv an das Datenmaterial herangeführt (vgl. Lamnek, 2010; Bos, 1989). Die sich daran anschließende Analyse der Stundenpläne erfolgte quantitativ, da hiermit herausgearbeitet werden soll, inwiefern darin die Elemente der Ganztagskonzeption in der Zeitgestaltung vorkommen. Das Kategoriensystem dafür wurde zunächst deduktiv entwickelt und anschließend induktiv weiterentwickelt. Insgesamt sind für die Untersuchung in der Teilstudie unterschiedliche Vorbereitungen notwendig gewesen, wozu auch zählte, die Zuverlässigkeit der Instrumente zu prüfen (vgl. z. B. Kuckartz, 2014; Mayring, 2003; Bos, 1989).

Bei der Analyse der Dokumente wurde – wie für Inhaltsanalysen charakteristisch – ein regelgeleitetes Vorgehen verfolgt, mit dem sichergestellt werden soll, dass Gütekriterien eingehalten werden (vgl. Hasebrink, 2006). Das regelgeleitete Vorgehen beinhaltet, dass die Inhaltsanalyse auf Basis spezifischer Codierregeln und Kategoriendefinitionen vorgenommen wird,

³⁶ In der (qualitativen) Sozialforschung sind „Texte in den verschiedensten Erscheinungsformen, das heißt sprachliche und bildliche Dokumente, eine der zentralen Informationsquellen“ (Mayring & Brunner, 2010, S. 323).

um Objektivität in den Codierungen zu gewährleisten (vgl. Mayring, 2003). Zu diesem Zweck wird die Reliabilität im Sinne der Zuverlässigkeit der eingesetzten Instrumente gesichert, indem für jedes Kategoriensystem die Inter-coderreliabilität ermittelt wird (vgl. Bos, 1989). Für die Berechnung der Inter-coderreliabilität nach Tanimoto (vgl. Green & Carmore, 1970) nahmen entsprechend des üblichen Vorgehens zwei voneinander unabhängige Personen die Codierungen von einem Teil des Datenmaterials ($\approx 25\%$) vor (vgl. Mayring, 2003; Bos, 1989). Über deren Übereinstimmungen in der Zuordnung von Textstellen zu Analyse-kategorien wurde ein Grad für die Reliabilität des Instruments errechnet (vgl. Bos, 1989). Man geht hierbei davon aus, dass eine hohe Übereinstimmung die Reliabilität eines Kategoriensystems bestätigt, sodass in der Inhaltsanalyse objektive Ergebnisse erzielt werden (vgl. Kuckartz, 2014; Bos & Straka, 1989).

Für das Kategoriensystem zu ganztags-spezifischen Zielen wurde ein Reliabilitätskoeffizient r von .82 und für das Kategoriensystem zu ganztags-spezifischen Lernangeboten ein Reliabilitätskoeffizient r von .85 ermittelt. Diese beiden Werte lassen sich Bos und Straka (1989) zufolge als gut interpretieren, sodass die Kategoriensysteme für die Inhaltsanalyse geeignet sind. Auch das Kategoriensystem zur Untersuchung der Zeitgestaltung an gebundenen Ganztags-gymnasien ist für die Inhaltsanalyse nützlich. Der Test nach Tanimoto ergab einen Koeffizienten r von .79, welcher angesichts der Komplexität des Analyseinstruments von Bos und Straka (1989) als passend bezeichnet werden kann.

Mit der Dokumentation der Entstehung und Entwicklung der Kategorien steht ein weiterer Aspekt des regelgeleiteten Vorgehens in Verbindung, durch den intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleistet werden soll (vgl. Mayring, 2011; Steinke, 2000). Um auch dieses Gütekriterium zu erfüllen, werden anschließend zu den Kategoriensystemen die Quellen und ihre Entwicklung im Forschungsprozess aufgezeigt.

7.5.3 Beschreibung der Kategoriensysteme

Wie im Abschnitt zuvor aufgezeigt werden konnte, stellen Kategoriensysteme für Inhaltsanalysen die Grundlage dar. Sie werden dafür herangezogen, um zu prüfen, ob eine Untersuchung wissenschaftlichen Ansprüchen genügt (vgl. Kuckartz, 2014; Lamnek, 2010; Bos 1989). Die in der vorliegenden Studie entwickelten und eingesetzten Kategoriensysteme werden im Folgenden gesondert und beginnend mit dem Instrument für die ganztags-spezifischen Ziele vorgestellt.

Kategoriensystem zu ganztags-spezifischen Zielen

Für die Inhaltsanalyse zu den im Ganztagskonzept verankerten Zielen wurde das Kategoriensystem aus den vier Skalen zu Zielen im Schulprogramm der StEG-Studie (Quellenberg, 2009, S. 31-34) entwickelt, da hiermit für wissenschaftliche Zwecke erprobte Instrumente

vorliegen. Diese Skalen liefern auf Basis der Auseinandersetzung von Holtappels (2005, 1994) mit der Programmatik von Ganztagschulen (vgl. Abschnitt 2.1) eine Operationalisierung zu den vier Zielen von Ganztagschulen. Damit wurden der Betreuung und Schulöffnung, der Gemeinschaft, sozialem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung, der Kompetenzorientierung und Begabungsförderung sowie der Erweiterung der Lernkultur als Ziele Items zugeordnet. Die Ziele von Ganztagschulen werden als Dimensionen im Kategoriensystem und ihre zugehörigen Items als Analysekatoren angelegt, wie Abbildung 12 zeigt. Die Analysekatoren wurden mithilfe der aktuellen Ganztagschulliteratur definiert (vgl. Tabelle 41 im Anhang) und im Codierprozess weiterentwickelt.

Diese Inhaltsanalyse verfolgt das Ziel, zu untersuchen, inwiefern die genannten spezifischen Ziele an den Fallschulen mit dem gebundenen Ganztags in Verbindung stehen. Hierfür bilden entweder ganze Sätze oder Nebensätze mit Zielformulierungen die Codiereinheit. Zusätzlich war im Codierprozess zu beachten, dass jedes Ziel, auch wenn es mehrmals im Ganztagskonzept angeführt ist, lediglich einmal in der Auswertung berücksichtigt wird. So konnte eine Gewichtung aufgrund mehrmaliger Nennung vermieden werden. Mit diesen Regeln wurde angestrebt, über einen Vergleich der vorgenommenen mit den maximal möglichen Codierungen eine Schwerpunktsetzung auf eines der Ziele zu ermitteln.

Im Codierprozess konnten den in Abbildung 12 schwarz gefärbten Kategorien Textstellen zugeordnet werden, den grün gefärbten Kategorien hingegen nicht. Somit kann festgehalten werden, dass die aus den StEG-Skalen entwickelten Kategorien ausreichend waren und keine Ergänzungen erforderten. Mit der Arbeit am Datenmaterial wurde die Kategorie *Verbesserung von Angeboten zum selbstständigen Lernen* entwickelt, die ursprünglich „Verbesserung der Anfertigung von Hausaufgaben“ (Quellenberg, 2009, S. 31) hieß. Diese Formulierung ist allerdings nicht (mehr) mit dem Auftrag einer gebundenen Ganztagschule vereinbar (vgl. Kapitel 4), was sich auch daran zeigt, dass in den Ganztagskonzepten weniger der Hausaufgabenbegriff als vielmehr das selbstständige Lernen Verwendung findet.

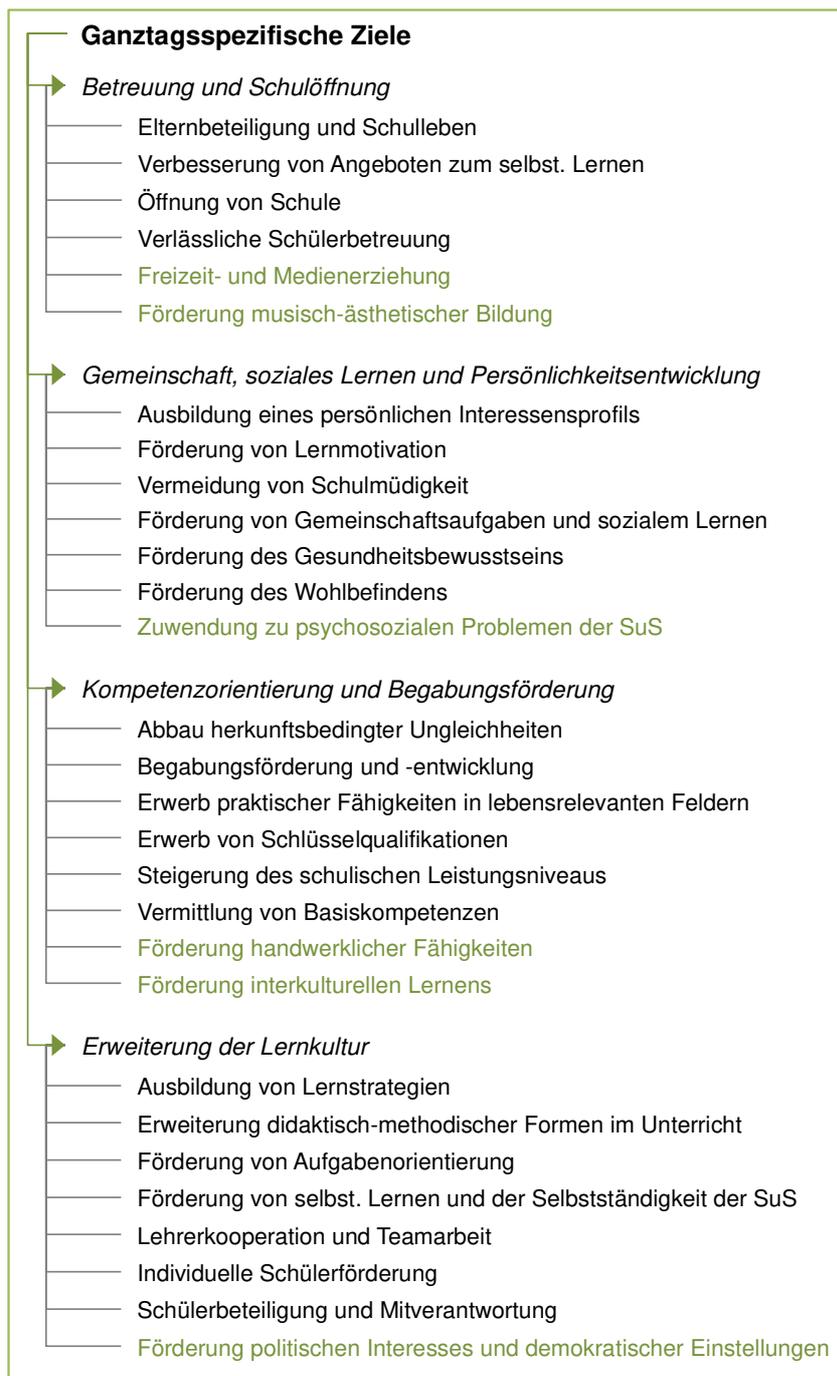


Abbildung 12: Kategoriensystem für die Analyse ganztagspezifischer Ziele.

Kategoriensystem zu ganztagspezifischen Lernangeboten

Für die Analyse der Konzeption ganztagspezifischer Lernangebote wurde das Kategoriensystem ebenfalls aus vier Skalen der StEG-Studie (Quellenberg, 2009, S.15-17) entwickelt. Mit diesen Skalen wird ein Angebotsindex ermittelt. Dieser gibt an, welchen Umfang ein Ganztagsangebot aufweist und welche Angebotsbereiche – Förderangebote, fachbezogene Angebote, fächerübergreifende Angebote oder Freizeitangebote – stark, durchschnittlich oder schwach ausgeprägt sind (vgl. Rollett & Holtappels, 2009). Es hat sich herausgestellt, dass die vorgenommene Differenzierung von Ganztagsangeboten in den Skalen einer tat-

sächlichen Strukturierung in der Praxis entspricht (vgl. z. B. Rauschenbach et al., 2012). Daher wird auf die Skalen in der vorliegenden Studie zurückgegriffen, um zu untersuchen, auf welchen Angebotsbereich die Fallschulen ihren Schwerpunkt legen.

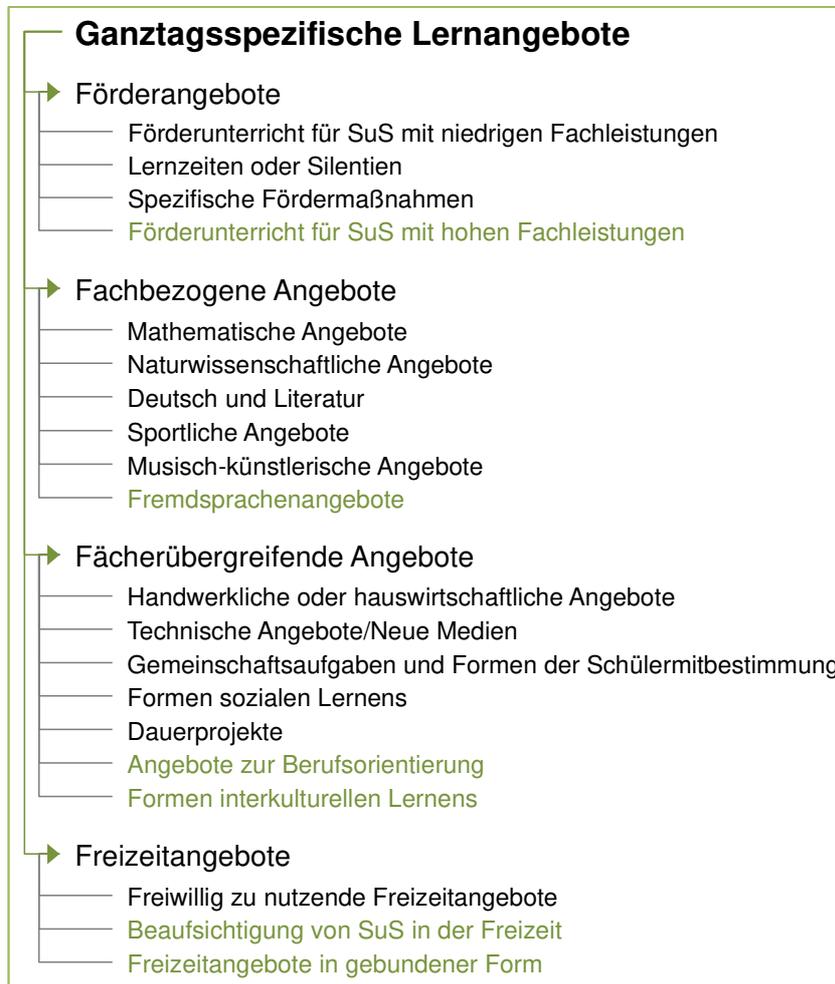


Abbildung 13: Kategoriensystem für die Analyse ganztagspezifischer Lernangebote.

Für die Entwicklung des Kategoriensystems werden die vier Angebotsbereiche als Forschungsdimensionen bestimmt, zu denen die Items der StEG-Skalen als Analysekategorien verwendet wurden, wie in Abbildung 13 dargestellt. Somit stand auch hier das Kategoriensystem bereits vor der Durchführung der Inhaltsanalyse fest und wurde an das Datenmaterial herangeführt (vgl. Lamnek, 2010; Bos, 1989).

In der Codierung ist deutlich geworden, dass die auf Basis der aktuellen Ganztagschulliteratur definierten (vgl. Tabelle 42 im Anhang) Kategorien für die Inhaltsanalyse ausreichend waren und zudem die grün gefärbten Kategorien wegfielen. Das Kategoriensystem wurde zusätzlich im Angebotsbereich der Hausaufgabenbetreuung und Förderung weiterentwickelt, da der Hausaufgabenbegriff sukzessive aus den administrativen Vorgaben entfernt wurde (vgl. Abschnitt 4.1). In der Kategorienentwicklung wurde daher auch darauf verzichtet, den

Hausaufgabenbegriff zu verwenden, sodass die Zieldimension als *Förderangebote* und die zugehörige Kategorie als *Lernzeiten oder Silentien* bezeichnet wird.

Kategoriensystem zur Umsetzung des Ganztagskonzepts im erweiterten Zeitrahmen des gebundenen Ganztagsgymnasiums

Für die Inhaltsanalyse zur Umsetzung von Ganztagskonzepten wurde ein Kategoriensystem auf Basis administrativer Vorgaben entwickelt, wobei der Zeitrahmen gebundener Ganztagschulen, die Elemente täglicher Zeitstrukturen und die Organisation von Lernangeboten als forschungsleitende Dimensionen festgelegt wurden (vgl. Abbildung 14). Die dazugehörigen Analysekategorien und Codierregeln wurden zunächst aus den Erfahrungsberichten bestehender Ganztagschulen entwickelt (vgl. Tabelle 43 im Anhang), sodass hier eine deduktive Kategorienbildung überwog. Anschließend wurden die Forschungsdimensionen aus dem Datenmaterial heraus um weitere Kategorien ergänzt, weshalb die Kategorienbildung im „Spannungsfeld von Induktion und Deduktion“ (Bos & Tarnai, 1989, S. 8) erfolgte.

Die Stundenplananalyse steht mit dem Ziel in Verbindung, Elemente aus der Umsetzung des einzelschulspezifischen Ganztagskonzepts herauszuarbeiten. Demzufolge wurden sowohl Zeitangaben zur Dauer einer Unterrichtseinheit oder eines Ganztagsangebots als auch konkrete Unterrichtsstunden und Ganztagsangebote für die Codierungen herangezogen. Dabei war zu beachten, dass bei den mit einem * gekennzeichneten Merkmalen auch Unterrichtsblöcke erfasst wurden, sofern eine Schule die Zeitgestaltung auf das Doppelstundenprinzip umgestellt hat. Zwei Unterrichtsblöcke werden demnach als vier Unterrichtsstunden, drei Unterrichtsblöcke als sechs Unterrichtsstunden und vier Unterrichtsblöcke als acht Unterrichtsstunden codiert.

Im Codierprozess konnten den in Abbildung 14 schwarz gefärbten Kategorien Inhalte aus den Stundenplänen zugeordnet werden, den grün gefärbten Kategorien hingegen nicht. Folglich beinhaltete das Kategoriensystem mehr Analysekategorien, als die Untersuchung erforderte, wobei sich in der Forschungsdimension *Organisation ganztagspezifischer Lernangebote* die induktive Kategorienbildung besonders deutlich nachzeichnen lässt: In allen Stundenplänen kamen entweder Lernzeiten oder Förderangebote als Ausdruck der Gestaltungspraxen der Fallschulen vor, sodass diese Angebote als weitere Kategorien angelegt wurden. Zu diesen Lernangeboten enthielten die Schuldokumente überwiegend Angaben, die sich weiter den Kategorien Anzahl und Platzierung der Angebote in der Woche sowie der Bindung dieser Angebote an spezifische Fächer oder Lernbereiche zuordnen ließen.

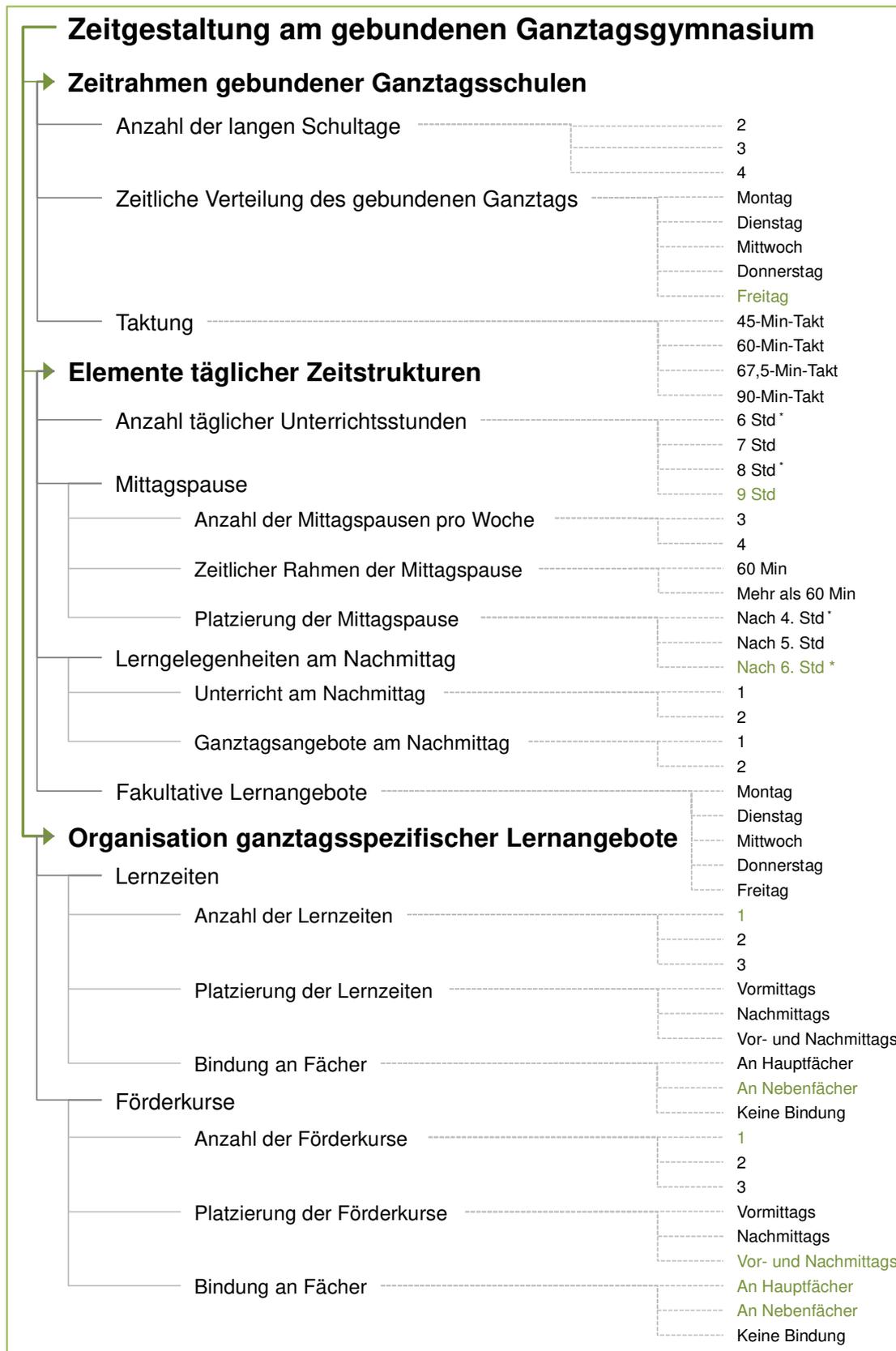


Abbildung 14: Kategoriensystem für die Analyse der Zeitgestaltung am Ganztagsgymnasium.

7.6 Teilstudie 2: Bedingungen in der Umsetzung von Ganztagskonzepten

Mit der zweiten Teilstudie wird in der vorliegenden Arbeit das Ziel verfolgt, die unterstützenden sowie hemmenden Bedingungen für die Umsetzung des Ganztagskonzepts an den Fallschulen aufzuzeigen (vgl. Abschnitt 7.2). Für diese Untersuchung wurden Gruppendiskussionen mit schulischen Akteuren durchgeführt, die aufgenommen und wortwörtlich transkribiert wurden. Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte in ähnlicher Weise wie in der ersten Teilstudie mit der Methode der Inhaltsanalyse. Deshalb stehen in diesem Abschnitt Gruppendiskussionen als Datengrundlage und das verwendete Kategoriensystem im Vordergrund, während die Inhaltsanalyse nur am Rande behandelt wird.

7.6.1 Datengrundlage

Die Bedingungen zur Umsetzung des Ganztagskonzepts im erweiterten Zeitrahmen gebundener Ganztagsgymnasien werden anhand von Gruppendiskussionen untersucht (vgl. Abschnitt 7.2). Diese Methode zur Befragung von Personen wird in der Sozialforschung für verschiedene Zwecke eingesetzt, beispielsweise auch, um die Erfahrungen unterschiedlicher Personen mit spezifischen Situationen ihres alltäglichen Lebens zu ergründen (vgl. z. B. Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010; Lamnek, 2010). Da zu den alltäglichen Situationen auch diejenigen des beruflichen Alltags zählen (vgl. Bergmann & Thun, 1985), wurde in der vorliegenden Arbeit die Gruppendiskussion herangezogen. So können die Erfahrungen von schulischen Akteuren mit der Umsetzung der Ganztagskonzeption in Stundenplänen untersucht werden.

In einer solchen Diskussion erhält die Gruppe einen hohen Stellenwert. Im Vorfeld der Durchführung müssen verschiedene Überlegungen im Hinblick auf ihre Angehörigen sowie ihre Größe angestellt werden (vgl. Bohnsack, 2010; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010). Als Teilnehmende an der Gruppendiskussion wurden diejenigen Personen einer Schule bestimmt, die in der Vergangenheit und Gegenwart intensiv an der Weiterentwicklung des Ganztags mitgewirkt haben. Denn sie verfügen über entsprechende umfangreiche Erfahrungen. Przyborski und Wolrab-Sahr (2010) zufolge handelt es sich dabei um eine reale Gruppe, die zugleich dadurch gekennzeichnet ist, dass sich die Teilnehmenden untereinander gut kennen (vgl. Lamnek, 2010). Die Tatsache, dass die Gruppendiskussion mit einer realen Gruppe durchgeführt wird, hat zur Folge, dass kein Einfluss auf die Gruppengröße genommen werden kann.

Die typischerweise im Vorfeld einer Gruppendiskussion vorzunehmende Auseinandersetzung mit Theorien und Auffassungen zur Thematik (vgl. Bohnsack, 2010) erfolgte, indem die Erkenntnisse der ersten Teilstudie für jede Fallschule aufbereitet wurden (vgl. Abschnitt 7.2). Diese Ergebnisse dienten als Grundlage dafür, den Teilnehmenden der Gruppendiskussion die Thematik vorzustellen und den Erzählreiz zu formulieren (vgl. Przyborski & Wohlrab-

Sahr, 2010). Den Gruppen wurde im Anschluss an die präsentierten Ergebnisse zur Umsetzung des Ganztagskonzepts in den Stundenplänen jeweils die Frage gestellt, von welchen Faktoren die Lernorganisation im gebundenen Ganztags beeinflusst wird. Dieser Erzählreiz als Einstieg wurde in allen Gruppendiskussionen gleich formuliert, um so sicherzustellen, dass trotz der unstandardisierten Befragung vergleichbare Inhalte thematisiert werden (vgl. Lamnek, 2010). Über solche inhaltlichen Gemeinsamkeiten hinaus werden formale Kriterien zu den Gruppendiskussionen in Tabelle 16 dargestellt:

Tabelle 16: Merkmale der Gruppendiskussionen in den vier Fallschulen.

	Fallschule 1	Fallschule 2	Fallschule 3	Fallschule 4
Anzahl der Teilnehmenden	4	5	4	6
Funktionen der Teilnehmenden	Schulleitung, Stellvertretende Schulleitung, Lehrkraft, Koordination der Erprobungsstufe	Stellvertretende Schulleitung, Ganztagskoordination, Koordination der Erprobungsstufe, Koordination der Mittelstufe, Lehrkraft	Schulleitung, Stellvertretende Schulleitung, Ganztagskoordination, Ganztagskoordination	Schulleitung, Stellvertretende Schulleitung, Ganztagskoordination, Lehrkraft, Stundenplan-gestalter, Außerschulischer Partner
Zeitlicher Umfang der Gruppendiskussion	48 Minuten	88 Minuten	46 Minuten	46 Minuten
Umfang der Transkripte	8.520 Wörter	16.429 Wörter	9.100 Wörter	9.044 Wörter

Wie aus der Tabelle deutlich wird, unterscheiden sich die Anzahl und Funktionen der Teilnehmenden. An den Reflexionen über die Schulentwicklungsarbeit waren allerdings an allen Schulen die Schulleitungen und Personen mit der Aufgabe der Ganztagskoordination beteiligt. Hier zeigt sich für Fallschule 4, dass sie einen außerschulischen Partner am Gespräch partizipieren ließ. Weiterhin lässt sich der Tabelle entnehmen, dass die Gruppendiskussionen an drei Fallschulen (1, 3, 4) eine vergleichbare Länge aufweisen, während die schulischen Akteure der Fallschule 2 länger über ihre Schulentwicklungsarbeit gesprochen haben. Wie diese Gruppendiskussionen in der zweiten Teilstudie ausgewertet werden, steht im Mittelpunkt des anschließenden Abschnitts.

7.6.2 Auswertung der Gruppendiskussionen mit der Inhaltsanalyse

Für die Auswertung wurden die Gruppendiskussionen mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet, sodass auf Basis der Audio-Dateien ein vollständiges Transkript angefertigt werden konnte (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010). Die Transkripte wurden aus Gründen der besseren Lesbarkeit nicht mit einem komplexen Transkriptionssystem wie dem GAT 2 (vgl. Dresing & Pehl, 2013) erstellt, sondern mit ausgewählten Transkriptionsregeln. Dabei wurden vor allem die Diskussionen anonymisiert transkribiert sowie die Funktion der befragten Personen in der jeweiligen Schule beachtet und entsprechend benannt.

Zur Überprüfung der Zuverlässigkeit des Kategoriensystems und der dazugehörigen Codierregeln wurde hier allerdings die Intracoderreliabilität nach Tanimoto (vgl. Green & Carmore, 1970) bestimmt (vgl. Mayring 2003). Dafür nahm ein Codierer zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten die Codierungen von einem Teil des Datenmaterials ($\approx 25\%$) vor. Dabei wurde ein Reliabilitätskoeffizient r von .81 ermittelt, welcher Bos und Straka (1989) zufolge einer guten Zuverlässigkeit entspricht. Zu dem dafür eingesetzten Kategoriensystem werden im Folgenden die Entwicklung und die genutzten Quellen beschrieben.

7.6.3 Beschreibung des Kategoriensystems

Für die Analyse der Gruppendiskussionen wurde das Kategoriensystem auf Basis der Erkenntnisse der Schulentwicklungs- und Schulprogrammforschung entwickelt (vgl. Kapitel 3). Diese liefern Hinweise dazu, welche Bedingungen bei der Schulentwicklungsarbeit von schulischen Akteuren als unterstützend oder hemmend wahrgenommen werden (vgl. Holtappels & Rollett, 2009). Um die Vielzahl der bekannten Bedingungen zu strukturieren, wurden sie in Anlehnung an M. Köller (2009) der individuellen, interpersonalen und organisationalen Ebene zugeordnet. In dieser Zuordnung war entscheidend, ob die Bedingungen die einzelne Lehrkraft, das gesamte Kollegium oder die Organisation betreffen sowie von wem die Bedingungen beeinflusst werden können (vgl. Tabelle 44 im Anhang).

Im Codierprozess wurden Textpassagen der Gruppendiskussionen codiert, in denen Faktoren hinsichtlich ihrer unterstützenden oder hemmenden Wirkung bewertet wurden. Daher wurden Textstellen zur Beschreibung beispielsweise des Vorgehens zur Schulentwicklung oder zur Beteiligung am Entwicklungsgeschehen nicht berücksichtigt. Sie konnten allenfalls als Kontextinformation einzelner Codierungen herangezogen werden. Somit stellen sowohl Absätze, mehrere Sätze, als auch Satzfragmente die jeweiligen Codiereinheiten dar.

Im Codierprozess konnten den in Abbildung 15 schwarz gefärbten Kategorien Inhalte der Gruppendiskussionen zugeordnet werden, den grün gefärbten Kategorien hingegen nicht. Demzufolge beinhaltete das Kategoriensystem mehr Kategorien, als die Untersuchung erforderte. Das Kategoriensystem wurde durch ein induktives Vorgehen weiterentwickelt, indem die Kategorien der *Akzeptanz* sowie der *Ablehnung von Veränderungen* entsprechend den jeweils aufgeführten Akteuren ausdifferenziert wurden. Weiter konnten als hemmende Bedingungen für die Umsetzung eines Ganztagskonzepts folgende Analysekatoren gewonnen werden: Schwierigkeiten durch die Kooperation mit externen Partnern, die vorhandenen Ressourcen der Einzelschule und die parallele Organisation verschiedener Systeme auf organisationaler Ebene. Zusätzlich wurden im Datenmaterial Aussagen identifiziert, welche die Folgen der Schulzeitverkürzung (G8) und die Anforderungen, die an eine Ganztagschule gestellt werden, als hemmend für die Umsetzung des Ganztagskonzepts in den Vordergrund stellen. Diese konnten zu Kategorien verdichtet werden. Mit einer Ergänzung dieser Bedin-

gungen änderte sich die Struktur des Kategoriensystems dahingehend, dass die hemmenden Bedingungen der Konzeptarbeit eine weitere, die administrative Ebene erhalten. Der Grund hierfür liegt darin, dass sowohl die Schulzeitverkürzung als auch die Anforderungen an Ganztagschulen von der Bildungsadministration vorgegeben werden und ausschließlich von dieser verändert werden können.

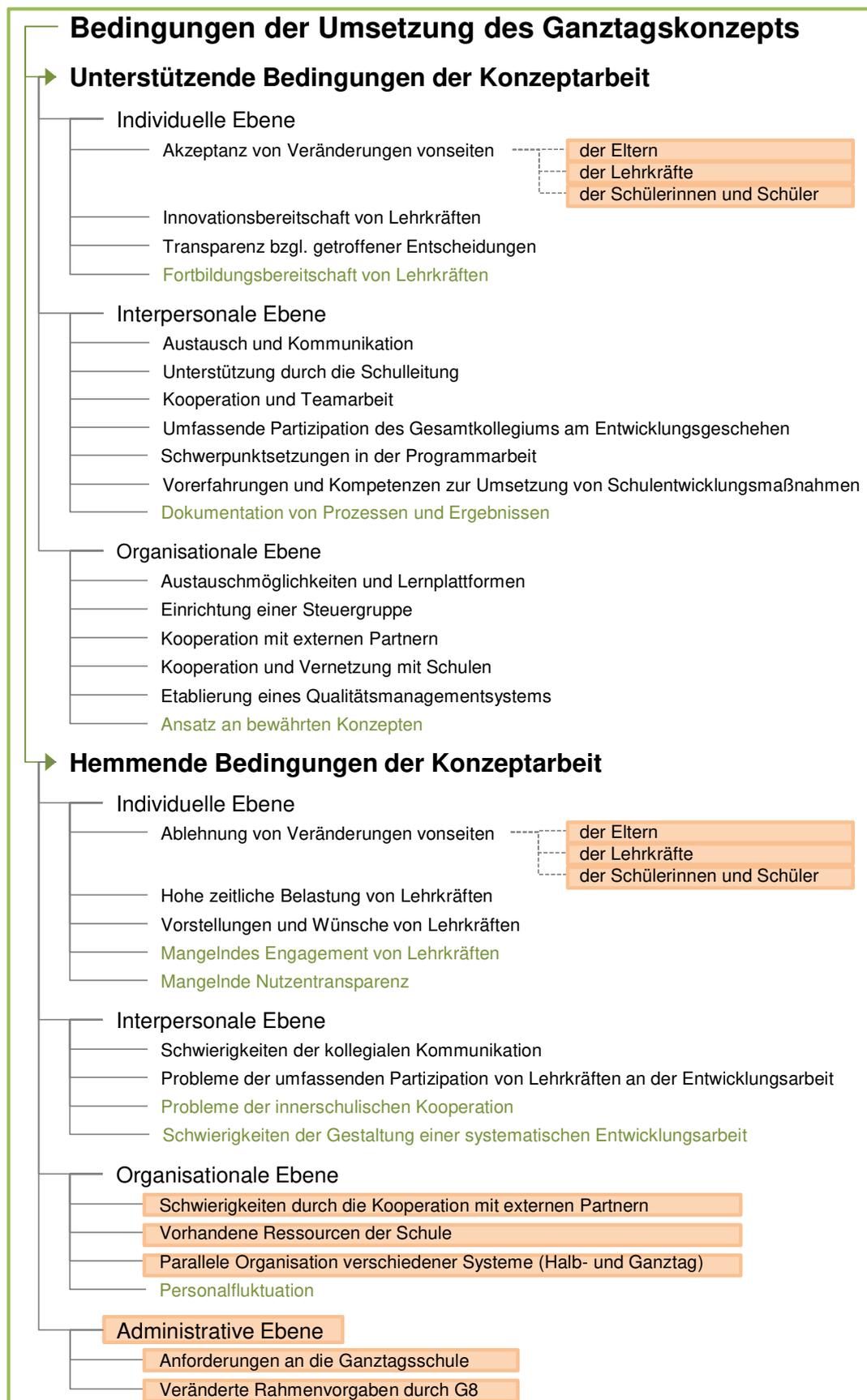


Abbildung 15: Kategoriensystem für die Analyse von unterstützenden und hemmenden Bedingungen in der Umsetzung des Ganztagskonzepts.

8. Beschreibung der Fallschulen

Mit den Fallbeschreibungen wird in der vorliegenden Studie das Ziel verfolgt, ein Vorwissen für die Untersuchung zu erarbeiten (vgl. Kapitel 7), mit welchem Annahmen zu Prozessen der Rekontextualisierung im Rahmen der Ganztagschulentwicklung formuliert werden sollen. In den Darstellungen der Ganztagsgymnasien wird jeweils auf die Einzelschule fokussiert. Denn Fends (2008) Ansatz der Rekontextualisierung geht davon aus, dass dieselben Vorgaben an verschiedenen Schulen entsprechend ihrer Handlungsbedingungen jeweils spezifisch ausgestaltet werden (vgl. Unterabschnitt 3.3.4). Daher werden im Folgenden zu jedem der vier Fallschulen gemäß den Merkmalen in den Modellen der Schuleffektivität und Schulqualität (vgl. Abschnitt 7.4) die Handlungskontexte zusammengestellt.

Handlungsbedingungen von Fallschule 1

Bezeichnend für das Schulumfeld der Fallschule 1 ist, dass sie im Norden einer Großstadt im Ruhrgebiet liegt. Die Stadt war im Jahr 2013 im Vergleich zum Durchschnitt NRWs (8,1 %) mit 13 Prozent von einer erhöhten Arbeitslosenquote gekennzeichnet. Zusätzlich verzeichnete der Stadtteil zu der Zeit annähernd 70.000 Einwohner, davon 23 Prozent mit Migrationshintergrund. Dieser Anteil an Migrantinnen und Migranten war im Vergleich zu den meisten anderen Stadtteilen (8,6 %-14 %) sowie zum Durchschnitt NRWs (9,8 %) hoch (vgl. Tabelle 45 im Anhang).

Im Schuljahr 2010/11 belief sich die Schulgröße auf 950 Schülerinnen und Schüler sowie etwa 65 unterrichtende Lehrkräfte. Zwei Jahre später besuchten nur noch 760 Schülerinnen und Schüler dieses Gymnasium, wobei zur Anzahl des unterrichtenden Personals keine Angaben vorliegen (vgl. Tabelle 46 im Anhang). Hier zeigen sich Schülerzahlverluste, die sich im Zeitraum vom Schuljahr 2010/11 zum Schuljahr 2013/14 konkret in einem elfprozentigen Rückgang ausdrückten (vgl. Tabelle 47 im Anhang). Damit wurden in Relation zu der Zeit zwischen dem Schuljahr 2006/07 und 2009/10 geringere Schülerzahlverluste um 1,1 Prozent erzielt. Dies weist auf eine verbesserte Haltekraft der Schule hin (vgl. Hillebrand, 2015).

Bezüglich der Schülerzusammensetzung zeigt Tabelle 17, dass die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in beiden Schülerkohorten im Vergleich zum Durchschnitt in NRW (K1: 14 % vgl. MSW, 2011; K2: 16 % vgl. MSW, 2014) deutlich erhöht waren. Dieses Ergebnis lässt sich als kohärent mit dem Schulumfeld deuten.

Tabelle 17: Schülerzusammensetzung an Fallschule 1.

Anteil der Familien ...	Klasse 5 Schuljahr 2010/11	Klasse 5 Schuljahr 2012/13
mit Migrationshintergrund	51,6 %	45,3 %
die selbst ein Gymnasium besucht haben	55,4 %	40,7 %
mit hohem Bruttohaushaltseinkommen pro Jahr (50.000 – 70.000€)	39,2 %	44,0 %
mit mehr als 100 Büchern im Haushalt	34,7 %	58,7 %
deren Kind für den Besuch eines Gymnasiums geeignet ist	92,7 %	92,2 %

Als Grundlage der Schulorganisation wies Fallschule 1 einen kirchlichen Schulträger auf (vgl. Tabelle 48 im Anhang), sodass sie laut § 100–104 des Schulgesetzes NRW als eine Ersatzschule anerkannt ist (vgl. MSW, 2015). Trotz dieser Besonderheit gelten für die Schule dieselben Aufträge, Pflichten und Verantwortlichkeiten wie für ein Ganztagsgymnasium in städtischer oder kommunaler Trägerschaft (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010). Mit der Zustimmung des Schulträgers begann der sukzessive³⁷ Umwandlungsprozess zum gebundenen Ganztagsgymnasium im Schuljahr 2010/11, sodass die Schule zum Zeitpunkt der Erhebung über drei Jahre Erfahrung mit der Ganztagsorganisation verfügte. Damals nahmen 50 Prozent aller Schülerinnen und Schüler am Ganzttag teil (vgl. Tabelle 46 im Anhang).

Für die Durchführung von Ganztagsangeboten bestanden Kooperationen mit kulturellen Einrichtungen, Musikvereinen und -schulen, Einrichtungen der Jugendhilfe, der Berufsberatung und einer Einrichtung der katholischen Jugendhilfe aus dem Ruhrgebiet (vgl. Tabelle 48 im Anhang). Diese Einrichtung war an der Umsetzung des außerunterrichtlichen Angebots der Schule beteiligt, indem die ihr zugehörigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern neben Lehrkräften der Schule Angebote im gebundenen Ganzttag betreuten. Die in der Zusammenarbeit mit diesem Akteur erforderliche Koordination der Angebotsplanung übernahm eine Lehrkraft von Fallschule 1, die als Ganztagskoordinatorin oder -koordinator an der Schule tätig war.

Für die Gestaltung der pädagogischen Praxis sind außerdem Merkmale der Zeitgestaltung bedeutsam. An Fallschule 1 wurde der 67,5-Minuten-Takt genutzt (vgl. Tabelle 49 im Anhang), sodass sich 65- und 70-minütige Zeiteinheiten über den Tag abwechselten. Der gebundene Ganzttag umfasste hier 32 Zeitstunden und erstreckte sich neben den regulären Vormittagen über drei Nachmittage in der Woche. An diesen langen Schultagen hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, in der 60-minütigen Mittagspause eine warme Mahlzeit einzunehmen und Ganztagsangebote zu nutzen. Über den gebundenen Ganzttag hinaus wurde an der Schule kein fakultatives Betreuungsangebot bereitgestellt.

Aus den vorliegenden Entwicklungsberichten geht hervor, dass im Schuljahr 2010/11 Schwerpunkte auf dem pädagogischen Ganztagskonzept, der Rhythmisierung und den Lernzeiten für die fünften und sechsten Klassen lagen. Im folgenden Schuljahr (2011/12)

³⁷ Mit sukzessive ist hier gemeint, dass der Umwandlungsprozess von einem Halbtags- zu einem Ganztagsgymnasium mehrere Jahre dauert, da zunächst mit der Einführung des Ganztags das erweiterte Bildungsangebot nur für die Klassenstufe Fünf realisiert wurde. In jedem weiteren Schuljahr kam ein Ganztagsjahrgang hinzu, bis alle Jahrgänge der Sekundarstufe I den Ganzttag nutzten (vgl. Berkemeyer et al., 2010).

standen ein Raumkonzept in der Mittagspause, Lernzeiten für die siebten Klassen und ein Methodencurriculum im Mittelpunkt (vgl. Tabelle 50 im Anhang). Übergeordnet kann also festgehalten werden, dass in den ersten Schuljahren spezifische Lernangebote sowie eine passende Taktung entwickelt wurden, wobei die Schaffung struktureller Bedingungen im Vordergrund stand.

Als Kernelement des Schulprogramms wurden neben einer „soliden gymnasialen Bildung“ als wichtigste Zielstellungen die Vermittlung christlicher Werte sowie die Persönlichkeitsentwicklung bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern genannt. Diesen Bildungszielen sollte mithilfe von ganztagspezifischen Angeboten Rechnung getragen werden.

Fallschule 1 wurde angesichts der hohen Zufriedenheit der Eltern mit den unterschiedlichen Aspekten des gebundenen Ganztags als ein attraktiver Bildungsort wahrgenommen. Dabei erhielten sowohl die ganztagspezifischen Angebote als auch die Ausstattung der Schule positive Resonanz von mindestens 80 Prozent der Eltern in beiden Schülerkohorten. Ein höherer Prozentsatz der Befragten ($\geq 90\%$) gab zudem an, sehr gut mit der Klassenlehrkraft ihres Kindes auszukommen. Eine ähnlich positive Einschätzung zum Schul- und Klassenklima im Schuljahr 2012/13 enthalten die Angaben der befragten Schülerinnen und Schüler. Hier zeigt sich allerdings die mit Ergebnissen der Unterrichts- und Schulklimaforschung übereinstimmende Tendenz, dass Siebtklässlerinnen und -klässler das Schulklima etwas schlechter bewerten als Fünftklässlerinnen und -klässler (vgl. Eder, 2002).

Die Schülerleistungen lassen sich im Vergleich zum Stichprobenmittelwert von 500 Skaleneinheiten als durchschnittlich beschreiben (vgl. Tabelle 51 im Anhang). Die relativen Stärken der Schülerinnen und Schüler zeigten sich insbesondere in den 526 erzielten Skaleneinheiten in Biologie. Auch in weiteren naturwissenschaftlichen Kompetenzbereichen verzeichneten die Schülerinnen und Schüler überdurchschnittliche Ergebnisse, außer im Test zum experimentellen-naturwissenschaftlichen Arbeiten mit 490 erreichten Punkten.

Die Handlungsbedingungen von Fallschule 1 lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass ihre Schülerschaft trotz des vergleichsweise hohen Anteils an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund angesichts ihrer weiteren Hintergrundmerkmale als bildungsnah bezeichnet werden kann. Diese weisen weiterhin die Merkmale auf, dass sie in den Leistungserhebungen von *Ganz In* überwiegend durchschnittlich abschnitten und relative Stärken in Biologie und weiteren naturwissenschaftlichen Tests verzeichnen. Diese Ergebnisse enthalten Anhaltspunkte dafür, dass die pädagogische Praxis in den naturwissenschaftlichen Lernbereichen erfolgreicher war als in den sprachlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Die Erfahrungen aus dem naturwissenschaftlichen Bereich könnten daher für die Gestaltung in den anderen Bereichen herangezogen werden, um Prozesse zu verbessern.

Handlungsbedingungen von Fallschule 2

Das Schulumfeld der Fallschule 2 ist dadurch gekennzeichnet, dass sie im Norden einer Großstadt im Ruhrgebiet liegt (vgl. Tabelle 45 im Anhang). Im Jahr 2013 verzeichnete diese Stadt im Vergleich zum Durchschnitt NRWs (8,1 %) mit 12 Prozent eine erhöhte Arbeitslosenquote. Damals lebten im Stadtteil etwa 60.000 Einwohner, von denen 31 Prozent einen Migrationsstatus aufwiesen. Dies entspricht einem hohen Anteil an Migrantinnen und Migranten im Vergleich zu den meisten anderen Stadtteilen (5 %-15 %) und zum Durchschnitt NRWs (9,8 %).

Die Schulgröße im Schuljahr 2010/11 ließ sich mit 1.000 Schülerinnen und Schüler und etwa 70 unterrichtenden Lehrkräften beziffern. Im Schuljahr 2012/13 besuchten nur noch 901 Schülerinnen und Schüler dieses Gymnasium, die von 67 Lehrkräften unterrichtet wurden (vgl. Tabelle 46 im Anhang). Hier sind also Schülerzahlveränderungen festzustellen, die sich in einem 16-prozentigen Rückgang der Schülerzahlen in der Zeit vom Schuljahr 2010/11 bis zum Schuljahr 2013/14 niederschlugen (vgl. Tabelle 47 im Anhang). Im Vergleich zum Zeitraum zwischen dem Schuljahr 2006/07 und 2009/10 sind hier die Schülerzahlverluste um 2,3 Prozent angestiegen, was auf eine verschärfte Auslesepraxis der Schule hindeutet (vgl. Hillebrand, 2015).

Bezüglich der Schülerzusammensetzung zeigt Tabelle 18, dass die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in beiden Schülerkohorten im Vergleich zum Durchschnitt in NRW (K1: 14 % vgl. MSW, 2011; K2: 16 % vgl. MSW, 2014) stark erhöht waren. In diesem Ergebnis lässt sich Kohärenz mit dem Schulumfeld erkennen.

Tabelle 18: Schülerzusammensetzung an Fallschule 2.

Anteil der Familien ...	Klasse 5 Schuljahr 2010/11	Klasse 5 Schuljahr 2012/13
mit Migrationshintergrund	82,6 %	85,2 %
die selbst ein Gymnasium besucht haben	45,0 %	31,4 %
mit hohem Bruttohaushaltseinkommen pro Jahr (50.000 – 70.000€)	26,8 %	18,7 %
mit mehr als 100 Büchern im Haushalt	24,6 %	27,4 %
deren Kind für den Besuch eines Gymnasiums geeignet ist	90,3 %	54,5 %

Als grundlegend bedeutsam für die Schulorganisation galt, dass sich Fallschule 2 in städtischer Trägerschaft befand. Mit der Zustimmung des Schulträgers begann der sukzessive Umwandlungsprozess zum gebundenen Ganztagsgymnasium im Schuljahr 2009/10, sodass die schulischen Akteure zum Zeitpunkt der Erhebung über vier Jahre Ganztagerfahrung verfügten. Zu dieser Zeit nahmen ungefähr 54 Prozent aller Schülerinnen und Schüler an den Ganztagsangeboten der Schule teil (vgl. Tabelle 46 im Anhang).

Für die Umsetzung des schulspezifischen Angebots wurde mit der Polizei, kulturellen Einrichtungen, Musikvereinen und -schulen, Sportvereinen, Einrichtungen der Jugendhilfe, der Berufsberatung und einem selbstgegründeten Verein zusammengearbeitet (vgl. Tabelle 48

im Anhang). Dieser Verein unterstützte die Schule dabei, das außerunterrichtliche Angebot zu planen und das weitere pädagogisch tätige Personal zu finanzieren. Die hier zugehörigen Personen waren neben den Lehrkräften für die über den Fachunterricht hinausgehenden Angebote verantwortlich. Die dafür erforderlichen Aufgaben im Bereich der Koordination übernahmen zwei Lehrkräfte der Schule, die als Ganztagskoordinatorinnen oder -koordinatoren an der Schule tätig waren.

Die pädagogische Praxis wird erheblich durch die Merkmale der Zeitgestaltung beeinflusst. An Fallschule 2 wurde eine Mischung aus 45- und 90-minütigen Zeiteinheiten genutzt (vgl. Tabelle 49 im Anhang), wobei das Doppelstundenprinzip angewendet wurde. An der Schule umfasste der gebundene Ganzttag genau 36 Zeitstunden und erstreckte sich neben den regulären Vormittagen über vier Nachmittage in der Woche. An diesen sogenannten langen Schultagen hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, in der 60-minütigen Mittagspause eine warme Mahlzeit einzunehmen und Ganztagsangebote zu nutzen.

Aus den vorliegenden Entwicklungsberichten der Schuljahre 2010/11, 2011/12 und 2012/13 geht hervor, dass an diesem Ganztagsgymnasium jeweils Schwerpunkte für ein Schuljahr gesetzt wurden: Im Schuljahr 2010/11 wurden Lernzeiten, ein Hausaufgabenkonzept sowie ein Konzept zur bewegungsfreudigen Schule entwickelt. Im darauffolgenden Schuljahr (2011/12) wurde an einer Planung der Schulentwicklungsarbeit, der Implementation der Schulsozialarbeit sowie der Einrichtung von Profil-AGs zur Begabungsförderung gearbeitet. Die Schulentwicklungsarbeit setzte anschließend im Schuljahr 2012/13 an der Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts, der Berufswahlorientierung sowie der Öffnung von Schule an (vgl. Tabelle 50 im Anhang).

Das Schulprogramm von Fallschule 2 basiert auf den drei Leitbildern des Lernens, Lebens und Gestaltens. *Lernen* bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler gemäß ihrer individuellen Lernausgangslagen und -erfolge zu einem Schulabschluss geführt werden sollen, indem sie in fachlichen und überfachlichen Bereichen gefördert werden. Für das Leitbild *Leben* ist der Ganzttag zentral, der einen anregungsreichen Kontext für die Identitätsentwicklung der Schülerinnen und Schüler und einer Vielzahl zwischenmenschlicher Begegnungen bilden soll. Dabei besteht ein Ziel darin, vor dem Hintergrund der kulturellen Vielfalt in der Schülerschaft einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit zu leisten. Den Mittelpunkt des *Gestaltens* bildet die Ausgestaltung des Ganztags mit einem ausgewogenen Verhältnis zwischen Spannung und Entspannung, was sich in der Organisation von Lernangeboten niederschlagen soll.

Auf Grundlage der hohen Zufriedenheit von den Eltern beider Schülerkohorten ($\geq 85\%$) mit den eingerichteten Ganztagsangeboten und der schulischen Ausstattung wurde die Fallschule 2 als ein attraktiver Bildungsort bewertet. Dies wird auch dadurch unterstützt, dass nahezu alle Eltern ($\geq 95\%$) das Verhältnis zur Klassenlehrerin bzw. zum Klassenlehrer ihres Kindes positiv beurteilten. Die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Schule fiel etwas

geringer aus. In der Bewertung des Klassen- und Schulklimas ließ sich auch die bereits bekannte Entwicklung erkennen, dass Siebtklässlerinnen und -klässler ihre Lernumgebung schlechter beurteilen als ihre jüngeren Mitschülerinnen und Mitschüler (vgl. Eder, 2002).

Die Schülerleistungen lassen sich im Vergleich zum fixierten Stichprobenmittelwert von 500 Skalenpunkten als durchgehend unterdurchschnittlich beschreiben (vgl. Tabelle 51 im Anhang). Die relativen Stärken der Schülerinnen und Schüler zeigen sich insbesondere in den 495 erzielten Skalenpunkten im Chemietest, während ihre relativen Schwächen mit 435 Punkten in Physik liegen.

Die Handlungsbedingungen von Fallschule 2 lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass die Schule von einer Vielzahl von Schülerinnen und Schülern besucht wurde, die angesichts ihrer familiären, kulturellen und sozialen Hintergrundmerkmale als bildungsfern bezeichnet werden können. Diese wiesen weiterhin die Merkmale auf, dass sie in den Leistungserhebungen von *Ganz In* durchgehend unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielten. Hiermit liegen für die pädagogische Arbeit an der Schule laut Fend (2008a, 2006) wichtige Erkenntnisse zu den Förderbedarfen der Schülerinnen und Schüler in fachlichen Bereichen vor, die in der Gestaltung der Lernumgebung berücksichtigt werden sollten.

Handlungsbedingungen von Fallschule 3

Das Schulumfeld der Fallschule 3 weist die Merkmale auf, dass sie zentral in der Innenstadt einer Großstadt im Ruhrgebiet liegt (vgl. Tabelle 45 im Anhang). Diese Stadt war im Jahr 2013 im Vergleich zum Durchschnitt NRW (8,1 %) mit weniger als acht Prozent von einer vergleichbaren Arbeitslosenquote gekennzeichnet. In diesem Jahr verzeichnete der Stadtteil des Gymnasiums ungefähr 20.000 Einwohner, davon 16 Prozent mit Migrationsstatus. Dieser Anteil an Migrantinnen und Migranten lässt sich im Vergleich zu den anderen Stadtteilen (4 %-10 %) und zum Durchschnitt NRW (9,8 %) als leicht erhöht beschreiben.

Die Schulgröße belief sich im Schuljahr 2010/11 auf 950 Schülerinnen und Schülern und 65 unterrichtende Lehrkräfte. Im Schuljahr 2012/13 besuchten nur noch 853 Schülerinnen und Schüler dieses Gymnasium, die von 65 Lehrkräften unterrichtet wurden (vgl. Tabelle 46 im Anhang). Hier wurden Schülerzahlverluste ermittelt, die sich in einem zehnpromzentigen Rückgang im Zeitraum vom Schuljahr 2010/11 bis zum Schuljahr 2013/14 manifestierten (vgl. Tabelle 47 im Anhang). Damit verzeichnet die Schule in Relation zum Zeitraum zwischen den Schuljahren 2006/07 und 2009/10 höhere Schülerzahlverluste mit 3,4 Prozent, was auf eine verschärfte Selektionspraxis an der Fallschule hindeutet (vgl. Hillebrand, 2015). Bezüglich der Schülerzusammensetzung zeigt Tabelle 19, dass die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in beiden Schülerkohorten im Vergleich zum Durchschnitt in NRW (K1: 14 % vgl. MSW, 2011; K2: 16 % vgl. MSW, 2014) stark erhöht waren.

Da sich dieses Ergebnis als nicht kohärent mit dem Schulumfeld deuten lässt, wird hier angenommen, dass das Einzugsgebiet der Schule über das direkte Schulumfeld hinausgeht.

Tabelle 19: Schülerzusammensetzung an Fallschule 3.

Anteil der Familien ...	Klasse 5 Schuljahr 2010/11	Klasse 5 Schuljahr 2012/13
mit Migrationshintergrund	48,5 %	53,0 %
die selbst ein Gymnasium besucht haben	70,0 %	56,9 %
mit hohem Bruttohaushaltseinkommen pro Jahr (50.000 – 70.000€)	40,0 %	55,1 %
mit mehr als 100 Büchern im Haushalt	40,2 %	63,2 %
deren Kind für den Besuch eines Gymnasiums geeignet ist	84,5 %	90,7 %

Als Grundlage der Schulorganisation wies die Fallschule 3 einen städtischen Träger auf. Mit der Zustimmung des Schulträgers begann der sukzessive Umwandlungsprozess zum gebundenen Ganztagsgymnasium im Schuljahr 2010/11, sodass die schulischen Akteure zum Zeitpunkt der Erhebung über drei Jahre Erfahrungen mit der Ganztagsorganisation verfügten (vgl. Tabelle 48 im Anhang). Zu dieser Zeit haben 31 Prozent aller Schülerinnen und Schüler die eingerichteten Ganztagsangebote genutzt (vgl. Tabelle 46 im Anhang).

Die Umsetzung des Ganztagsangebots erfolgte in Kooperation mit der Polizei, kulturellen Einrichtungen, Sportvereinen, Einrichtungen der Jugendhilfe, der Berufsberatung und einem Verband der freien Wohlfahrtspflege aus dem Ruhrgebiet (vgl. Tabelle 48 im Anhang). Dieser Kooperationspartner war daran beteiligt, das außerunterrichtliche Angebot der Schule zu planen und Personal bereitzustellen. So führten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Partners neben den Lehrkräften Lernangebote im gebundenen Ganztag durch. Die hierfür notwendige Koordination der Angebotsplanung übernahmen zwei Lehrkräfte der Schule, die als Ganztagskoordinatorinnen und -koordinatoren an der Schule tätig waren.

Die Gestaltung der pädagogischen Praxis wird erheblich durch die Merkmale der Zeitgestaltung beeinflusst. An Fallschule 3 wurde eine Mischung aus 45- und 90-minütigen Zeiteinheiten genutzt (vgl. Tabelle 49 im Anhang), wobei das Doppelstundenprinzip angewendet wurde. Insgesamt umfasste der gebundene Ganztag 31 Zeitstunden und erstreckte sich neben den regulären Vormittagen in der Woche über drei Nachmittage. An diesen langen Schultagen hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, in der 60-minütigen Mittagspause eine warme Mahlzeit einzunehmen und Ganztagsangebote zu nutzen. Diese Ganztagsangebote wurden durch ein fakultatives Betreuungsangebot ergänzt, welches für die Schülerinnen und Schüler an vier Wochentagen (Montag bis Donnerstag) bereit stand.

Aus den vorliegenden Entwicklungsberichten aus den Schuljahren 2010/11, 2011/12 und 2012/13 geht hervor, dass in den ersten drei Projektjahren jährlich wechselnde Schwerpunkte in der Entwicklungsarbeit gesetzt wurden: Im Schuljahr 2010/11 standen die Wochenplanarbeit in Verbindung mit dem Lernzeitenkonzept und dem Betreuungsangebot im Rahmen der Mittagspause sowie Arbeitsgemeinschaften im Mittelpunkt. Im Schuljahr 2011/12 wurden

die individuelle Förderung sowie Kooperationen mit externen Partnern genannt. Im Entwicklungsbericht des Schuljahres 2012/13 wurden Rhythmisierung, Lernförderung und das Lernzentrum als Schwerpunkte gesetzt (vgl. Tabelle 50 im Anhang). Hierbei zeigt sich, dass inhaltliche und auf Strukturen bezogene Themen gleichermaßen vertreten waren.

Die Kernelemente des Schulprogramms können damit zusammengefasst werden, dass mit „Wir – Schüler, Eltern, Lehrer. Wir sind ein Team“ eine Gemeinschaft im Schulprogramm ausgedrückt wird. Diese Formulierung ist drei Leitbildern vorangestellt: In Leitbild 1 *„unsere Schule – ein Ort des leistungsorientierten und partnerschaftlichen Lernens“* wird zusätzlich das Aneignen von Wissen und Fähigkeiten in den Vordergrund gestellt. Mit Leitbild 2 *„unsere Schule – ein Ort der außerunterrichtlichen Vielfalt“* wird betont, dass der Bildungsbegriff mehr umfasst als die Vermittlung curricularer Inhalte, wofür eine Vielfalt an ergänzenden Angeboten bestehen soll. In Leitbild 3 *„unsere Schule – ein Ort der Achtung des Menschen und der Natur“* wurden geistes- und naturwissenschaftliche Schwerpunkte gesetzt.

Die hohe Zufriedenheit der Eltern beider Schülerkohorten zeigt, dass die Fallschule 3 von den Befragten als ein attraktiver Bildungsort empfunden wurde. Dies zeigte sich auch daran, dass die Ganztagsangebote sowie die Ausstattung hohe Zustimmung erhielten ($\geq 90\%$). Zusätzlich traf das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus durchgehend auf positive Resonanz. Ähnlich gut fiel im Schuljahr 2012/13 das Urteil der Fünftklässlerinnen und -klässler zum Schul- und Klassenklima aus, während weniger als zwei Drittel der Siebtklässlerinnen und -klässler hiermit zufrieden war. Hier zeigt sich damit sehr deutlich die Tendenz, dass Siebtklässlerinnen und -klässler ihr Lernumfeld schlechter beurteilen als die Fünftklässlerinnen und -klässler (vgl. Eder, 2002).

Die Schülerleistungen lassen sich im Vergleich zum fixierten Stichprobenmittelwert von 500 Skalenpunkten als durchschnittlich bis überdurchschnittlich beschreiben (vgl. Tabelle 51 im Anhang). Die relativen Schwächen der Schülerinnen und Schüler zeigten sich insbesondere im Deutsch- (488 Punkte) und im Chemietest (485 Punkte). Demgegenüber lagen die relativen Stärken der Siebtklässlerinnen und -klässler in weiteren naturwissenschaftlichen Fächern wie Mathematik, Biologie und Physik sowie im Test zum experimentellen-naturwissenschaftlichen Arbeiten.

Die Handlungsbedingungen von Fallschule 3 lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass ihre Schülerschaft trotz des vergleichsweise hohen Anteils an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund angesichts ihrer weiteren Hintergrundmerkmale als bildungsnah bezeichnet werden kann (vgl. Tabelle 19). Diese weisen weiterhin die Merkmale auf, dass sie in den naturwissenschaftlichen Tests überdurchschnittlich abschneiden. Vor dem Hintergrund der besonderen Profilbildung, in der Schwerpunkte auf die Förderung naturwissenschaftlicher Kompetenzen gelegt wurden, ist dieses Ergebnis als erfreulich zu werten.

Handlungsbedingungen von Fallschule 4

Charakteristisch für das Schulumfeld der Fallschule 4 ist, dass sie im östlichen Teil der Innenstadt einer Großstadt im Rheinland liegt (vgl. Tabelle 45 im Anhang). Diese Stadt wies im Jahr 2013 im Vergleich zum Durchschnitt NRWs (8,1 %) mit zehn Prozent eine geringfügig erhöhte Arbeitslosenquote auf. Damals verzeichnete der Stadtteil etwa 125.000 Einwohner, davon 29 Prozent mit Migrationshintergrund. Im Vergleich zur Mehrheit der anderen Stadtteile (34 %-49 %) war dieser Anteil an Migrantinnen und Migranten als gering und zum NRW-Durchschnitt (9,8 %) als groß zu betrachten.

Im Schuljahr 2010/11 belief sich die Schulgröße auf 850 Schülerinnen und Schüler und etwa 60 unterrichtende Lehrkräfte. Im Schuljahr 2012/13 besuchten hingegen 814 Schülerinnen und Schüler dieses Gymnasium, die von 66 Lehrkräften unterrichtet wurden (vgl. Tabelle 46 im Anhang). Hier sind nur geringe Schülerzahlverluste festzustellen, die sich in der Zeit vom Schuljahr 2010/11 bis zum Schuljahr 2013/14 in einem Rückgang um 4,5 Prozent ausdrückten (vgl. Tabelle 47 im Anhang). Damit verzeichnete die Schule im Vergleich zum Zeitraum zwischen den Schuljahren 2006/07 und 2009/10 um 3,3 Prozent geringere Schülerzahlverluste, was auf eine verbesserte Haltekraft der Schule hindeutet (vgl. Hillebrand, 2015).

Bezüglich der Schülerzusammensetzung zeigt Tabelle 20, dass die nahezu gleichen Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in beiden Schülerkohorten im Vergleich zum Durchschnitt in NRW (K1: 14 % vgl. MSW, 2011; K2: 16 % vgl. MSW, 2014) stark erhöht sind. Dieses Ergebnis lässt sich als kohärent mit dem Schulumfeld deuten.

Tabelle 20: Schülerzusammensetzung an der Fallschule 4.

Anteil der Familien ...	Klasse 5 Schuljahr 2010/11	Klasse 5 Schuljahr 2012/13
mit Migrationshintergrund	41,1 %	40,3 %
die selbst ein Gymnasium besucht haben	75,5 %	57,5 %
mit hohem Bruttohaushaltseinkommen pro Jahr (50.000 – 70.000€)	55,6 %	41,5 %
mit mehr als 100 Büchern im Haushalt	52,2 %	68,5 %
deren Kind für den Besuch eines Gymnasiums geeignet ist	89,4 %	87,3 %

Bedeutsam für die Schulorganisation war, dass Fallschule 4 einen städtischen Träger hatte. Mit der Zustimmung des Schulträgers begann der sukzessive Umwandlungsprozess zum gebundenen Ganztagsgymnasium im Schuljahr 2010/11, sodass die Schule zum Zeitpunkt der Erhebung über drei Jahre Ganztags erfahrung verfügte (vgl. Tabelle 48 im Anhang). Zu dieser Zeit haben etwa 50 Prozent aller Schülerinnen und Schüler an den Ganztagsangeboten der Schule teilgenommen (vgl. Tabelle 46 im Anhang).

Für die Umsetzung des Ganztagsangebots bestanden Kooperationen mit kulturellen Einrichtungen, Musikvereinen und -schulen, Einrichtungen der Jugendhilfe, der Berufsberatung und einer Einrichtung der katholischen Jugendhilfe des Rheinlands. Dieser Kooperationspartner war an der Planung und Umsetzung des außerunterrichtlichen Angebots der Schule beteiligt,

wobei über die Durchführung von Angeboten im gebundenen Ganztags keine Angaben vorliegen. Dabei erforderliche Koordinationsaufgaben übernahm eine Lehrkraft, die gleichzeitig als Ganztagskoordinatorin oder -koordinator an der Schule tätig war.

Die pädagogische Praxis wird erheblich durch Merkmale der Zeitgestaltung beeinflusst. An Fallschule 4 wurde der 60-Minuten-Takt genutzt (vgl. Tabelle 49 im Anhang). Insgesamt umfasste der gebundene Ganztags 33 Zeitstunden und erstreckte sich neben den regulären Vormittagen über drei Nachmittage in der Woche. An diesen langen Schultagen hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, in der 65-minütigen Mittagspause eine warme Mahlzeit einzunehmen und Ganztagsangebote zu nutzen. Über den gebundenen Ganztags hinaus wurde an einem Wochentag ein fakultatives Betreuungsangebot bereitgestellt.

Aus den vorliegenden Entwicklungsberichten aus den Schuljahren 2010/11, 2011/12 und 2012/13 geht hervor, dass hier Schwerpunkte über mehrere Schuljahre gesetzt wurden (vgl. Tabelle 50 im Anhang). Während im Schuljahr 2010/11 an Rhythmisierung, Lernzeiten und Unterrichtsentwicklung gearbeitet wurde, lagen Schwerpunkte im darauffolgenden Schuljahr (2011/12) auf der Entwicklung von Lernzeiten und von Förderkonzepten für die sechsten und die siebten Klassen. Diese Förderkonzepte wurden im Schuljahr 2012/13 weiterhin als Arbeitsschwerpunkte angegeben und durch die Lernbegleitung in den fünften Klassen ergänzt. Hierbei zeigt sich, dass inhaltliche Gestaltungsaspekte dominant sind.

Im Schulprogramm wird als oberstes Ziel formuliert, „alle Schülerinnen und Schüler in allen Kompetenzbereichen fit fürs Leben zu machen“. Demnach war mit dem Ganztags ein erweiterter Bildungsbegriff verbunden. Soziales Lernen, Fördern und Fordern sowie *Kre-Aktiv* bildeten die drei Schwerpunkte. Mit Angeboten wie dem Schulsanitätsdienst, den Buddys und sowie Pausenhelfern wurde dem sozialen Lernen Raum gegeben, um eine gute Lernatmosphäre für Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Mit dem Schwerpunkt *Fördern und Fordern* wurde auf das (Er-)Lernen curricularer Inhalte fokussiert, wozu eine Vielzahl von Unterstützungsangeboten wie Lernzeiten, Vertiefungskurse in der Einführungsphase und Fitness-Camps den Schülerinnen und Schülern unterbreitet wurden. Der dritte Schwerpunkt umfasst Angebote, welche die musisch-künstlerische, sportliche und kulturelle Bildung begünstigen und einen Ausgleich zum Erlernen curricularer Inhalte bieten sollen.

Fallschule 4 kann aufgrund der hohen Zufriedenheit der Eltern mit Aspekten des gebundenen Ganztags als ein attraktiver Bildungsort bezeichnet werden. Sowohl mit der Konzeption und Durchführung ganztagspezifischer Angebote als auch mit dem Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule waren nahezu alle Eltern zufrieden. Zusätzlich beurteilten im Schuljahr 2013/14 die Schülerinnen und Schüler das Schul- und Klassenklima überwiegend sehr positiv. Allerdings bestätigt sich auch in diesem Zusammenhang, dass Siebtklässlerinnen und -klässler in ihrem Urteil im Vergleich zu ihren jüngeren Mitschülerinnen und Mitschülern deutlich kritischer sind (vgl. Eder, 2002).

Die Schülerleistungen lassen sich im Vergleich zum Stichprobenmittelwert von 500 Skalenpunkten als durchschnittlich beschreiben (vgl. Tabelle 51 im Anhang). In den sprachlichen Kompetenztests verzeichneten die Schülerinnen und Schüler durchschnittliche Ergebnisse, während im Englischtest eine relative Schwäche mit 490 Skalenpunkten deutlich wird. Demgegenüber zeigten die Schülerinnen und Schüler relative Stärken in naturwissenschaftlichen Fächern mit ihren vergleichsweise guten Ergebnissen im Chemietest sowie im Test zum experimentellen Arbeiten.

Die Handlungsbedingungen von Fallschule 4 lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass die Schülerschaft trotz des vergleichsweise hohen Anteils an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund angesichts ihrer Hintergrundmerkmale als bildungsnah bezeichnet werden kann (vgl. Tabelle 20). Diese wiesen weiterhin die Merkmale auf, dass sie in den Leistungserhebungen von *Ganz In* überwiegend durchschnittlich abschnitten. Diese Ergebnisse gaben für Fallschule 4 den Anlass für die Notwendigkeit einer Förderorientierung in der pädagogischen Praxis, die sich sowohl in den Schwerpunkten der ganztagspezifischen Entwicklungsarbeit als auch im Schulprogramm ausdrückten.

Handlungsbedingungen im Fallvergleich

Aus den Fallbeschreibungen kann zusammengefasst werden, dass die Fallschule 2 von einer Vielzahl bildungsferner Schülerinnen und Schüler besucht wird, während sich die anderen drei Fallschulen (1, 3 und 4) im Hinblick auf ihre bildungsnah Schülerschaft kaum voneinander unterscheiden. Dennoch weisen diese jeweils Besonderheiten auf: Fallschule 1 befindet sich in kirchlicher Trägerschaft, sodass die Vermittlung von christlichen Werten fest im Schulprogramm verankert ist. Für Fallschule 3 ist eine Profilbildung im naturwissenschaftlichen Bereich bezeichnend, wobei hier die Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den anderen Fächern die besten Leistungsergebnisse erreichen. Fallschule 4 ist in ihrem Schulprogramm von einer starken Förderorientierung gekennzeichnet, welche für die Gestaltung des Ganztags eine besondere Bedeutung erhält, wie die Schwerpunkte der ganztagspezifischen Entwicklungsarbeit erkennen lassen. Neben solchen Besonderheiten der Ganztagsgymnasien, welche für das pädagogische Prozessgeschehen bedeutsam sind, unterscheiden sich die Fallschulen auch im Bereich ihrer Handlungsergebnisse: Während den Schülerinnen und Schülern von zwei Fallschulen durchschnittliche Ergebnisse attestiert wurden, liegen die von den Schülerinnen und Schülern erzielten Punkte an Fallschule 2 unter und an Fallschule 3 über dem *Ganz In*-Mittelwert. Diese zwei Ganztagsgymnasien weisen zudem die Gemeinsamkeit auf, dass sich in der Vergangenheit die Schülerzahlverluste vergrößert haben. Demgegenüber ist es den beiden anderen Fallschulen (mit durchschnittlichen Leitungsergebnissen) gelungen, ihre Schülerzahlverluste zu verringern und damit ihre Haltekraft zu verbessern.

9. Ergebnisse der Teilstudie 1: Ausgestaltung und Umsetzung des Ganztags im erweiterten Zeitrahmen gebundener Ganztagsgymnasien

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Inhaltsanalysen von den Ganztagskonzepten und den Stundenplänen der vier untersuchten Schulen dargestellt, um die Forschungsfragen zur Konzeption und Umsetzung des gebundenen Ganztags zu bearbeiten (vgl. Kapitel 6). In der Berichterstattung werden eingangs die Befunde für die einzelnen Fallschulen berichtet, um so die Übersetzung von administrativen Vorgaben in der Ganztagskonzeption und deren Umsetzung in den Stundenplänen entsprechend der Grundlagentheorie abbilden zu können. Mit dem jeweils anschließenden Fallvergleich werden zusätzlich die Unterschiede in der Ganztagsgestaltung der Fallschulen herausgearbeitet, um die Varianz zwischen Schulen mit weitestgehend ähnlichen Handlungsbedingungen genau beschreiben zu können.

9.1 Zielstellungen in den Ganztagskonzepten

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse dazu berichtet, welche Ziele in den Ganztagskonzepten der Fallschulen angeführt werden. Den Beschreibungen liegt eine Systematik mit den vier Dimensionen der Schulöffnung und Betreuung, der Förderung von Gemeinschaft, sozialem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung, der Kompetenzorientierung und Begabungsförderung sowie der Erweiterung der Lernkultur zugrunde. Diese werden dafür herangezogen, um Schwerpunktsetzungen der Schulen auf einer der Zieldimensionen zu identifizieren, indem die jeweils tatsächlich vorgenommenen mit den maximal möglichen Codierungen in Relation gesetzt werden.

Ganztagspezifische Ziele im Ganztagskonzept der Fallschule 1

Das Ganztagskonzept der Fallschule 1 enthält 18 Zielformulierungen, die sich über alle vier Zieldimensionen verteilen. Die Zuordnung der Zieltexte zu den Analysekategorien in Tabelle 21 lässt erkennen, dass die Förderung von Gemeinschaft, sozialem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund steht. Mit den verankerten Vorhaben dieser Zieldimension liegen Hinweise dafür vor, dass die Vorgaben zur Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung sowie zur Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen im Ganztagskonzept dominant verarbeitet werden (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010).

Die von schulischen Akteuren als gleichbedeutend festgelegten Schwerpunkte der Erweiterung der Lernkultur und der Kompetenzorientierung und Begabungsförderung greifen weiterhin Förderintentionen in fachlichen und überfachlichen Bereichen auf. Somit werden diesbezügliche Zielvorgaben aus dem Ganztagschulerlass zuzüglich in die Ganztagskonzeption einbezogen (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010). Die mit beiden Zieldimensionen verbundenen Absichten sollen an Fallschule 1 dazu dienen, in fachlicher und methodischer Hinsicht Grundlagen für ein Studium oder eine Berufsausbildung zu schaffen.

Tabelle 21: Zielformulierungen im Ganztagskonzept der Fallschule 1.

Erweiterung der Lernkultur		Kompetenzorientierung und Begabungsförderung	
Ausbildung von Lernstrategien	1	Abbau herkunftsbedingter Ungleichheiten	1
Förderung von selbstgesteuertem Lernen	1	Begabungsförderung und -entwicklung	1
Förderung der Aufgabenorientierung	0	Steigerung des schulischen Leistungsniveaus	1
Individuelle Schülerförderung	1	Erwerb von Schlüsselqualifikationen	1
Lehrerkooperation und Teamarbeit	0	Vermittlung von Basiskompetenzen	1
Erweiterung did.-meth. Formen im Unterricht	1	Erwerb prakt. Fähigkeiten in lebensrel. Feldern	0
Förderung politischen Interesses	0	Förderung handwerklicher Fähigkeiten	0
Schülerbeteiligung und Mitverantwortung	1	Förderung interkulturellen Lernens	0
Gesamt	5/8	Gesamt	5/8
Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung		Betreuung und Schulöffnung	
Ausbildung eines persönlichen Interessenprofils	1	Elternbeteiligung und Schulleben	1
Förderung des Wohlbefindens	1	Verlässliche Schülerbetreuung	1
Förderung von Gemeinschaftserfahrungen und sozialem Lernen	1	Verbesserung von Angeboten zum selbstständigen Lernen	0
Förderung des Gesundheitsbewusstseins	1	Öffnung von Schule	1
Förderung der Lernmotivation	0	Freizeit- und Medienerziehung	0
Vermeidung von Schulumüdigkeit	1	Förderung musisch-ästhetischer Bildung	0
Zuwendung zu psychosozialen Problemen	0	Gesamt	3/6
Gesamt	5/7		

In der Zieldimension der Erweiterung der Lernkultur deuten die meisten Ziele auf einen klaren Bezug zur Schülerschule hin, womit Lehrkräfte dazu aufgefordert werden, ihre gewohnte Handlungspraxis aufzubrechen und das Lerngeschehen didaktisch und methodisch zu modernisieren. Die angesichts der vierten Schwerpunktsetzung als nachrangig geltende Betreuung und Schulöffnung zeigt zugleich auf, dass die Akteure an Fallschule 1 auf die Förderung verschiedener und vielzähliger Kompetenzbereiche fokussiert sind. Dabei wird an der Schule mit der Förderung von Gemeinschaft, sozialem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung eine für Ganztagsgymnasien charakteristische Schwerpunktsetzung verfolgt (vgl. Abschnitt 4.2).

Ganztagspezifische Ziele im Ganztagskonzept der Fallschule 2

Im Ganztagskonzept der Fallschule 2 wurden 13 Zielformulierungen identifiziert, die sich über alle vier Zieldimensionen verteilen. Aus der Zuordnung von Zielen zu Analysekatoren in Tabelle 22 wird deutlich, dass – wie an Fallschule 1 – die Förderung von Gemeinschaft, sozialem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung im Mittelpunkt steht. Die dazu angeführten Absichten enthalten Anhaltspunkte dafür, dass hier ebenfalls die Vorgaben zur Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen und Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung aus dem Ganztagschülerlass zusammengeführt werden (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010). Gleichzeitig werden damit Akzente auf Entwicklungsbereiche gesetzt, die zunächst nicht mit fachlichen Bereichen in Verbindung stehen.

Eine Förderung von Fachkompetenzen ist im zweiten Schwerpunktziel enthalten, wobei sich alle Vorhaben auf eine individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern beziehen. Damit wird angezeigt, dass die Vorgabe zu einer ganzheitlichen und individuellen Förderung im Ganztagskonzept aufgenommen wird (vgl. Abschnitt 4.1). In diesem Zusammenhang werden mit den Zielen der Erweiterung der Didaktik und Methodik des Unterrichts, der Förderung von selbstgesteuertem Lernen und der Lehrerverkooperation und Teamarbeit weitreichende Veränderungen in der Handlungs- und Gestaltungspraxis angestrebt.

Tabelle 22: Zielformulierungen im Ganztagskonzept der Fallschule 2.

Erweiterung der Lernkultur		Kompetenzorientierung und Begabungsförderung	
Ausbildung von Lernstrategien	0	Abbau herkunftsbedingter Ungleichheiten	0
Förderung von selbstgesteuertem Lernen	1	Begabungsförderung und -entwicklung	1
Förderung der Aufgabenorientierung	0	Steigerung des schulischen Leistungsniveaus	0
Individuelle Schülerförderung	1	Erwerb von Schlüsselqualifikationen	1
Lehrerverkooperation und Teamarbeit	1	Vermittlung von Basiskompetenzen	1
Erweiterung did.-meth. Formen im Unterricht	1	Erwerb prakt. Fähigkeiten in lebensrel. Feldern	0
Förderung politischen Interesses	0	Förderung handwerklicher Fähigkeiten	0
Schülerbeteiligung und Mitverantwortung	0	Förderung interkulturellen Lernens	0
Gesamt	4/8	Gesamt	3/8
Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung		Betreuung und Schulöffnung	
Ausbildung eines persönlichen Interessenprofils	1	Elternbeteiligung und Schulleben	1
Förderung des Wohlbefindens	0	Verlässliche Schülerbetreuung	0
Förderung von Gemeinschaftserfahrungen und sozialem Lernen	1	Verbesserung von Angeboten zum selbstständigen Lernen	0
Förderung des Gesundheitsbewusstseins	1	Öffnung von Schule	1
Förderung der Lernmotivation	0	Freizeit- und Medienerziehung	0
Vermeidung von Schulumüdigkeit	1	Förderung musisch-ästhetischer Bildung	0
Zuwendung zu psychosozialen Problemen	0	Gesamt	2/6
Gesamt	4/7		

Eine Kompetenzorientierung und Begabungsförderung ist ebenso wie die Betreuung von Schülerinnen und Schülern in diesem Ganztagskonzept von geringerer Bedeutung. Damit setzt Fallschule 2 übereinstimmend mit Ganztagsgymnasien in Deutschland auf die Förderung von Gemeinschaft, sozialem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung sowie vergleichbar mit gebundenen Ganztagschulen auf die Erweiterung der Lernkultur (vgl. Abschnitt 4.2).

Ganztagspezifische Ziele im Ganztagskonzept der Fallschule 3

Kennzeichnend für das Ganztagskonzept von Fallschule 3 ist, dass 14 Zielformulierungen codiert wurden, die sich über alle vier Zieldimensionen verteilen. Aus den Zuordnungen der Zieltexte zu den Analysekatoren in Tabelle 23 geht eine Schwerpunktsetzung auf dem Ziel der Erweiterung der Lernkultur hervor. Die hierzu angeführten Vorhaben verweisen darauf, dass die administrative Zielvorgabe höchste Priorität erhält, Schülerinnen und Schüler ganzheitlich und individuell fördern zu wollen (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010). In den Pla-

nungen zur individuellen Förderung liegt der Fokus darauf, dass Schülerinnen und Schüler lernen, eigenständig und -verantwortlich zu arbeiten, um ihren Lernprozess aktiv mitgestalten zu können. Die zweite Schwerpunktsetzung auf der Zieldimension der Betreuung und Schulöffnung zeigt Kohärenz mit den Entwicklungsfeldern im Entwicklungsbericht auf (vgl. Kapitel 8).

Tabelle 23: Zielformulierungen im Ganztagskonzept der Fallschule 3.

Erweiterung der Lernkultur		Kompetenzorientierung und Begabungsförderung	
Ausbildung von Lernstrategien	0	Abbau herkunftsbedingter Ungleichheiten	1
Förderung von selbstgesteuertem Lernen	1	Begabungsförderung und -entwicklung	0
Förderung der Aufgabenorientierung	1	Steigerung des schulischen Leistungsniveaus	1
Individuelle Schülerförderung	1	Erwerb von Schlüsselqualifikationen	0
Lehrerkooperation und Teamarbeit	1	Vermittlung von Basiskompetenzen	0
Erweiterung did.-meth. Formen im Unterricht	1	Erwerb prakt. Fähigkeiten in lebensrel. Feldern	1
Förderung politischen Interesses	0	Förderung handwerklicher Fähigkeiten	0
Schülerbeteiligung und Mitverantwortung	1	Förderung interkulturellen Lernens	0
Gesamt	6/8	Gesamt	3/8
Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung		Betreuung und Schulöffnung	
Ausbildung eines persönlichen Interessenprofils	1	Elternbeteiligung und Schulleben	0
Förderung des Wohlbefindens	0	Verlässliche Schülerbetreuung	1
Förderung von Gemeinschaftserfahrungen und sozialem Lernen	1	Verbesserung von Angeboten zum selbstständigen Lernen	1
Förderung des Gesundheitsbewusstseins	0	Öffnung von Schule	1
Förderung der Lernmotivation	1	Freizeit- und Medienerziehung	0
Vermeidung von Schulmüdigkeit	0	Förderung musisch-ästhetischer Bildung	0
Zuwendung zu psychosozialen Problemen	0	Gesamt	3/6
Gesamt	3/7		

Mit einer Vorrangstellung des Betreuungsziels gegenüber der Kompetenzorientierung und Begabungsförderung wird diesem im Runderlass bedeutsamen Vorhaben eine geringe Relevanz zugeschrieben (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010). In dieser Hinsicht unterscheidet sich die Zielverfolgung an Fallschule 3 von den Zielen anderer gebundener Ganztagschulen (vgl. Abschnitt 4.2).

Ganztagspezifische Ziele im Ganztagskonzept der Fallschule 4

Im Ganztagskonzept wurden 15 unterschiedliche Zielformulierungen ermittelt, die sich über alle vier Zieldimensionen verteilen. Die Zuordnung von Zieltexten zu den Analysekatoren ist – wie Tabelle 24 zeigt – von einer Schwerpunktsetzung auf der Erweiterung der Lernkultur gekennzeichnet. Diesbezüglich verankerte Ziele enthalten Hinweise, dass an Fallschule 4 – wie bereits an Fallschule 3 – die administrative Regelung von einer ganzheitlichen und individuellen Förderung der Schülerinnen und Schülern präferiert und verarbeitet wird (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010). Dieses Ganztagsgymnasium setzt damit denselben Schwerpunkt wie andere gebundene Ganztagschulen in Deutschland sowie in NRW (vgl. Ab-

schnitt 4.2). Mit der zweiten Schwerpunktsetzung werden ferner Betreuungsaspekte in den Vordergrund gestellt, was gegenwärtig weder in den landesspezifischen Vorgaben gefordert wird (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010), noch für gebundene Ganztagschulen oder für Ganztagsgymnasien typisch ist (vgl. Abschnitt 4.2).

Tabelle 24: Zielformulierungen im Ganztagskonzept der Fallschule 4.

Erweiterung der Lernkultur		Kompetenzorientierung und Begabungsförderung	
Ausbildung von Lernstrategien	1	Abbau herkunftsbedingter Ungleichheiten	0
Förderung von selbstgesteuertem Lernen	1	Begabungsförderung und -entwicklung	1
Förderung der Aufgabenorientierung	1	Steigerung des schulischen Leistungsniveaus	1
Individuelle Schülerförderung	1	Erwerb von Schlüsselqualifikationen	1
Lehrerkooperation und Teamarbeit	1	Vermittlung von Basiskompetenzen	0
Erweiterung did.-meth. Formen im Unterricht	1	Erwerb prakt. Fähigkeiten in lebensrel. Feldern	0
Förderung politischen Interesses	0	Förderung handwerklicher Fähigkeiten	0
Schülerbeteiligung und Mitverantwortung	0	Förderung interkulturellen Lernens	0
Gesamt	6/8	Gesamt	3/8
Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung		Betreuung und Schulöffnung	
Ausbildung eines persönlichen Interessenprofils	1	Elternbeteiligung und Schulleben	1
Förderung des Wohlbefindens	0	Verlässliche Schülerbetreuung	1
Förderung von Gemeinschaftserfahrungen und sozialem Lernen	1	Verbesserung von Angeboten zum selbstständigen Lernen	1
Förderung des Gesundheitsbewusstseins	0	Öffnung von Schule	1
Förderung der Lernmotivation	0	Freizeit- und Medienerziehung	0
Vermeidung von Schulumüdigkeit	1	Förderung musisch-ästhetischer Bildung	0
Zuwendung zu psychosozialen Problemen	0	Gesamt	4/6
Gesamt	3/7		

Die Vorrangstellung der Erweiterung der Lernkultur sowie des Betreuungsziels bedeutet auch, dass der Förderung von Gemeinschaft, sozialem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung sowie der Kompetenzorientierung und Begabungsförderung weniger Bedeutung beigemessen wird (vgl. Tabelle 24). Damit hebt sich Fallschule 4 diesbezüglich von anderen gebundenen Ganztagschulen und den Ganztagsgymnasien ab (vgl. Abschnitt 4.2).

Ganztagspezifische Ziele im Fallvergleich

In der Analyse der Ganztagskonzepte wurde für jede Fallschule eine spezifische Anzahl an unterschiedlichen Zielen identifiziert, wobei das Ganztagskonzept der Fallschule 1 die meisten (18) und das der Fallschule 2 die wenigsten (13) Angaben aufweist. Trotz dieser quantitativen Unterschiede sind für die untersuchten Schulen die vier Ganztagsziele relevant, denn ihre jeweiligen Angaben streuen über alle vier Untersuchungsdimensionen.

In den Schwerpunkten der Fallschulen auf eines der Ganztagsziele lässt sich erkennen, dass in den Ganztagskonzepten von jeweils zwei Schulen ähnliche Absichten im Vordergrund stehen (vgl. Abbildung 16): Zwei Ganztagsgymnasien setzen Akzente auf dem Ziel, die Ge-

meinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung fördern zu wollen, während die anderen beiden Schulen darauf fokussieren, die schulische Lernkultur erweitern zu wollen.

	Schule 1	Schule 2	Schule 3	Schule 4
Ganztagsspezifische Ziele				
➔ <i>Betreuung und Schulöffnung</i>	3/6	2/6	3/6	4/6
— Elternbeteiligung und Schulleben.....	1	1	0	1
— Verbesserung von Angeboten zum selbst. Lernen.....	0	0	1	1
— Öffnung von Schule.....	1	1	1	1
— Verlässliche Schülerbetreuung.....	1	0	1	1
— <i>Freizeit- und Medienerziehung</i>	0	0	0	0
— <i>Förderung musisch-ästhetischer Bildung</i>	0	0	0	0
➔ <i>Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung</i>	5/7	4/7	3/7	3/7
— Ausbildung eines persönlichen Interessensprofils.....	1	1	1	1
— Förderung von Lernmotivation.....	0	0	1	0
— Vermeidung von Schulumüdigkeit.....	1	1	0	1
— Förderung von Gemeinschaftsaufgaben und sozialem Lernen.....	1	1	1	1
— Förderung des Gesundheitsbewusstseins.....	1	1	0	0
— Förderung des Wohlbefindens.....	1	0	0	0
— <i>Zuwendung zu psychosozialen Problemen der SuS</i>	0	0	0	0
➔ <i>Kompetenzorientierung und Begabungsförderung</i>	5/8	3/8	3/8	3/8
— Abbau herkunftsbedingter Ungleichheiten.....	1	0	1	0
— Begabungsförderung und -entwicklung.....	1	1	0	1
— Erwerb praktischer Fähigkeiten in lebensrelevanten Feldern.....	0	0	1	0
— Erwerb von Schlüsselqualifikationen.....	1	1	0	1
— Steigerung des schulischen Leistungsniveaus.....	1	0	1	1
— Vermittlung von Basiskompetenzen.....	1	1	0	0
— <i>Förderung handwerklicher Fähigkeiten</i>	0	0	0	0
— <i>Förderung interkulturellen Lernens</i>	0	0	0	0
➔ <i>Erweiterung der Lernkultur</i>	5/8	4/8	6/8	6/8
— Ausbildung von Lernstrategien.....	1	0	0	1
— Erweiterung didaktisch-methodischer Formen im Unterricht.....	1	1	1	1
— Förderung von Aufgabenorientierung.....	0	0	1	1
— Förderung von selbst. Lernen und der Selbstständigkeit der SuS.....	1	1	1	1
— Lehrerkooperation und Teamarbeit.....	0	1	1	1
— Individuelle Schülerförderung.....	1	1	1	1
— Schülerbeteiligung und Mitverantwortung.....	1	0	1	0
— <i>Förderung politischen Interesses und demokratischer Einstellungen</i>	0	0	0	0
1. Schwerpunkt	2. Schwerpunkt	3. Schwerpunkt	4. Schwerpunkt	

Abbildung 16: Ganztagsspezifische Ziele im Fallvergleich.

In der gemeinsamen Akzentuierung auf der Zieldimension Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung ist charakteristisch, dass an Fallschule 1 zusätzlich zu den gemeinsamen Zielen mit Fallschule 2 die Förderung des Wohlbefindens verfolgt wird. Im mittleren Bereich der Zielverfolgung sind an Fallschule 1 die Kompetenzorientierung und

Begabungsförderung sowie die Erweiterung der Lernkultur gleichbedeutend, während an Fallschule 2 die Betreuung und Schulöffnung auf die Erweiterung der Lernkultur folgt. Demzufolge ist für die schulischen Akteure dieses Gymnasiums eine Gestaltung des Lerngeschehens wichtiger, als eine Fokussierung auf unterschiedliche Handlungsergebnisse mit dem Ziel der Kompetenzorientierung und Begabungsförderung. In der Gestaltung des ganztägigen Lernens weist Fallschule 2 die Besonderheit auf, dass im Zielbereich der Erweiterung der Lernkultur zusätzlich zu den übereinstimmenden Angaben mit Fallschule 1 die Lehrerkooperation und Teamarbeit als ein Ziel angeführt wird, welches die Akteure der Angebotsgestaltung betrifft. Hierin liegt ein wesentlicher Unterschied zu Fallschule 1, denn die Ausbildung von Lernstrategien sowie Schülerbeteiligung und Mitverantwortung gelten als zusätzliche Ziele, welche sich auf die Schülerebene und nicht – wie an Fallschule 2 – auf die Lehrerebene beziehen.

Die Gemeinsamkeiten in der konzeptuellen Zielverfolgung der Fallschulen 3 und 4 betreffen die Zieldimensionen der Erweiterung der Lernkultur sowie der Kompetenzorientierung und Begabungsförderung. Zur Zieldimension der Erweiterung der Lernkultur werden viele Übereinstimmungen festgestellt. Die Ganztagskonzepte unterscheiden sich nur dahingehend, dass an Fallschule 3 die Schülerbeteiligung und Mitverantwortung während an Fallschule 4 eine Ausbildung von Lernstrategien angestrebt wird. Mit Hervorhebung dieser Zieldimension ist an beiden Ganztagsgymnasien intendiert, das Lerngeschehen grundlegend umzugestalten (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010). Im mittleren Bereich der Zielverfolgung setzt Fallschule 3 ihren zweiten Akzent auf das Ziel Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung, indessen stellt an Fallschule 4 die Betreuung und Schulöffnung den zweiten Schwerpunkt dar.

Losgelöst von diesen Mustern, welche auf gemeinsam verfolgten Zielen von zwei bis zu vier Schulen basieren, lässt sich eine Reihe von Zielen identifizieren, die jeweils nur von einem Ganztagsgymnasium eines Musters angegeben werden und folglich Varianz abbilden. Entsprechende Unterschiede sind in der Zieldimension der Förderung von Gemeinschaft, sozialem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung dahingehend festzustellen, dass die Förderung von Lernmotivation sowie des Wohlbefindens nur vereinzelt als bedeutsam erachtet wird. Weiterhin wird die Absicht, herkunftsbedingte Ungleichheiten reduzieren zu wollen, lediglich von zwei Gymnasien verfolgt, die dieses nicht im Schulprogramm verankert haben wie Fallschule 2 (vgl. Kapitel 8). Zusätzlich betreffen differierende Angaben im Bereich der Erweiterung der Lernkultur die Ausbildung von Lernstrategien sowie Schülerbeteiligung und Mitverantwortung. Diese sind also für die untersuchten Schulen im Vergleich zu einer individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern und einer umfassenden Unterrichtsentwicklung weniger relevant. Insgesamt wird zur Verankerung ganztagspezifischer Ziele im Ganztags-

konzept deutlich, dass unter den vier gebundenen Ganztagsgymnasien Heterogenität festgestellt werden konnte.

9.2 Ganztagsspezifische Lernangebote in den Ganztagskonzepten

Im folgenden Unterkapitel werden weitere Ergebnisse aus den Inhaltsanalysen der Ganztagskonzepte berichtet. Dabei wird auf die Planungen der Einzelschulen fokussiert, mit denen die zuvor identifizierten Ziele erreicht werden sollen. In diesem Zusammenhang werden, um die Verarbeitung von administrativen Vorgaben zu betrachten, die ganztagsspezifischen Lernangebote herausgearbeitet. Diese werden zusätzlich mit dem entsprechenden Ziel verbunden, um konkrete Bezüge zwischen den beiden Aspekten festzustellen.

Ganztagsspezifische Lernangebote im Ganztagskonzept der Fallschule 1

Im Ganztagskonzept der Fallschule 1 verteilen sich die 24 Codierungen zu Lernangeboten über alle vier Angebotsdimensionen. Aus der Zuordnung der Angebote zu den Zielen in Tabelle 25 lässt sich erkennen, dass vorwiegend mit einem Angebot ein spezifisches Ganztagsziel in Verbindung steht. Lediglich mit den ausgewiesenen „Übungsstunden“ sollen mehrere Ziele gleichzeitig bedient werden.

Tabelle 25: Ganztagsspezifische Lernangebote im Ganztagskonzept der Fallschule 1.

Angebotsbereich	Spezifische Angebote		Im Ganztagskonzept angeführte Zielstellung zum Angebot
Förderangebote	Förderunterricht (FöU) für SuS mit niedrigen Leistungen	FöU Rechtschreibung; FöU für versetzungsgefährdete SuS	Individuelle Schülerförderung
	Lernzeiten oder Silentien	Ausgewiesene „Übungsstunden“	Förderung selbstgesteuerten Lernens; Ausbildung von Lernstrategien
	Spezifische Fördermaßnahmen	FöU Mathematik; FöU Französisch und Latein	Individuelle Schülerförderung
Fachbezogene Angebote	Musisch-künstlerische Angebote	Musical-AG; Musizieren; Zwei (Gospel-)Chöre; Gestalten; Kreativwerkstatt; Fotografie	Begabungsförderung und -entwicklung
	Sportliche Angebote	Tanz-AG; Badminton; Fußball; Handball; Basketball	
	Naturwissenschaftliche Angebote	Biologie-AG; Astronomie-AG	
Fächerübergreifende Angebote	Dauerprojekte	Schulsanitätsdienst	Schülerbeteiligung und Mitverantwortung
	Gemeinschaftsaufgaben und Schülermitbestimmung	Tutorenbetreuung	
	Handwerkliche/Hauswirtschaftliche Angebote	AG Kochen	Öffnung von Schule
Freizeitangebote	Freiwillig zu nutzende Freizeitangebote	Gesellschaftsspiele spielen; Bastelarbeiten; Rückzugsmöglichkeiten; Sport- und Spielangebote auf dem Schulhof oder in der Turnhalle; Schulbücherei	Förderung von Gemeinschaftsaufgaben und sozialem Lernen

Zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern wird geplant, dass entweder Oberstufenschülerinnen und -schüler oder studentische Hilfskräfte den Förderunterricht in verschiedenen Bereichen übernehmen. Ungeachtet dessen, dass die individuelle Förderung

damit nicht in den Verantwortungsbereich von Lehrkräften fällt, steht dabei die Unterstützung im Lernen im Vordergrund. Eine demgegenüber eigengesteuerte Lernprozessgestaltung soll in ausgewiesenen Übungsstunden erfolgen, wofür Schülerinnen und Schüler zusätzlich in der Entwicklung von Lernstrategien geschult werden sollen. Diese mit den Förderangeboten verbundenen Ziele enthalten Hinweise, dass damit die Vorgaben zum Förderkonzept umgesetzt werden sollen (vgl. Abschnitt 4.1).

Zur Begabungsförderung werden mit eindeutiger Bezugnahme ausschließlich fachbezogene Angebote vorgesehen, wobei Schwerpunkte auf den musisch-künstlerischen sowie sportlichen Angeboten liegen (vgl. Tabelle 25). Diese Schwerpunkte verweisen darauf, dass hiermit den Vorgaben entsprechend das Bildungsangebot um Arbeitsgemeinschaften und Bewegungsangebote angereichert wird (vgl. Abschnitt 4.1). In diesem Zusammenhang ist weiterhin festzustellen, dass nur wenige fachbezogene Angebote zu weiteren Lernbereichen der Stundentafel bereitgestellt werden.

Die fächerübergreifenden Angebote sind entweder mit dem Vorhaben, Schülerinnen und Schüler zu beteiligen sowie ihnen Verantwortung zu übertragen oder der Öffnung von Schule verbunden. Demzufolge sollen mit dem Schulsanitätsdienst, der Tutorenbetreuung und AG Kochen zwei Ziele umgesetzt werden, die unterschiedlichen Zieldimensionen angehören. Dies verweist darauf, dass die Bezüge zu ganztagsspezifischen Zielen hier nicht so eindeutig sind wie bei den fachbezogenen Angeboten.

Die in der Mittagspause stattfindenden Freizeitangebote hängen mit einem Ziel, dem der Förderung von Gemeinschaftsaufgaben und sozialem Lernen, zusammen. Besonders ist dabei, dass die Schülerinnen und Schüler täglich neu darüber entscheiden können, welches der Angebote sie wahrnehmen wollen. Es deutet daher darauf hin, dass mit den Freizeitangeboten in der Mittagspause die im Runderlass geforderten Freiräume für selbstbestimmte Aktivitäten eingeräumt werden sollen (vgl. Abschnitt 4.1).

Aus den Ergebnissen kann festgehalten werden, dass an Fallschule 1 zu sieben von 18 angegebenen Zielen spezifische Angebote zur Umsetzung beschrieben werden. Die für die Förderung von Gemeinschaft, sozialem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung – als primäre Zielsetzung – vorgesehenen Freizeitangebote in der Mittagspause können dahingehend bewertet werden, dass es sich nicht um eine kohärente Konzeption handelt. Stattdessen werde mit der Vielzahl an fachbezogenen Lernangeboten eine Fokussierung auf dem Ziel der Begabungsförderung und -entwicklung erreicht.

Ganztagsspezifische Lernangebote im Ganztagskonzept der Fallschule 2

Die im Ganztagskonzept der Fallschule 2 vorgenommenen 32 Codierungen zu Lernangeboten verteilen sich über alle vier Angebotsdimensionen. Auf Grundlage der Zuordnung von Zielen zu unterschiedlichen Angeboten in Tabelle 26 kann festgestellt werden, dass die

Mehrzahl der Angebote angeführt wird, um mehrere Ziele umzusetzen. Dies trifft nicht auf diejenigen Angebote zu, die mit dem Ziel der Förderung von Gemeinschaftserfahrungen und sozialem Lernen verbunden sind.

Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern und ihnen Basiskompetenzen zu vermitteln, sollen mit Lernzeiten und ebenso mit spezifischen Fördermaßnahmen für die Klassenstufe 5 erzielt werden. Da zu beiden Angebotsformen spezifische Fächer angegeben werden (vgl. Tabelle 26), liegen Hinweise vor, dass in der Konzeption von Förderangeboten die Vorgaben zur Fachbindung dieser berücksichtigt werden (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010).

Tabelle 26: Ganztagsspezifische Lernangebote im Ganztagskonzept der Fallschule 2.

Angebotsbereich	Spezifische Angebote		Zielstellung zum Angebot
Förderangebote	Förderunterricht (FöU) für SuS mit niedrigen Leistungen	Nachhilfenetzwerk	Individuelle Schülerförderung; Vermittlung von Basis-kompetenzen
	Lernzeiten oder Silentien	Lernzeit Mathematik; Lernzeit Englisch; Lernzeit Latein/Französisch; Zusatzstunde Deutsch	
Fachbezogene Angebote	Musisch-künstlerische Angebote	Atelier; Chorpiraten; Klassenorchester; Musikklassse; Theaterpiraten	Begabungsförderung und -entwicklung; Ausbildung eines persönlichen Interessenprofils
	Mathematische Angebote	Mathematik und Logelein	
	Sportliche Angebote	Handball; Rudern; Fußball; Basketball	
	Deutsch/Literatur	Kreatives Schreiben; Vokalpraktischer Kurs	
Fächerübergreifende Angebote	Dauerprojekte	Prima Klima; Elternforum; Gesundes Frühstück	Keine Angabe
	Formen sozialen Lernens	Kennenlernfahrt; Von Mensch zu Mensch; Wöchentliche Klassenleiterstunde	Förderung von Gemeinschaftsaufgaben und sozialem Lernen
	Handwerkliche/Hauswirtschaftliche Angebote	Garten; Kochen	Begabungsförderung und -entwicklung; Ausbildung eines persönlichen Interessenprofils
	Technische Angebote/Neue Medien	Filmen; Musik & Computer	
Freizeitangebote	Freiwillig zu nutzende Freizeitangebote	Schülerbibliothek; Spielangebote auf dem Schulhof und in der Turnhalle; Kletterwand; Spieleprofis im Spiele-Pavillon	Öffnung von Schule; Förderung des Gesundheitsbewusstseins

Für die Begabungsförderung und die Ausbildung eines persönlichen Interessensprofils sind fachbezogene Angebote vorgesehen. Inhaltlich finden sich darunter musisch-künstlerische, mathematische, sportliche Angebote sowie Angebote im Bereich Deutsch und Literatur. Die dabei geplanten Schwerpunkt auf den Angeboten im Bereich Kunst, Musik und Sport legen nahe, dass für die Schülerinnen und Schüler Bewegungsangebote bereitgestellt werden, wie es im Ganztagsschulerlass gefordert wird (vgl. Abschnitt 4.1).

Mit verschiedenen Zielen stehen auch fächerübergreifende Angebote in Verbindung, wobei zum Elternforum, gesunden Frühstück und Projekt Prima Klima³⁸ als Dauerprojekte keine Ziele identifiziert werden konnten. Während mit Angeboten zum sozialen Lernen auch de-

³⁸ Bei dem Projekt Prima Klima „handelt es sich um ein langfristig angelegtes Projekt, in dem die gesamte Schulgemeinschaft daran arbeitet, ein dauerhaft positives Schulklima zu schaffen (GTK Schule 2, S. 10).

mensprechend soziale Kompetenzen gefördert werden sollen, sind mit den handwerklichen und hauswirtschaftlichen Angeboten sowie Lerngelegenheiten im Bereich Technik und Neue Medien dieselben Ziele verbunden wie mit fachbezogenen Angeboten. Dies lässt sich als kohärent mit dem Runderlass beschreiben, denn dort werden fächerübergreifende und fachbezogene Angebote in einem Punkt gebündelt (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010).

Freizeitangebote können Schülerinnen und Schüler in der Mittagszeit nutzen, wobei einzig Angebote vorgesehen sind, die täglich variierend gewählt werden können. Die somit freiwillig zu nutzenden Freizeitangebote sollen der Öffnung von Schule und der Förderung des Gesundheitsbewusstseins dienen. Hiermit werden nicht nur Ziele unterschiedlicher Dimensionen miteinander vermischt, sondern Anhaltspunkte dafür identifiziert, dass die Regelungen zusammengeführt werden, Angebote zu einer gesunden Lebensgestaltung zu unterbreiten und Räume für selbstbestimmte Aktivitäten zu schaffen (vgl. Abschnitt 4.1).

Die Ergebnisse zeigen, dass zu sieben von 13 Zielen Maßnahmen zur Umsetzung angegeben sind, wobei hier im Gegensatz zur Ganztagskonzeption von Fallschule 1 wenige eindeutige Bezüge zwischen Zielen und Angeboten erkennbar werden. Angesichts einer Vielzahl an Angeboten zur Förderung von Gemeinschaft, sozialem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung als erster Zielsetzung handelt es sich zunächst um eine stimmige Ganztagskonzeption. Allerdings werden für die Kompetenzorientierung und Begabungsförderung mehr Bezüge deutlich als für die Erweiterung der Lernkultur, sodass hiermit die Kohärenz Einschränkung erfährt. Hinweise dafür, dass vermehrt Angebote zur Kompetenzorientierung und Begabungsförderung notwendig sind, gehen aus den Handlungsergebnissen von Fallschule 2 hervor, denn die Schülerinnen und Schüler erzielen im Vergleich der Gymnasien in allen Bereichen der *Ganz In*-Erhebungen nur unterdurchschnittliche Leistungen (vgl. Kapitel 8).

Ganztagsspezifische Lernangebote im Ganztagskonzept der Fallschule 3

Die im Ganztagskonzept der Fallschule 3 vorgenommenen 11 Codierungen zu Lernangeboten verteilen sich über drei von vier Angebotsdimensionen. Die Zuordnung von Zielen zu den Angeboten in Tabelle 27 ist dadurch gekennzeichnet, dass durchgehend jedes Angebot mit einem spezifischen Ziel zusammenhängt.

Lernzeiten stehen mit der Schülerbeteiligung und Mitverantwortung in Verbindung, während spezifische Fördermaßnahmen dazu vorgesehen sind, Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern. Da hiermit nicht alle Schülerinnen und Schüler Unterstützung erhalten, sondern nur einzelne Gruppen, handelt es sich zwar um ein Ziel zur Erweiterung der Lernkultur, das jedoch weder im eigentlichen Sinne noch entsprechend der Vorgaben eingesetzt wird. Denn von Förderangeboten sollten alle Schülerinnen und Schüler profitieren (vgl. Abschnitt 4.1).

Die Streitschlichter stellen ein Dauerprojekt dar, um die Schülerbeteiligung und Mitverantwortung zu verwirklichen. Dieses Ziel ist auch für das Tutorenmodell bedeutend. Da zusätzlich

eine Unterrichtsstunde und die Klassenleitungszeit zur Förderung sozialer Kompetenzen vorgesehen sind, sollen hiermit jeweils ein Aspekt der Zieldimensionen Erweiterung der Lernkultur sowie Förderung von Gemeinschaft, sozialem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung umgesetzt werden.

Freiwillig zu nutzende Freizeitangebote werden in Verbindung mit veränderten Raumkapazitäten beschrieben. Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, auf dem Schulhof zu spielen, das grüne Klassenzimmer zu nutzen oder Spielgeräte auszuleihen. Darin finden sich Hinweise, dass für die Schülerinnen und Schüler gemäß der Vorgaben Räume für eine selbstbestimmte Freizeitgestaltung ermöglicht werden sollen (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010).

Tabelle 27: Ganztagsspezifische Lernangebote im Ganztagskonzept der Fallschule 3.

Angebotsbereich	Spezifische Angebote		Zielstellung zum Angebot
Förderangebote	Lernzeiten oder Silentien	Lernzeiten; Hausaufgabenbetreuung als fakultatives Angebot	Schülerbeteiligung und Mitverantwortung
	Spezifische Fördermaßnahmen (FöA)	FöA für Kinder nicht-deutscher Herkunft; FöA für Realschüler	Individuelle Schülerförderung
Fächerübergreifende Angebote	Dauerprojekte	Streitschlichtung	Schülerbeteiligung und Mitverantwortung
	Formen sozialen Lernens	Unterrichtsfach zum sozialen Lernen; Zusätzliche Klassenleitungszeit	Förderung von Gemeinschaftserfahrungen und sozialem Lernen
	Gemeinschaftsaufgaben und Schülermitbestimmung	Schülertutorensystem zur verlässlichen Betreuung	Schülerbeteiligung und Mitverantwortung
Freizeitangebote	Freiwillig zu nutzende Freizeitangebote	Aktivspielmöglichkeiten auf dem Schulhof; Grünes Klassenzimmer; Ausleihe von Spielgeräten	Keine Angabe

Die Ergebnisse von Fallschule 3 zeigen, dass nur drei von 14 Ganztagszielen mit spezifischen Angeboten verknüpft sind, die sich der Erweiterung der Lernkultur oder Förderung von Gemeinschaft, sozialem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung zuordnen lassen. Obwohl die meisten Maßnahmen das erste Schwerpunktziel betreffen und die Schule sehr darum bemüht ist, Schülerinnen und Schülern aktiv mitgestalten zu lassen, liegt hier keine kohärente Ganztagskonzeption vor. Dafür bestehen insgesamt zu wenige Bezüge zwischen den Ganztagszielen und -angeboten im Ganztagskonzept.

Ganztagsspezifische Lernangebote im Ganztagskonzept der Fallschule 4

Die im Ganztagskonzept der Fallschule 4 insgesamt 36 codierten Lernangebote verteilen sich über alle vier Angebotsdimensionen. Auf Grundlage der Zuordnung von Zielen zu den Angeboten in Tabelle 28 lässt sich erkennen, dass – hier wie an Fallschule 2 – beinahe mit jedem Ganztagsangebot mehrere Ziele verbunden sind.

Lernzeiten zum Bearbeiten von Übungs- und Vertiefungsaufgaben sind dafür vorgesehen, das selbstgesteuerte Lernen und Arbeiten zu unterstützen. Hierin werden Anhaltspunkte

deutlich, dass die Forderung verarbeitet wird, eine neue (Haus-)Aufgabenpraxis zu implementieren (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010). Zusätzlich deuten die Beschreibungen darauf hin, dass dieses Ganztagsangebot mit der administrativen Vorgabe zur Talentförderung in Verbindung steht.

Tabelle 28: Ganztagsspezifische Lernangebote im Ganztagskonzept der Fallschule 4.

Angebotsbereich	Spezifische Angebote		Im Ganztagskonzept angeführte Zielstellung zum Angebot
Förderangebote	Lernzeiten oder Silentien	Lernzeit Deutsch und Mathematik, Lernzeit Englisch, Lernzeit soziales Lernen	Förderung von selbstgest. Lernen; Vermeidung von Schulmüdigkeit; Begabungsförderung und -entwicklung
Fachbezogene Angebote	Musisch-künstlerische Angebote	Bläserklasse, Chor, Schulband, Porträt; Theater-AG; Rap; Architektur; Bildhauerei für Kinder	Öffnung von Schule; Elternbeteiligung und Schulleben
	Mathematische Angebote	Schach	
	Sportliche Angebote	Zumba, Hip-Hop-AG, Breakdance-AG; Hockey; „Rund um den Ball“	
Fächerübergreifende Angebote	Dauerprojekte	Schulsanitätsdienst	Keine Angabe
	Formen sozialen Lernens	Wöchentliche KlassenlehrerInnenzeit	Individuelle Schülerförderung; Ausbildung von Lernstrategien; Förderung von sozialem Lernen
	Gemeinschaftsaufgaben und Schülermitbestimmung	Buddies	Keine Angabe
	Handwerkliche/Hauswirtschaftliche Angebote	Werken; Rund um den Garten	Öffnung von Schule; Elternbeteiligung und Schulleben
	Technische Angebote/Neue Medien	Radiowerkstatt; Filmemacherei	
Freizeitangebote	Freiwillig zu nutzende Freizeitangebote	Hörspiele hören; Bewegungsangebote in der Sporthalle oder auf dem Schulhof; Kletterwand; Kreatives; Vorlesen; Spiele im Schulgarten; Gesellschaftsspiele spielen; Billard spielen; Entspannungsangebote	Verlässliche Schülerbetreuung

Verschiedene Arbeitsgemeinschaften wurden als fachbezogene Angebote identifiziert, die auch hier Schwerpunkte im musisch-künstlerischen und sportlichen Bereich aufweisen. Damit deutet sich für dieses Gymnasium ebenso an, dass das Bildungsangebot entsprechend den Vorgaben um Arbeitsgemeinschaften und Bewegungsangebote angereichert wird (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010). Ferner verweist das eine mathematische Angebote darauf, dass weitere Lernbereiche der Studentafel für fachbezogene Angebote weniger bedeutsam sind (vgl. Abschnitt 4.1). Zusätzlich sollen mit diesen Angeboten, die Öffnung von Schule und Elternbeteiligung am Schulleben realisiert werden. Da beide Ziele aus der Betreuung und Schulöffnung hervorgehen, liegt damit ein eindeutiger Bezug zu einer Zieldimension vor. Im Bereich der fächerübergreifenden Angebote sind zu dem Schulsanitätsdienst und den Buddies keine Zielangaben vorhanden. Demgegenüber ist für die handwerklichen und hauswirtschaftlichen Angebote sowie die Angebote im Bereich Technik und Neue Medien vorgesehen, dieselben Ziele wie mit fachbezogenen Angeboten zu realisieren. Dies erweist sich

als kohärent mit dem Runderlass, denn dort werden fächerübergreifende und fachbezogene Angebote zusammen aufgeführt (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010).

Verschiedene Freizeitangebote finden mit dem Ziel, eine verlässliche Schülerbetreuung zu leisten, in der Mittagspause ihren Rahmen. Die Schülerinnen und Schüler haben unter anderem die Möglichkeit, Hörspiele zu hören, Bewegungsangebote in der Sporthalle oder auf dem Schulhof zu nutzen, Billard zu spielen oder sich zu entspannen. Kennzeichnend ist, dass sie täglich variierend gewählt werden können, sodass diese als freiwillig zu nutzende Freizeitangebote gelten. Diese Tatsache deutet darauf hin, dass hiermit die vorgegebenen Freiräume für selbstbestimmte Aktivitäten eingeräumt werden sollen (vgl. Abschnitt 4.1).

Aus den Ergebnissen kann festgehalten werden, dass an Fallschule 4 zu neun von 15 Zielen Maßnahmen geplant sind. Dabei sind für die Erweiterung der Lernkultur als primäres Ziel sowohl Förderangebote als auch ein fächerübergreifendes Angebot vorgesehen. Demgegenüber stehen fachbezogene Angebote, Angebote im Bereich Technik und Neue Medien sowie Freizeitangebote mit Betreuungszielen in Verbindung, sodass hiermit das zweite Schwerpunktziel erreicht werden soll. Da neben diesen Zielen lediglich zwei weitere der beiden anderen Dimensionen mit Angeboten verknüpft sind, werden mit dem konzipierten Ganzttag die ersten beiden Schwerpunkte in den Vordergrund gestellt (vgl. Abschnitt 9.1).

Ganzttagsspezifische Lernangebote im Fallvergleich

In der Analyse der Ganztagskonzepte wurde für jede Fallschule eine spezifische Anzahl an Lernangeboten identifiziert. Dabei enthält das Ganztagskonzept der Fallschule 4 die meisten (36) und das der Fallschule 3 die wenigsten (11) Angaben. Vor dem Hintergrund dieser ausgeprägten quantitativen Unterschiede sind nur für diejenigen Schulen alle Angebotsbereiche relevant, die zahlreiche Lernangebote anführen.

Tabelle 29: Bezüge zwischen ganzttagsspezifischen Angeboten und Zielen im Bereich der Förderangebote.

Förderangebote	Ganzttagsspezifische Ziele der			
	Schule 1	Schule 2	Schule 3	Schule 4
Lernzeiten oder Silentien	Förderung von selbstgesteuertem Lernen; Ausbildung von Lernstrategien	Individuelle Schülerförderung; Vermittlung von Basiskompetenzen	Schülerbeteiligung und Mitverantwortung	Förderung von selbstgesteuertem Lernen; Vermeidung von Schulumüdigkeit; Begabungsförderung und -entwicklung
Spezifische Fördermaßnahmen	Individuelle Schülerförderung	/	Individuelle Schülerförderung	Förderung von selbstgesteuertem Lernen; Vermeidung von Schulumüdigkeit; Begabungsförderung und -entwicklung
Förderunterricht für SuS mit niedrigen Fachleistungen	Individuelle Schülerförderung	Individuelle Schülerförderung; Vermittlung von Basiskompetenzen	/	/

Im Bereich der Förderangebote zeigt Tabelle 29, dass die Lernzeiten sowie ausgewiesenen Übungsstunden an zwei Fallschulen einer Förderung von selbstgesteuertem Lernen dienen sollen. Zusätzlich werden diese jeweils mit unterschiedlichen und meist mehreren Zielen in Verbindung gebracht. Die (schul-)spezifischen Bezüge sind dadurch gekennzeichnet, dass größtenteils Ziele der Erweiterung der Lernkultur und nur vereinzelt Vorhaben der Kompetenzorientierung und Begabungsförderung sowie der Förderung von Gemeinschaft, sozialem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung angeführt werden.

Anders verhält es sich mit spezifischen Fördermaßnahmen, denn alle Fallschulen, die diese einrichten wollen, verbinden damit eine individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern. In diesem Zusammenhang ist einschränkend zu erwähnen, dass an zwei Fallschulen angesichts der geplanten Zielgruppen nicht alle Schülerinnen und Schüler beziehungsweise nicht die Schülerinnen und Schüler der sechsten Klassen an diesen Maßnahmen teilnehmen sollen (Fallschulen 2 und 3). Daher wird die Zielsetzung hier als nicht passend betrachtet. Für die Fallschule mit durchgehend unterdurchschnittlichen Leistungsergebnissen in den *Ganz In*-Erhebungen ist darüber hinaus die Vermittlung von Basiskompetenzen bedeutsam.

Tabelle 30: Bezüge zwischen ganztagspezifischen Angeboten und Zielen im Bereich der fachbezogenen Angebote.

Fachbezogene Angebote	Ganztagspezifische Ziele der			
	Schule 1	Schule 2	Schule 3	Schule 4
Musisch-künstlerische Angebote	Begabungsförderung und -entwicklung	Begabungsförderung und -entwicklung; Ausbildung eines persönlichen Interessenprofils	/	Öffnung von Schule; Elternbeteiligung und Schulleben
Mathematische Angebote	/	Begabungsförderung und -entwicklung; Ausbildung eines persönlichen Interessenprofils	/	Öffnung von Schule; Elternbeteiligung und Schulleben
Sportliche Angebote	Begabungsförderung und -entwicklung	Begabungsförderung und -entwicklung; Ausbildung eines persönlichen Interessenprofils	/	Öffnung von Schule; Elternbeteiligung und Schulleben
Angebote im Bereich Deutsch/Literatur	/	Begabungsförderung und -entwicklung; Ausbildung eines persönlichen Interessenprofils	/	/
Naturwissenschaftliche Angebote	Begabungsförderung und -entwicklung	/	/	/

Im Bereich der fachbezogenen Angebote lässt sich erkennen, dass zwei Fallschulen mit gleichem Muster der Zielverfolgung (vgl. Abschnitt 9.1) hiermit die Begabungen der Schülerinnen und Schüler fördern wollen. Eines dieser Gymnasien strebt zusätzlich an, dass Schülerinnen und Schüler ein individuelles Profil entwickeln sollen (vgl. Tabelle 30). Damit betref-

fen die fachbezogenen Angebote hier lediglich Ziele der Kompetenzorientierung und Begabungsförderung, während an Fallschule 4 zwei Betreuungsziele erreicht werden sollen.

Während also fachbezogene Angebote dadurch gekennzeichnet sind, dass Unterschiede entsprechend den Muster der Zielverfolgung bestehen, trifft dies nicht auf die fächerübergreifenden Angebote zu. Hier verbindet mindestens eine Schule mit unterschiedlichem Muster jeweils dasselbe Ziel mit Daueraufgaben, Gemeinschaftsaufgaben und Formen sozialen Lernens sowie handwerklichen und hauswirtschaftlichen Angeboten (vgl. Tabelle 31). Im Bereich der handwerklichen und hauswirtschaftlichen sowie Angebote im Bereich Neue Medien und Technik variieren die Zielstellungen allerdings zwischen den Schulen. Auf dieser Basis kann ferner festgehalten werden, dass an zwei Fallschulen ein Teil der fächerübergreifenden und die fachbezogenen Angebote mit denselben Zielen zusammenhängen.

Tabelle 31: Bezüge zwischen ganztagsspezifischen Angeboten und Zielen im Bereich der fächerübergreifenden Angebote.

Fächerübergreifende Angebote	Ganztagsspezifische Ziele der			
	Schule 1	Schule 2	Schule 3	Schule 4
Dauerprojekte	Schülerbeteiligung und Mitverantwortung	Keine Angabe	Schülerbeteiligung und Mitverantwortung	Keine Angabe
Formen sozialen Lernens	/	Förderung von Gemeinschaftsaufgaben und sozialem Lernen	Förderung von Gemeinschaftsaufgaben und sozialem Lernen	Förderung von Gemeinschaftsaufgaben und sozialem Lernen; Individuelle Schülerförderung; Ausbildung von Lernstrategien
Gemeinschaftsaufgaben und Formen der Schülermitbestimmung	Schülerbeteiligung und Mitverantwortung	/	Schülerbeteiligung und Mitverantwortung	/
Handwerkliche/ Hauswirtschaftliche Angebote	Öffnung von Schule	Begabungsförderung und -entwicklung; Ausbildung eines persönlichen Interessenprofils	/	Öffnung von Schule; Elternbeteiligung und Schulleben
Neue Medien/Technische Angebote	/	Begabungsförderung und -entwicklung; Ausbildung eines persönlichen Interessenprofils	/	Öffnung von Schule; Elternbeteiligung und Schulleben

Neben solchen Unterschieden im Zielbezug zu einer Angebotsform lässt sich auch die Gemeinsamkeit erkennen, dass an allen Schulen mit Formen sozialen Lernens angestrebt wird, Gemeinschaftsaufgaben und soziales Lernen zu unterstützen. Eine Schule verbindet hiermit weitere Ziele. Demgegenüber divergieren im Bereich der Freizeitangebote die Bezüge zwischen ganztagsspezifischen Angeboten und Zielen stark. Während für eine Fallschule die Förderung von Gemeinschaftsaufgaben und sozialem Lernen bedeutsam ist, erhalten an den anderen Fallschulen Betreuungsziele einen hohen Stellenwert.

Tabelle 32: Bezüge zwischen ganztagspezifischen Angeboten und Zielen im Bereich der Freizeitangebote.

Freizeitangebote	Ganztagspezifische Ziele der			
	Schule 1	Schule 2	Schule 3	Schule 4
Freiwillig zu nutzende Freizeitangebote	Förderung von Gemeinschaftsaufgaben und sozialem Lernen	Öffnung von Schule; Förderung des Gesundheitsbewusstseins	Keine Angabe	Verlässliche Schülerbetreuung

Die Ergebnisse können dahingehend zusammengefasst werden, dass an allen Fallschulen Lernzeiten oder ein äquivalentes Angebot vorgesehen sind, jedoch fallen die damit verbundenen Ziele sehr unterschiedlich aus. Somit manifestiert sich hier Varianz weniger im Angebot selbst, als vielmehr im Zielbezug. Ähnlich verhält es sich mit den handwerklichen und hauswirtschaftlichen Angeboten im fächerübergreifenden Bereich sowie den Freizeitangeboten. Demgegenüber ist die Varianz bei den Dauerprojekten, den Formen sozialen Lernens und Gemeinschaftsaufgaben im fächerübergreifenden Bereich sowie den spezifischen Fördermaßnahmen deutlich geringer. In diesem Zusammenhang werden schematische Verbindungen dahingehend deutlich, dass Gemeinschaftsaufgaben das soziale Lernen, Dauerprojekte die Schülerbeteiligung sowie Förderangebote die individuelle Förderung unterstützen sollen. Zusätzlich sind die vorgesehenen Angebote mit Fachbezug in dem Punkt divergent, dass an drei Schulen über die Schwerpunkte in den Bereichen Kunst, Musik und Sport hinaus weitere mathematische oder naturwissenschaftliche Angebote eingerichtet werden. Diese bilden allerdings im Vergleich zu den musisch-künstlerischen und sportlichen Angeboten die Minderheit. Vor dem Hintergrund dieser Unterschiede zeigt sich, dass die untersuchten Gymnasien die Vorgaben zur Ganztagsgestaltung jeweils spezifisch im Ganztagskonzept aufnehmen. Dabei werden – allerdings – an allen Fallschulen der Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit hohen Fachleistungen, Fremdsprachenangebote, Angebote zur Berufs- und Studienorientierung sowie Formen interkulturellen Lernens vernachlässigt (vgl. Abschnitt 4.1).

9.3 Die Umsetzung des Ganztagskonzepts im erweiterten Zeitrahmen gebundener Ganztagsgymnasien

Im anschließenden Abschnitt werden die Ergebnisse aus der Analyse der Stundenpläne aller sechsten Klassen der Fallschulen berichtet. Dabei wird zunächst in der Betrachtung der Einzelschule ermittelt, mit welchen Maßnahmen die geltenden administrativen Vorgaben realisiert werden. Dies wird für jede Fallschule anhand eines Beispielstundenplans veranschaulicht, der charakteristische Elemente der Zeitgestaltung enthält. In diesem Zusammenhang wird auch betrachtet, mit welchen Gestaltungselementen die verschiedenen Vorgaben zur Lerngestaltung nicht eingehalten werden. Auf dieser Basis wird im darauffolgenden Fall-

vergleich geprüft, ob sich in der Umsetzung von Ganztagskonzepten Hinweise für generelle Schwierigkeiten finden lassen.

Die Umsetzung des Ganztagskonzepts im erweiterten Zeitrahmen an Fallschule 1

Zur Umsetzung des Ganztagskonzepts wurden in den Stundenplänen von Fallschule 1 85 Codierungen vorgenommen, die sich über alle Untersuchungsdimensionen verteilen. Auf dieser Grundlage wird im Folgenden die Gestaltungspraxis zum gebundenen Ganztags hinsichtlich ihrer Übereinstimmung mit den administrativen Bestimmungen erörtert.

Zum Zeitrahmen zeigen die Stundenpläne, dass sich der gebundene Ganztags gemäß der Festlegungen im Ganztagserlass neben den regulären Vormittagen über drei Nachmittage in der Woche erstreckt (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010). Bezüglich der Verteilung des gebundenen Ganztags über die Woche sind Unterschiede zwischen den Klassen dahingehend festzustellen, dass entweder montags, dienstags und donnerstags – wie in Abbildung 17 – oder von Dienstag bis Donnerstag am Nachmittag Angebote stattfinden. Für die Organisation von Unterricht und Ganztagsangeboten innerhalb dieses Zeitrahmens wird mit dem 67,5-Minutentakt entsprechend der landesspezifischen Empfehlung eine neue Form der Stunden-taktung ausprobiert (vgl. Abschnitt 4.1). Dadurch werden täglich am Vormittag zwei Blöcke aus Unterrichtsstunden gebildet. Jeweils die erste Stunde eines Blocks weist eine Länge von 65 Minuten auf, an die ohne Pause eine Unterrichtsstunde anschließt, die 70 Minuten dauert. Im Hinblick auf die Elemente täglicher Zeitstrukturen wird an den langen Schultagen jeweils eine Mittagspause mit einer Länge von 60 Minuten eingeplant. Damit werden an Fallschule 1 die Vorgaben der Bildungsadministration (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010) mit der Besonderheit erfüllt, dass die Mittagspause entweder vollständig oder nur zur Hälfte genutzt wird, denn für zwei Klassen beginnt der Sportunterricht bereits in der Mittagszeit. Da indessen die Schülerinnen und Schüler der anderen Klassen die Mittagspause vollständig zur Verfügung haben, besteht das Mittagspausenangebot an vier Wochentagen.

Zusätzlich findet für die sechsten Klassen regulär an einem Tag nach der Mittagspause Unterricht statt, um die 22 bis 24 Unterrichtsstunden der Lernbereiche unterzubringen.³⁹ Damit wird die Vorgabe zur zulässigen Anzahl an Tagen mit Nachmittagsunterricht realisiert (vgl. Abschnitt 4.1), denn der mittwochs von 13.30 bis 14.30 Uhr angeführte Sportunterricht stellt eine Ausnahme dar. An zwei weiteren Nachmittagen werden Ganztagsangebote bereitgestellt, die jedoch im Stundenplan einer Klasse nur an einem Schultag eingeplant sind. Somit unterscheidet sich die Anzahl der Tage mit Nachmittagsangeboten. Da diese nicht um fakultative Angebote ergänzt werden, endet ein langer Schultag nach der sechsten Unterrichtsstunde und somit nach etwa sieben Zeitstunden.

³⁹ Umgerechnet umfasst der Wochenstundenrahmen an Fallschule 1 33 bis 36 Stunden gemäß 45-Minutentakt.

St.	Zeiten	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1	08:00-09:05 Uhr	Mathe	Biologie	Englisch (bi)	Deutsch	Mathe
2	09:05-10:15 Uhr	Musik	Deutsch	Physik	Englisch (bi)	Englisch (bi)
	10:15-10:45 Uhr	<i>30-minütige Pause</i>				
3	10:45-11:50 Uhr	Latein/ Französisch	Religion	Latein/ Französisch	Latein/ Französisch	Lernzeit (M)
4	11:50-13:00 Uhr	Geschichte	Lernzeit (D)	Lernzeit beim Klassenlehrer	Mathe	Musik
5/1	13:00-13:30 Uhr	<i>Mittagspause</i>				
5/2	13:30-14:00 Uhr	Sport				
6	14:00-15:05 Uhr	Englisch (bi)	AGs		AGs	

Abbildung 17: Beispielstundenplan einer sechsten Klasse an Fallschule 1.

Als weitere Angebote sind zwei bis drei Lernzeiten angegeben, wobei in den Stundenplänen von zwei Klassen auf die Lernzeit des Faches Deutsch verzichtet wird. Die vormittags eingeplanten Lernzeiten stellen eine Ergänzung zum Fachunterricht dar. Denn die Lernzeit Deutsch findet am Dienstag nach dem Deutschunterricht und mit einer Unterbrechung durch den Religionsunterricht statt. Ähnliches trifft auf die Lernzeit Mathematik zu, die am Freitag nach dem Mathe- und Englischunterricht eingeplant ist. Lediglich in zwei Klassen finden sich erste Vertiefungsansätze, wobei die entsprechende Lernzeit eines Faches unmittelbar an den Fachunterricht anschließt. Darüber hinaus liegt mit der Lernzeit, in der die Schülerinnen und Schüler von ihrer Klassenlehrkraft betreut werden, eine Ergänzung zum Fachunterricht vor. Demzufolge wird mit der Lernzeitenorganisation ein *Ergänzungsmodell* verwirklicht. Zur Umsetzung des Ganztagskonzepts an Fallschule 1 kann festgestellt werden, dass die Ganztagsgestaltung in den Stundenplänen in mehreren Aspekten mit den administrativen Vorgaben stimmig war. Denn es wurde eine neue Form der Stundentaktung erprobt und neben dem Fachunterricht wurden fachbezogene Arbeitsgemeinschaften, Angebote in der Mittagspause sowie Lernzeiten bereitgestellt. Mit der Organisation der Lernzeiten wurde jedoch zunächst nur ein Ergänzungsmodell realisiert. Die ersten vorzufindenden Vertiefungsansätze deuten auf einen Bedarf zur Weiterentwicklung hin. Neben diesem Kritikpunkt ist aus der Stundenplangestaltung auch deutlich geworden, dass – erfreulicher Weise – die zugelassene Anzahl an Tagen mit Nachmittagsunterricht nicht überschritten und somit die altersbedingte Belastbarkeit von Schülerinnen und Schülern im Stundenplan berücksichtigt wurde.

Die Umsetzung des Ganztagskonzepts im erweiterten Zeitrahmen an Fallschule 2

In den Stundenplänen von Fallschule 2 wurden zur Umsetzung des Ganztagskonzepts 120 Codierungen vorgenommen. Die relevanten Angaben verteilen sich über die Dimensionen des Zeitrahmens, der Elemente täglicher Zeitstrukturen und der Organisation ganztagspezifischer Lernangebote und zeigen die spezifischen Merkmale der Lernorganisation auf.

Der Zeitrahmen dieses Ganztagsgymnasiums umfasst entsprechend den Vorgaben neben den regulären Vormittagen vier Nachmittage in der Woche (vgl. Abschnitt 4.1). Im Hinblick auf die zeitliche Verteilung finden von Montag bis Donnerstag nach der Mittagspause entweder Ganztagsangebote oder Unterricht statt, sodass diese als lange Schultage gelten. Der Lernorganisation innerhalb des Zeitrahmens liegt eine Mischung aus 45- und 90-minütigen Unterrichtsstunden zugrunde. Dabei sind täglich die erste und sechste Stunde als Einzelstunden angelegt, während für alle weiteren Unterrichtsstunden Blöcke mit einer Länge von 90 Minuten reserviert werden. Damit wird an Fallschule 2 die Empfehlung der Bildungsadministration mit einer an die herkömmliche Taktung erinnernde Zeitgestaltung realisiert. Hinsichtlich der täglichen Zeitstrukturen wird deutlich, dass den Schülerinnen und Schülern von Montag bis Donnerstag jeweils eine Mittagspause nach der fünften Stunde eingeräumt wird. Da diese 60 Minuten dauert und an allen langen Schultagen ausgewiesen ist, kommt Fallschule 2 damit ihrem Auftrag laut Ganztagschülerlass nach (vgl. ebd.).

St.	Zeiten	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1	08:15-09:00 Uhr	Englisch	Deutsch	Geschichte	Englisch	Geschichte
	09:00-09:15 Uhr	<i>Frühstückspause</i>				
2	09:15-10:00 Uhr	Mathe	Englisch	Musik	Religion/ Lektürekurs	Mathe
3	10:00-10:45 Uhr					
	10:45-11:05 Uhr	<i>Hofpause</i>				
4	11:05-11:50 Uhr	Biologie	Latein/ Französisch	Latein/ Französisch	Sport	Deutsch
5	11:50-12:35 Uhr					
	12:35-13:35 Uhr	<i>Mittagspause</i>				
						Lernzeit (L/F)
6	13:35-14:20 Uhr	Physik	Sport	Lernzeit (M)	Physik	
	14:20-14:30 Uhr	<i>Kleine Pause</i>				
7	14:30-15:15 Uhr	Deutsch	AGs	Förder- unterricht	Kunst	
8	15:15-16:00 Uhr	Lernzeit (D)				

Abbildung 18: Beispielstundenplan einer sechsten Klasse an Fallschule 2.

In Bezug auf die Lernorganisation am Nachmittag zeigt die Abbildung, dass zwei lange Schultage dafür benötigt werden, um den Unterricht laut Wochenstundenrahmen mit 36 Stunden zu organisieren. An zwei weiteren Nachmittagen sind Ganztagsangebote ausgewiesen, wobei dienstags die freien – fakultativen – Arbeitsgemeinschaften und mittwochs der verpflichtende Förderunterricht stattfinden. Vor dem Hintergrund, dass die Ganztagsangebote am Dienstag nicht für alle Schülerinnen und Schüler obligatorisch sind, erstreckt sich der gebundene Ganztags also nicht über vier, sondern lediglich über drei Wochentage.

In den Stundenplänen sind weiterhin drei an die Fächer Deutsch, Mathematik und Latein oder Französisch gebundene Lernzeiten ausgewiesen. Die Organisation dieser unterscheidet sich zwischen den Klassen: Für zwei Klassen finden alle Lernzeiten nach dem regulären

Unterricht statt, während die Lernzeiten der anderen Klassen zwischen verschiedene Unterrichtsstunden und überwiegend nach der Mittagspause platziert sind. Mit dieser Lernzeitorganisation wird eine Verteilung der Unterrichtsstunden eines Faches über die Woche vorgenommen. Wie Abbildung 18 zeigt, ist hier jeweils der zweite Unterrichtsblock montags und freitags für den Mathematikunterricht reserviert. Die mittwochs in der sechsten Stunde stattfindende Lernzeit baut damit eine Brücke zwischen dem Unterricht zu Beginn und am Ende der Woche. Ähnlich verhält es sich mit der Lernzeit für die Fächer Französisch oder Latein. Aus der Platzierung der Lernzeit Deutsch montags auf die achte Stunde unmittelbar an den Unterricht anschließend lässt sich ein Vertiefungsansatz ableiten. Eine Vertiefung wird jedoch nur in zwei Stundenplänen deutlich, sodass die Lernzeitenorganisation als ein *systematisches Verteilungsmodell* bezeichnet werden kann.

Zur Umsetzung des Ganztagskonzepts an Fallschule 2 lässt sich festhalten, dass das Doppelstundenprinzip konsequent für eine neue Zeitgestaltung umgesetzt wird. In Bezug auf die Elemente täglicher Zeitstrukturen wird keine vollkommene Kohärenz mit den administrativen Regelungen erkennbar, denn ein langer Schultag ist nicht ausreichend, um die 31 Unterrichtsstunden in der Woche zu organisieren. Vielmehr braucht es zwei Nachmittage, sodass hiermit die zulässige Anzahl an Tagen mit Nachmittagsunterricht überschritten wird.

Die Umsetzung des Ganztagskonzepts im erweiterten Zeitrahmen an Fallschule 3

Zur Organisation von Lernen wurden in den Stundenplänen 96 Codierungen vorgenommen. Diese verteilen sich über den Zeitrahmen, die Elemente täglicher Zeitstrukturen und die Organisation ganztagspezifischer Lernangebote, womit anschließend die Gestaltungspraxis des gebundenen Ganztags vor dem Hintergrund ihrer Vorgaben aufgezeigt wird.

In Bezug auf den Zeitrahmen erstreckt sich der gebundene Ganztag gemäß den Vorgaben neben den regulären Vormittagen über drei Nachmittage. Als lange Schultage werden dabei der Montag, Mittwoch und Donnerstag genutzt (vgl. Abbildung 19). Dieser Zeitrahmen wird auf Basis des 45-Minutentakts ausgestaltet, wobei für einen Teil des Unterrichts Doppelstunden vorgesehen sind. Damit finden sich erste Hinweise für die Nutzung einer – erwünschten (vgl. Abschnitt 4.1) – neuen Taktung, die allerdings keine Konsequenz aufweist.

An den drei langen Schultagen (Montag, Mittwoch und Donnerstag) ist ein Mittagsband eingerichtet, bei dem die sechste Stunde und die folgende 15-minütige Pause zusammengefasst werden. Dadurch weisen die Mittagspausen eine Länge von 60 Minuten auf. Mit dieser Organisation werden an Fallschule 3 die Vorgaben zur Mittagspausengestaltung im Hinblick auf die erforderliche Anzahl, die Länge sowie die Platzierung erfüllt (vgl. Abschnitt 4.1).

St.	Zeiten	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1	08:00-08:45 Uhr	Biologie	Englisch	Latein/ Französisch	Latein/ Französisch	Mathe
2	08:50-09:35 Uhr			Englisch		
3	09:50-10:35 Uhr	Physik	Religion	Lernzeit	Physik	Deutsch
4	10:40-11:25 Uhr	Lernzeit	Mathe	Mathe	Musik	
5	11:40-12:25 Uhr	Englisch	Kunst	Politik	Politik	Musik
6	12:30-13:15 Uhr	Mittagsband		Pause	Mittagsband	Mittagsband
	13:15-13:30 Uhr		Mittagsband		Mittagsband	Mittagsband
7	13:30-14:15 Uhr	Religion	AGs	Sport	Deutsch	AGs
8	14:20-15:05 Uhr	Deutsch			Lernzeit	
9	15:10-15:55 Uhr	AGs		AGs	AGs	

Abbildung 19: Beispielstundenplan einer sechsten Klasse an Fallschule 3.

Auch findet an den langen Schultagen nachmittags Unterricht statt, um die 33 Stunden des Wochenstundenrahmens unterzubringen. Mit den jeweils eingeplanten sieben Unterrichtsstunden wird das zulässige Ausmaß an Tagen mit Nachmittagsunterricht, nicht jedoch die erlaubte Anzahl an Unterrichtsstunden am Tag überschritten (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010). Die zusätzlich an allen Wochentagen bestehenden Arbeitsgemeinschaften können von Schülerinnen und Schülern auf Wunsch besucht werden, sodass sie ein fakultatives Ganztagsangebot darstellen.

Drei Lernzeiten sind am Montag, Mittwoch und Donnerstag überwiegend in der Zeit des regulären Fachunterrichts und donnerstags zeitgleich in allen Klassen eingeplant. Als Besonderheit der Organisation von Lernzeiten lässt sich in den Stundenplänen erkennen, dass diese ausschließlich für die langen Schultage vorgesehen sind und zudem keinen Fachbezug aufweisen. Damit wird die Organisation von Lernzeiten an Fallschule 3 als ein *Verteilungsmodell* interpretiert.

Zur Umsetzung des Ganztagskonzepts von Fallschule 3 lässt sich zusammenfassen, dass im Hinblick auf die Anzahl der langen Schultage sowie die Organisation der Mittagspausen, der Lernzeiten und des fakultativen Ganztagsangebots Übereinstimmungen mit den Vorgaben der Bildungsadministration festgestellt werden. Allerdings werden weitere Regelungen mit der Unterrichtsorganisation nicht eingehalten, sodass scheinbar für die Lernorganisation die Belastbarkeit der Schülerinnen und Schüler nicht ausschlaggebend ist.

Die Umsetzung des Ganztagskonzepts im erweiterten Zeitrahmen an Fallschule 4

In den Stundenplänen von Fallschule 4 wurden zur Umsetzung des Ganztagskonzepts 100 Codierungen vorgenommen. Da sich diese über alle Untersuchungsdimensionen verteilen, kann hiermit die charakteristische Ganztagsgestaltung umfassend beschrieben werden.

Im Hinblick auf den Zeitrahmen sind in der Stundenplangestaltung entsprechend den administrativen Vorgaben drei Schultage mit Nachmittagsangebot vorgesehen (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010). Dabei gelten – wie Abbildung 20 zeigt – der Montag, Mittwoch und Donnerstag als lange Schultage. Diese sowie die kurzen Schultage werden auf Basis des 60-Minutentakts organisiert, womit entsprechend den landesspezifischen Gestaltungsrichtlinien eine neue Form der Zeitgestaltung genutzt wird (vgl. ebd.).

In Bezug auf die Elemente täglicher Zeitstrukturen ist im Beispielstundenplan zu erkennen, dass an den langen Schultagen jeweils eine Mittagspause mit einer Länge von 60 Minuten eingeplant ist. Hierfür wird – angesichts der Taktung ohne Schwierigkeiten – jeweils die fünfte Stunde genutzt. Damit werden die Vorgaben zu der wöchentlichen Anzahl, dem zeitlichen Rahmen sowie der Platzierung der Mittagspausen exakt umgesetzt (vgl. Abschnitt 4.1).

Darüber hinaus geht aus der Umsetzung des Ganztagskonzepts hervor, dass an zwei Tagen nachmittags Unterricht stattfindet, um die 24 bis 26 Stunden des schulspezifischen Wochenstundenrahmens zu verteilen.⁴⁰ Damit werden allerdings die Vorgaben zur maximal zulässigen Anzahl an Tagen mit Nachmittagsunterricht nicht eingehalten (vgl. RdErl. d. KM v. 14.06.1992). Deshalb können auch nur an einem weiteren Nachmittag fachbezogene Angebote in Form von Arbeitsgemeinschaften zur Begabungsförderung eingeplant werden.

St.	Zeiten	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1	08:10-09:10 Uhr	Musik	Mathe	Physik	Latein/ Französisch	Mathe
	09:10-09:20 Uhr	10-Minutenpause				
2	09:20-10:20 Uhr	Schwimmen	Politik	Deutsch	Religion	FÖ K
	10:20-10:40 Uhr	20-Minutenpause				
3	10:40-11:40 Uhr	Schwimmen	Latein/ Französisch	Biologie	Mathe	Religion
	11:40-11:50 Uhr	10-Minutenpause				
4	11:50-12:50 Uhr	Deutsch	Englisch	Englisch	Deutsch	Latein/ Französisch
5	12:50-13:50 Uhr	Mittags-	FÖ M	pause		
6	13:50-14:50 Uhr	Englisch		Politik	AGs	
	14:50-15:00 Uhr				10-Minutenpause	
7	15:00-16:00 Uhr	Klassenlehrer- Innenzeit		Kunst	AGs	
8	16:00-17:00 Uhr	FÖ M				

Abbildung 20: Beispielstundenplan einer sechsten Klasse an Fallschule 4.

Neben diesen Ganztagsangeboten werden mit FÖ M und FÖ K spezifische Förderkurse in den Stundenplänen teilweise in die reguläre Unterrichtszeit integriert und sowohl auf die langen als auch die kurzen Schultage platziert. Besonders ist in diesem Zusammenhang, dass

⁴⁰ Umgerechnet umfasst der Wochenstundenrahmen an Fallschule 4 32 bis 35 Stunden gemäß 45-Minutentakt.

die Förderkurse für alle vier Klassen zeitgleich organisiert sind. Da hierzu keine weiterführenden Informationen vorliegen, werden diese als Ergänzung des Fachunterrichts betrachtet. Somit wird mit der Organisation der Förderkurse an Fallschule 4 ein *parallelisiertes Ergänzungsmodell* erzielt.

Zur Umsetzung des Ganztagskonzepts an Fallschule 4 lässt sich schlussfolgern, dass die Ganztagsgestaltung in vielen Aspekten des Zeitrahmens sowie einigen Elementen täglicher Zeitstrukturen mit den administrativen Vorgaben zur Ganztagsgestaltung übereinstimmen. Der Rückgriff auf mehr als einen Nachmittag, um den Unterricht laut Stundentafel zu organisieren, steht allerdings in Kontrast zu den Vorgaben, denn hier wurde die körperliche Belastbarkeit von Schülerinnen und Schülern der sechsten Klassen nicht beachtet.

Die Umsetzung der Ganztagskonzepte im erweiterten Zeitrahmen im Fallvergleich

In der Analyse der Stundenpläne wurde zur Umsetzung von Ganztagskonzepten für jede Schule eine spezifische Anzahl an Codierungen vorgenommen. Dabei weisen die Dokumente zur Zeitgestaltung der Fallschule 2 die meisten (120) und der Fallschule 1 die wenigsten (85) Angaben auf. Basierend auf den Befunden zur Ausgestaltung des Zeitrahmens, der Elemente täglicher Zeitstrukturen und Organisation ganztagsspezifischer Lernangebote wird im Folgenden ermittelt, an welchen Stellen Schwierigkeiten in der Umsetzung von Gestaltungsrichtlinien der Bildungsadministration deutlich werden.

In Bezug auf den äußeren Zeitrahmen des gebundenen Ganztags erfüllen alle Fallschulen nur die von der KMK definierten Mindeststandards (vgl. Abschnitt 2.1), denn an keinem der Gymnasien erstreckt sich der gebundene Ganztags über mehr als drei Nachmittage (vgl. *Tabelle 33*), was einem tatsächlichen Zeitgewinn entsprechen würde. In diesem Zusammenhang zeichnet sich zudem die Tendenz ab, dass der Montag, Mittwoch und Donnerstag als lange Schultage genutzt werden, da lediglich an Fallschule 1 anstelle des Mittwochs auf den Dienstag zurückgegriffen wird.

Tabelle 33: Aspekte zum Zeitrahmen des gebundenen Ganztags im Fallvergleich.

Zeitrahmen d. gebundenen Ganztags	Fallschule 1	Fallschule 2	Fallschule 3	Fallschule 4
Anzahl der langen Schultage	3	3	3	3
Zeitliche Verteilung des gebundenen Ganztags auf die Woche	Montag o. Mittwoch, Dienstag, Donnerstag	Montag, Mittwoch, Donnerstag	Montag, Mittwoch, Donnerstag	Montag, Mittwoch, Donnerstag
Taktung	67,5-Min.	45-/90-Min.	45-Min.	60-Min.

Die an drei Gymnasien von der herkömmlichen Praxis der Strukturierung in 45-Minuten-Einheiten abweichende Ausgestaltung des Zeitrahmens bedeutet, dass damit der Empfehlung der Bildungsadministration nachgekommen wird, neue Stundentaktungen auszuprobieren.

ren (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010). Für Fallschule 3 trifft dies nicht zu, da hier das Doppelstundenmodell nicht so konsequent und systematisch realisiert wird wie an Fallschule 2. Zusätzlich unterscheidet sich die Mittagspausengestaltung der Fallschulen, wobei an zwei Schulen ebenso lediglich die Mindeststandards der KMK umgesetzt werden, denn die Anzahl der Mittagspausen entspricht jener der langen Schultage (vgl. Abschnitt 4.1). Demzufolge geht die Ganztagsgestaltung der anderen beiden Gymnasien über die Vorgabe hinaus, da an vier Wochentagen und sowohl an den langen Schultagen als auch einem kurzen Schultag Mittagspausen eingerichtet sind (vgl. Tabelle 34). In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, dass sich stets die Gestaltungspraxis derjenigen Schulen gleicht, die ähnliche Muster in der Zielverfolgung aufweisen (vgl. Abschnitt 9.1). Anders verhält es sich mit der Integration von Mittagspausen in die Tagesorganisation, denn an zwei Gymnasien werden die Mittagspausen auf jeweils gleiche Zeiträume platziert, die unterschiedliche Zielmuster verfolgen und ähnliche Stundentaktungen implementiert haben. Außerdem lässt sich aus der Platzierung der Mittagspause schlussfolgern, dass an allen Fallschulen die landesspezifischen Regelungen erfüllt werden (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010).

Weiterhin variiert die Organisation von Lerngelegenheiten am Nachmittag zwischen den Schulen. Damit, dass an Fallschule 1 an einem Nachmittag Unterricht ausgewiesen ist, wird nur hier die altersbedingte Belastbarkeit von Schülerinnen und Schülern der sechsten Klasse berücksichtigt. An den anderen Gymnasien werden hingegen mit zwei bis sogar drei Nachmittagen mit Unterricht diesbezügliche Regelungen überschritten, womit an die Schülerinnen und Schüler der sechsten Klassen hohe Anforderungen gestellt werden.

Tabelle 34: Elemente täglicher Zeitstrukturen im Fallvergleich.

Elemente täglicher Zeitstrukturen	Fallschule 1	Fallschule 2	Fallschule 3	Fallschule 4
Anzahl der Mittagspausen in der Woche	4	4	3	3
Zeitlicher Rahmen der Mittagspausen	60 Min.	60 Min.	60 Min.	60 Min.
Platzierung der Mittagspausen	Nach 4. Std.	Nach 5. Std.	Nach 5. Std.	Nach 4. Std.
Unterricht am Nachmittag	Montag o. Mittwoch	Montag, Donnerstag	Montag, Mittwoch, Donnerstag	Montag, Mittwoch
Ganztagsangebote am Nachmittag	Dienstag, Donnerstag	Mittwoch	Keine	Montag, Donnerstag
Fakultatives Ganztagsangebot	Keines	Dienstag	Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag	Keines
Maximale Anzahl an Unterrichtsstunden an langen Schultagen	5	8	7	7

Die zusätzlich nachmittags an drei Gymnasien stattfindenden Lernangebote, die zum gebundenen Ganztag zählen, bieten an einem bis zwei Nachmittagen einen Ausgleich zum fachlichen Lernen. An Schulen, die an zwei Nachmittagen solche Angebote bereitstellen, wird das

Ganztagsangebot nicht um fakultative Lerngelegenheiten ergänzt. Dies geschieht hingegen an den anderen Gymnasien. An einer Schule sind sie sogar täglich ausgewiesen, wobei es sich um das Gymnasium handelt, das keine zusätzlichen Angebote im Stundenplan ausgewiesen hat, die zum gebundenen Ganzttag zählen.

In Bezug auf die erlaubte Höchstzahl an täglichen Unterrichtsstunden wird an Fallschule 4 in den sieben Stunden montags ein Verstoß gegen die Vorgaben deutlich. Denn die Berechnungsgrundlage für diese Grenze bildet der 45-Minutentakt, womit für die Unterrichtszeit am Tag maximal 360 Minuten und nicht wie hier 420 Minuten zulässig sind. Die Fallschulen 2 und 3 überschreiten zwar das Limit zur täglichen Unterrichtszeit nicht, jedoch die Vorgaben zur Anzahl an Wochentagen mit Nachmittagsunterricht. Da an Fallschule 1 gegen keine dieser beiden Gestaltungsrichtlinien verstoßen wird, wird für dieses Gymnasium eine hohe Übereinstimmung mit administrativen Vorgaben konstatiert.

Im Bereich der Organisation von ganztagspezifischen Angeboten lässt sich in Tabelle 35 ein Hinweis dafür finden, dass entweder Lernzeiten oder Förderkurse mit vergleichbarer Anzahl in den Stundenplänen vorkommen. Die Lernzeitengestaltung ist an zwei Fallschulen dadurch gekennzeichnet, dass ein unmittelbarer Bezug zu Hauptfächern hergestellt wird.

Tabelle 35: Organisation ganztagspezifischer Lernangebote im Fallvergleich.

Organisation ganztagspezifischer Lernangebote	Fallschule 1	Fallschule 2	Fallschule 3	Fallschule 4
Anzahl der Lernzeiten in der Woche	2-3	3	3	Keine
Platzierung der Lernzeiten	Vormittags	Vor- und nachmittags	Vor- und nachmittags	
Bindung an die Fächer	Fachbindung (Deutsch, Mathe)	Fachbindung (Deutsch, Mathe, zweite Fremdsprache)	Keine Fachbindung	
Anzahl der Förderkurse in der Woche	Keine	1	Keine	3
Platzierung der Förderkurse		Nachmittags		Vor- und Nachmittags
Bindung an die Fächer		Keine		Keine

Demgegenüber besteht an einer Fallschule zu den Lernzeiten sowie an einem anderen Gymnasium zu den Förderkursen kein direkter Bezug zu einem spezifischen Fach. Weiterhin gilt als Besonderheit der Gestaltungspraxen, dass ein Teil der Lernzeiten und Förderkurse nachmittags stattfinden, sodass sie als der regulären Unterrichtszeit angefügt bezeichnet werden können. Wohingegen eine Reihe von Lernzeiten sowie die Förderkurse vor der Mittagspause eingeplant sind, was an einer Fallschule sogar den Regelfall darstellt. Mit dieser in den Vormittag integrierten Organisation werden der Fachunterricht und die weiteren Angebote rhythmisiert.

Die aus den organisatorischen Prinzipien zu ganztagspezifischen Angeboten abgeleiteten Organisationsmodelle sind dadurch gekennzeichnet, dass jeweils zwei Fallschulen entweder ein Ergänzungsmodell oder Verteilungsmodell realisieren. Die schulspezifischen Besonder-

heiten beider Modelle bestehen darin, dass die Förderangebote im Ergänzungsmodell an Fallschule 4 für alle Klassen parallel organisiert sind, während dies nicht auf die Lernzeiten an Fallschule 1 zutrifft. Die Verteilungsmodelle unterscheiden sich ferner dahingehend, dass eine systematische Umsetzung in allen Stundenplänen von Fallschule 2 zu finden ist, wofür an Fallschule 3 keine Hinweise erkennbar werden.

Die Ergebnisse zur Umsetzung der schulspezifischen Ganztagskonzepte in den jeweiligen Stundenplänen weisen damit insgesamt auf eine Vielfalt hin, obwohl sich die Gymnasien im Hinblick auf ihre Handlungsbedingungen sehr ähnlich sind. Eine Ausnahme stellt die Tatsache dar, dass an allen Fallschulen gerade mal das vorgeschriebene Mindestmaß für den Zeitrahmen genutzt wird. In Bezug auf die weiteren Untersuchungskriterien kann die Gestaltungspraxis als spezifisch für die Einzelschulen beschreiben werden.

9.4 Kongruenz zwischen der Ganztagskonzeption und dessen Umsetzung

In diesem anknüpfenden Unterkapitel werden die Ganztagskonzeption und ihre Umsetzung in den Stundenplänen gegenübergestellt. Mit diesem Vorgehen soll geprüft werden, inwieweit sich die proklamierte Ganztagskonzeption in Stundenplänen abbilden lässt und somit die zwei Handlungsergebnisse einer Schule zueinander passen. Weitere Vergleiche mit ausgewählten Aspekten der beschriebenen Handlungsbedingungen in Kapitel 8 dienen einer Feststellung von Nicht- beziehungsweise Übereinstimmungen der Umsetzung des Ganztagskonzepts mit weiteren Handlungsergebnissen einer Schule wie den Merkmalen der Zeitgestaltung. Vor diesem Hintergrund ist möglich, bestehende Verbindungen zwischen unterschiedlichen Gestaltungsprozessen an einer Schule entsprechend der Grundlagentheorie zu rekonstruieren.

Kongruenz zwischen dem Ganztagskonzept und dessen Umsetzung an Fallschule 1

In den Stundenplänen von Fallschule 1 bildet sich die Ganztagskonzeption mit den Lernzeiten – als Äquivalent zu ausgewiesenen Übungsstunden und als ein Ergebnis der ganztagspezifischen Entwicklungsarbeit im Schuljahr 2010/11 (vgl. Kapitel 8) – und den Arbeitsgemeinschaften ab (vgl. Tabelle 52 im Anhang). Eine demgegenüber geringe Passung zwischen Geplantem und Realisiertem, welche für alle Ziele festgestellt wurde, zu denen keine spezifischen Maßnahmen geplant wurden (vgl. Tabelle 53 im Anhang), zeigt Inkonsistenz im Ganztagskonzept auf. Damit fehlt für eine Umsetzung von Zielen des Abbaus herkunftsbedingter Ungleichheiten, der Steigerung des schulischen Leistungsniveaus und der Vermittlung von Basiskompetenzen die Handlungsbasis. Eine Umsetzung weiterer Vorhaben kann aus verschiedenen Gründen nicht hinsichtlich einer Übereinstimmung mit dem Ganztagskonzept bewertet werden: Denn die Stundenpläne enthalten zwar zeitliche Strukturen für die Mittagspause, jedoch keine Angaben zur inhaltlichen Ausgestaltung (vgl. Tabelle 54 im

Anhang). Ähnlich verhält es sich mit der methodischen Ausgestaltung des Fachunterrichts, wobei hier die Angaben wie bei der Mittagspausengestaltung unterschiedliche Ebenen betreffen. Bei Umsetzungen zur Elternbeteiligung oder Förderung des Wohlbefindens handelt es sich um Maßnahmen, die nicht wöchentlich stattfinden. In einem weiteren Fall, wurde für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen eine unspezifische Maßnahme vorgesehen.

Nur in wenigen Bereichen wird damit eine hohe Übereinstimmung der Ganztagskonzeption mit der Ganztagsgestaltung erzielt, wobei Hinweise dafür vorliegen, dass die Maßnahmen entweder unspezifisch beschrieben oder für die Zeitgestaltung im sechsten Jahrgang von geringer Relevanz sind. Daher wird die Umsetzung des Ganztagskonzepts an Fallschule 1 im Folgenden mit den Merkmalen der Zeitgestaltung verglichen: Zur Strukturierung eines Schultages zeigt sich, dass entsprechend den Aussagen der Schulleitung der 67,5-Minutentakt verwirklicht wird. Ebenso passend zu den Gestaltungsprinzipien erstreckt sich der verfügbare Zeitrahmen über drei Nachmittage, wobei keine fakultativen Angebote sondern ausschließlich solche mit obligatorischem Charakter bereitgestellt werden. Eine weitere mit den Aussagen kohärente Ganztagsgestaltung trifft auf die Umsetzung der Mittagspause zu, denn an den drei langen Schultagen findet eine einstündige Pause für die Schülerinnen und Schüler nach der vierten Stunde statt. Da sich die langen Schultage zwischen den sechsten Klassen unterscheiden, geht die Mittagspausengestaltung sogar über dieses angeführte Maß hinaus.

Kongruenz zwischen der Ganztagskonzeption und dessen Umsetzung an Fallschule 2

In den Stundenplänen von Fallschule 2 wird in der konsequenten und systematischen Umsetzung des Doppelstundenmodells sowie dem Fördernachmittag eine konzeptgetreue Gestaltungspraxis erzielt. Auch für zwei von drei Lernzeiten – als Produkt der Entwicklungsaktivitäten im Schuljahr 2010/11 (vgl. Kapitel 8) – trifft dies zu, allerdings nicht auf die Lernzeit für das Fach Deutsch, denn diese ersetzt das geplante Angebot für das Fach Englisch (vgl. Tabelle 52 im Anhang). Demgegenüber wurde für die Arbeitsgemeinschaften festgestellt, dass sie fakultative Angebote darstellen (vgl. Abschnitt 9.2) und mit ihnen somit keine Ziele des gebundenen Ganztags realisiert werden können. Eine ebenso geringe Übereinstimmung zwischen der Ganztagskonzeption und der Umsetzung wird für die Lehrerkooperation und Teamarbeit ermittelt, denn in den Stundenplänen ist für die Klassenleitung jeweils nur ein Lehrerkürzel und somit kein Lehrerteam angegeben (vgl. Tabelle 53 im Anhang). Zu weiteren Vorhaben wie der inhaltlichen Ausgestaltung von Pausen liegen lediglich zeitliche Angaben vor (vgl. Tabelle 54 im Anhang). Auf dieser Basis kann sowohl zur Umsetzung des spezifischen Bewegungskonzepts, das ebenfalls im Schuljahr 2010/11 entwickelt wurde (vgl. Kapitel 8), als auch zu Betreuungsaspekten innerhalb der Pausen keine Passung mit der Ganztagskonzeption ermittelt werden.

Angesichts dessen, dass nur wenige Maßnahmen identifiziert wurden, die gemäß der Ganztagskonzeption in den Stundenplänen der sechsten Klassen vorkommen, wird nachfolgend die Ganztagsgestaltung den Merkmalen der Zeitgestaltung gegenübergestellt. Dabei kann festgestellt werden, dass sich mit dem Doppelstundenmodell in der Stundentaktung sowie dem fakultativen Angebot an einem Wochentag die Angaben der Schulleitung validieren. Angesichts der Tatsache, dass die am Dienstag stattfindenden Angebote nicht verpflichtend von allen Schülerinnen und Schülern genutzt werden, erstreckt sich der gebundene Ganztags neben den regulären Vormittagen über drei Wochentage, was sich nicht mit den Schulleitungsangaben deckt. Trotz dessen wird an vier Tagen für die Schülerinnen und Schüler eine Mittagspause bereitgestellt.

Kongruenz zwischen der Ganztagskonzeption und dessen Umsetzung an Fallschule 3

Die im Stundenplan verankerten Lernzeiten sowie täglich angeführten fakultativen Arbeitsgemeinschaften, die beide Resultate der Schulentwicklungsarbeit im Schuljahr 2010/11 darstellen (vgl. Kapitel 8), entsprechen einer konzeptgetreuen Umsetzung des gebundenen Ganztags an Fallschule 3 (vgl. Tabelle 52 im Anhang). Demgegenüber sind im Ganztagskonzept auch Ziele angegeben, zu denen keine Maßnahmen erwähnt werden. Angesichts der fehlenden Angaben oder auch unspezifischen Planungen zu den Zielen der Förderung von selbstgesteuertem Lernen, dem Abbau herkunftsbedingter Ungleichheiten sowie der Förderung der Lernmotivation wird keine Konsistenz im Ganztagskonzept und folglich keine Umsetzung festgestellt (vgl. Tabelle 53 im Anhang). Andererseits bedeuten die nicht in Stundenplänen ausgewiesene Unterrichtsstunde zum sozialen Lernen sowie Klassenleitungszeit, dass damit verbundene Vorhaben von Fallschule 3 nicht realisiert werden. Auch die wenigen Blockbildungen weichen von der Ganztagskonzeption ab, da hier eine „verstärkte Organisation des Unterrichts in Doppelstunden“ (GTK Schule 3, S. 6) angekündigt wird. Für mehrere Aspekte wurde damit eine geringe Übereinstimmung zwischen Ganztagskonzept und Stundenplänen ermittelt und zu einer Reihe weiterer geplanter Maßnahmen kann keine Bewertung vorgenommen werden. Denn auch in den Stundenplänen von Fallschule 3 werden für die Ausgestaltung von Pausen und die Betreuung von Schülerinnen und Schülern in Arbeitsgemeinschaften keine Angaben angeführt (vgl. Tabelle 54 im Anhang).

In den Beschreibungen wird deutlich, dass sich auch zwischen dem Ganztagskonzept und der Stundenplangestaltung an diesem Ganztagsgymnasium wenige Übereinstimmungen finden lassen. Daher wird anschließend die Ganztagsgestaltung mit den von der Schulleitung angeführten Merkmalen der Zeitgestaltung verglichen: Daraus wird deutlich, dass entsprechend der Angaben der gebundene Ganztags neben den regulären Vormittagen drei Nachmittage umfasst, an denen auch jeweils ein Mittagspausenangebot bereitgestellt wird. Die von Montag bis Freitag eingeplanten fakultativen Angebote werden ebenso den Schulleitungsan-

gaben gerecht. Jedoch in Bezug auf die Strukturierung des Schultages wird keine systematische und stringente Umsetzung einer Mischung aus 45- und 90-minütigen Einheiten erkennbar, sodass hier keine Deckungsgleichheit besteht.

Kongruenz zwischen der Ganztagskonzeption und dessen Umsetzung an Fallschule 4

Mit der Organisation des Unterrichts im 60-Minuten-Takt sowie der einen Klassenleitungszeit in der Schulwoche wird das Ganztagskonzept von Fallschule 4 in den Stundenplänen abgebildet (vgl. Tabelle 52 im Anhang). Demgegenüber wird für die Betreuung in der Klassenleitungszeit keine Übereinstimmung mit dem Ganztagskonzept erzielt, da hier jeweils nur ein Lehrerkürzel angegeben ist, obwohl diese zur Förderung der Lehrerkooperation und Teamarbeit in Doppelbesetzung durchgeführt werden soll (vgl. Tabelle 53 im Anhang). Zusätzlich werden die in den Stundenplänen fehlenden Lernzeiten, welche angesichts einer Vielzahl von Zielen ein zentrales Ganztagelement darstellt, als nicht passend zur Ganztagskonzeption bewertet. Zu weiteren Vorhaben kann die Kongruenz zwischen beiden Handlungsergebnissen von Fallschule 4 nicht bewertet werden. Hierzu zählt die inhaltliche Ausgestaltung verschiedener Pausen, denn es werden lediglich zeitliche Strukturen angegeben. Somit gehen aus den Stundenplänen keine Angaben zur Betreuung von Schülerinnen und Schülern sowie zur Durchführung von Angeboten während der Mittagspause hervor (vgl. Tabelle 54 im Anhang). Zusätzlich kann die inhaltlich-methodische Ausgestaltung des Fachunterrichts, in dem zur Steigerung des schulischen Leistungsniveaus Differenzierungen vorgenommen werden sollen, nicht bewertet werden.

Angesichts dessen, dass nur wenige Maßnahmen identifiziert wurden, die konzeptgetreu in den Stundenplänen der sechsten Klassen vorkommen, wird nachfolgend die Ganztagsgestaltung den Merkmalen der Zeitgestaltung gegenübergestellt: In Bezug auf die Zeitgestaltung wird deutlich, dass entsprechend der Angaben der Schulleitung die 60-Minutentaktung realisiert wird. Dies trifft auch auf den Zeitrahmen des gebundenen Ganztags zu, denn neben den regulären Vormittagen besteht an drei Wochentagen ein Nachmittagsangebot. Diese Wochentage sind auch dadurch gekennzeichnet, dass eine einstündige Mittagspause eingeplant ist. Gegenüber solchen Überschneidungen kann auch festgestellt werden, dass kein fakultatives Angebot bereitgestellt wird, obwohl die Schulleitung angegeben hat, dass an einem Wochentag fakultative Angebote eingeplant sind.

Die drei parallel liegenden Förderkurse in den Stundenplänen dieses Ganztagsgymnasiums werden nicht im Ganztagskonzept angeführt, sodass hierzu ebenfalls keine passende Umsetzung vorliegt. Damit wird an Fallschule 4 allerdings der starken Förderorientierung, die sich sowohl im Schulprogramm als auch in der ganztagspezifischen Entwicklungsarbeit ausdrückt (vgl. Kapitel 8), Raum gegeben. Darin wird eine Verbindung zwischen verschiedenen Gestaltungsprozessen deutlich.

Kongruenz zwischen dem Ganztagskonzept und dessen Umsetzung im Fallvergleich

Zur Umsetzung der Ganztagskonzepte an den Fallschulen ist deutlich geworden, dass lediglich einzelne Bestandteile der konzeptionellen Überlegungen in den Stundenplänen eines Jahrgangs abgebildet werden, weshalb an keinem der Gymnasien eine vollkommene Kongruenz erreicht wird. Des Weiteren werden in der Stundenplangestaltung aller Ganztagsgymnasien Elemente sichtbar, die aus der ganztagspezifischen Entwicklungsarbeit hervorgehen (vgl. Kapitel 8), sodass sich Übereinstimmungen mit weiteren Handlungsergebnissen feststellen lassen.

Eine nicht bewertbare Kongruenz zwischen den Ganztagskonzepten und Stundenplänen betrifft eine Reihe verschiedener Gestaltungselemente (vgl. Tabelle 54 im Anhang): Es handelt sich dabei um geplante Maßnahmen zur (inhaltlichen) Ausgestaltung von Pausen – hier insbesondere der Mittagspause –, spezifischen Lernangeboten sowie des Fachunterrichts, wofür in Stundenplänen lediglich zeitliche Strukturen angelegt werden. Des Weiteren zählen hierzu auch die in den Ganztagskonzepten aller Fallschulen vorgesehenen Maßnahmen für andere Jahrgänge, die regulär nicht in den Stundenplänen der Schülerinnen und Schüler der sechsten Klassen ausgewiesen werden, sowie Angebote, die jeweils an spezifischen Zeitpunkten und teilweise nicht wöchentlich stattfinden. Neben diesen für die Einzelschulen kennzeichnenden Entwürfe gehen zur Förderung der Lernmotivation der geplante Wechsel von Phasen der Anspannung und Entspannung im Tagesverlauf an Fallschule 3 keine dementsprechenden Muster aus den Stundenplänen hervor. Zu übergreifenden Angeboten zur Elternbeteiligung an Fallschule 2 und unspezifisch angegebenen Angeboten als Ergänzung des Fachunterrichts, welche an Fallschule 1 für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen vorgesehen sind, kann die Umsetzung ebenfalls nicht auf Grundlage der Stundenplangestaltung bewertet werden kann. Mit den Ergebnissen liegen Hinweise dafür vor, dass vor allem im Bereich einzelschulspezifischer Ansätze – als Ausdruck einer variierenden Ganztagsgestaltung – die Umsetzung des Ganztagskonzepts nicht bewertet werden kann.

Für weitere geplante Maßnahmen der gebundenen Ganztagsgymnasien wurde aufgezeigt, dass die Planungen nicht mit dem Realisierten übereinstimmen und somit keine Kongruenz erzielt wird (vgl. Tabelle 53 im Anhang). Dies betrifft an drei Fallschulen zur Stärkung der Lehrerkooperation und Teamarbeit die Klassenleitung in Teams, denn an zwei Gymnasien ist stets nur ein Namenskürzel angegeben. An einer weiteren Schule werden zwar zwei Lehrkräfte als Klassenleitung ausgewiesen, die allerdings nicht wie angekündigt die Klassenleitungszeit durchführen, sondern nur eine der beiden Personen. Eine somit fehlende Kongruenz zwischen beiden Handlungsergebnissen wird hier auch für einzelschulspezifische Planungen festgestellt. Die für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen an Fallschule 2 vorgesehenen Arbeitsgemeinschaften werden freiwillig von Schülerinnen und Schülern genutzt, sodass das hierzu angegebene Ziel nicht im Sinne des gebundenen Ganztags für alle Schü-

lerinnen und Schüler erreicht werden kann. An Fallschule 3 wird hingegen keine konzeptgetreue Umsetzung der Ziele Steigerung des schulischen Leistungsniveaus und didaktisch-methodische Unterrichtsentwicklung erzielt, da lediglich ein Teil und nicht das Gros des Fachunterrichts in Blöcken organisiert ist. Zusätzlich können die mit Lernzeiten verbundenen verschiedenen Ziele an Fallschule 4 nicht erreicht werden, da solche Angebote in Stundenplänen fehlen.

Mit den ausgewiesenen – fachgebundenen oder fachungebundenen – Lernzeiten an den anderen Gymnasien werden demgegenüber die konzeptionellen Überlegungen passend realisiert (vgl. Tabelle 52 im Anhang). Hier manifestieren sich Unterschiede zwischen den Schulen in den konzeptionell verankerten Zielen, die überwiegend einer Erweiterung der Lernkultur dienen sollen. Eine – hierzu gehörende – auf didaktischer und methodischer Ebene beabsichtigte Anreicherung der schulischen Lernkultur ist das Bestreben zweier Schulen, welche mit der Einführung einer neuen Studentaktung erreicht werden soll. Dementsprechende Tagesstrukturierungen in den Stundenplänen werden als konzeptgetreue Umsetzung gewertet. Darüber hinaus wird zu einzelschulspezifischen Gestaltungselementen eine der Konzeption entsprechende Umsetzung erzielt. Dies betrifft die täglich stattfindenden fakultativen Arbeitsgemeinschaften an Fallschule 3, die an Fallschule 2 mittwochs ausgewiesenen Förderangebote und eine wöchentliche Klassenleitungszeit an Fallschule 4.

Die Beschreibungen lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass sich Varianz in der Ganztagsgestaltung zwischen den untersuchten Fallschulen überwiegend nicht abbilden lässt. Der Grund hierfür liegt darin, dass entsprechende Planungen entweder nicht konzeptgetreu umgesetzt werden oder Übereinstimmungen hiermit nicht evaluiert werden können. Dies betrifft zahlreiche Entwürfe der vier gebundenen Ganztagsgymnasien, sodass die Stundenpläne eines Jahrgangs für einen solchen Vergleich als nicht ausreichend betrachtet werden. Daher werden im weiteren Verlauf der Arbeit Beschreibungen aus Gesprächen mit schulischen Akteuren zur Umsetzung des Ganztagskonzepts aufgegriffen.

10. Ergebnisse der Teilstudie 2: Bedingungen in der Umsetzung von Ganztagskonzepten

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Inhaltsanalysen von den Gruppendiskussionen der vier Fallschulen dargestellt, um die Forschungsfrage zu den unterstützenden und den hemmenden Bedingungen in der Umsetzung von Ganztagskonzepten zu bearbeiten (vgl. Kapitel 6). In der Berichterstattung werden zunächst die schulspezifischen Bedingungen vorgestellt, welche aus der Sicht der befragten Akteure die Entwicklungs- und Gestaltungsarbeit jeweils an den vier Ganztagsgymnasien entweder gefördert oder behindert haben. Mit dem anschließenden Fallvergleich sollen sowohl unterschiedliche als auch übereinstimmende Bedingungen der Fallschulen identifiziert werden, die zu einer Spezifizierung der für die Umsetzung von Ganztagskonzepten entscheidenden Handlungsbedingungen beitragen können.

10.1 Schulspezifische Bedingungen in der Umsetzung von Ganztagskonzepten

Die Beschreibung von einzelschulspezifischen Bedingungen der Entwicklungs- und Gestaltungsarbeit an den Fallschulen wird im Folgenden auf der Basis von ganztagestypischen Handlungsfeldern vorgenommen (vgl. Abschnitt 2.1). In den Gruppendiskussionen wurden die Gestaltung von Lernzeiten oder Förderangeboten, das Vorgehen zur Schulentwicklung, die Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften, die Mittagspausengestaltung sowie die Rhythmisierung als Handlungsfelder zur Umsetzung von Ganztagskonzepten an Gymnasien identifiziert. An den Fallschulen werden jeweils ausgewählte dieser Handlungsfelder aufgeführt, um die Bedingungen darzustellen, welche förderlich oder hinderlich dafür waren, den Ganztage entsprechend der Ganztagekonzeption umzusetzen.

Bedingungen in der Umsetzung des Ganztagekonzepts von Fallschule 1

In der Gruppendiskussion von Fallschule 1 wurden insgesamt 39 Codierungen vorgenommen, wovon 23 als unterstützende und 16 als hemmende Bedingungen identifiziert wurden. Dieses Verhältnis der Bedingungen legt die Vermutung nahe, dass die Umsetzung des Ganztagekonzepts von einer Vielzahl an Faktoren unterstützt wird und die Ganztagegestaltung dementsprechend von den schulischen Akteuren als gelungen dargestellt wird.

Im Bereich der *Lernzeitengestaltung* beeinflusste die Konzeption die Stundenplangestaltung auf organisatorischer Ebene, denn die in der Schule abgestimmte Vorgabe zur Platzierung der Angebote vormittags zwischen die zweite und vierte Unterrichtsstunde konnte realisiert werden (vgl. Abschnitt 9.3). Dies gelang, trotz Einschränkungen angesichts der Tatsache, dass die Stundenplangestaltung den jeweiligen Vorgaben für alle Jahrgänge inklusive der vier Oberstufenjahrgänge gleichzeitig gerecht werden musste. Neben dieser insgesamt positiven Reflexion wurde die Lernzeitengestaltung auf inhaltlicher Ebene von einer Lehrkraft im Hinblick auf die erwünschten Wirkungen als ineffektiv bewertet, da ihrer Wahrnehmung nach

die Schülerinnen und Schüler die Lernzeiten ablehnten. Diese Auffassung wurde jedoch nicht von den befragten Lehrkräften geteilt, weil die andere Lehrkraft aussagte, dass „die Lernzeiten als solche bei den Schülern eigentlich beliebt sind. Die machen das gerne. Die sind froh, um diese andere Form des Lernens während des Schulalltages“ (GD Schule 1, Absatz 23). Aufgrund der Validierung dieser Aussage stellte die Ablehnung der Lernzeiten kein generelles Problem dar, vielmehr wurde es dahingehend eingegrenzt, dass Lernzeiten von denjenigen Schülerinnen und Schülern abgelehnt wurden, die noch nicht eigenständig Lernen und Arbeiten konnten. Damit wurde zugleich die Akzeptanz der Angebote als ein Erfolgsfaktor für die Ganztagsgestaltung in den Vordergrund gestellt. Als eine weitere förderliche Bedingung haben sich die für die Umsetzung des Lernzeitkonzepts geschaffenen Strukturen zum kollegialen Austausch erwiesen. Denn dadurch konnten die aufsichtführenden Personen, welche erstmals Lernzeiten betreuen sollten, in die vom Unterricht abweichende Arbeitsweise eingeführt werden. Die damals eingesetzten personellen Ressourcen in den Lernzeiten wurden von den Lehrkräften als ein Hindernis gewertet, da es hiermit nicht möglich war, alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse (≈ 30) individuell zu fördern. Diese Beschreibungen zu den Lernzeiten stellten für die Personen der Schulleitung eine gezielte Schwächenanalyse und den Ausgangspunkt dafür dar, die Einführung von parallelisierten Lernzeiten – also Lernzeitenbändern – zu diskutieren. Diese Form der Lernzeitenorganisation würde aber an den verfügbaren Ressourcen der Schule scheitern, da nicht nur weiteres Personal sondern auch mehr (speziell ausgestattete) Räume benötigt werden.

Die in der Diskussion über die Lernzeitengestaltung getroffene Aussage zur „anderen Form des Lernens“ nahm eine Person der Schulleitung zum Anlass, einen Bedarf an kollegialem Austausch festzustellen. Denn es wurde keine Unterscheidung verschiedener Lernformen, stattdessen ein ganzheitliches Lernverständnis als eine günstige Basis für die Ganztagschulentwicklung betrachtet. Für die Entwicklung einer solchen gemeinsamen Basis wurde in der Vergangenheit ein schrittweises Vorgehen gewählt, wobei die Informationsweitergabe über Multiplikatoren dafür förderlich gewesen ist, dass Veränderungen im Kollegium akzeptiert wurden. Bei den hierfür auch genutzten Austauschmöglichkeiten im Gesamtkollegium hat sich zusätzlich die Beteiligung eines außerschulischen Partners als hilfreich erwiesen.

Auch für *die Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften*, die an einem Nachmittag in der Woche stattgefunden haben (vgl. Abschnitt 9.3), erhielt Akzeptanz einen hohen Stellenwert, denn die Zuordnung dieser Angebote hat in der letzten Zeit mehrfach zu Unzufriedenheit bei den Schülerinnen und Schülern geführt. Um Unzufriedenheit zu vermeiden, wurde den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eingeräumt, eine neue Wahl zu treffen, wenn ihnen das zugewiesene Angebot nicht zusagte. Dies erhöhte allerdings für die Person, welche die Zuordnung der Ganztagsangebote leistete, den Arbeitsaufwand und die zeitliche Belastung deutlich. Die Lösung dieses Problems lag für die Lehrkraft darin, die Regeln der Schule so

umzuformulieren, dass die Möglichkeit des erneuten Wählens entfallen würde. Dieser Vorschlag traf jedoch bei den Personen der Schulleitung auf Ablehnung, denn hier wurde ein Austauschprozess mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern als probater Weg angesehen, um die Regeln der Schule zu erklären. Den Hintergrund dafür stellten die positiven Erfahrungen zum Austausch mit Eltern über die Mittagspausengestaltung aus der Vergangenheit dar. Zu Beginn der Ganztagschulentwicklung wurde die Mittagspause von Eltern abgelehnt, da „eine Stunde Zeit von ihren Kindern gefordert wurde, wo sie hier in der Schule sein mussten und das natürlich hinterher das Unterrichtsende verschob“ (GD Schule 1, Absatz 184). Das Problem der Eltern bestand darin, dass in dieser einstündigen Mittagspause nicht gelernt wurde. Um die pädagogischen Hintergründe der *Mittagspausengestaltung* für die Eltern offen zu legen, wurden Informationsabende genutzt. Der hierdurch angeregte Austauschprozess hat dazu beigetragen, dass die schulischen Akteure und die Eltern ein gemeinsames Verständnis von einer sinnvoll ausgestalteten Mittagspause entwickelt haben. Auf diesem Verständnis aufbauend wurde die Mittagspausengestaltung dahingehend verändert, dass den Schülerinnen und Schülern Freiräume für selbstbestimmte Aktivitäten eingeräumt wurden und gleichzeitig genügend Angebote bereitgestellt wurden, die verhinderten, dass sich die Schülerinnen und Schüler langweilten (vgl. Abschnitt 9.3). Diesen Beschreibungen zufolge haben die schulischen Akteure durch den Austausch gelernt, die Wünsche der Eltern als Impulse für die Ganztagsgestaltung zu nutzen, sodass die Informationsabende auch als Lernplattformen mit unterstützender Wirkung verstanden werden können.

In den Beschreibungen zum *Vorgehen zur Schulentwicklung* werden die Handlungsbedingungen für die Umsetzung des Ganztagskonzepts gebündelt. Im Zusammenhang mit der Beschreibung dazu, dass es notwendig war, sich im Kollegium über das Verständnis zum Lernen auszutauschen, wurde eine umfassende Partizipation von Lehrkräften an der Entwicklungsarbeit als generelle Schwierigkeit benannt. Dabei haben in der Vergangenheit auch die für einen kollegialen Austausch geschaffenen Strukturen nicht immer dazu verholfen, dass die geplanten Veränderungen von den Lehrkräften akzeptiert wurden. Als Ursache dafür wurden die Vorstellungen und Wünsche der Kollegen angesehen. Denn solange man auf einer theoretischen Ebene arbeitete, wurden Vorschläge noch akzeptiert, allerdings fingen die Akzeptanzprobleme dann an, wenn die Veränderung von Lehrkräften praktisch erprobt werden sollte. Hierbei hat sich als hinderlich erwiesen, dass Lehrkräfte als besonders eigensinnige Personen angesehen wurden, „die erst mal das Rad für sich erfinden da an dieser Stelle“ (GD Schule 1, Absatz 126). Diese laut den Beschreibungen einer Person der Schulleitung häufiger vorgekommene Ablehnung von Veränderungen wurde von einer weiteren Bedingung begleitet, der Schwierigkeit der Konsensfindung im Kollegium. An dieser Stelle ergänzte eine Person, dass den Lehrkräften der Einblick in den Arbeitsprozess fehle, wes-

halb empfohlen wurde, Transparenz herzustellen. Darin wurde nicht nur eine Möglichkeit gesehen, Akzeptanz zu steigern, sondern auch die Partizipation zu erhöhen.

Die geringe Partizipation von Lehrkräften am Entwicklungsgeschehen wurde von der anderen Person der Schulleitung nicht auf eine Blockade stattdessen darauf zurückgeführt, dass eine Steuergruppe für die Ganztagsentwicklung existierte. Dadurch konnten sich Lehrkräfte zurückziehen und mit ihren eigenen Aufgaben beschäftigen. Da hierbei keine vorsätzliche Arbeit gegen die Steuergruppe wahrgenommen wurde, wurde der Rückzug so gedeutet, dass die Ideen und Vorschläge der Steuergruppe vom Großteil des Kollegiums geschätzt und anerkannt wurden. Dennoch wurden im Hinblick auf einen kollegialen Verständigungsprozess Probleme gesehen, da für die Planungs-, Entwicklungs- und Kommunikationsarbeit keine (Arbeits-)Zeit vorgesehen war. Über diese Bedingungen hinaus wurde aus einem Vergleich mit anderen Schulen deutlich, dass die schulinternen Entscheidungen von vielen Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern akzeptiert wurden, auch wenn es in der Vergangenheit Schwierigkeiten gab wie bei der Mittagspausengestaltung.

In den Beschreibungen waren zum einen Hinweise dafür enthalten, mit welchen Gestaltungspraxen die administrativen Vorgaben für Ganztagschulen umgesetzt werden sollten (vgl. Abschnitt 4.1). Hierzu wurde deutlich, dass Lernzeiten eingerichtet wurden, um Phasen für selbstständiges Arbeiten und Lernen der Schülerinnen und Schüler in der Schule zu ermöglichen, was mit den Planungen im Ganztagskonzept zu spezifischen Übungsstunden überein stimmt (vgl. Abschnitt 9.2). Zusätzlich wurden den Schülerinnen und Schülern mit der Mittagspausengestaltung Freiräume für selbstbestimmte Aktivitäten eingeräumt. Zum anderen wurde erkennbar, dass wie eingangs angenommen die Ganztagsgestaltung als gelungen dargestellt wurde, indem mehr unterstützende als hemmende Bedingungen angeführt wurden. Dabei wurden Bedingungen identifiziert, die sich nahezu auf alle Entwicklungsbereiche auswirkten. Hierzu gehörten die Akzeptanz von geplanten Veränderungen als förderliche Bedingung und die Ressourcen, die in nahezu allen Bereichen Hindernisse darstellten. Auffällig war in diesem Zusammenhang, dass bei der Mittagspausengestaltung als ein erfolgreich gelöstes Problem die Ressourcen keine Bedeutung als ein Hindernis für Schulentwicklung erhielten.

Bedingungen in der Umsetzung des Ganztagskonzepts von Fallschule 2

Die in der Gruppendiskussion von Fallschule 2 vorgenommenen 41 Codierungen verteilen sich mit einem Verhältnis von etwa eins zu zwei auf die unterstützenden (14) und hemmenden (27) Bedingungen. Von diesem Verhältnis der Bedingung zueinander ausgehend kann die Annahme formuliert werden, dass in der Umsetzung des Ganztagskonzepts für die schulischen Akteure die Schwierigkeiten gegenüber den Erfolgsfaktoren überwiegen.

Die *Lernzeitengestaltung* wurde auf organisatorischer Ebene davon beeinflusst, dass in der Stundenplanerstellung die Stundentafeln aller Jahrgänge gleichzeitig umgesetzt werden mussten. Sowohl die Kursorganisation für die Oberstufe als auch die parallele Unterrichtsorganisation in Lernbereichen wie Religion schränkten die Platzierung der Lernzeiten ein. Zusätzlich wurden die Vorstellungen derjenigen Personen, die an der Lernzeitenkonzeption beteiligt waren, als Einschränkung bewertet. Die dementsprechend an die Hauptfächer gebundenen Lernzeiten (vgl. Abschnitt 9.3) stellten für einen Befragten unflexible Angebote dar, denn „wir behandeln [damit] ja alle, als haben sie das gleiche Dilemma und den gleichen Bedarf“ (GD Schule 2, Absatz 223). Demgegenüber wurde der Vorteil dieser Bindung der Lernzeiten an die Hauptfächer von einer anderen Lehrkraft betont. Denn mit den Lernzeiten stand für die Hauptfächer jeweils eine zusätzliche Unterrichtsstunde in der Woche zur Verfügung, womit die Stoffverdichtung durch die G8-Reformierung zumindest teilweise kompensiert wurde. Die Notwendigkeit für mehr Zeit zum Lernen wurde nicht nur auf die Stoffverdichtung sondern auch auf den hohen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler zurückgeführt (vgl. Kapitel 8), dem Lehrkräfte in den regulär vorgesehenen Zeitkontingenten nicht gerecht werden konnten. Dadurch, dass hierbei die Hindernisse aufgrund knapper zeitlicher Ressourcen von der Gruppe geteilt wurden, erhielt eine erweiterte Unterrichtszeit für die Erfüllung der administrativen Vorgaben für das Gymnasium einen hohen Stellenwert.

Die Lernzeiten wurden auch in Bezug auf ihre Wirksamkeit bewertet: Während eine Lehrkraft Lernzeiten auf der Basis aktueller Forschungsergebnisse als ineffektiv beschrieb, schlussfolgerte eine andere Lehrkraft aus eigenen Erfahrungen, dass die Lernzeiten „durchaus effektiver [sind] als das vorherige Förderband“ (GD Schule 2, Absatz 33). Auch wurde festgestellt, dass die Teilnahme an Lernzeiten in der Oberstufe dazu führte, dass die Stundenpläne 36 Wochenstunden umfassten. Diese hohe Anzahl an verpflichtenden Angeboten wurde als Ursache dafür angesehen, dass die Schülerinnen und Schüler keine freiwilligen Arbeitsgemeinschaften mehr wählen, was sich für die Umsetzung des Ganztagskonzepts als hinderlich erwies.

Zur *Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften* wurden nur hinderliche Bedingungen angeführt, die ausgehend von der Tatsache erläutert wurden, dass die Schülerinnen und Schüler ab Klasse 8 nur noch selten diese Angebote wählen. Dies wurde als Ablehnung der Arbeitsgemeinschaften gedeutet, die unterschiedliche Gründe hatte: Als Gründe auf organisatorischer Ebene galten die Konkurrenz zwischen schulischen und außerschulischen Angeboten (z. B. der Konfirmandenunterricht) sowie die Problemlage, dass wenig Personal für die Angebote vorhanden war. Auf Schülerenebene wurden der Wunsch nach Freiheit an einem Nachmittag in der Woche, wechselnde Interessenlagen sowie konzeptionelle Aspekte der Ganztagsangebote als Erklärung geliefert. Zum letztgenannten Punkt lehnten es die Schülerinnen und

Schüler ab, ein Angebot für ein Schulhalbjahr besuchen zu müssen, stattdessen wünschten sie sich Schnupper-AGs mit einer Dauer von sechs Wochen oder drei Monaten.

Eine entsprechende Änderung der Konzeption der Arbeitsgemeinschaften würde an den vorhandenen Ressourcen scheitern. Hierfür wäre nicht nur mehr Personal erforderlich, sondern auch die Bereitschaft von Lehrkräften, Schnupper-Angebote durchzuführen. Eine solche Bereitschaft war allerdings im Lehrerkollegium nicht gegeben. Der andere Aspekt, das fehlende Personal für die Durchführung von Angeboten, erklärte sich damit, dass das Personal außerschulischer Partner nicht nur rar, sondern bei den Ganztagschulen im Umfeld sehr nachgefragt war. „Die qualifizierten Kräfte sind selbst gegen gutes Geld kaum noch zu bekommen“ (GD Schule 2, Absatz 22). Die Folge daraus war, dass das Ganztagsangebot aus eigener Kraft gestemmt werden musste, wobei keine inhaltliche Vielfalt – wie früher im offenen Ganztage – erzielt werden konnte.

Die G8-Reformierung hat neben einer sinkenden Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an Arbeitsgemeinschaften mit steigendem Alter weitere negative Folgen: Hierzu zählte, dass angesichts der Verdichtung der Stundentafeln nur ein kleines Zeitfenster für ergänzende Angebote verblieb (vgl. Abschnitt 9.3). Auch führte die hohe Anzahl an verpflichtenden Unterrichtsstunden zu einer Belastung der Schülerinnen und Schüler, was sich nicht nur in steigenden *Burn-Out*-Symptomen manifestierte, sondern auch an der Forderung von Eltern, ihren Kindern einen freien Nachmittag in der Woche zu gewähren. Eine an die zeitliche Belastung von Schülerinnen und Schülern anknüpfende Auswirkung lag darin, dass diese in der Oberstufe keine Aufsichten im Rahmen des Ganztags mehr leisten konnten, weshalb Gestaltungsprinzipien wie *Schüler helfen Schülern* heute nicht mehr greifen. Weiterhin wurde die Erfahrung gemacht, dass früher sehr beliebte Angebote nicht mehr nachgefragt wurden, weil die Angebote angesichts der früheren Einschulung nicht mehr den Interessen von Neuntklässlerinnen und -klässlern entsprechen. Damit haben sich laut den befragten Personen insgesamt die Anforderungen an die Ganztagschule erhöht, denn auch in der Gestaltung des Fachunterrichts seien diese altersbedingten Aspekte zu berücksichtigen.

Im Bereich der *Rhythmisierung* wurden ebenfalls lediglich Bedingungen benannt, die sich für die Entwicklungs- und Gestaltungsarbeit als hinderlich erwiesen haben. Dabei galt die hohe zeitliche Belastung von Lehrkräften als ein Ausgangspunkt für die Einführung von Doppelstunden (vgl. Kapitel 9.3). Hierbei wurde betont, dass keine Lehrkraft an einer Ganztagschule mehr unterrichten würde als an einer Halbtagschule, dennoch führen freie Zeiten im Stundenplan, um am Nachmittag ein Angebot durchführen zu können, zu einer höher empfundenen Belastung. Ein anderes Hindernis für eine Rhythmisierung in der Form, dass Arbeitsgemeinschaften vormittags stattfinden würden, stellte die Ablehnung von Lehrkräften dar. Denn hierzu hieß es, „die meisten Kollegen (...) wären strikt dagegen, dass da auf ein-

mal in der dritten [oder] vierten Stunde eine AG stattfindet, wo sie da doch so gerne das Kernfach dieser Schule Deutsch unterrichten würden“ (GD Schule 2, Absatz 22).

Die Beschreibungen zum *Vorgehen zur Schulentwicklung* umfassten weitere Bedingungen für die Ganztagsgestaltung, wobei auch Gelingensbedingungen angeführt wurden. So wurde zum Beispiel die Kooperation und Vernetzung mit anderen Schulen dahingehend positiv gewertet, dass die Akteure Impulse für die Ganztagsgestaltung erhalten haben. Die anschließenden Diskussionen in der Ganztagsgruppe über die Tauglichkeit der Anregungen für das Gymnasium wurden ebenso als hilfreich bewertet. In der Folge wurde die Akzeptanz gegenüber den Veränderungsideen von verschiedenen Akteuren als erforderlich angesehen. In der Vergangenheit entstanden jedoch immer dann Schwierigkeiten, wenn Lehrkräfte von einer Veränderung überzeugt werden sollten, denn „jeder Lehrer weiß das besser als der Kollege, der gerade lange darüber nachgedacht hat“ (GD Schule 2, Absatz 317). Individuelle Befindlichkeiten und entsprechende Meinungen wurden hierbei zu Hindernissen für Schulentwicklung. Zusätzlich wurden Schwierigkeiten dahingehend benannt, das gesamte Kollegium am Entwicklungsgeschehen zu beteiligen.

Die Umsetzung des Ganztagskonzepts wurde ferner von den Vorstellungen der Lehrkräfte zu ihren Arbeitszeiten behindert, denn „das sind Handicaps, die einen Stundenplan erschweren, die natürlich für die Einzelpersonen wichtig sind und auch Arbeitsklima beeinflussen“ (GD Schule 2, Absatz 8). Dieser Aspekt erhielt einen hohen Stellenwert, da mit der Einführung des gebundenen Ganztags eine Zunahme an Fehlzeiten festgestellt wurde, wofür die Ursachen darin gesehen wurden, dass Lehrkräfte an Ganztagschulen stärker belastet waren als an Halbtagschulen. Überdies erhielten die Vorgaben der Bildungsadministration einen besonderen Stellenwert als Hindernisse für die Umsetzung des Ganztagskonzepts. Denn vor der Einführung des gebundenen Ganztags konnte ein vielfältiges Ganztagsangebot bereitgestellt werden, das von den Schülerinnen und Schülern akzeptiert wurde. Durch die neuen Vorgaben wurde die Ganztagsgestaltung enorm eingeschränkt, sodass jetzt nur noch ein Restganztags umgesetzt werden konnte, womit die Befragten sehr unzufrieden waren.

In den Beschreibungen der Bedingungen der Konzeptarbeit an Fallschule 2 waren zum einen Hinweise dafür enthalten, mit welcher Gestaltungspraxis die administrativen Vorgaben für Ganztagschulen umgesetzt werden sollten (vgl. Abschnitt 4.1). Lernzeiten wurden dabei für eine Förderung der Schülerinnen und Schülern entsprechend ihrer Lernstände vorgesehen. Da diese Ganztagsangebote eine zusätzliche Unterrichtsstunde in Hauptfächern darstellen, die für die Vermittlung vorgegebener Lerninhalte als notwendig betrachtet werden, ist es fragwürdig, ob eine angestrebte fachliche Förderung tatsächlich geleistet wird. Zum anderen wurden in den Beschreibungen für die Ganztagsgestaltung mehr Hürden als unterstützende Bedingungen angeführt, womit sich die eingangs formulierte Annahme bestätigt. Im Zusammenhang mit den Einschränkungen der Ganztagsgestaltung erhielten die veränderten

Vorgaben der Bildungsadministration infolge der G8-Reformierung, die damit auch gestiegenen Anforderungen an die Ganztagschule sowie die verfügbaren Ressourcen der Schule einen hohen Stellenwert. Dies führte sogar so weit, dass an mehreren Stellen von den befragten Personen Unzufriedenheit mit der Ganztagsgestaltung ausgedrückt wurde.

Bedingungen in der Umsetzung des Ganztagskonzepts von Fallschule 3

In der Gruppendiskussion von Fallschule 3 wurden aus den 41 vorgenommenen Codierungen 30 unterstützende und 11 hemmende Bedingungen identifiziert. Aus dieser Konstellation der Bedingungen lässt sich die Vermutung ableiten, dass angesichts der Dominanz förderlicher Aspekte die Ganztagsgestaltung aus der Sicht der befragten Akteure als gelungen gilt.

Zur *Mittagspausengestaltung* verhalf die Vernetzung mit anderen Schulen dazu, Anregungen für die Ganztagsgestaltung zu erhalten und unterschiedliche Gestaltungsformen im Hinblick auf eine Nutzung an der eigenen Schule zu diskutieren. Die häufig vorkommende Platzierung der Mittagspause nach der sechsten Stunde erwies sich dabei als ungeeignet. Denn es wurde festgelegt, dass ein langer Schultag maximal sieben Unterrichtsstunden umfassen sollte, wodurch die Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die Mittagspause nur noch an einer Unterrichtsstunde teilnehmen würden. Vor diesem Hintergrund entschieden sich die Akteure dazu, die Mittagspause nach der fünften Unterrichtsstunde stattfinden zu lassen (vgl. Abschnitt 9.3). Neben dieser Unterstützung schränkten inhaltliche Überlegungen die Mittagspausengestaltung ein: Da die Mittagspause in unterschiedlichen Jahrgängen zu verschiedenen Zeiten stattgefunden hat, konnten konzeptionelle Wünsche, welche eine Beteiligung von Schülerinnen und Schülern zum Beispiel im Rahmen von Pausenhelferkonzepten vorsahen, noch nicht verwirklicht werden.

Im Bereich der *Lernzeitengestaltung* wurde die zufällig erzielte parallele Organisation der Lernzeiten am Donnerstag als gelungen bewertet (vgl. Abschnitt 9.3). Diese Form der Lernzeitenorganisation – in Bändern – wurde zum Ziel erklärt, da sie Möglichkeiten der äußeren Differenzierung für eine Förderung von allen Schülerinnen und Schülern eines Jahrgangs bot. Damit wurde zugleich ausgesagt, dass die derzeitige Gestaltung der Lernzeiten, die für das eigenständige und ruhige Arbeiten und Lernen der Schülerinnen und Schüler an den langen Schultagen eingerichtet wurden, einer auf Leistungsmerkmale bezogenen Förderung nicht gerecht wurde. Die daher angestrebte parallelisierte Organisation konnte jedoch nicht umgesetzt werden, da die parallele Organisation von einem Halbtags- und einem Ganztagschulsystem eine flexible Stundenplangestaltung einschränkte.

Zur *Rhythmisierung* des Schultages wird ein Entwicklungsbedarf festgestellt, da wegen der parallelen Organisation verschiedener Systeme das Doppelstundenmodell bislang nicht systematisch und durchgängig umgesetzt werden konnte (vgl. Abschnitt 9.3). Ein dementsprechend häufiger Wechsel zwischen verschiedenen Unterrichtsstunden am Tag wurde nicht

nur von den Schülerinnen und Schülern, sondern auch von den Lehrkräften als Belastung empfunden. Damit stellt die Entlastung beider Akteurgruppen das Ziel von allen Überlegungen zu einer neuen Zeitgestaltung dar. Die vom Großteil des Kollegiums geteilte Auffassung davon, dass Lernprozesse im 45-Minutentakt nicht abgeschlossen werden können, wurde hierbei unterstützend wahrgenommen. Dies kann am Beispiel zum kollegialen Austausch verdeutlicht werden, wobei „Kollegen, bei denen man so dann gedacht hat, das ist eigentlich nichts mehr für die und die wollen das nicht mehr, genau die haben aber dann auch ganz klar zugestimmt und haben dann auch Rückmeldung gegeben, genau wir brauchen“ (GD Schule 2, Absatz 64) eine neue Taktung. Es war hierbei auch deutlich geworden, dass die entwickelten Förderkonzepte nicht mit dem 45-Minutentakt umgesetzt werden konnten. Neben diesen unterstützenden Bedingungen wurde als hinderlich für die Auswahl einer passenden Taktung genannt, dass Fallschule 3 mit fünf Gymnasien der Stadt kooperierte. „Also da werden wir uns nicht abkapseln und sagen, wir machen jetzt ein eigenes Stundenraster (...), wie es zu unserem Ganzttag passt und koppeln uns dann von den anderen Schulen ab, weil dann würde den Schülern auch wieder etwas verloren gehen“ (GD Schule 3, Absatz 53). Hierbei wurde der Gewinn dieser Kooperation, welcher sich als Angebotsvielfalt für Schülerinnen und Schüler zur Wahl von (Differenzierungs-)Kursen ausdrücken lässt, gegenüber dem Hindernis in der Entscheidung für eine schulspezifische Taktung in den Vordergrund gestellt.

Die Auswahl einer Taktung wird demnächst dadurch gestaltet, dass im Kollegium ein Austauschprozess zu diversen Modellen wie der 90- oder 67,5-Minutentaktung angeregt wird. Dabei sollen möglichst alle Kolleginnen und Kollegen beteiligt werden, weil sich dies in der Vergangenheit als förderlich für die Akzeptanz von geplanten Veränderungen erwiesen hat. Es werden an der Entscheidung nicht nur Lehrkräfte beteiligt. Sobald die grundsätzlichen Diskussionen über die Taktungsmodelle abgeschlossen sind, werden auch Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern befragt. Eine weitere Überlegung zur Veränderung der Rhythmisierung betrifft die Integration der zwei Schulprofile in die reguläre Unterrichtszeit der Jahrgänge in der Mittelstufe, indem parallel zu den Lernzeiten wählbare Angebote in den Bereichen KuMuLiTa und Naturwissenschaften bereitgestellt werden (vgl. Kapitel 8). Die sich hierdurch erhöhende Anzahl an verpflichtenden Bildungsangeboten trifft auf Akzeptanz vonseiten der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern, was als förderlich für die Umsetzung des Ganztagskonzepts gilt.

Die Bedingungen der Entwicklungsarbeit können mit Berücksichtigung von Beschreibungen zum *Vorgehen zur Schulentwicklung* ergänzt werden. Dabei wurde die Anknüpfung der Ganztagsgestaltung an die Strukturen einer Halbtagschule, welche aus der Notwendigkeit hervor ging, gleichzeitig zwei Systemen gerecht werden zu müssen, nicht nur dahingehend positiv bewertet, dass der Ganzttag von den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern

angenommen wird. Dadurch ausgeweitete Gestaltungsmöglichkeiten wurden ebenso förderlich für die zukünftige Entwicklungsarbeit angesehen. Aus den neuen Handlungsspielräumen erwachsen jedoch auch Schwierigkeiten, da sich in der kontinuierlichen Weiterentwicklung gezeigt hatte, dass „wenn man an einer Schraube dreht, bewegt sich alles im Rädchen des Systems“ (GD Schule 3, Absatz 33). Damit wird Ganztagserschulung im Vergleich zur Schulentwicklung an Halbtagsschulen komplexer dargestellt, woraus folgt, dass in der Planung von Neuerungen die Auswirkungen auf andere Bereiche einzukalkulieren sind.

Dieser Komplexität wird an Fallschule 3 damit begegnet, dass die Entwicklungsarbeit in Teams geleistet wurde, womit eine arbeitsteilige Organisation als förderlich für die Umsetzung des Ganztagskonzepts betrachtet wurde. Da sich die Lehrerteams jeweils mit spezifischen Themen – wie der Rhythmisierung – beschäftigten, erhielten Schwerpunktsetzungen in der Entwicklungsarbeit Bedeutung als weitere unterstützende Bedingung. In diesem Zusammenhang wurde die Einrichtung einer Steuergruppe nicht nur dahingehend als Unterstützung empfunden, dass Schwerpunkte identifiziert wurden, sondern auch im Hinblick auf die Verzahnung der Entwicklungsarbeiten. Dies erfolgte, indem die der Steuergruppe zugehörigen Personen in den Teams anwesend waren. Neben diesen auf einen ausgewählten Personenkreis bezogenen Bedingungen haben sich die eingerichteten Austauschmöglichkeiten und Lernplattformen im gesamten Kollegium unterstützend erwiesen. Der kollegiale Austausch wurde zusätzlich dadurch unterstützt, dass die Schulleitung das Prinzip der offenen Türen verfolgte. Damit war es für jede Lehrkraft möglich, die Schulleitung direkt anzusprechen und nicht auf einen Termin warten zu müssen. Denn in Bezug auf Terminvereinbarungen stellen die Vielzahl anstehender Aufgaben und dienstlicher Verpflichtungen im Schulalltag Schwierigkeiten dar, um einen passenden Zeitraum zu finden. Auch an diesem Ganztagsgymnasium galten somit die knappen zeitlichen Ressourcen als hinderlich für die Weiterentwicklung des Ganztagskonzepts. Ein weiteres Hindernis im Zusammenhang mit den vorhandenen Ressourcen stellten die Räume dar. Obwohl ein umfassender Umbau vollzogen war, konnten Vorstellungen zur Ausweitung des Ganztagsangebots in Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern aus dem Bereich Sport angesichts knapper Räume nicht verwirklicht werden.

In den Beschreibungen von Handlungsbedingungen zur Gestaltung der Mittagspause wurde deutlich, dass für Fallschule 3 eine spezifische Lösung für die Platzierung dieser Pause gefunden wurde. In diesem Zusammenhang war die Festlegung zur täglichen Höchststundenzahl – in Anlehnung an die administrativen Vorgaben (vgl. Abschnitt 4.1) – ausschlaggebend dafür, die Mittagspause nach der fünften und nicht wie an anderen Schulen nach der sechsten Stunde stattfinden zu lassen. Neben dieser Umsetzung von Vorgaben für das Gymnasium waren die Gestaltungsrichtlinien für Ganztagserschulung dahingehend relevant, dass mit den Lernzeiten für die Schülerinnen und Schüler Phasen zum selbstständigen Arbeiten und

Lernen ermöglicht werden sollen. Zusätzlich zeigt sich, dass mehr unterstützende als hemmende Bedingungen genannt wurden, womit sich die eingangs formulierte Vermutung bestätigte. Im Bereich der unterstützenden Bedingungen wurde eine Vielzahl verschiedener Aspekte genannt, die Hinweise dafür enthielten, dass die Erfolge in der Schulentwicklungsarbeit durch den partizipativen Entwicklungsansatz und die Einsicht von Lehrkräften in Veränderungsnotwendigkeiten erzielt wurden. Demgegenüber wurden im Bereich der hemmenden Bedingungen die parallele Organisation zweier Systeme und die Ressourcen mehrmals genannt, die damit einen hohen Stellenwert erhielten.

Bedingungen in der Umsetzung des Ganztagskonzepts von Fallschule 4

In der Gruppendiskussion von Fallschule 4 wurden insgesamt 35 Codierungen vorgenommen, wovon 22 als unterstützende und 13 als hemmende Bedingungen identifiziert wurden. Das Verhältnis der Bedingungen zueinander legt die Vermutung nahe, dass in der Umsetzung des Ganztagskonzepts die förderlichen Bedingungen dominant sind.

In den Beschreibungen der Handlungsbedingungen zur *Organisation von Förderangeboten* wird auf die Förderkurse (Fö M & Fö K), die Klassenleitungsstunden und die Lernzeiten zugleich eingegangen, da in der Umsetzung der Angebote dieselben Bedingungen Hindernisse darstellten. Als besonders erschwerend hat sich hierbei die Tatsache erwiesen, dass ein Teil der Bildungsangebote in allen Jahrgangsstufen – in Klasse 6 die Förderkurse (vgl. Abschnitt 9.3) – parallel organisiert wurde. Für eine dementsprechende Umsetzung in Bändern wurden viele Lehrkräfte benötigt, wodurch die Platzierung von weiteren Bildungsangeboten angesichts der vorhandenen personellen Ressourcen eingeschränkt wurde. Als eine weitere Einschränkung wurde die Kooperation mit einer Nachbarschule angeführt, die zwar für Schülerinnen und Schüler ein vielfältiges Angebot im Bereich der (Differenzierungs-)Kurse ermöglichte, jedoch einer flexiblen Stundenplangestaltung Grenzen setzte. Die Kooperation mit einem anderen Partner stellte die Akteure ebenfalls vor Herausforderungen, da der Partner konkrete Wünsche und Vorstellungen zum Arbeitseinsatz seines Personals formulierte, das Angebote im Rahmen des gebundenen Ganztags durchführte. Damit resultierten die Schwierigkeiten in erster Linie aus den Kooperationen mit externen Bildungsakteuren.

Zu den Förderangeboten war für die schulischen Akteure im Verlauf der Gruppendiskussion deutlich geworden, dass in den Stundenplänen der sechsten Klassen keine Lernzeiten vorkamen, obwohl in der Konzeption drei fachgebundene Lernzeiten angekündigt wurden. Diese Inkongruenz zwischen dem Ganztagskonzept und dessen Umsetzung veranlasste die Befragten dazu, die Förderkurse als äquivalente Angebote zu den Lernzeiten zu bezeichnen, obwohl zu Beginn des Gesprächs beide Angebote klar voneinander unterschieden wurden. In diesem Zusammenhang wird Bezug auf die Personalabdeckung zur Betreuung von Schülerinnen und Schüler genommen und zugleich eine übereinstimmende pädagogische Intenti-

on angeführt: In beiden Förderangeboten stand das eigenständige Bearbeiten von (Förder-)Aufgaben durch die Schülerinnen und Schüler im Vordergrund.

Während zu den Förderkursen ausschließlich hemmende Bedingungen angeführt wurden, wurden zur Entwicklungsarbeit im Bereich der *Rhythmisierung* auch Bedingungen des Gelingens berichtet. Den Ausgangspunkt für die Einführung einer neuen Taktung stellte die Tatsache dar, dass sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrkräfte aufgrund der Ganztageinführung an den langen Schultagen von einem häufigen Fachwechsel betroffen waren. Diesbezüglich war sich die Gruppe einig, dass beide Akteurgruppen dies nicht leisten konnten. In der Suche nach einer neuen Taktung haben sich sowohl die Vernetzung und Kooperation mit anderen Schulen als auch die Vorerfahrungen der Lehrkräfte mit der Unterrichtsgestaltung im 90-Minutentakt als Unterstützung erwiesen. Da sich in der Umsetzung des Doppelstundenmodells gezeigt hat, dass hohe Anforderungen an die Konzentrationsleistungen von Kindern gestellt wurden und Vertretungszeiten sehr hoch waren, hat sich ein Lehrerteam mit alternativen Formen der Zeitgestaltung auseinandergesetzt. Dabei waren die Hospitation an anderen Schulen vom Lehrerteam förderlich, was sich laut den Befragten auch daran zeigte, dass dem Vorschlag zur Umstellung auf den 60-Minutentakt von nahezu allen Lehrerinnen und Lehrern in einer Konferenz zugestimmt wurde (vgl. Abschnitt 9.3). Hierzu wurden von einer befragten Person die Vorteile zusammengefasst: „Es ist der optimale Kompromiss. Es ist nicht zu lang für die Schüler und es ist eine unglaubliche Entlastung, ob ich jetzt vier Lerngruppen an einem Morgen habe oder sechs. Also vier ist für alle deutlich angenehmer“ (GD Schule 4, Absatz 223). In diesem abgeschlossenen Entwicklungsprojekt wurde die Vernetzung und Kooperation mit anderen Schulen besonders betont, welche für die Entwicklungsarbeit insgesamt bedeutsam war, wie im Folgenden gezeigt wird.

In den Erläuterungen zum *Vorgehen zur Schulentwicklung* werden sowohl Bedingungen des Gelingen als auch des Misslingens berichtet. Dabei enthielten die Beschreibungen davon, wie der Ganztage an Fallschule 4 eingeführt wurde, was im Wesentlichen allein auf die Schulleitung zurückging, Hinweise auf eine direktive Prozessgestaltung. Dies bestätigte sich auch darin, dass zentrale Entscheidungen stets von einem ausgewählten Personenkreis getroffen und dem Kollegium lediglich im Rahmen von Konferenzen präsentiert wurden. Dabei betont eine Person der Schulleitung, „nett wie die Kollegen dann sind, gehen die dann komplett mit in so einer Konferenz. Haben sie zwei Mal gemacht – mit dem Ganztage komplett und mit den sechzig Minuten auch“ (GD Schule 4, Absatz 216). Die Gründe hierfür wurden jedoch nicht thematisiert. Zudem haben Evaluationen gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler, deren Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer mit der Ganztagegestaltung insgesamt zufrieden waren. Diesbezügliche Beschreibungen deuten darauf hin, dass an der Schule ein Qualitätsmanagementsystem etabliert wurde, welches vorsieht, regelmäßig Rückmeldungen von Akteuren einzuholen und in der Entwicklungsarbeit zu berücksichtigen.

Neben solchen unterstützenden Bedingungen wurden veränderte Rahmenvorgaben infolge der G8-Reformierung als Hindernis für die Umsetzung des Ganztagskonzepts genannt. Denn für den neunten Jahrgang werden dadurch nur kleine Handlungsspielräume zur Organisation von Förderangeboten festgestellt. Um dennoch für die Schülerinnen und Schüler eine Ganztagskonzeption zu entwickeln, gelten wiederum Vernetzungen mit anderen Schulen als hilfreich, um Anregungen zu erhalten. Im Zusammenhang mit Anregungen für die eigene Herangehensweise wurde die Zusammenarbeit mit Gymnasien aus dem Projekt *Ganz In* betont (vgl. Abschnitt 7.1). Eine weitere Hürde für die Ganztagsgestaltung stellten die Rahmenvorgaben zum (gebundenen) Ganztags dar, da diese die Oberstufe nicht berücksichtigten. Die Oberstufenschülerinnen und -schüler wurden daher von einer Person der Schulleitung als „Stiefkinder des Ganztags“ (GD Schule 4, Absatz 276) bezeichnet, die von den Infrastrukturen für die Erprobungs- und Mittelstufe profitierten.

Gegenüber diesen als Hemmnisse wahrgenommenen Vorgaben der Bildungsadministration wurden weitere schulspezifische Bedingungen dahingehend bewertet, dass diese die Entwicklungsarbeit an diesem Ganztagsgymnasium unterstützt haben. Hierzu gehört die Fördertradition der Schule, welche sich in den Schwerpunktsetzungen der Entwicklungsarbeit manifestierte (vgl. Kapitel 8). In der Arbeit an diesen Schwerpunkten hat sich als förderlich erwiesen, zunächst bewährte Konzepte auszuprobieren und an die Bedingungen des Ganztags anzupassen. Eine weitere Gelingensbedingung stellte die Innovationsbereitschaft von einzelnen Kolleginnen und Kollegen dar, die bereits in der Vergangenheit an den Entwicklungsüberlegungen – z. B. zur Änderung der Taktung – mitgewirkt haben.

Die Beschreibungen zur Umsetzung des Ganztagskonzepts umfassten Hinweise dafür, dass an Fallschule 4 nicht nur mit den Lernzeiten sondern auch mit den Förderkursen die Vorgabe verwirklicht werden sollte, für Schülerinnen und Schüler Phasen selbstständigen Arbeitens und Lernens einzuplanen (vgl. Abschnitt 4.1). Demgegenüber wurde zur Einführung des 60-Minutentakts kein Bezug zu den administrativen Vorgaben hergestellt. Hier waren vielmehr die Lern- und Arbeitsbedingungen der schulischen Akteure ausschlaggebend. Dies zeigt, dass sowohl die administrativen Vorgaben als auch schulspezifische Handlungsbedingungen relevant für die Entwicklungs- und Gestaltungsarbeit an diesem Ganztagsgymnasium waren. In der Umsetzung verschiedener Entwicklungsvorhaben wurden, wie zu Beginn angenommen, mehr förderliche als hinderliche Aspekte genannt. Zur Umsetzung des Ganztagskonzepts wurde auch deutlich, dass die Vernetzung und Kooperation mit weiteren Bildungspartnern, wozu Schulen und andere Einrichtungen gleichermaßen gehörten, sowohl als Unterstützung als auch Hindernis wahrgenommen wurde. Da von den befragten Akteuren die erhaltene Impulsgebung für die Ganztagsgestaltung aus der Vernetzung mit anderen Ganztagschulen mehrmals betont wurde, erhielt diese Handlungsbedingung einen hohen Stellenwert.

10.2 Bedingungen in der Umsetzung von Ganztagskonzepten im Fallvergleich

Im Fokus dieses Abschnitts steht, über einen Fallvergleich die entscheidenden Handlungsbedingungen herauszufinden, welche die Umsetzung des Ganztagskonzepts an den ausgewählten gebundenen Ganztagsgymnasien besonders beeinflussten. Dafür werden zum wiederholten Mal die Handlungsfelder herangezogen, die für Ganztagsschulen charakteristisch sind (vgl. Abschnitt 10.1, Tabelle 36). In der Darstellung der Bedingungen der Umsetzung von Ganztagskonzepten werden alle aufgeführten Handlungsfelder aufgegriffen, beginnend mit denjenigen Handlungsfeldern, die von wenigen Fallschulen genannt wurden.

Tabelle 36: Handlungsfelder der Entwicklung und Umsetzung des Ganztagskonzepts.

Handlungsfelder	Schule 1	Schule 2	Schule 3	Schule 4
Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften	+	+	-	-
Mittagspausengestaltung	+	-	+	-
Rhythmisierung	-	+	+	+
Gestaltung von Lernzeiten oder Förderangeboten	+	+	+	+
Vorgehen zur Schulentwicklung	+	+	+	+

Die Entwicklungsarbeit im Handlungsfeld der Mittagspausengestaltung war an zwei Schulen dadurch gekennzeichnet, dass unterschiedliche Ausgangslagen begleitet von spezifischen Einflussfaktoren angeführt wurden: An Fallschule 1 haben die Austauschmöglichkeiten dazu beigetragen, das Problem der Ablehnung der Mittagspausengestaltung vonseiten der Eltern zu lösen. Hierbei war entscheidend, dass die schulischen Akteure die Veränderungsnotwendigkeiten anerkannt und entsprechende Neuerungen vorgenommen haben. An Fallschule 3 waren hingegen die Kooperationen mit erfahrenen Ganztagsschulen hilfreich, um zu erkennen, dass die Empfehlung der Bildungsadministration, die an der Mehrzahl der Ganztagsschulen umgesetzt wird, für die Mittagspausengestaltung nicht geeignet war.

Die Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften stellte für zwei Fallschulen ein weiteres Handlungsfeld in der Umsetzung des Ganztagskonzepts dar, wobei sich in beiden Fällen Schwierigkeiten in der Ablehnung der Angebote vonseiten der Schülerinnen und Schüler ausdrückten. Die Ablehnung wurde an Fallschule 1 dahingehend konkretisiert, dass die Schülerinnen und Schüler den Erhalt des Zweit- oder Drittwunsches aus der Wahl ihrer Angebote nicht akzeptierten. An Fallschule 2 lag demgegenüber nicht eine einzige Ursache wie an Fallschule 1 vor, vielmehr wurde ein Gefüge von hinderlichen Bedingungen aufgezeigt. In diesem Gefüge erhielten neben den Bedingungen auf Schülerebene sowohl die Ressourcen der Schule als auch die administrativen Vorgaben einen hohen Stellenwert. Die Beschreibungen zum Handlungsfeld der Teilnahme an Ganztagsangeboten enthielten damit Anhaltspunkte, dass nicht nur innerschulische Bedingungen entscheidend waren, sondern ebenso die Bedingungen, die von der Ebene der Bildungsadministration bestimmt wurden.

Die Aussagen zur Rhythmisierung an drei Fallschulen umfassten Hinweise dafür, dass hiermit strukturelle Veränderungen gemeint waren, die sich auf die Taktung bezogen. Neben

dieser Gleichstellung von beiden Begriffen wurde an zwei von drei Gymnasien Rhythmisierung weiter als Integration von erweiterten Bildungsangeboten in die reguläre Unterrichtszeit verstanden. Demnach lag an zwei Fallschulen ein erweitertes Verständnis von Rhythmisierung vor.

Die Bedingungen der Entwicklungsarbeit der Fallschulen im Handlungsfeld Rhythmisierung lassen sich als teilweise gegensätzlich beschreiben. Denn eine Platzierung von Ganztagsangeboten zwischen verschiedene Unterrichtsstunden wurde von der Mehrheit der Lehrkräfte an Fallschule 2 abgelehnt. Demgegenüber wurde eine solche Integration von Angeboten zu den Schulprofilen in die reguläre Unterrichtszeit an Fallschule 3 sowohl von den Schülerinnen und Schülern, deren Eltern als auch den Lehrkräften begrüßt, obwohl damit eine Ausweitung des verpflichtenden Ganztagsangebots verbundenen ist. Auch eine Veränderung der Taktung wurde von diesen Akteuren akzeptiert, wobei die Kooperation mit fünf Gymnasien als Hindernis für die weitere Entwicklungsarbeit wahrgenommen wurde. Die Kooperation mit einem Gymnasium wurde hingegen an Fallschule 4 nicht als eine Behinderung empfunden, da beide Schulen ihre Taktung umgestellt haben. Diese Beschreibungen zur Kooperation deuten darauf hin, dass hierbei die Anzahl (5 versus 1) und die Art (Halbtags- versus Ganztagsgymnasien) der Kooperationspartner ausschlaggebend dafür gewesen sein könnten, ob diese als unterstützend oder hinderlich für die Entwicklungsarbeit wahrgenommen wurden.

Im Handlungsfeld der Lernzeitengestaltung wiesen drei Fallschulen die Gemeinsamkeit auf, dass mit diesen Angeboten die Vorgaben umgesetzt wurden, den Schülerinnen und Schülern Phasen für selbstständiges Arbeiten und Lernen einzuräumen (vgl. Abschnitt 4.1). An dem anderen Ganztagsgymnasium – die Schule, welche von einer Vielzahl an Schülerinnen und Schülern mit hohen Förderbedarfen besucht wurde (vgl. Kapitel 8) – sollte hingegen mit diesen Angeboten eine fachliche Förderung der Schülerinnen und Schülern geleistet werden. Insgesamt basierte die Lernzeitengestaltung auf zwei unterschiedlichen Herangehensweisen, die Ergebnisse der ganztagspezifischen Schulentwicklungsarbeit darstellten.

In der Entwicklungsarbeit reflektierten die Befragten an drei Fallschulen, dass die gegenwärtige Lernzeitengestaltung nicht die bestmögliche Lösung darstellte, was auf beide Herangehensweisen zutraf. Während für eine bessere fachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern an Fallschule 2 keine Lösung benannt wurde, erhielt die Organisation von Lernzeiten in Bändern an den anderen Schulen eine hohe Bedeutung als Problemlösung. Dabei wurden die Möglichkeiten zur äußeren Differenzierung betont, sodass eine Lerngruppenbildung, die in Bezug auf Leistungsaspekte von Homogenität gekennzeichnet war, als konstitutiv für das eigenständige Arbeiten und Lernen von Schülerinnen und Schülern erklärt wurde. Die Organisation von Lernzeitenbändern konnte jedoch an zwei von drei Ganztagsgymnasien nicht umgesetzt werden. An Fallschule 1 lag dies an knappen personellen und räumlichen

Ressourcen sowie an der Tatsache, dass die Stundenplangestaltung gleichzeitig verschiedenen Systemen gerecht werden musste. Vergleichbar mit dieser Bedingung ist an Fallschule 3 die parallele Organisation eines Halb- und Ganztagschulsystems ausschlaggebend dafür gewesen, dass keine Lernzeitenbänder organisiert werden konnten. Damit stellten die administrativen Vorgaben an zwei Fallschulen die größte Hürde für die gewünschte Veränderung dar, die an Fallschule 4 bereits überwunden wurde, denn hier finden alle Förderkurse eines Jahrgangs gleichzeitig statt (vgl. Abschnitt 9.3).

Für die Diskussionen zum Vorgehen der Schulentwicklung war charakteristisch, dass die Handlungsbedingungen der Fallschulen entweder wiederholt oder ergänzt wurden. Dabei erhielt die Akzeptanz gegenüber Entscheidungen und Gestaltungsansätzen der Schulen von den Akteurgruppen der Schülerinnen und Schüler, der Eltern sowie der Lehrkräfte eine hohe Bedeutung: An drei Ganztagsgymnasien wurde die Akzeptanz gegenüber ganztagspezifischen Veränderungen vonseiten der Schülerschaft und den Eltern als Mehrwert betont, während die Ablehnung einer Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften durch diese Akteure die Entwicklungsarbeit an Fallschule 2 enorm einschränkte. Einschränkungen erfuhr dieses Ganztagsgymnasium zusätzlich und die Fallschule 1 dadurch, dass die Lehrkräfte geplante Veränderungen ablehnten. Als Folge hiervon wurde berichtet, dass es schwierig war, eine umfassende Partizipation der Lehrkräfte am Entwicklungsgeschehen zu erzielen. Aus den Beschreibungen lässt sich insgesamt erkennen, dass diejenigen Schulen von ähnlichen Bedingungen berichten, die dasselbe Muster der Zielverfolgung aufweisen (vgl. Abschnitt 9.1).

Anders verhält es sich mit der wahrgenommenen Unterstützung aufgrund der Kooperation und Vernetzung mit erfahreneren Ganztagschulen. Hierdurch haben die befragten Akteure der Fallschulen 2 und 4 nützliche Anregungen für die eigene Ganztagsgestaltung erhalten. Von diesen Ganztagsgymnasien wurden ferner Grenzen aufgezeigt, welche aus den administrativen Vorgaben resultierten. An den Fallschulen 1 und 3 stehen nicht die administrativen Vorgaben stattdessen die Ressourcen der Schulen im Fokus, wobei die knappen zeitlichen Ressourcen den Austausch im Kollegium an beiden Schulen behinderten, sodass dieser entweder nicht erfolgreich oder nicht dermaßen intensiv wie erforderlich gestaltet konnte. Zu diesem Aspekt fanden sich in den Erläuterungen der Akteure von Fallschule 1 Hinweise dafür, dass die nicht für das Gymnasium vorgesehenen Zeiten für Entwicklungsarbeit kritisiert wurden, womit an allen untersuchten Schulen Bedingungen für die Entwicklungsarbeit relevant waren, die von externen Stellen bestimmt wurden.

Die Umsetzung des Ganztagskonzepts wurde weiterhin an den Fallschulen 1 und 2 durch die Einrichtung einer Steuergruppe unterstützt, welche die Entwicklungsarbeit koordinierte. Die Teamarbeit innerhalb dieser Gruppe wurde an Fallschule 2 als besonders förderlich bewertet, obwohl die ihr zugehörigen Personen mit den Entwicklungsprodukten – teilweise sehr – unzufrieden waren. Teamarbeit erhielt darüber hinaus einen hohen Stellenwert für die

Schulentwicklungsarbeit an Fallschule 3, denn unterschiedliche Gruppen von Lehrkräften arbeiteten jeweils an einem Handlungsfeld des Ganztags – wie dem der Rhythmisierung. In diesem Zusammenhang wurden verschiedene Schwerpunkte gesetzt, was auch an Fallschule 4 bedeutsam war. Denn in der Entwicklung und Umsetzung des Ganztagskonzepts wurde als hilfreich bewertet, dass die Akteure an der Fördertradition der Schule festhielten und entsprechende Förderangebote einrichteten. Auf Basis dieser Beschreibungen lässt sich annehmen, dass die Einrichtung einer Steuergruppe, die Teamarbeit sowie das Festlegen von Entwicklungsschwerpunkten keine generellen Gelingensbedingungen für die Umsetzung von Ganztagskonzepten zu Beginn der Ganztagschulentwicklung darstellen, da diese jeweils nur von einzelnen Fallschulen angeführt werden. Zugleich werden damit Aspekte beschrieben, dass an jeder Fallschule unterschiedliche Maßnahmen ergriffen werden, um die Schulentwicklungsarbeit systematisch zu gestalten.

Der Fallvergleich im Hinblick auf die Bedingungen der Umsetzung von Ganztagskonzepten an ausgewählten Gymnasien zeigte insgesamt auf, dass die Akzeptanz gegenüber Entscheidungen und Entwicklungsvorhaben vonseiten verschiedener Akteure eine notwendige Bedingung für gelungene Schulentwicklung darstellte. Auch wenn dies gegeben war, stießen die Entwicklungsvorhaben an Grenzen. In erster Linie stellten vorhandene Ressourcen Grenzen dar, da diese größtenteils nicht ausreichten, um die Vorgaben der Bildungsadministration umzusetzen. Daher bestand die Aufgabe der Schule darin, die verfügbaren Ressourcen zu bündeln und effektiv einzusetzen, um die vorgegebenen Bildungsziele zu erreichen. Auch die Kooperationen mit Bildungseinrichtungen haben die Umsetzung des Ganztagskonzepts an allen Fallschulen beeinflusst, an einer Schule sowohl im positiven als auch im negativen Sinne. Über diese an allen Schulen genannten Bedingungen wurden zusätzlich einzelschulspezifische Bedingungen ermittelt, auch solche, die für mehrere Ganztagsgymnasien bedeutsam waren. In diesem Zusammenhang haben sich stets Aspekte als erfolgreich erwiesen, die als eine systematische Gestaltung der Schulentwicklungsarbeit zusammengefasst werden konnten.

11. Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit im Folgenden differenziert für die beiden Teilstudien zusammengefasst. Entsprechend der Forschungskonzeption wird dabei mit den Ergebnissen zur Ausgestaltung und Umsetzung des Ganztags im erweiterten Zeitrahmen gebundener Ganztagsgymnasien begonnen. Daran schließt ein Resümee zu den Befunden an, mit denen die Bedingungen in der Ausgestaltung und Umsetzung des Ganztags dargestellt werden.

11.1 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Ausgestaltung und Umsetzung des Ganztags im erweiterten Zeitrahmen gebundener Ganztagsgymnasien

Die Ergebnisse zu den Zielstellungen zeigen, dass in den Konzepten unterschiedlich viele Ziele der vier Zieldimensionen verankert werden, wobei in den Formulierungen Ähnlichkeiten mit den administrativen Vorgaben zu erkennen sind. Darüber hinaus differieren auch die Schwerpunkte der Fallschulen. Damit bestätigt sich die Annahme, dass gemäß dem Ansatz der Rekontextualisierung selbst in einer kleinen Stichprobe von vier Schulen Varianz im Hinblick auf die Zielverfolgung besteht.

Demgegenüber erweist sich die Vermutung, dass das Ziel der Betreuung und Schulöffnung im Vergleich zu der Förderung von Gemeinschaft, sozialem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung, der Kompetenzorientierung und Begabungsförderung sowie der Erweiterung der Lernkultur weniger Bedeutung erfahren würde, als nicht zutreffend. Die auf Betreuung und Öffnung abhebende Zieldimension ist an drei Ganztagsgymnasien wichtiger als das Ziel der Kompetenzorientierung und Begabungsförderung. Somit unterscheidet sich die Zielverfolgung der Fallschulen von den Zielen anderer gebundener Ganztagschulen in Deutschland. Denn Untersuchungen haben diesbezüglich gezeigt, dass an gebundenen Ganztagschulen die Kompetenzorientierung und Begabungsförderung neben der Erweiterung der Lernkultur und der Förderung von Gemeinschaft sowie sozialem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung hervorgehoben werden.

Die Befunde zu den ganztagspezifischen Lernangeboten in den Ganztagskonzepten der Fallschulen zeigen nicht nur, dass unterschiedlich viele Lernangebote dafür vorgesehen werden, die schulspezifisch gesetzten Ziele zu erreichen. Sie zeigen auch, dass mit gleichen Angeboten verschiedene Ziele in Verbindung stehen können. In diesen Ergebnissen finden sich zusätzlich Hinweise für eine Varianz im Bereich der Angebots- beziehungsweise der Maßnahmenplanung der Einzelschulen.

Für die Vermutung, an den untersuchten Schulen würden für die Schülerinnen und Schüler eher Lernzeiten, Förderangebote und fachbezogene Angebote als Freizeitangebote eingerichtet, lassen sich in den Ergebnissen keine Nachweise finden. Zwar wird in den Ganztagskonzepten aller Schulen von Lernzeiten und Freizeitangeboten berichtet, jedoch nicht von

fachbezogenen Angeboten (Fallschule 3) sowie Förderangeboten (Fallschule 4). Dabei ist auch deutlich geworden, dass vereinzelt viele Freizeitangebote (Fallschule 1) oder keine fachbezogenen Angebote (Fallschule 2) zum Angebotsspektrum des gebundenen Ganztags zählen. Damit liegen Unterschiede zwischen der geplanten Ganztagsgestaltung an den Fallschulen und den bestehenden Angeboten an den Ganztagschulen in Deutschland und den gebundenen Ganztagschulen in NRW vor. Dies führt zu dem Schluss, dass die Annahme keine Bestätigung findet.

Im Bereich der Angebote von Ganztagschulen zeigen die Befunde weiterhin, dass Lernzeiten für die Fallschulen wie für die gebundenen Ganztagschulen Deutschlands und die Ganztagsgymnasien zentrale Ganztagelemente darstellen. Zudem stimmen die Schwerpunkte auf den musisch-künstlerischen und sportlichen Angeboten im Bereich der fachbezogenen Angebote an den Fallschulen mit den Ergebnissen der Ganztagschulforschung überein. Gegenüber diesen sich entsprechenden Gestaltungspraxen unterscheiden sich die Fallschulen von den Ganztagsgymnasien in Deutschland in Bezug auf die Freizeitangebote in der Mittagspause. Denn hierzu ist bisher nur bekannt, dass für eine selbstbestimmte Zeitgestaltung von Schülerinnen und Schülern an Ganztagsgymnasien seltener Möglichkeiten bestehen als an den anderen Ganztagschulen im Sekundar- und Primarschulbereich.

Die Ergebnisse zur Umsetzung des Ganztagskonzepts im erweiterten Zeitrahmen an den gebundenen Ganztagsgymnasien veranschaulichen, dass im Hinblick auf Aspekte zum Zeitrahmen des gebundenen Ganztags weniger Unterschiede zwischen den Fallschulen bestehen als in den Bereichen der Elemente täglicher Zeitstrukturen und der Organisation ganztagspezifischer Lernangebote. Demnach ist der äußere Rahmen des gebundenen Ganztags an den Ganztagsgymnasien mit den drei langen Schultagen vergleichbar, während die weiteren Handlungsfelder spezifisch ausgestaltet werden. Damit bestätigt sich die Annahme zur Rekontextualisierung, dass die Umsetzung des Ganztagskonzepts im Zeitrahmen des gebundenen Ganztags an vier Fallschulen variiert.

Die Varianz im Bereich der Ausgestaltung des Zeitrahmens zeigt sich zum Beispiel an den realisierten Stundentaktungen, wobei jede Schule ein eigenes Modell umsetzt. Das Ergebnis, an drei von vier Ganztagsgymnasien wurden die Taktungen verlängert, lässt sich als kohärent mit den Forschungserfahrungen zu den Ganztagschulen der Sekundarstufe in NRW sowie den Ganztagsgymnasien in Deutschland beschreiben. Trotz weiterer Unterschiede hinsichtlich der Anzahl der Mittagspausen pro Woche, die entweder der Anzahl der langen Schultage entspricht (Fallschulen 3 und 4) oder über diese hinausgeht (Fallschulen 1 und 2) sowie der Platzierung der Mittagspause entweder auf die Zeit nach der vierten oder der fünften Unterrichtsstunde lässt sich erkennen, dass die Umsetzung von Vorgaben zur Mittagspausengestaltung an den Fallschulen ohne Probleme gelingt.

Demgegenüber werden im Hinblick auf die Verteilung von Unterrichtsstunden und Ganztagsangeboten auf die Wochentage mehrere Vorgaben nicht exakt umgesetzt. Die an drei Ganztagsgymnasien nicht beachtete zulässige Anzahl an Schultagen mit Nachmittagsunterricht und die an einem dieser Gymnasien zudem vernachlässigte Anzahl an erlaubten Unterrichtsstunden an einem Schultag führen zu dem Ergebnis, dass die altersbedingte Belastbarkeit von Sechstklässlerinnen und -klässlern nur in den Stundenplänen der Fallschule 1 beachtet wird. Hiermit liegt also ein Beispiel gelungener Praxis vor. Es zeigt auf, dass es grundsätzlich möglich ist, den gebundenen Ganztag am Gymnasium für die Schülerinnen und Schüler der sechsten Klassen erlasskonform umzusetzen.

Zur Organisation ganztagspezifischer Lernangebote zeigen die Ergebnisse ferner, dass es auch nur an Fallschule 1 gelungen ist, alle Lernzeiten vormittags zu platzieren und auf diese Weise der Empfehlung zur Rhythmisierung zu begegnen. An dieser Schule und den anderen Fallschulen werden keine weiteren Ganztagsangebote in die reguläre Unterrichtszeit integriert, vielmehr finden Arbeitsgemeinschaften ihren Platz am Nachmittag. Diese Befunde reproduzieren die Erfahrungen zur Organisation von Ganztagsangeboten der Ganztagschulforschung.

Zur Kongruenz zwischen der Ganztagskonzeption und dessen Umsetzung zeigt die Studie, dass sich an allen Schulen lediglich einzelne Bestandteile der Ganztagskonzepte in den Stundenplänen abbilden lassen und somit in keinem Fall eine vollständige Übereinstimmung zwischen beiden Handlungsergebnissen erzielt wird. Damit bestätigt sich auch die zu diesem Forschungsbereich aufgestellte Annahme, die auf die Überlegungen zur Rekontextualisierung Bezug nimmt. In diesem Zusammenhang festgestellte Nicht-Übereinstimmungen zwischen der Ganztagskonzeption und deren Umsetzung in den Stundenplänen beruhen meist darauf, dass die Vorhaben einer Schule nicht entsprechend den Planungen umgesetzt werden.

Zu diesen Vorhaben zählen einerseits die Teamarbeit und Lehrerkooperation und andererseits verschiedene schulspezifische Projekte. Eine doppelte Klassenleitung wird zwar an drei Ganztagsgymnasien proklamiert, aber nicht umgesetzt. Damit können die Potenziale kooperierender Akteure in den Schulen nicht für die Umsetzung des Bildungsauftrags genutzt werden. Darüber hinaus werden die dienstags an Fallschule 2 eingeplanten fakultativen Angebote, die wenigen und zugleich unsystematisch angeordneten Doppelstunden in den Stundenplänen der Fallschule 3 sowie die fehlenden Lernzeiten in den Stundenplänen der Fallschule 4 als nicht konzeptgetreu bewertet.

Mit den Ergebnissen der Analyse von Ganztagskonzepten und Stundenplänen zeigt die Studie, wie die administrativen Vorgaben für das gebundene Ganztagsgymnasium zur Erreichung der im Ganztagskonzept verankerten Ziele ausgestaltet und umgesetzt werden. Im Bereich der Mittagspausengestaltung werden nicht nur alle Vorgaben zur Dauer, Anzahl pro

Woche, Platzierung am Tag und Zielsetzung problemlos an den Schulen umgesetzt. Stattdessen werden hiermit an den untersuchten Schulen weitere Ziele verbunden, die vornehmlich der Zieldimension der Betreuung und Schulöffnung angehören. Im Hinblick auf die fachbezogenen Angebote lässt sich in den Ergebnissen eine Vermischung von Angebotsformen des Runderlasses erkennen, wobei zusätzlich keine Übereinstimmung in den Zielen der Fallschulen mit denen der Bildungsadministration erreicht wird. Denn die fachbezogenen Arbeitsgemeinschaften sind an den Ganztagsgymnasien weder dafür vorgesehen, die Interessen von Schülerinnen und Schülern zu fördern, was mit fachbezogenen Angeboten intendiert ist, noch dafür neue Lernzugänge zu ermöglichen, was mit verschiedenen Arbeitsgemeinschaften verbunden ist. Demzufolge weicht die Ganztagskonzeption der Fallschulen bereits von den vorgegebenen Zielen ab. Somit fehlt gleichzeitig die Basis für eine dem Erlass entsprechende Umsetzung. Darüber hinaus werden mit den veränderten Stundentaktungen an drei Fallschulen nicht nur Vorgaben, sondern auch Empfehlungen der Bildungsadministration umgesetzt, zu denen im Runderlass keine spezifischen Ziele angegeben sind. An den Schulen wird hiermit verbunden, den Unterricht in den Bereichen Didaktik und Methodik zu verbessern, wodurch Impulse für die Unterrichtsentwicklung gesetzt werden sollen. Im Zusammenhang mit der Zeitnutzung ist auffällig, dass an einem Gymnasium eine vom 45-Minutentakt abweichende Taktung realisiert wird, obwohl dazu keine Angaben im Ganztagskonzept zu finden sind (Fallschule 1). Weiterhin soll mit den an drei Ganztagsgymnasien eingerichteten Lernzeiten mehr erreicht werden, als die im Erlass beschriebene veränderte Hausaufgabenpraxis in Richtung des eigenständigen Arbeitens und Lernens. Die Ziele umfassen dabei eine individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern, eine Steigerung von Schülerbeteiligung und Mitverantwortung sowie eine Vermittlung von Basiskompetenzen. Damit werden an ein – oder das zentrale – Element der Ganztagskonzeption nicht nur viele, sondern anspruchsvolle Ziele gestellt.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit bestand darin, im Bereich der Ganztagskonzeption und dessen Umsetzung Varianz zwischen den vier Fallschulen herauszuarbeiten. Diese geht einerseits aus den Befunden zu den ganztagspezifischen Zielen und geplanten Maßnahmen für ihre Umsetzung in den Ganztagskonzepten sowie andererseits den Ergebnissen zur Umsetzung der Ganztagskonzepte in den Stundenplänen von Sechstklässlerinnen und -klässlern hervor. Zusätzlich wurde im Rahmen der Studie eine Gemeinsamkeit zwischen den Fallschulen dahingehend aufgezeigt, dass die Planungen im Ganztagskonzept an keiner Fallschule vollkommen in den Stundenplänen abgebildet werden. Stattdessen wird eine konzeptgetreue Umsetzung nur in wenigen Handlungsbereichen identifiziert. Auf der Grundlage dieser Befunde zur Umsetzung der Ganztagskonzepte an den Fallschulen wurde jeweils eine Gruppendiskussion geführt, um die Bedingungen der Gestaltungsarbeit zu ermitteln.

11.2 Zusammenfassung der Ergebnisse zu den Bedingungen der Umsetzung des Ganztagskonzepts

Die Befunde zu den Bedingungen in der Umsetzung von Ganztagskonzepten legen den Schluss nahe, dass sich sowohl die unterstützenden als auch die hemmenden Bedingungen zwischen den Fallschulen unterscheiden. Hierdurch bestätigt sich die Annahme, dass entsprechend den Überlegungen zur Rekontextualisierung die einflussnehmenden Bedingungen sogar in einer kleinen Stichprobe von vier Schulen variieren würden.

In den Diskussionen über die Umsetzung der Ganztagskonzepte haben die schulischen Akteure insgesamt mehr förderliche (89) als hemmende (67) Bedingungen angeführt. Das bedeutet, dass in der Studie die Gelingensbedingungen gegenüber den Hindernissen überwiegen. Dies entspricht gleichzeitig den Beobachtungen im Rahmen der Schulprogrammforschung. Die von dieser Tatsache abweichenden Bedingungen in der Umsetzung des Ganztagskonzepts an Fallschule 2 zeigen, dass die schulischen Akteure hier im Vergleich zu den Akteuren an den anderen Schulen verstärkt vor Schwierigkeiten in der Ganztagsgestaltung stehen.

Im Zusammenhang mit den Schwierigkeiten in der Umsetzung des Ganztagskonzepts an den Fallschulen 1 und 2 zeigen die Befunde, dass die Hürden aus den Bedingungen auf individueller, interpersonaler, organisationaler sowie administrativer Ebene hervorgehen. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass an beiden Ganztagsgymnasien keine anregende Ausgangsbasis für Schulentwicklung vorhanden ist. Gegenüber dieser allumfassenden Bedingungssituation sind die Bedingungen der individuellen und der interpersonalen Ebene für die Akteure der Fallschule 4 nicht und die der Fallschule 3 kaum bedeutsam, sodass hier eher eine Konzentration auf den Bedingungen der organisationalen und administrativen Ebene vorliegt. Die demnach für alle vier Ganztagsgymnasien wichtigen Hindernisse auf diesen beiden Ebenen besagen, dass die Umsetzung der Ganztagskonzepte vermehrt von außen und weniger von den Schulen selbst beeinflusst wird.

Basierend auf den übergreifenden Ergebnissen wird nun die Frage beantwortet, welche Bedingungen sich in der Umsetzung des Ganztagskonzepts aus Sicht der Akteure als hemmend erwiesen haben. Hierbei erhalten die vorhandenen Ressourcen der Schule, die parallele Organisation verschiedener Systeme und die veränderten Rahmenvorgaben infolge der G8-Reformierung eine besondere Bedeutung, da sie von den Akteuren aller Schulen angeführt werden. Darüber hinaus lässt sich an zwei Fallschulen die Gemeinsamkeit erkennen, dass eine Ablehnung von geplanten Veränderungen mit den besonderen Vorstellungen und Wünschen der Lehrkräfte begründet wird. Diese verhindern schließlich, dass sich große Teile des Kollegiums am Entwicklungsgeschehen beteiligen und damit zur Entwicklung beitragen. Diese Ergebnisse zu den hemmenden Bedingungen in der Umsetzung von Ganztagskonzepten veranschaulichen, dass die aus der Schulprogrammforschung bekannten

Bedingungen wie beispielsweise die Schwierigkeiten der Konsensfindung und eine mangelnde Nutzentransparenz hierbei keine Rolle spielen, weshalb der Prozess von anderen Bedingungen beeinträchtigt wird.

Im Vergleich zu den Befunden im Bereich der hemmenden Bedingungen stellt sich die Situation zu den förderlichen Bedingungen der Umsetzung von Ganztagskonzepten uneinheitlicher dar. Denn hier sind nicht nur die Bedingungen der drei Ebenen – individuelle, interpersonale und organisationale Ebene – für nahezu alle Schulen bedeutsam, sie entfalten ihre Wirkung auch in unterschiedlichen Handlungsfeldern. Demzufolge sind die förderlichen Bedingungen der Umsetzung von Ganztagskonzepten schulspezifisch sehr unterschiedlich, weshalb in der nachfolgenden Zusammenfassung Bezug auf die Einzelschule genommen wird.

Vor dem Hintergrund dieser übergreifenden Ergebnisse wird nun die Frage beantwortet, welche Bedingungen sich in der Umsetzung des Ganztagskonzepts aus Sicht der Akteure als unterstützend erwiesen haben. Unter den förderlichen Bedingungen erhält die Akzeptanz der geplanten Veränderungen vonseiten verschiedener Akteure an allen Schulen einen hohen Stellenwert: Während an Fallschule 1 zu jedem Handlungsfeld entweder von Akzeptanz oder von Ablehnung berichtet wird, betrifft die entscheidende Akzeptanz für die Umsetzung des Ganztagskonzepts an Fallschule 2 die Arbeit der Steuergruppe. An Fallschule 3 erhält Akzeptanz für die Umsetzung zukünftiger Vorhaben Bedeutung, da hierbei die geplante Veränderung angeführt wird, die Schulprofile in die Lernzeiten integrieren und eine neue Stundentaktung einführen zu wollen. An Fallschule 4 ist Akzeptanz gegenüber der Ganztagsgestaltung das Ergebnis einer Evaluation. Zugleich wird hier die Akzeptanz der Lehrkräfte von der Schulleitung betont, welche zu einer reibungslosen Einführung des Ganztags und der neuen Taktung führten, obwohl die Umsetzung des Ganztagskonzepts eher direktiv von der Schulleitung aus gesteuert wird. Eine derart herausgehobene Bedeutung von Akzeptanz für Schulentwicklung ist seit den Studien bekannt, welche die förderlichen Bedingungen in Umsetzung von Schulprogrammen untersuchten.

Die bestehenden Akzeptanzprobleme an Fallschule 1 konnten mithilfe intensiver Austausch- und Kommunikationsprozesse gelöst werden. Austausch und Kommunikation innerhalb der Steuergruppe werden auch an Fallschule 2 als Grund für Erfolge in der Entwicklungsarbeit gewertet. Gegenüber dieser Bedingung beeinflusst die Teamarbeit im Kollegium an Fallschule 3 die Entwicklungsarbeit positiv und bewirkt, dass – nur hier – eine umfassende Partizipation am Entwicklungsgeschehen erzielt wird. Während damit die innerschulische Kooperation Bedeutung erfährt, hat die Vernetzung von Fallschule 4 mit anderen Schulen dazu beigetragen, verschiedene Anregungen für spezifische Fragestellungen in der Umsetzung des Ganztagskonzepts zu erhalten. Diese schulspezifisch wirksamen Bedingungen lassen sich nur teilweise in den Erkenntnissen der Schulprogrammforschung wiederfinden. Denn nur die

Bedingungen der Fallschule 3 in Form der Teamarbeit und Kooperation sowie der Partizipation des Gesamtkollegiums am Entwicklungsgeschehen fördern – auf interpersonaler Ebene – die Umsetzung von Schulprogrammen, während die anderen Bedingungen in früheren Untersuchungen wenn überhaupt eine nachrangige Rolle spielten.

Anhand der Ergebnisse zu den förderlichen Bedingungen in der Umsetzung von Ganztagskonzepten konnte gezeigt werden, dass hier ausschließlich Bedingungen relevant sind, die von der Schule beeinflusst werden können. Damit werden die Erfolge in der Entwicklungsarbeit mit den eigenen Leistungen der schulischen Akteure in Verbindung gebracht. Demgegenüber werden die Schwierigkeiten verstärkt – und an zwei Schulen ausschließlich – auf extern bestimmte Bedingungen zurückgeführt.

12. Diskussion und Ausblick

Die Interpretation der Ergebnisse stellt das zentrale Ziel dieses Kapitels dar, wobei die theoretischen Grundlagen und die Grenzen der eigenen Untersuchung berücksichtigt werden. Zugleich werden in der Untersuchung aufgekommene Besonderheiten und offengebliebene Fragen für weitere Forschungsvorhaben aufgezeigt. Dafür werden eingangs die Anlage, Durchführung, Daten und Methoden der eigenen Untersuchung in Bezug auf Stärken und Schwächen kritisch betrachtet. Aufbauend auf den ermittelten Schwachstellen wird erörtert, welchen Beitrag die Erkenntnisse dennoch zu den folgenden zwei Wissenslücken leisten: Zum einen handelt es sich um die ausbaufähigen Erkenntnisse über die konkrete Prozessgestaltung zur Schulentwicklung und deren Steuerung an Schulen und zum anderen um das Desiderat im Bereich der Ausgestaltung des gebundenen Ganztags an Gymnasien in NRW. Auf Basis dieser Erkenntnisse werden Annahmen über Prozesse der Rekontextualisierung an gebundenen Ganztagsgymnasien formuliert, die in zukünftigen Forschungsvorhaben überprüft werden könnten.

Bewertung der Anlage, Durchführung, Daten und Methoden der eigenen Studie

Mit der explorativen Fallstudie ist es im Rahmen der vorliegenden Untersuchung gelungen, neue Erkenntnisse über die Ausgestaltung des gebundenen Ganztags an vier Gymnasien NRWs zu generieren und zugleich Unterschiede in der Umsetzung von Ganztagskonzepten zwischen wenigen Schulen mit ähnlichen Handlungsbedingungen näher zu beschreiben. Der für die Untersuchung konstitutive Schritt der Fallauswahl ist von Erfolg gekennzeichnet. Dies wird daran sichtbar, dass die Fallschulen neben den Auswahlkriterien weitere Gemeinsamkeiten im Bereich der Handlungsbedingungen aufweisen, wie die Befunde der Vorstudie zeigen. Demzufolge trifft es zu, dass in der Studie entsprechend den Planungen im Forschungskonzept möglichst ähnliche Ganztagsgymnasien den Untersuchungsgegenstand darstellen. Die Stichprobe in der Studie zur Umsetzung von Ganztagskonzepten in Stundenplänen ist gleichzeitig dadurch gekennzeichnet, dass sie eine sehr kleine Anzahl an Fallschulen umfasst. In Anbetracht dessen können die Ergebnisse lediglich Hinweise zur Umsetzung von administrativen Vorgaben des gebundenen Ganztags liefern. Dabei können also – wie es für Fallstudien typisch ist – keine allgemeingültigen Ergebnisse für die Ganztagschulforschung erzielt werden.

Darüber hinaus trägt der Einsatz verschiedener Forschungsmethoden dazu bei, dass unterschiedliche Aspekte der Umsetzung von Ganztagskonzepten berücksichtigt und teilweise auch in einen Zusammenhang gestellt werden können. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Methoden werden im Folgenden die Teilstudien mit ihren Besonderheiten spezifisch betrachtet.

Die eingesetzten Methoden in Teilstudie 1 unterscheiden sich grundlegend von den Herangehensweisen in der bisherigen Forschung, da keine Befragungen zur Zielverfolgung, Maßnahmenplanung und Umsetzung durchgeführt werden. Die stattdessen mit der Inhaltsanalyse untersuchten Dokumente der Schulen bieten für die Studie den Vorteil, dass Störungen ausgeschlossen werden können, die der methodischen Herangehensweise geschuldet sind. Gegenüber dieser nützlichen Forschungsbedingung lässt sich die Aktualität der Daten vereinzelt als kritisch beschreiben, da im Ganztagskonzept von Fallschule 1 ein weit in der Vergangenheit liegendes Datum angegeben ist und die Konzepte von zwei weiteren Schulen kein Entstehungsdatum enthalten. Ein aktuelles Konzept liegt lediglich bei Fallschule 3 vor. Allerdings ist eine derart hohe Aktualität der Daten für eine Untersuchung, wie Schulen mit den Vorgaben der Bildungsadministration umgehen, nicht zwingend erforderlich, solange die zum Gültigkeitszeitraum geltenden Vorgaben in der Untersuchung berücksichtigt werden. Dennoch hat das weit zurückliegende Entstehungsdatum des Ganztagskonzepts der Fallschule 1 dahingehend Auswirkungen auf die Untersuchung, dass Entwicklungen möglicherweise (noch) nicht im Ganztagskonzept aufgenommen sind. Dies erhält für die Bewertung der Kongruenz zwischen der Ganztagskonzeption und ihrer Umsetzung in den Stundenplänen Bedeutung. Als ein Beispiel kann hier die in den Stundenplänen konsequent umgesetzte 67,5-Minutentaktung betrachtet werden.

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Stundenpläne, die angesichts der Beschränkung auf den sechsten Jahrgang nur einen Ausschnitt der Ganztagskonzeption abbilden (können). So sind zum Beispiel Angebote für andere Jahrgänge und auch solche, die nur zu spezifischen Zeitpunkten und nicht wöchentlich stattfinden, nicht in den Stundenplänen angegeben. Darüber hinaus fehlen Angaben zur inhaltlichen Ausgestaltung von Pausen, von Lernangeboten und des Fachunterrichts. Daher können durch die Untersuchung keine Erkenntnisse dazu geliefert werden, inwieweit Ziele wie beispielsweise eine Elternbeteiligung am Schulleben, eine verlässliche Schülerbetreuung und eine Erweiterung didaktisch-methodischer Formen im Unterricht realisiert werden. Diese Einschränkungen sind für die Bewertung von Übereinstimmungen und Inkongruenzen zwischen den unterschiedlichen Handlungsergebnissen bedeutsam.

Mit den in Teilstudie 2 geführten Gruppendiskussionen werden die Meinungen und Standpunkte von realen Gruppen zumindest an drei Fallschulen ermittelt. Diese Gruppen sind dadurch gekennzeichnet, dass sich die Befragten der Fallschule 3 im Hinblick auf die Beschreibungen zur Schulentwicklungsarbeit durchweg einig sind. Demgegenüber werden in den Diskussionen der zwei anderen Ganztagsgymnasien in mehreren Punkten konträre Standpunkte deutlich, wobei die an Fallschule 1 teilweise angeglichen werden (wie z. B. zur Akzeptanz von Lernzeiten), indem das Problem genau benannt und spezifiziert wird. An Fallschule 2 bleibt hingegen die Mehrheit der Gegensätze innerhalb der Diskussion bestehen

(z. B. zur Effektivität von Lernzeiten). Anders verhält es sich mit der Gruppe der Fallschule 4. Für diese ist nämlich charakteristisch, dass eine Person der Schulleitung die Schulentwicklungsarbeit beschreibt oder gezielt eine anwesende Person auffordert, spezifische Aktivitäten und ihre Ergebnisse darzustellen. Aufgrund dieser führenden Rolle der Schulleitung kommen Zweifel daran auf, ob die Anwesenden an Fallschule 4 tatsächlich über gemeinsame Erfahrungen mit der Umsetzung des Ganztagskonzepts verfügen und damit die Ganztagsentwicklung ihrer Schule realitätsgetreu darstellen können. Zugleich wird infrage gestellt, dass es sich um eine reale Gruppe handelt, die sich regelmäßig trifft, um die Ganztagsentwicklung voranzubringen. Diese Tatsache ist für die Darstellung von einflussnehmenden Bedingungen in der Umsetzung des Ganztagskonzepts bedeutsam, sodass entsprechende Einschränkungen in der Diskussion zu bedenken sind.

Auf Basis der beschriebenen Merkmale und Kritikpunkte lässt sich das Fallstudiendesign für die Analyse der Umsetzung von Ganztagskonzepten in Stundenplänen und der Bedingungen weitgehend als angemessen bezeichnen. Die aufgezeigten Schwächen bewirken, dass die Bewertung der Kongruenz zwischen dem Ganztagskonzept und dessen Umsetzung einerseits sowie den Bedingungen in der Umsetzung von Ganztagskonzepten andererseits jeweils für eine Schule eingeschränkt sind. Somit können die Erkenntnisse für die drei anderen Ganztagsgymnasien vollständig in der Diskussion berücksichtigt werden. Zusätzlich ist die Aussagekraft der Ergebnisse angesichts der geringen Fallzahl eingeschränkt. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden diskutiert, welche ergänzenden Erkenntnisse die Studie zur Prozessgestaltung von Schulentwicklung und deren Steuerung liefern kann.

Die Prozessgestaltung von Schulentwicklung und deren Steuerung an den Fallschulen

Die Beschreibungen von unterstützenden und hemmenden Bedingungen in der Umsetzung der Ganztagskonzepte im Rahmen der Teilstudie 2 verdeutlichen, dass die Fallschulen ihre Schulentwicklungsprozesse sehr unterschiedlich ausgestalten. Darstellungen zum Vorgehen von Schulentwicklung enthalten im Hinblick auf eine umfassende Partizipation von Lehrkräften am Entwicklungsgeschehen, dass eine aktive Mitgestaltung des Ganztags vonseiten der Lehrerinnen und Lehrer zumindest an drei von vier Fallschulen befürwortet und an einer Schule nicht gewünscht wird. Denn den Beschreibungen von zwei Schulen zufolge scheint eine umfassende Partizipation angesichts der Ablehnung von Veränderungsideen vonseiten der Lehrkräfte ein grundsätzliches Problem darzustellen. Gleichzeitig wird diese von den schulischen Akteuren als eine erforderliche Bedingung für erfolgreiche Schulentwicklungsvorhaben betrachtet. An einem weiteren Ganztagsgymnasium wird eine umfassende Partizipation des Kollegiums an Schulentwicklung erzielt, indem sich unterschiedliche Teams jeweils mit einem spezifischen Schwerpunkt in der Entwicklungsarbeit befassen und die Arbeiten von der Steuergruppe koordiniert werden. Am vierten Gymnasium fällt hingegen die

Schulleitung anstehende Entscheidungen wie zum Beispiel die Einführung der 60-Minutentaktung und teilt diese anschließend dem Kollegium mit. Dass die Lehrerinnen und Lehrer trotz der direktiven Vorgehensweise der Schulleitung die Veränderungsidee akzeptieren, kann möglicherweise dadurch erklärt werden, dass diese mit erschwerten Arbeitsbedingungen von Lehrkräften und ungünstigen Lernbedingungen von Schülerinnen und Schülern begründet wird, die eine direkte Betroffenheit von Lehrkräften ausdrückt. Vor diesem Hintergrund ist die Partizipation von Lehrkräften am Entwicklungsgeschehen für die Umsetzung von Schulprogrammen und Ganztagskonzepten relevant, wobei die Selbststeuerung von Schule im Vordergrund zu stehen scheint. Hiermit soll nämlich die Entwicklungs- und Gestaltungsarbeit auf verschiedene Personen innerhalb einer Schule verteilt und damit arbeitsteilig organisiert werden.

Eine divergierende Prozessgestaltung der Fallschulen schlägt sich auch in der Einrichtung einer Steuergruppe nieder, da eine dementsprechend langfristige und systematische Strukturierung des Arbeitsprozesses die Ganztagschulentwicklung an drei Gymnasien fördert. Allerdings wird die Arbeit der Steuergruppe an zwei Fallschulen dadurch behindert, dass spätestens bei der Umsetzung von geplanten Veränderungen bei einem Teil der Lehrerinnen und Lehrer Akzeptanzprobleme entstehen. Dadurch wird die Entwicklungsarbeit gestört und die Ganztagschulentwicklung von den befragten Akteuren als beschwerlich empfunden. Demgegenüber gilt die Steuergruppe an Fallschule 3 als ein gut funktionierendes Koordinierungsorgan, deren Arbeit im Kollegium akzeptiert und unterstützt wird. Auf Basis dieser Erkenntnisse unterstützt die Steuergruppe ebenfalls die Selbststeuerung von Schulen, was einem bekannten Ergebnis aus der Schulprogrammforschung entspricht. Neu erscheint in diesem Zusammenhang, dass die Unterstützung durch die Steuergruppe von denjenigen Fallschulen angeführt wird, die eine partizipative Prozessgestaltung einer direktiven vorziehen. Dies deutet darauf hin, dass beide Bedingungen in einem Zusammenhang zu stehen scheinen.

Weitere Unterschiede im Bereich der Prozessgestaltung zur Schulentwicklung gehen daraus hervor, mit welchen Partnern an den Fallschulen das Ganztagskonzept realisiert wird. In diesem Zusammenhang erhält die Zusammenarbeit mit externen Akteuren Bedeutung, wobei an drei Schulen betont wird, dass der Austausch mit anderen Ganztagschulen dafür hilfreich gewesen sei, einen passenden Weg für die eigene Schule – z. B. in Bezug auf die Mittagspausenplatzierung oder Einführung einer Taktung – zu finden. Neben solchen Vorteilen werden allerdings auch Schwierigkeiten dargestellt, die der Zusammenarbeit mit Schulen geschuldet sind. An Fallschule 3 erweist sich die Kooperation mit fünf Gymnasien für die Auswahl und Einführung einer neuen Taktung als schwierig. Dass auch aus der Zusammenarbeit mit anderen Kooperationspartnern Schwierigkeiten für die Ganztagsgestaltung entstehen können, zeigt die Entwicklungsarbeit an Fallschule 4. Dort erschweren nämlich die Wün-

sche eines Kooperationspartners zum Einsatz seines Personals eine flexible Stundenplangestaltung. Angesichts dieser Ergebnisse kann den Akteuren in Schulen empfohlen werden, die Anzahl der Kooperationspartner zu begrenzen sowie die Kooperationsziele sowie -wünsche der Partner herauszufinden, bevor eine Kooperation zustande kommt, um die konkreten Vorstellungen der Kooperationspartner nicht nur zu kennen, sondern mit den eigenen abgleichen zu können.

Prozesse der Steuerung von Schulentwicklung lassen sich anhand von Ergebnissen nachzeichnen, die aufzeigen, wie an Schulen mit den Vorgaben der Bildungsadministration umgegangen wird. Hierbei erhält die Kontextsteuerung Bedeutung, da die Befunde zur Ganztagskonzeption zeigen, dass die Formulierungen zu den ganztagspezifischen Zielen und Lernangeboten aus den administrativen Vorgaben teilweise vergleichbar in den Ganztagskonzepten vorkommen. Ähnlichkeiten in den Formulierungen werden als Hinweise gedeutet, dass die Aufnahme von einzelnen Inhalten und gleichzeitig die Vernachlässigung anderer Inhalte Ergebnisse von Prozessen der Rekontextualisierung darstellen. Denn diese veranschaulichen, welche Aspekte aus dem Ganztagschülerlass für die mitgestaltenden Akteure wichtig sind und als erfolgversprechend für eine gelungene Ganztagsgestaltung betrachtet werden.

Gegenüber diesen Erscheinungsformen der Kontextsteuerung manifestiert sich Selbststeuerung in der Ganztagsgestaltung an den Fallschulen auch darin, dass lediglich einzelne Bestandteile der Ganztagskonzepte in Stundenplänen abgebildet werden. Dies ist zum Teil der Tatsache geschuldet, dass die Stundenpläne der sechsten Klassen Grenzen aufweisen. Eine Ausweitung der Untersuchung auf weitere Jahrgänge könnte dazu führen, dass mehr Bestandteile der Ganztagskonzepte in der Umsetzung betrachtet und bewertet werden können. Doch auch damit wird voraussichtlich keine vollständige Übereinstimmung zwischen beiden Handlungsergebnissen erzielt, da ein Teil der Vorhaben der Gymnasien nicht entsprechend der Planungen in den Ganztagskonzepten realisiert wird. Beispiele hierfür sind die fehlenden Lernzeiten in den Stundenplänen der Fallschule 4 und die wenigen Doppelstunden in den Stundenplänen der Fallschule 3 dar. Diese Ergebnisse zeigen, dass zwischen den beiden Handlungsergebnissen Verbindungen fehlen, die Fend (2008a, 2006) auf die verantwortlichen Akteure zurückführen würde. Es wäre diesbezüglich zu prüfen, ob sich die fehlenden Lernzeiten und die wenigen Doppelstunden tatsächlich daraus herleiten lassen, dass die verantwortlichen Personen für die Stundenplangestaltung keine Kenntnis von den Gestaltungsansätzen hatten oder den bekannten Gestaltungsansätzen keine hohe Priorität beigemessen haben.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie können die Erfahrungen zur Selbst- und Kontextsteuerung im Rahmen der Ganztagsgestaltung am Gymnasium bündeln. Dabei ist für Fend (2008a, 2006) der zugrunde liegende Auftrag sehr bedeutsam, da dieser das Handeln der

Akteure am stärksten beeinflussen sollte. Um das Auftragshandeln der Akteure in der Ganztagsgestaltung näher betrachten und bewerten zu können, werden im Folgenden Beschreibungen dazu herangezogen, wie die parallele Organisation verschiedener Systeme und die Veränderungen infolge der G8-Reformierung die Umsetzung der Ganztagskonzepte behindern.

Die parallele Organisation von verschiedenen Systemen

In den Gruppendiskussionen benennen die schulischen Akteure Einschränkungen, die daraus resultieren, dass in der Ganztagsgestaltung unterschiedliche Systeme berücksichtigt und umgesetzt werden müssen. Demnach sind in der Ganztagsgestaltung nicht nur ein Auftrag, sondern mehrere Aufträge zeitgleich zu erfüllen. Aus der Sicht der schulischen Akteure folgt hieraus, dass die Ganztagsgestaltung in eingeschränkten Handlungsspielräumen erfolgen muss.

Eingeschränkte Handlungsspielräume ergeben sich an zwei Ganztagsgymnasien daraus, dass die Vorgaben für das G8- und das G9-Gymnasium realisiert werden müssen und eine Kursorganisation für insgesamt vier Oberstufenjahrgänge geleistet werden muss. Die Kursorganisation erfordert viel Personal, weshalb es nicht mehr möglich ist, in den Jahrgängen der Mittel- und Erprobungsstufe zeitgleich viele Kollegen einzubinden. Folglich können pädagogische Vorstellungen zur Organisation von ganztagspezifischen Lernangeboten wie zum Beispiel Lernzeitenbänder nicht verwirklicht werden. Demgegenüber ergeben sich an einer weiteren Fallschule Einschränkungen daraus, dass in einer Schule gleichzeitig ein Halbtags- und ein Ganztagsschulsystem bestehen. Dieses Nebeneinander müsste angesichts der sukzessiven Entwicklung zum gebundenen Ganztagsgymnasium eigentlich an allen Fallschulen existieren. Allerdings gilt es nur an einem Gymnasium als hinderlich für spezifische Ansätze der Ganztagsgestaltung.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass angesichts einer parallelen Organisation verschiedener Systeme das Auftragshandeln der Akteure und die Prozessgestaltung zur Schulentwicklung komplexer sind. Diese Komplexität wird nicht nur von den Akteuren als Einschränkung wahrgenommen, vielmehr erfordert sie von den Akteuren im Rahmen von Rekontextualisierung mehr Anpassungsleistungen, als bei einem einzigen Auftrag notwendig wäre.

Die Veränderungen infolge der G8-Reformierung

Neben den Einschränkungen aufgrund der parallelen Organisation verschiedener Systeme erkennen die schulischen Akteure auch Barrieren, die sie auf die G8-Reformierung zurückführen. Dabei werden an den Fallschulen zwei Aspekte in den Vordergrund gestellt – entweder eine Stoffverdichtung oder eine hohe Anzahl an verpflichtenden Lernangeboten, welche das Auftragshandeln in der Umsetzung von Ganztagskonzepten erschweren.

Zur Stoffverdichtung wird an zwei Ganztagsgymnasien betont, dass der neunte Jahrgang von der Reduzierung der Schulzeit um ein Schuljahr besonders betroffen ist, da hier alle Fächer und Lernbereiche vertreten sein sollen. Dies bewirkt, dass die Akteure der Ganztagsgestaltung begrenzte Handlungsspielräume oder sogar keine Möglichkeiten für die Einrichtung zusätzlicher Lernangebote oder Förderangebote für die Schülerinnen und Schüler sehen. An einem der Gymnasien führt die Stoffverdichtung in Kombination mit einer hohen Anzahl an verpflichtenden Lernangeboten dazu, dass Schülerinnen und Schüler (mit steigendem Alter) weniger fakultative Angebote nutzen, verstärkt an Burn-out-Symptomen leiden und keine Aufsichten mehr im Rahmen des Ganztags übernehmen. Dies schränkt aus der Sicht der Akteure die Ganztagsgestaltung enorm ein, weshalb nur noch Kompromisslösungen in der Ganztagsgestaltung vorgenommen werden. Demgegenüber stehen an zwei anderen Gymnasien organisatorische Herausforderungen im Vordergrund. Hierzu zählen die Kursorganisation für die vier Oberstufenjahrgänge und die Vielzahl an Fächerwechsel angesichts der hohen Anzahl an verpflichtenden Lernangeboten.

Mit den verschiedenen Einschränkungen wird deutlich, dass die negativen Auswirkungen der G8-Reformierung betont werden. Die dabei geübte Kritik am Auftrag des Gymnasiums deutet darauf hin, dass in der Ausgestaltung des Ganztags Zugeständnisse der Akteure erforderlich sind, sodass die (konzeptionellen) Wünsche der Akteure im Rahmen von Rekontextualisierung zweitrangig sind.

Die Ausgestaltung des gebundenen Ganztags an den Gymnasien

In Bezug auf die Zielverankerung zeigen die Befunde, dass die Zieldimension der Kompetenzorientierung und Begabungsförderung an den untersuchten Ganztagsgymnasien wenig Bedeutung erfährt. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass der gymnasiale Bildungsauftrag, der angesichts der umfangreichen Stundentafeln von Gymnasien durch einen hohen Anspruch an Kompetenzorientierung gekennzeichnet sein müsste, nicht im Vordergrund der Ganztagskonzeption steht. Vielmehr bilden entweder eine Förderung überfachlicher Kompetenzen oder eine Weiterentwicklung der Lernkultur Schwerpunkte für die Fallschulen.

Die Ergebnisse zur Ausgestaltung von ganztagspezifischen Lernangeboten zeigen, dass an zwei Gymnasien die fachbezogenen Angebote jeweils entweder als obligatorische oder fakultative Angebote gelten. Die Regelungen zur freiwilligen Teilnahme scheinen sich aus den Wünschen oder Bedarfen der rezipierenden Akteure im Bildungssystem abzuleiten. Denn an Fallschule 2 fordern die Eltern einen freien Nachmittag für ihre Kinder, während an Fallschule 3 zur Steigerung von Akzeptanz auf Seiten der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern gegenüber dem gebundenen Ganztag zunächst fakultative Angebote eingerichtet werden sollen. Bei positiver Resonanz auf die fakultativen Angebote ist geplant, den gebundenen Ganztag und damit auch die verpflichtenden Angebote auszuweiten.

Zu den musisch-künstlerischen und den sportlichen Angeboten in diesem Bereich liefert die vorliegende Studie ergänzende Hinweise zur Durchführung. Denn aus der Vorstudie ist bekannt, dass an Fallschule 2 sowohl mit Musikschulen als auch Sportvereinen zusammengearbeitet wird. Es kann also davon ausgegangen werden, dass das Personal der Kooperationspartner diese Angebote durchführt. Da an den zwei anderen Schulen ausschließlich mit Partnern aus dem Bereich Musik zusammengearbeitet wird, liegt die Vermutung nahe, dass hier die Durchführung von sportlichen Angeboten von Lehrkräften dieses Faches geleistet werden muss.

Die fachbezogenen Angebote werden an allen Fallschulen – zumindest auf konzeptioneller Ebene – um Lernzeiten ergänzt, sodass sie als zentrale Ganztagsangebote für die gebundenen Ganztagschulen in NRW und gleichermaßen für die Ganztagsgymnasien in Deutschland gelten. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob ein Blick auf die Gestaltungsansätze anderer Schulen für die Fallschulen ausschlaggebend dafür gewesen ist, Lernzeiten einzuführen. Demnach besteht das Interesse vor allem daran herauszufinden, inwieweit der hohe Stellenwert von Lernzeiten eine Folge davon ist, dass Veränderungen in Schulen entsprechend den neo-institutionalistischen Ansätzen von der Umwelt hervorgerufen und dementsprechend auf Prozesse der Isomorphie zurückgeführt werden können.

Obwohl damit die Fallschulen in Bezug auf die geplante Einrichtung von Lernzeiten Gemeinsamkeiten aufweisen, unterscheidet sich die Ausgestaltung dieser Angebote mindestens in den Bereichen der Platzierung auf die Wochentage sowie der Bindung an Fächer zwischen den Fallschulen. Demnach wird die gemeinsame Veränderung an den Fallschulen zunächst auf der Oberfläche vorgenommen und an die jeweiligen Schulbedingungen angepasst. Diese Anpassungsleistung betrifft bei Fallschule 1 die Platzierung aller Lernzeiten auf den Vormittag und an Fallschule 2 die Fächerbindung. Denn an diesem Gymnasium wird für die Vermittlung der curricularen Inhalte in den Hauptfächern mehr Zeit benötigt als die Stundentafel vorsieht. Durch Anpassungsleistungen an Fallschule 3 sind die Lernzeiten nicht an Fächer gebunden, stattdessen bearbeiten die Schülerinnen und Schüler hier ihre Wochenpläne. Solche Anpassungsleistungen finden sich an Fallschule 4 nicht, da hier Lernzeiten in den Stundenplänen fehlen. Demzufolge besteht nicht nur in dieser Hinsicht keine Verbindung zwischen dem Ganztagskonzept und den Stundenplänen, gleichzeitig sieht es danach aus, als würde das selbstständige Lernen weniger Bedeutung erfahren als das soziale Lernen. Denn die für das soziale Lernen im Klassenverband vorgesehenen KlassenlehrerInnenzeiten sind in den Stundenplänen aller sechsten Klassen ausgewiesen.

Darüber hinaus wird zu den fächerübergreifenden Angeboten festgestellt, dass an zwei von drei Ganztagsgymnasien die handwerklichen oder hauswirtschaftlichen sowie technischen Angebote mit den Zielen der fachbezogenen Angebote in Verbindung stehen. Auf Basis dieser Gemeinsamkeit wäre eine neue Zuordnung der Angebotsformen zu den fachbezogenen

Angeboten in weiteren Untersuchungen kritisch zu prüfen. Sofern durch die Folgestudien Ergebnisse vorliegen würden, die eine Neuordnung befürworten, wäre das (herangezogene und weiterentwickelte) Kategoriensystem dementsprechend für Analysen von erweiterten Lernangeboten an Ganztagschulen im Allgemeinen oder an gebundenen Ganztagsgymnasien im Besonderen zu überarbeiten.

Zur Umsetzung der Ganztagskonzepte legt die Stundenplananalyse weiter dar, dass mit den drei langen Schultagen an den Fallschulen jeweils – nur – ein geringes Zeitfenster zur Verfügung steht. Angesichts dessen stellt sich die Frage, inwieweit die Ansprüche in den ganztagspezifischen Zielen und den administrativen Vorgaben angemessen und realistisch sind. In der Umsetzung scheint es hierbei so zu sein, wie Böttcher (2016) es formulierte, dass die Ansprüche hoch sind und eine Überfrachtung von Ganztagschulen bewirken (können). Eine solche Überfrachtung wird von den Akteuren an Fallschule 2 wahrgenommen, die sie in der Reflexion über die Umsetzung des Ganztagskonzepts mehrmals mit den zeitlichen Engpässen für die Vermittlung curricularer Inhalte begründen. Demgegenüber werden an den anderen Fallschulen die knappen zeitlichen Ressourcen als Hindernis für eine (individuelle) Förderung von Schülerinnen und Schülern betont, die als ein Hinweis auf eine Überfrachtung der Ganztagschulen gedeutet werden kann. Aus diesen Hinweisen kann zusammengefasst werden, dass auch an gebundenen Ganztagsgymnasien die Zeit nicht ausreicht, um das Ziel der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern zu erreichen, was in der Bildungsadministration, Schulpraxis und Öffentlichkeit als zentrales Ziel der Ganztagschulentwicklung gilt.

Im Hinblick auf die Umsetzung der Ganztagskonzepte zeigt die Studie auch, dass eine doppelte Klassenleitung zwar an drei Ganztagsgymnasien proklamiert, aber nicht umgesetzt wird. Damit wird der Auftrag des gebundenen Ganztagsgymnasiums nicht auf die Weise umgesetzt, dass die Potenziale einer Verschmelzung von Fähigkeiten und Kompetenzen verschiedener Lehrkräfte gewinnbringend genutzt werden, die als nutzenbringend für eine effektive Förderung von Schülerinnen und Schülern gilt. Auch aus diesem Ergebnis können Zweifel daran abgeleitet werden, dass eine solche Förderung von Schülerinnen und Schülern an Ganztagsgymnasien effektiver geleistet wird als an Halbtagschulen oder Halbtagsgymnasien – was auch die Ergebnisse der Ganztagschulforschung nahelegen. Für die Umsetzung des Bildungsauftrags eines gebundenen Ganztagsgymnasiums bedeutet dies, dass jede Lehrkraft die eigenen Aufgaben selbstständig erledigen muss. Aus diesem Befund leitet sich ab, dass unter den Lehrkräften im Kollegium lose anstelle von engen Verbindungen bestehen. Diese weisen Ähnlichkeiten mit den Vorstellungen über lose Kopplungen auf, die allerdings im Steuerungsdiskurs nicht so vorteilhaft verstanden werden wie bei Weick (1976) selbst. Damit scheinen sich im Rahmen der Ganztagschulentwicklung etablierte Vorstellungen aus dem Steuerungsdiskurs zu reproduzieren. Zugleich wird aus den Praxisberichten

der untersuchten Schulen deutlich, dass die Akteure an zwei Schulen von losen Kopplungen berichten, wenn sie von Schwierigkeiten der Partizipation und der Teamarbeit im Kollegium berichten. Demnach gelten lose Kopplungen auch in der Schulpraxis als hinderlich und nicht wie bei Weick (1976) als vorteilhaft für die Ganztagschulentwicklung und -gestaltung.

Die Ergebnisse zur Ganztagskonzeption der Fallschulen und ihrer Umsetzung in den Stundenplänen zeigen, dass gemäß Fends (2006) Ansatz der Rekontextualisierung auch an Ganztagschulen Prozesse der Anpassung von Vorgaben an die Handlungsbedingungen der Schulen zu erkennen sind. In der Betrachtung von Gestaltungsansätzen der Fallschulen konnten sowohl Aspekte der Schulentwicklung als auch deren Steuerung dokumentiert und bewertet werden. Dadurch können die Erkenntnisse der Ganztagschulforschung erweitert werden. Vor dem Hintergrund der neuen Erfahrungen mit dem gebundenen Ganztag an Gymnasien werden im anschließenden Ausblick Annahmen zu Prozessen der Rekontextualisierung für zukünftige Forschungsvorhaben formuliert.

Annahmen zu Prozessen der Rekontextualisierung im Rahmen der Ganztagsgestaltung am Gymnasium

Mit den abschließenden Worten wird das Ziel verfolgt, vor dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse und neuen Erfahrungen Erwartungen für zukünftige Untersuchungen zu formulieren. Diesem Schritt wird der Ansatz der Rekontextualisierung von Fend (2008a, 2006) als Grundlagentheorie zugrunde gelegt. Dadurch werden die aufgestellten Annahmen entsprechend ihrer Zugehörigkeit zum Handlungskontext oder zu den Handlungsergebnissen auf der Ebene der Einzelschule gegliedert.

Auf der Basis der vorliegenden Ergebnisse können Annahmen über den Handlungskontext von gebundenen Ganztagsgymnasien formuliert werden. Diese betreffen die Schulorganisation, die Eltern als rezipierende Akteure und die Lehrkräfte als Mitgestalter von Schulentwicklung. Im Bereich der Schulorganisation legen die Ergebnisse zur Kooperation – welche die Umsetzung des Ganztagskonzepts unterstützen sowie hemmen können – die Vermutung nahe, diese sei im Handlungskontext gebundener Ganztagsgymnasien zu ergänzen. Um hierbei die Bedingung und ihre Wirkung abschätzen zu können, erscheint es nicht ausreichend, den Aspekt der Kooperationspartner aufzuführen, sondern in Fends Darstellung (siehe Abbildung 5) die Anzahl sowie die Art der Kooperationspartner anzugeben. Zusätzlich haben die Ergebnisse gezeigt, dass die spezifischen Wünsche von Eltern wesentlich für die Ganztagskonzeption und ihre Umsetzung gewesen sind. Aufbauend wird die Annahme formuliert, dass die fachbezogenen Angebote als fakultative Angebote eingerichtet werden, wenn die Eltern gegenüber dem gebundenen Ganztag Skepsis zeigen oder eine klare ablehnende Position beziehen. Demnach wären in Fends Darstellung vom Handlungskontext der Einzelschule die Anliegen der Eltern ebenso hinzuzufügen. Eine weitere Ergänzung be-

trifft die Lehrkräfte, welche die Schulgestaltung und -entwicklung wesentlich voranbringen oder aber behindern können. Denn die Befunde zur Gestaltung von Schulentwicklungsaktivitäten dokumentieren, dass Schulen mit einer partizipativen Herangehensweise gleichzeitig die Unterstützung durch die Steuergruppe betonen. Vor diesem Hintergrund wird die Erwartung formuliert, dass ein Zusammenhang zwischen der Partizipation von Lehrkräften am Entwicklungsgeschehen und der Einrichtung einer Steuergruppe besteht, welcher sich zudem für die Umsetzung des Ganztagskonzepts an gebundenen Ganztagsgymnasien als förderlich erweist.

Weitere Annahmen zur Ganztagsgestaltung beziehen sich auf die Dimension der Handlungsergebnisse. Die Erfahrungen der vorliegenden Studie beinhalten Angaben zu den durchführenden Akteuren von fachbezogenen Angeboten. Auf dieser Basis wird vermutet, dass in der Umsetzung der Ganztagskonzepte an vielen Gymnasien die Herangehensweise gewählt wird, dass Sportangebote von Lehrkräften durchgeführt werden, während für die Angebote in den Bereichen Musik und Kunst Expertise von außen hineingeholt wird. Eine weitere Annahme im Zusammenhang mit den Handlungsergebnissen betrifft die Zuordnung von einer Reihe fächerübergreifender Angebote zu den fachbezogenen Angeboten. Denn diesbezüglich zeigt die Ganztagskonzeptanalyse, dass die handwerklichen, hauswirtschaftlichen sowie technischen Angebote oder Angebote im Bereich Neue Medien an mehreren gebundenen Ganztagsgymnasien weniger Gemeinsamkeiten mit den fächerübergreifenden und vielmehr mit den fachbezogenen Angeboten aufweisen. Daraus wird die Annahme formuliert, dass Angebote in den Bereichen Hauswirtschaft, Handwerk, Neue Medien und Technik an gebundenen Ganztagsgymnasien zu fachbezogenen Angeboten zählen sollten.

Neben solchen Annahmen soll im Folgenden auf zwei besondere Ergebnisse der Studie eingegangen werden. Zum einen gilt die Umsetzung des Ganztagskonzepts an Fallschule 1 als ein Beispiel gelungener Praxis im Hinblick auf das Einhalten von administrativen Vorgaben. Demgegenüber verstoßen die anderen drei Gymnasien gegen zentrale Richtlinien der Stundenplangestaltung. Dieses Ergebnis zeigt auf, dass es grundsätzlich möglich ist, den gebundenen Ganztags am Gymnasium für die Schülerinnen und Schüler der sechsten Klassen erlasskonform umzusetzen. Um auszuschließen, dass dies nur auf eine Klassenstufe zutrifft, wäre zu prüfen, ob eine erlasskonforme Lernorganisation auch in den Stundenplänen weiterer Jahrgänge zu finden ist. Nur in diesem Fall könnten die Erfahrungen der Akteure an Fallschule 1 für die Akteure anderer Schulen dienlich sein, um Verstöße gegen die Vorgaben der Bildungsadministration zu vermeiden. Zum anderen unterscheiden sich die eingerichteten Angebote der Fallschulen von den bestehenden Angeboten an Ganztagsgymnasien in Deutschland und gebundenen Ganztagschulen NRWs. Dies könnte ein wichtiger Hinweis für zukünftige Untersuchungen sein, denn wie bereits Willems und Becker (2015) konstatier-

ten, wird bisher lediglich untersucht, welche Angebote an Schulen bestehen, ohne Angaben zu den Teilnahmeregelungen oder inhaltlich-methodische Aspekten zu berücksichtigen. Eine Beachtung von weiteren Aspekten der Ganztagsangebote würde sicherlich bedeuten, dass die Untersuchungen an Komplexität zunehmen würden. Gleichzeitig könnte damit der Erkenntnisgewinn zur Varianzaufklärung erhöht werden.

Literaturverzeichnis

- Allemann-Ghionda, C. (2009). Ganztagschule im europäischen Vergleich. Zeitpolitiken modernisieren – durch Vergleich Standards setzen? *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (54. Beiheft), 190–208.
- Altrichter, H. (2010). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 219–254). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (2007). Einführung. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungswesen* (S. 9–14). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Helm, C. (2011). Schulentwicklung: Zur Einführung in diesen Band. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (S. 9–12). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 15–40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- APO-S I (2014). *Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I* (BASS 13 – 21, Nr. 1.1).
- Arnold, E., Bastian, J. & Reh, S. (2004). Spannungsfelder der Schulprogrammarbeit – Akzeptanzprobleme eines neuen Entwicklungsinstrumentes. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 44–59). Weinheim: Juventa.
- Becker, D., Drossel, K., Schwanenber, J., Wendt, H. & Bos, W. (2016): Der Sozialindex: Theoretische Fundierung und forschungspraktische Relevanz für die Erfassung der Schülerkomposition von Gymnasien. In B. Grooth-Wilken, K. Isaac & J.-P. Schräpler (Hrsg.), *Sozialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung* (S. 119–140). Münster: Waxmann.
- Behr, K., Haenisch, H., Hermens, C., Nordt, G., Prein, G. & Schulz, U. (2007). *Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde aus dem Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim: Juventa.
- Behr, K., Haenisch, H., Hermens, C., Liebig, R., Nordt, G. & Schulz, U. (2005). *Offene Ganztagschule im Primarbereich: Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim: Juventa.
- Bellin, N. & Tamke, F. (2010). Bessere Leistungen durch Teilnahme am offenen Ganzttag? *Empirische Pädagogik*, 24 (2), 93–112.
- Bergmann, K. & Thun, S. (1985). Didaktik der Alltagsgeschichte. In K. Bergmann, A. Kuhn, J. Rüsen & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (3. Aufl.; S. 315–320). Düsseldorf: Schwann.
- Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Exploration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Holtappels, H. G., Meetz, F. & Rollett, W. (2010). „Ganz In“: Das Ganztagsgymnasium in Nordrhein-Westfalen. In N. Berkemeyer, W. Bos, H. G. Holtappels, N. McElvany & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 16. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 131–152). Weinheim: Juventa.

- Berkemeyer, N., Bos, W. & Manitius, V. (2012). *Chancenspiegel. Zur Gerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V., Hermstein, B. & Khalatbari, J. (2013). *Chancenspiegel 2013. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganzttag*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N. & Müller, S. (2010). Schulinterne Evaluation – nur ein Instrument zur Selbststeuerung von Schulen? In A. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 195–218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böllert, K. (2008). Vereinbarkeit von Familie und Beruf. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung: das Handbuch* (S. 187–194). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Börner, N., Beher, K., Düx, W. & Züchner, I. (2010). Lernen und Fördern aus Sicht der Eltern. In Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.), *Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule. Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen* (S. 143–225). Weinheim: Juventa.
- Börner, N., Conraths, A., Gerken, U., Steinhauer, R., Stölzel, J. & Tabel, A. (2014). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2014*. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Börner, N., Eberitzsch, S., Grothues, R. & Wilk, A. (2011). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2011*. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Börner, N., Gerken, U., Stölzel, J. & Tabel, A. (2013). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2013*. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Börner, N., Steinhauer, R., Stölzel, J. & Tabel, A. (2012). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012*. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Böttcher, W. (2016). Absichten, Ziele und Wirkungen von Schulpolitik. Ein Aufruf, genauer über zielorientierte Steuerung nachzudenken. In I. Bormann, T. Brüsemeister & S. Niedlich (Hrsg.), *Transintentionalität im Bildungswesen* (S. 55–71). Weinheim: Beltz.
- Böttcher, W. (2015). Ganze Tage in der Schule. Politik und Wissenschaft zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In T. Hascher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft* (S. 39-53). Opladen: Barbara Budrich.
- Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Böttcher, W., Holtappels, H. G. & Brohm, M. (2006). Evaluation im Bildungswesen. In W. Böttcher, H. G. Holtappels & M. Brohm (Hrsg.), *Evaluation im Bildungswesen* (S. 7–22) Weinheim: Juventa.
- Böttcher, W. & Keune, M. (2010). Funktionen und Effekte der Schulinspektion. Ausgewählte nationale und internationale Forschungsbefunde. In W. Böttcher, N. Dicke & N. Hogrebe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 151–164). Münster: Waxmann.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Boller, S. (2009). *Kooperation in der Schulentwicklung: Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In A. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 277–294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonsen, M., Bos, W. & Rolff, H.-G. (2008). Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 15. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 11–40). Weinheim: Juventa.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer Verlag GmbH.
- Bos, W. (1989). Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 61–72). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Holtappels, H. G. & Rösner, E. (2006). Schulinspektion in den deutschen Bundesländern – eine Baustellenbeschreibung. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 81–123). Weinheim: Juventa.
- Bos, W. & Straka, G. A. (1989). Multivariate Verfahren zur heuristischen Analyse kategorialer Daten. Eine Inhaltsanalyse von Lesebüchern der chinesischen Grundschule. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 211–228). Münster: Waxmann.
- Bos, W. & Tarnai, C. (1989). Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 1–13). Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Burchardt, S. (2008). Schulen im Sozialraum. Strukturelle Grenzen und institutionelle Chancen im lokalen Kontext. In W. Lohfeld (Hrsg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 59-77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Burk, K. (2005). Zeitstrukturmodelle. In K. Höhmann, H. G. Holtappels, I. Kamski & T. Schnetzer (Hrsg.), *Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele* (S. 66–71). Dortmund: IFS-Verlag.
- Burkhard, C. & Kanders, M. (2002). Schulprogrammarbeit aus der Sicht von Beteiligten. Ergebnisse der Schulprogrammevaluation in Niedersachsen. In H.-G. Rolff, H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 12. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 233–259). Weinheim: Juventa.
- Burow, O.-A., Plümpe, C. & Bornemann, S. (2008). Schulentwicklung. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 602–611). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness. A contribution to policy, practice and theory in contemporary school*. London: Routledge.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm*. Soest.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1995). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess (ISP). Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen* (2. Aufl.). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

- Darling, N., Caldwell, L. L. & Smith, R. (2005). Participation in School-Based Extracurricular Activities and Adolescent Adjustment. *Journal of Leisure Research* 37 (1), 51–76.
- Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dedering, K. (2008). Der Einfluss bildungspolitischer Maßnahmen auf die Steuerung des Schulsystems – Neue Erkenntnisse aus empirischen Fallstudien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (6), 869-887.
- Dedering, K. (2007). *Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dieckmann, K., Höhmann, K. & Tillmann, K. (2008). Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschule“ (StEG)* (S. 164–185). Weinheim: Juventa.
- Ditton, H. (2011). Schulqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 99–111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (41. Beiheft), 73–92.
- Ditton, H. & Müller, A. (2011). Schulqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 99–111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dreising, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Aufl.). URL: http://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf. [Zugriff am: 11.05.2016].
- Ebeling, M., Struncius, A. & Urban, L. (2010). Definition von Evaluation. In M. v. Saldern (Hrsg.), *Selbstevaluation von Schule. Hintergrund – Durchführung – Kritik* (S. 33–50). Norderstedt: Books on Demand.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. & Hunt, J. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues* 59 (4), 865–889.
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 30 (3), 213–229.
- Eickelmann, B. (2010). *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren. Eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Eisnach, K. (2011). *Ganztagsschulentwicklung in einer kommunalen Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungskulturen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fatke, R. (2010). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 159–172). Weinheim: Juventa.
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Feldhoff, T., Kanders, M. & Rolff, H.-G. (2008). Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung. In H. G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen* (S. 183–194). Münster: Waxmann.
- Feldman, A. F. & Matjasko, J. L. (2005). The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development. A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research*, 75 (2), 159–210.
- Fend, H. (2011). Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung – theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 1 (1), 5–24.
- Fend, H. (2008a). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008b). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen: Die einzelne Schule als Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), 275–293.
- Fend, H. (1980): *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Stecher, L. & Züchner, I. (2011). Theoretisch-konzeptionelle Bezüge – ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagschulen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschule (StEG)* (S. 18–56). Weinheim: Juventa.
- Fischer, N., Kuhn, H. P. & Züchner, I. (2011). Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule. Wirkungen der Ganztagssteilnahme und der Angebotsqualität. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschule (StEG)* (S. 246–266). Weinheim: Juventa.
- Fleischer, J., Spoden, C., Wirth, J. & Leutner, D. (2008). Flächendeckende Lernstandserhebungen – spezifische Herausforderungen und Lösungsansätze. Das Beispiel Lernstand 8 in Nordrhein-Westfalen. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 195–208). Münster: Waxmann.
- Ganztagsschulverband (2008). Stellungnahme des Ganztagsschulverbandes – Landesverband NRW – zur Ganztagschulentwicklung in NRW. URL: http://www.ganztagsschulverband.de/downloads/nordrhein-westfalen/gts-entwicklung_nrw.pdf [Zugriff am: 15.02.2014].
- Gerecht, M. (2006). *Schulqualität und Schulevaluation – Schulspezifische Rückmeldung auf der Basis der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen*. Frankfurt a.M.: Materialien zur Bildungsforschung. Band 16.
- Glesemann, B. & Järvinen, H. (2015). Schulische Netzwerke zur Unterstützung der Einführung und Konzeption des Ganztags an Gymnasien. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Ganz In – Mit Ganztage mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“* (S. 129–151). Münster: Waxmann.

- Green, P. E. & Carmone, F. J. (1970). *Multidimensional scaling and related techniques in marketing analysis*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gröhlich, C. (2012). *Bildungsqualität. Strukturen und Prozesse in Schule und Unterricht und ihre Bedeutung für den Kompetenzerwerb*. Münster: Waxmann.
- Guest, A. & Schneider, B. (2003). Adolescents' Extracurricular Participation in Context: The Mediating Effects of Schools, Communities, and Identity. *Sociology of Education* 76 (2), 89–109.
- Häder, M. (2010). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haenisch, H. (2011). Gebundene Ganztagschule – Ansätze zur Gestaltung. Eine qualitative Studie zu ersten Erfahrungen in gebundenen Ganztagsrealschulen und -gymnasien. *Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung* 7 (20).
- Haenisch, H. (2004). Gelingensbedingungen für die Entwicklung und Umsetzung des Schulprogramms. Ergebnisse einer qualitativen Studie. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung* (S. 223–243). Weinheim: Juventa.
- Haenisch, H. (1998). *Wie Schulen ihr Schulprogramm entwickeln. Eine Erkundungsstudie an ausgewählten Schulen aller Schulformen*. Soest.
- Hartung-Beck, V. (2009). *Schulische Organisationsentwicklung und Professionalisierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hasebrink, U. (2006): Einleitung „Medien von A bis Z – ein Überblick“ sowie Stichworte „Agenda-Setting“, „Inhaltsanalyse“, „Kultivierung“, „Media Analyse“, „Medienauswahl“, „Mediennutzung im Alltag“, „Parasoziale Interaktion“, „Reichweite“, „Reichweitenforschung“, „Schweigespurale“, „Telemetrie“, „Wissenskluff“. In Hans-Bredow-Institut (Hrsg.), *Medien von A bis Z*. Wiesbaden.
- Heinrich, M. & Kussau, J. (2010). Das Schulprogramm zwischen schulischer Selbstregelung und externer Steuerung. In A. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 171–194). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hellmich, F. & Wernke, S. (2009). Was sind Lernstrategien ... und warum sind sie wichtig? In F. Hellmich & W. Wernke (Hrsg.), *Lernstrategien im Grundschulalter. Konzepte, Befunde und praktische Implikationen* (S. 25–43). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hillebrand, A. (2015). Die Haltekraft von Ganztagsgymnasien. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Ganz In – Mit Ganztage mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“* (S 225-236). Münster: Waxmann.
- Hilbrich, C. & Walter, K.-H. (2004). *Schulprogramme in Brandenburg - Selbsteinschätzung und Fremdbeurteilung. Textanalyse ausgewählter Schulprogramme und Schulleiterbefragung an 100 Schulen*. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.
- Höhm, K., Holtappels, H. G. & Schnetzer, T. (2004). Ganztagschule. In H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 253–290). Weinheim: Juventa.
- Höhm, K. & Kummer, N. (2007). Give me 5, give me 10, give me 15. 60 Minuten verändern die Schulkultur. *Ganztags Schule Machen*, 1 (1), 14–15.
- Hoffmann, J. P. (2006). Extracurricular Activities, Athletic Participation, and Adolescent Alcohol Use: Gender-Differentiated and School-Contextual Effects. *Journal of Health and Social Behavior* 47 (3), 275–290.

- Holtappels, H. G. (2014). Entwicklung und Qualität von Ganztagschulen – eine vorläufige Bilanz des größten Reformprogramms in Deutschland. In H. G. Holtappels, A. S. Willems, M. Pfeiffer, W. Bos & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 18. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 9–61). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2011). Schulinterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (S. 131–150). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Holtappels, H. G. (2009). Ganztagschule und Schulentwicklung - Konzeptionen, Steuerung und Entwicklungsprozesse. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 111–135). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2008). Ziele, Konzepte, Entwicklungsprozesse. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschule“ (StEG)* (S. 139–163). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2006). Stichwort: Ganztagschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (1), 5–29.
- Holtappels, H. G. (2005). Ganztagschulen entwickeln und gestalten – Zielorientierungen und Gestaltungsansätze. In K. Höhmann, H. G. Holtappels, I. Kamski & T. Schnetzer (Hrsg.), *Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele*. Dortmund: IFS-Verlag.
- Holtappels, H. G. (2004a). Schulprogramm – ein Instrument zur systematischen Entwicklung der Schule. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 11–28). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2004b). Schulprogramm und Organisationskultur – Ergebnisse aus niedersächsischen Schulen über Bedingungen und Wirkungen. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 175–194). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2004c). Prozessformen für gelingende Schulprogrammarbeit in der Praxis. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 245–261). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte – Forschungsbefunde – Instrumente*. Neuwied: Luchterhand.
- Holtappels, H. G. (1994). *Ganztagschule und Schulöffnung*. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. & Müller, S. (2004). Inhalte von Schulprogrammen – Ergebnisse einer Inhaltsanalyse Hamburger Schulprogrammtexte. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 79–102). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G., Radisch, F., Rollett, W. & Kowoll, M. E. (2010). Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztagsgrundschulen. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, G. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli & R. Valtin, (Hrsg.), *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S. 165–199). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. & Rolff, H.-G. (2002). Editorial. *Journal für Schulentwicklung* 7 (3), 4–7.

- Holtappels, H. G. & Rollett, W. (2009). Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. In L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung. Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (54. Beiheft), 18–39.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Idel, T.-S., Rabenstein, K. & Reh, S. (2013). Transformation der Schule - praxistheoretisch gesehen. Rekonstruktionen am Beispiel der Familiarisierungspraktiken. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen* (S. 249–265). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- IT.NRW – Information und Technik NRW (2014). *Datensätze der Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie der Gymnasien im Land Nordrhein-Westfalen für die Schuljahre 2006/07 – 2013/14*.
- Järvinen, H., Schurig, M., Burghoff, M. & Otto, J. (eingereicht). Rahmenmodell für Entwicklungsprozesse an Ganztagschulen. *Journal for Educational Research* (online).
- Jürgens, E., Niederdrenk, A. & Pahde, M. (2002). *Schulprogramm und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Erstellung, Umsetzung und Wirkung von Schulprogrammen*. Oldenburg: Druckzentrum der Universität Oldenburg.
- Kahnert, J. (2014). *Das Zentralabitur im Fach Mathematik. Eine empirische Analyse von Abitur- und TIMSS-Daten im Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Kahnert, J., Neuber, K., Gerick, J., Lorenz, R., Jarsinski, S. & Schwanenberg, J. (2015). *Ganztagskoordination am Ganztagsgymnasium. Beispiele aus der Praxis*. Münster: Waxmann.
- Keller, F. (2014). *Strukturelle Faktoren des Bildungserfolgs. Wie das Bildungssystem den Übertritt ins Berufsleben bestimmt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kielblock, S. & Stecher, L. (2014). Ganztagschule und ihre Formen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (S. 13–28). Weinheim: Juventa.
- Klieme, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionen und empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 625–634.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. URL: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [Zugriff am 31.08.2015].
- Klieme, E., Holtappels, H. G., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (2008). Ganztagschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschule“ (StEG)* (S. 354–382). Weinheim: Juventa.
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2015). *Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: 2009 bis 2013*. Berlin: KMK.
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2011). *Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: 2005 bis 2009*. Berlin: KMK.

- KMK - Ständige Konferenz der Kultusministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2006). *Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: 2002 bis 2004*. Berlin: KMK.
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz - Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München: Luchterhand.
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2002). *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder: Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen*. Berlin: KMK.
- Köller, M. (2009). *Konstruktion und Implementierung von Schulprogrammen – Ein triangulativer Forschungsansatz*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Köller, O. (2009). Bildungsstandards. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 529–548). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kolbe, F.-U., Rabenstein, K. & Reh, S. (2006). *Expertise. „Rhythmisierung“. Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen für Moderatoren*. URL: <http://www.ah-ewi.tu-berlin.de/fileadmin/fg230/LUGS/Dokumente/Expertise-Lugs.pdf> [Zugriff am 10.10.2010].
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, U., Rädiker, S., Ebert, T. & Schehl, J. (2013). *Statistik. Eine verständliche Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhlmann, C. (2012). *Bildungspolitik und Leistungsvergleichsstudien. PISA 2000 und die Ganztagschulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuper, H. (2001). Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 47 (4), 83-106.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–53). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lindemann, S., Glesemann, B. & Jäger, D. J. (2014). Individuelle Förderung als Entwicklungsaufgabe für Ganztagsgymnasien. *Die Deutsche Schule* 106 (2), 141–149.
- Lindemann, S. & Wendt, H. (2015). Auf dem Weg zum gebundenen Ganztagsgymnasium. Schwerpunktsetzungen in der Entwicklungsarbeit an Ganz In-Gymnasien. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Ganz In – Mit Ganztage mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“* (S. 89–128). Münster: Waxmann.
- Maag Merki, K. (2010). Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In H. Altrichter & M. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 145–169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maag Merki, K., Langer, R. & Altrichter, H. (2014). Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden und Forschungsansätze in interdisziplinärer Perspektive. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden und Ansätze* (S. 11–25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maag Merki, K. & Emmerich, M. (2011). Schulexterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (S. 151–170). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Maritzen, N. (2004). Steuerungsansprüche: Vom Über-Ich des Schulprogramms. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 29–43). Weinheim: Juventa.
- Marotzki, W. (2012). *Einführung in qualitative Methoden der Erziehungswissenschaft*. URL: <http://www.uni-magdeburg.de/iniew/files/u4/M-Manuskript.pdf> [Zugriff am: 14.02.2015].
- Masters, G. N. (1988). The analysis of partial credit scoring. *Applied Measurement in Education*, 1 (4), 279–297.
- Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (1995). Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hrsg.), *Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung* (S. 39–72). Frankfurt a.M.: Campus.
- Mayring, P. (2011). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601-613). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Lenger & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323–333). Weinheim: Juventa.
- Melzer, W. & Stenke, D. (1996). Schulentwicklung und Schulforschung in den ostdeutschen Ländern. In H.-G. Rolff, K. O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 9. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 307–337). Weinheim: Juventa.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (2009). Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 28-56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miller, B. M. (2003). *Critical Hours. After School Programs and Educational Success*. URL: <http://www.nmefoundation.org/getmedia/08b6e87b-69ff-4865-b44e-ad42f2596381/Critical-Hours?ext=.pdf> [Zugriff am 23.09.2015].
- Mohr, I. (2006). *Analyse von Schulprogrammen. Eine Arbeit im Rahmen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)*. Münster: Waxmann.
- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung (2015). Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen v. 15.02.2015. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> [Zugriff am 27.01.2015].
- MSW - Ministerium für Schule und Weiterbildung (2014). Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2012/13. Statistische Übersicht 379 – 2. Aufl. URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/StatUebers379-Quantita2012-2013.pdf> [Zugriff am 19.02.2015].
- Müller, S. (2014). *Data Rich, Information Poor?: Chancen und Grenzen vergleichender Leistungsmessung an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen*. Münster: Waxmann.
- Müller, S. (2010). Erste Effekte von Schulinspektionen – eine Zwischenbilanz. In N. Berkemeyer, W. Bos, H. G. Holtappels, N. McElvany & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 16. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 289–308). Weinheim: Juventa.

- Oelerich, G. (2007). Ganztagschulen und Ganztagsangebote in Deutschland – Schwerpunkte, Entwicklungen und Diskurse. In F. Bettmer, S. Maykus, F. Prüß & A. Richter (Hrsg.), *Ganztagschule als Forschungsfeld: Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung* (S. 13–42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prüß, F. (2009). Ganztägige Bildung und ihre Bedeutung für Entwicklungsprozesse. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 33–58). Weinheim: Juventa.
- Prüß, F. (2008). Didaktische Konzepte von Ganztagschulen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 538–547). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prüß, F., Kortas, S., Richter, A. & Schöpa, M. (2007). Die Praxis der Ganztagschulforschung – Ein Überblick zur wissenschaftlichen Begleitung der Ganztagschulentwicklung. In F. Bettmer, S. Maykus, F. Prüß & A. Richter (Hrsg.), *Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung* (S. 109–152). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.) Oldenburg: Wissenschaftsverlag GmbH.
- Quellenberg, H. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) – ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle*. Frankfurt a.M.: Materialien zur Bildungsforschung, Band 24.
- Quellenberg, H., Carstens, R. & Stecher, L. (2008). Hintergrund, Design und Stichprobe. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschule“ (StEG)* (S. 51–68). Weinheim: Juventa.
- Radisch, F. (2009). *Wirksamkeit von Ganztagschulen*. Juventa. Weinheim.
- Radisch, F. & Klieme, E. (2003). *Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage*. Frankfurt a.M.: DIPF.
- Radisch, F., Klieme, E. & Bos, W. (2006). Merkmale und Effekte von Ganztagschulen. Empirische Forschungsperspektiven und erste Ergebnisse anhand der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (1), 30–50.
- Rahm, S. (2005). *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Rauschenbach, T. (2015). Ganztagschule – ein Projekt ohne Konzept. In T. Hascher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft* (S. 23-37). Opladen: Babara Budrich.
- Rauschenbach, T., Arnoldt, B., Steiner, C. & Stolz, H.-J. (2012). *Ganztagschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Rohlfing, I. (2009). Vergleichende Fallanalysen. In S. Pickel; G. Pickel; H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 133–152). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.

- Rolff, H.-G. (2011). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie von Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklungsforschung. Band 10* (S. 295–326). Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1995). Die Schule als Organisation erzieht. Organisationsentwicklung und pädagogische Arbeit. *Pädagogik*, 47 (2), 17–21.
- Rolff, H.-G. (1980). *Soziologie der Schulreform. Theorien, Forschungsberichte, Praxisberatung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Rolff, H.-G. & Tillmann, K.-J. (1980). Schulentwicklungsforschung: Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In H.-G. Rolff, R. Hansen, K. Klemm & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 1. Daten, Beispiele, Perspektiven* (S. 237–264). Weinheim: Juventa.
- Rollett, W. & Holtappels, H. G. (2008). Die Entwicklung der außerunterrichtlichen Angebotsstruktur an Ganztagschulen und ihre Determinanten. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 15. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 195–224). Weinheim: Juventa.
- Rollett, W., Lossen, K., Jarsinski, S., Lypschen, N. & Holtappels, H. G. (2011). Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagschulen. Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschule (StEG)* (S. 76–96). Weinheim: Juventa.
- Rossi, P., Lipsey, W. & Freeman, H. (2004). *Evaluation – A systematic Approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2015). *Unterrichtsbeginn, Verteilung der Wochenstunden, Fünf-Tage-Woche, Klassenarbeiten und Hausaufgaben an allgemeinbildenden Schulen*. (vom 05.05.2015; BASS 12 - 63 Nr. 3).
- Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2010). *Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Beratungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I*. (vom 23.10.2010; BASS 12 - 63 Nr. 2).
- Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2009). *Ganztagschulen und Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen. Erlasse und Förderrichtlinien. Änderungen*. (vom 24.04.2009; BASS 11 - 02; BASS 12 - 63).
- Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2006). *Ganztagschulen in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I. Neue erweiterte Ganztags-haupt- und Ganztagsförderschulen*. (vom 25.01.2006; BASS 11 - 02 Nr. 21).
- Runderlass des Kultusministeriums (1992). *Fünf-Tage-Woche an Schulen*. (vom 24.06.1992; BASS 12 - 62 Nr. 1).
- Schaefers, C. (2002). Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (6), 835–855.

- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research*. URL: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/effectiveteachingscheerens.pdf?documentId=0901e72b815f9784> [Zugriff am: 23.11.2011].
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001224/122424e.pdf> [Zugriff am 20.02.2011].
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Publishers.
- Schlömerkemper, J. (2004). Einstellungen und Erwartungen gegenüber dem Schulprogramm. H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 61–78). Weinheim: Juventa.
- Schröder, J. & Wilmanns, I. (2016). Institutionelle Übergänge als kritische Lebensereignisse in der Bildungsbiografie: die Beispiele Grundschulübergang, Klassenwiederholungen und Abschlüssen. In R. Strietholt, W. Bos, H. G. Holtappels & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 19. Daten, Beispiel und Perspektiven* (S. 106–131). Weinheim: Juventa.
- Schulz-Zander, R. & Eickelmann, B. (2008). Zur Erfassung von Schulentwicklungsprozessen mit digitalen Medien. Medienpädagogik. *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. Themenheft 14. Verfügbar unter: <http://www.-medienpaed.com/14/schulz-Zander0801.pdf> [Zugriff am 08.05.2009].
- Schwabenberg, J. (2015). *Elterliches Engagement im schulischen Kontext. Analyse der Formen und Motive*. Münster: Waxmann.
- Schwabenberg, J., Winkelsett, D. & Schurig, M. (2015). Methoden der wissenschaftlichen Begleitforschung im Projekt Ganz In. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Ganz In – Mit Ganztage mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“* (S. 493-516). Münster: Waxmann.
- Schwippert, K. & Bos, W. (2005). Die Daten der Vergleichsuntersuchungen und ihre Nutzungsmöglichkeiten für erziehungswissenschaftliche Forschung. *Tertium Comparationis*, 11 (2), 121–133.
- Soremski, R., Urban, M. & Langer, A. (2010). Einleitung zu „Familie, Peers und Ganztagschule“. In R. Soremski, M. Urban & A. Langer (Hrsg.), *Familie, Peers und Ganztagschule* (S. 7–26). Weinheim: Juventa.
- Specht, W. (2006). Von den Mühen der Ebene. Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards in Österreich. In F. Eder, A. Gastager & F. Hofmann (Hrsg.), *Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF* (S. 13–38). Münster: Waxmann.
- Spillebeen, L. & Willems, A. S. (2014). Wie verändert sich die Schulqualität an Ganztagschulen aus Sicht der Lehrkräfte? Zur Anwendung von latenten Maver-Stayer-Modellen. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 307–326). Münster: Waxmann.
- Stecher, L., Radisch, F., Fischer, N. & Klieme, E. (2007). Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27 (4), 346–366.
- StEG-Konsortium (2013). *Ganztagschule 2012/13. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt a. M.

- Steiner, C. (2011). Teilnahme am Ganztagsbetrieb. Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (S. 57–75). Weinheim: Juventa.
- Steiner, C. & Fischer, N. (2011). Wer nutzt Ganztagsangebote und warum? Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (3), 185–203.
- Steinert, B., Gerecht, M., Klieme, E. & Doebrich, P. (2003). *Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente ArbeitsPlatzUntersuchung (APU) Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB)*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Steinert, B., Schweizer, K. & Klieme, E. (2003). Ganztagsbetreuung und Schulqualität aus der Sicht von Lehrkräften. In E. J. Brunner, P. Noack, G. Scholz & I. Scholl (Hrsg.), *Diagnose und Intervention in schulischen Handlungsfeldern* (S. 73–87). Münster: Waxmann.
- Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick; E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Strietholt, R., Manitius, V., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztagschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18 (3), 1–25.
- Stufflebeam, D. L. (1967). The use and abuse of evaluation in Title III. *Theory Into Practice*, 6, 126–133.
- Terhart, E. (2001). Die Veränderung pädagogischer Organisationen. In E. Liebau, D. Schuhmacher-Chilla & C. Wulf (Hrsg.), *Anthropologie pädagogischer Institutionen* (S. 49–72). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (1986). Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (2), 205–223.
- Thillmann, K. (2012). *Schulentwicklung und Schulorganisation. Eine empirische Untersuchung schulischer Organisationsgestaltung vor dem Hintergrund der Neuen Steuerung im Bildungswesen*. URL: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000011070/Dissertation_Thillmann.pdf [Zugriff am 23.04.2014].
- Tillmann, K. (2011). Innerschulische Kooperation und Schulprogramm. Zur Bedeutung des Schulprogramms als Schulentwicklungsinstrument. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (S. 139–161). Weinheim: Juventa.
- Tillmann, K.-J. (2011). Die Steuerung von Ganztagsschule. Zum Verhältnis von Schulautonomie, freien Anbietern und staatlicher Regulierung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (3) 11–24.
- Urban, M., Meser, K. & Werning, R. (2011). „Elterneinbindung oder Elternausschluss?“ Differente Formen in der Ausdifferenzierung ganztägiger Schulorganisation an der Ganztagsförderschule (Schwerpunkt Lernen). In R. Soremski, M. Urban & A. Lange (Hrsg.), *Familie, Peers und Ganztagsschule* (S. 92–110). Weinheim: Juventa.

- Van Buer, J. & Hallmann, P. J. (2007). Schulprogramme – Konstruktions- und Implementationsbefunde. In J. van Buer & C. Wagner, (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 317–344). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Van Buer, J. & Köller, M. (2007). Schulprogramm als zentrales Steuerungsinstrument für die Entwicklung von Schule und Unterricht In J. van Buer & C. Wagner, (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 103–130). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (2013). *Zwischenbilanz Ganztagsgrundschule: Betreuung oder Rhythmisierung?* Münster: Waxmann.
- Von Recum, H. & Weiß, M. (2000). Bildungsökonomie als Steuerungswissen. *Zeitschrift für Pädagogik* 46 (1), 5–19.
- Wacker, A. (2008). *Bildungsstandards als Steuerungselemente der Bildungsplanung. Eine empirische Studie zur Realschule in Baden-Württemberg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wegner, B. & Bellin, N. (2010). Typen der Ganztagsorganisation: Deskription von unterschiedlichen Ausgestaltungsmustern der Realisierung des Ganztags. In H. Merckens & A. Schründer-Lenzen (Hrsg.), *Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich* (S. 53–75). Münster: Waxmann.
- Weick, K. E. (2009). Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 85-109). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weiß, M. & Steinert, B. (2001). Institutionelle Vorgaben und ihre aktive Ausgestaltung – Die Perspektive der deutschen Schulleitungen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 427–454). Opladen: Leske + Budrich.
- Wendt, H. & Bos, W. (2015). Ganz In. Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW. Zur Konzeption des Schulentwicklungsprojektes und ersten Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitforschung. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Ganz In – Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“* (S. 9–31). Münster: Waxmann.
- Wenzel, H. (2008). Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 423–447). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Willems, A. S. & Becker, D. (2015). Ganztagschulen – Qualitätsmodelle. Potentiale und Herausforderungen für die Schulpraxis und die empirische Schul- und Unterrichtsforschung. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum gebundenen Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Ganz In – Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“* (S. 32–66). Münster: Waxmann.
- Willems, A. S. & Holtappels, H. G. (2014). Pädagogische Prozessqualität an Ganztagschulen: Ausgewählte Befunde des bundesweiten StEG-Monitorings 2012 zu Zielen und Konzepten von Ganztagsgrund- und Sekundarstufenschulen. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 327–348). Münster: Waxmann.

- Willems, A. S., Radisch, F., Tarelli, I. & Holtappels, H. G. (2013, September 12). *The Role of Full- and Part-Time Schooling in Predicting Primary Students' Academic Achievement in Three Competence Domains*. Paper presented in the Symposium „Structure and Determinants of Multiple Competencies of Grade 4 Learners: Findings from PIRLS/TIMSS 2011 Combined“ at the 13th European Conference on Educational Research (ECER), Istanbul.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zief, S. G., Lauver, S. & Maynard, R. A. (2006). *Impacts of After-School Programs on Students Outcome: A Systematic Review for the Campbell Collaboration*. URL: <http://www.campbellcollaboration.org/lib/project/12/> [Zugriff am 27.09.2015].
- Zlatkin-Troitschanskaja, O. (2009). Steuerbarkeit des öffentlichen Schulwesens versus Steuerbarkeit der Schule – Paradigmenwechsel? In J. v. Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 67–81). Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Zlatkin-Troitschanskaja, O. (2006). *Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels politischer Reformstrategien. Interdisziplinäre theoretische Analyse und empirische Studie zur Erweiterung der Autonomie im öffentlichen Schulwesen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Züchner, I. (2011). Ganztagschulen und Familienleben. Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 291–311). Weinheim: Juventa.
- Züchner, I. (2008). Ganztagschule und Familie. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschule“ (StEG)* (S. 314–332). Weinheim: Juventa.
- Züchner, I., Arnoldt, B. & Vossler, A. (2008). Kinder und Jugendliche in Ganztagsangeboten. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschule“ (StEG)* (S. 106–122). Weinheim: Juventa.
- Züchner, I. & Fischer, N. (2011). Ganztagschulentwicklung und Ganztagschulforschung. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 9–17). Weinheim: Juventa.

Anhang

Tabelle 37: Übersicht zu den Untersuchungen der Schulprogrammarbeit.

Studie	Zeitraum	Methodische Herangehensweise	Stichprobe	Erkenntnisinteresse
Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur (vgl. Holtappels, 1997)*	1993-1995	Qualitative Inhaltsanalyse	25 Schulkonzepte; 25 Schulberichte	Wirkungen der Konzeptarbeit auf die Lernkultur von Schulen
Qualitative Erkundungsstudie zu den Prozessen in der Schulprogramm-entwicklung (vgl. Haenisch, 1998)	1997	Gruppendiskussionen	Lehrkräfte und Schulleitungen von 15 Schulen NRWs (alle Schulformen der fünf Regierungsbezirke)	Initiation und Organisation von Schulprogrammarbeit, Gelingensbedingungen und Auswirkungen der Schulprogrammarbeit (Lehrersicht)
„Schulprogramme und Evaluation“ (vgl. Schlömerkemper, 2004; 2002)	1997-1999	Standardisierte Befragung; hermeneutische Datenanalyse (HeDa)	1006 Lehrkräfte von 56 Schulen; Expertinnen	Erwartungen, Wünsche, Befürchtungen zur Schulprogrammarbeit aus verschiedenen Perspektiven
„Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen“ (vgl. Arnold, Bastian & Reh, 2004)	1997-1999	Gespräche mit schulischen Akteuren; Beobachtung schulischer Prozesse	Sechs Hamburger Schulen (unterschiedliche Schulformen)	Spannungsfelder der Schulprogrammarbeit
Schulprogramme in Hamburg (vgl. Holtappels & Müller, 2004)	1999-2000	Qualitative und quantitative Analyse	423 schriftlicher Schulprogramme aller Schultypen	Inhalte, Strukturen und Qualität von Schulprogrammen
PISA 2000 (vgl. Weiß & Steinert, 2001)	2000	Standardisierte Befragung	144 Schulleiter von Sekundarstufenschulen in Deutschland	Ausbreitung und Inhalte von Schulprogrammen; Wirksamkeit von Schulprogrammarbeit
Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen (vgl. Jürgens, Niederdrenk & Pahde, 2002)	2001	Standardisierte Befragung	219 Schulleitungen von Grund- und Sekundarstufenschulen	Prozesse der Entwicklungsarbeit, Entwicklungsschwerpunkte und Auswirkungen der Schulprogrammarbeit
Evaluation der Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen (vgl. Burkhard & Kanders, 2004, 2002)	2001	Standardisierte Befragung	5916 Schulaufsichtsbeamte; Schulleitungen und Lehrkräfte von 181 Schulen (unterschiedliche Schulformen)	Inhalte der Schulprogramme, Bewertung von Funktionen und Nutzen der Schulprogrammarbeit, Gelingensbedingungen
Evaluation der Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen (vgl. Haenisch, 2004)	2001	Gruppeninterviews	Schulleitungen, Steuergruppen von 14 Schulen (alle Schulformen der fünf Regie-	Gelingensbedingungen der Schulprogrammarbeit

			rungsbezirke)	
PISA 2003 (vgl. Senkbeil, 2005)	2003	Standardisierte Befragung	1400 Schulleitungen von Sekundarschulen in Deutschland	Ausbreitung und Inhalte von Schulprogrammen
„Schulprogramme in Brandenburg – Selbsteinschätzung und Fremdbeurteilung“ (vgl. Hilbrich & Walter, 2004)	2003	Quantitative und qualitative Textanalyse, Befragungen	86 Schulprogramme; Schulleitungen (N=93)	Inhaltsbereiche, Schwerpunktsetzungen, besondere Profilbildungen in Schulprogrammen
Schulqualität und Schulprogramm (vgl. Holtappels, 2004b, c)	Ende 2000; Anfang 2003	Schülerbefragung Lehrerbefragung Schulleiterbefragung	96 (7.-10.) Klassen 21 Sekundarstufenschulen 32 Pilot- und 10 Vergleichsschulen Niedersachsens	Formen, Prozesse und Wirkungen der Schulprogrammarbeit
IGLU 2006 (vgl. Mohr, 2006)	2001	Standardisierte Befragung, Kompetenztests, Dokumentenanalyse	146 Schulleitungen, 10.500 Schülerinnen und Schüler, 58 Schulprogramme	Inhalte und Qualität von Schulprogrammen, Wirksamkeit der Schulprogrammarbeit
Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen (QUEBS) (vgl. Köller, 2009)	2006	Standardisierte Befragung Dokumentenanalyse Gruppendiskussionen	Schulleitungen und Lehrkräfte an 14 beruflichen Schulen Berlins 58 Schulprogramme 4 Schulprogrammsteuergruppen	Wirkungen der Schulprogrammarbeit, Reflexion des Entwicklungsprozesses, Intentionen und Implementierung
Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (vgl. Tillmann, 2011)*	2005, 2007, 2009	Standardisierte Befragung	Lehrkräfte von 79 Grund- und 214 Sekundarstufenschulen; päd. Fachkräfte von 79 Grund- und 122 Sekundarstufenschulen	Zusammenhang zwischen der Kooperationspraxis und Verankerung von Kooperation im Schulprogramm

Tabelle 38: Häufigkeitsverteilungen zu Skalen für die Beschreibung der Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler.

Skala: Migrationshintergrund						
	Beide Eltern- teile und Kind im Ausland geboren	Beide Eltern- teile im Aus- land, Kind in Deutschland geboren	Ein Elternteil im Ausland gebo- ren	Beide Eltern- teile in Deutschland geboren	Fehlend	N
Kohorte 1	1,5 %	23,5 %	10,8 %	31,9 %	32,4 %	204
Kohorte 2	3,5 %	26,9 %	11,3 %	34,9 %	23,4 %	372
Skala: Schulformempfehlung für die weiterführende Schule						
	Laut Empfehlung der Grundschule war mein Kind für den Besuch des Gymnasiums nicht geeignet (auch nicht mit Ein- schränkungen).	Laut Empfehlung der Grundschule war mein Kind für den Besuch des Gymnasiums mit Einschränkungen geeignet.	Laut Empfehlung der Grundschule war mein Kind für den Besuch des Gymnasiums ge- eignet.	Weiß nicht	Fehlend	N
Kohorte 1	0,0 %	10,8 %	88,7 %	0,5 %	0,5 %	204
Kohorte 2	2,2 %	10,2 %	59,1 %	1,1 %	27,4 %	372
Skala: Jährliches Bruttohaushaltseinkommen der Familie						
	Geringes Einkommen (bis 19.999 €)	Mittleres Einkommen (20.000 – 49.999 €)	Hohes Einkommen (50.000 – mehr als 70.000 €)	Fehlend	N	
Kohorte 1	14,2 %	38,2 %	39,2 %	8,3 %	204	
Kohorte 2	14 %	27,3 %	27,6 %	30,9 %	372	
Skala: Höchster Bildungsabschluss in der Familie						
	Kein Gymnasium besucht	Ein Gymnasium besucht	Fehlend	N		
Kohorte 1	33,8 %	62,7 %	3,4 %	204		
Kohorte 2	43,7 %	37,1 %	19,6 %	372		
Skala: Anzahl der Bücher im Haushalt						
	Mehr als 100 Bücher	Weniger als 100 Bücher	Fehlend	N		
Kohorte 1	37,7 %	60,8 %	1,5 %	204		
Kohorte 2	30,1 %	65,4 %	4,6 %	372		

Tabelle 39: Merkmale der Ganztagskonzepte.

Formale Merkmale	Schule 1	Schule 2	Schule 3	Schule 4
Umfang des Konzepts	18 Seiten	14 Seiten	20 Seiten	9 Seiten
Darstellungsart	Ausführ- licher Text	Broschüre	Tabelle	Ausführ- licher Text
Inhaltliche Merkmale	Schule 1	Schule 2	Schule 3	Schule 4
<i>Anforderungen an ein Ganztagskonzept im Runderlass des MSW v. 23.12.2010</i>				
Abstimmungen mit der Schulkonferenz	1	0	1	0
Beteiligung von außerschulischen Partnern	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
Verknüpfung mit dem/ Integration in das Schul- programm	1	1	1	0
<i>Anforderungen an ein Ganztagskonzept im Runderlass des MSW v. 25.01.2006</i>				
Darstellung der Bedarfssituation	1	0	1	0
Ganztagspezifische Ziele	1	1	1	1
Indikatoren der Zielerreichung	1	1	1	1
Schulinternes Evaluationskonzept	1	0	1	0
Zeitraster und -gestaltung	1	1	1	1
Fachliches/ überfachliches Lernangebot	1	1	1	1

Kooperation mit außerschulischen Partnern	1	1	1	1
Teilnahmeregelungen der Ganztagsangebote	1	1	0	1
Gestaltung und Zeiten von Phasen des selbstständigen Lernens	1	1	1	1

Tabelle 40: Merkmale der Stundenpläne der sechsten Klassen im Schuljahr 2013/14.

	Fallschule 1	Fallschule 2	Fallschule 3	Fallschule 4
Anzahl der Klassen	4	4	3	4
Schuljahr	2012/13	2012/13	2012/13	2012/13
Schulhalbjahr	1	1	2	2
Taktung	67,5 Minuten	45/90 Minuten	45/90 Minuten	60 Minuten
Pausen	Zwei größere Pausen: 30 Minuten nach den ersten beiden Stunden, 60 Minuten Mittagspause	Vielzahl an Pausen jeweils nach einem Block: Frühstückspause, Hofpause, Mittagspause, Kleine Pause	Nach jeder Unterrichtsstunde fünf Minuten Pause, Mittagspause	Nach jeder Unterrichtsstunde eine Pause von: 10-, 20- oder 60-Minuten Länge
Wöchentlicher Zeitrahmen des gebundenen Ganztags	Ø 33 h 33-36 h	36 h	33 h	32-35 h

Tabelle 41: Kategorienbezeichnungen und -definitionen zu ganztagspezifischen Zielen in den Ganztagskonzepten.

Kategorienbezeichnung und -definition	Ankerbeispiel
Das Ziel der Betreuung und Schulöffnung schließt an den Problembereich an, dass nicht jedes Kind in unterschiedlichen Regionen Deutschlands dieselben Zugangschancen zu Betreuungsangeboten hat. Um diese zu verbessern, sollen Ganztagschulen ein vielfältiges Angebot entwickeln, das in Kooperation mit außerschulischen Partnern umgesetzt wird (vgl. Abschnitt 2.1). Zentral hierfür ist, dass sich Schulen für die Kooperation mit Eltern, gemeinwohlorientierten Organisationen und Einrichtungen der Jugendhilfe öffnen (vgl. Abschnitt 4.1). Durch diese wird die Schülerbetreuung z. B. der Freizeit- und Medienerziehung sowie Förderung musisch-ästhetischer Fähigkeiten ermöglicht.	
Der Kategorie Elternbeteiligung und Schulleben werden Ziele zugeordnet, durch die Eltern zu aktiven Gestaltern werden sollen (vgl. Schwanenberg, 2015). Hierzu zählen alle Ziele, die Partizipationsmöglichkeiten in organisatorischen, konzeptionellen und lernbezogenen Bereichen der Schule eröffnen.	„Eltern sollen diese Betreuungsarbeit durch aktive Mitarbeit unterstützen“ (Schule 1)
Mit der Kategorie Verbesserung von Angeboten zum selbstständigen Lernen werden Ziele erfasst, durch die entweder der organisatorische Rahmen oder die inhaltliche Ausgestaltung von Lernzeiten optimiert werden sollen (vgl. Börner, Steinhauer, Stötzel & Tabel, 2012; Nordt, 2010). Denn in diesen Angeboten soll das selbstständige und selbstregulierte Lernen der Schülerinnen und Schüler gefördert werden (vgl. Rabenstein, 2009).	„Da im Ganztags für die Schülerinnen und Schüler keine Hausaufgaben aufgegeben werden, haben wir an den ‚langen‘ Schultagen Lernzeiten eingerichtet, in denen (...) Erlerntes vertieft und angewendet werden soll“ (Schule 3)
Der Kategorie der Öffnung von Schule sind alle Zielformulierungen mit einer Schwerpunktsetzung auf den Auf- und Ausbau von Kooperationen mit außerschulischen Partnern (Eltern, Betriebe) zugehörig (vgl. Holtappels, 1995, 1994), die einer Anreicherung des Bildungsangebots und der Umsetzung des Bildungsauftrags dienen sollen.	„Um den Schülerinnen und Schülern ein vielfältiges Ganztagsangebot bieten zu können, soll mit außerschulischen Partnern und Eltern zusammengearbeitet werden“ (Schule 4).
Der Kategorie der Verlässlichen Schülerbetreuung werden Textstellen zugeordnet, die auf die Unterstützung von Eltern für eine gewissenhafte Betreuung von Schülerinnen und Schülern an Ganztagschulen abzielen (vgl. Arnoldt, Furthmüller & Steiner, 2013). Hierzu zählen alle Absichten, die auf die Ein-	„Aufgrund verschiedener Familienkonstellationen (...) soll der gebundene Ganztags den Eltern eine verlässliche Betreuung bieten“ (Schule 3).

richtung verschiedener Betreuungsangebote fokussieren.	
Mit der Kategorie Freizeit- und Medienerziehung werden Ziele erfasst, durch die Schülerinnen und Schüler einen selbstbestimmt-reflexiven Umgang mit digitalen Medien (z. B. Informationsbeschaffung) erlernen sollen. Hierzu gehören Erziehungsformen, durch die Kinder in die Lage versetzt werden sollen, eigenständig und vielseitig ihre Freizeit zu gestalten (vgl. Holtappels, 2006b).	
Mit der Kategorie Förderung musisch-ästhetischer Bildung sind Ziele verbunden, durch die kulturelle Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern als Schlüsselfaktoren für die Persönlichkeitsentwicklung stärker gefördert werden sollen (vgl. Börner et al., 2011; Ritter, 2010). Hierzu zählen Bestrebungen, durch welche Kinder Zugang zu Literatur, Kunst, Theater und Film erhalten sollen.	
Das Ziel der Förderung von Gemeinschaft, sozialem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung knüpft an die Begründung der Stärkung der sozialerzieherischen Funktion von Schule an (vgl. Abschnitt 2.2). An Ganztagschulen werden zusätzliche Angebote geschaffen, um auf die veränderten Sozialisationsbedingungen zu reagieren (vgl. Holtappels, 2006b). Diese sollten die Förderung des Wohlbefindens, des Gesundheitsbewusstseins, der Lernmotivation sowie die Gemeinschaft und das soziale Lernen betreffen. Hier stellen die Ausbildung eines persönlichen Interessenprofils, die Vermeidung von Schulumüdigkeit und die Zuwendung zu den psychosozialen Problemen der Schülerinnen und Schüler weitere Bildungsziele dar.	
Die Kategorie Ausbildung eines persönlichen Interessenprofils steht mit Zielen in Verbindung, mit denen in der Ganztagskonzeption vorgesehen ist, die Neigungen der Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern. Diese Fokussierung ist für die Lernmotivation und das Wohlbefinden von Kindern bedeutsam (vgl. Börner et al., 2014).	„Innerhalb der verpflichtenden Arbeitsgemeinschaften bemühen wir uns z. T. ganz gezielt um (...) eine Profilbildung entsprechend der individuellen Neigungen und Interessen“ (Schule 2).
Der Kategorie Förderung von Lernmotivation sind alle ziel-spezifischen Textstellen zugehörig, die darauf ausgerichtet sind, die Anstrengungsbereitschaft, Lernfreude und Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern als Grundlage für individuelle Lernerfolge zu unterstützen (vgl. Moschner & Schieferle, 2000).	„Die Verteilung von konzentriertem Lernen und entspannenden Aktivitäten (...) soll die Schülerinnen und Schüler für ihr Lernen stärken und motivieren“ (Schule 3).
Mit der Kategorie Vermeidung von Schulumüdigkeit stehen Zieltexte in Verbindung, mit denen einem frühzeitigen Schulabgang benachteiligter oder leistungsschwacher Schülerinnen und Schülern vorgebeugt werden soll (vgl. Gerecht, 2010). Aufbauend werden mit dieser Kategorie alle Vorhaben erfasst, durch die individuelle Krisen von Schülerinnen und Schülern erkannt und mit wirksamen Maßnahmen bearbeitet werden sollen.	„Werden Teilbereiche nicht erreicht (...), berät die Schule in Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten über Ursachen und Lösungsmöglichkeiten mit dem Ziel, ein Ausscheiden leistungsschwacher Schülerinnen und Schülern zu verhindern“ (Schule 1).
Der Kategorie Förderung von Gemeinschaftsaufgaben und sozialem Lernen werden Ziele zugeordnet, welche die Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls zwischen Schülergruppen sowie ein sozial kompetentes Verhalten von Schülerinnen und Schülern betreffen (vgl. Holtappels, 2006b). Hier werden auch Ziele erfasst, durch die sich Schülerinnen und Schüler besser mit der Schule identifizieren können und soziale Verantwortung erlernen sollen (vgl. Prüß, 2009).	„Soziales Lernen, ein verantwortlicher und rücksichtsvoller Umgang miteinander in der Gemeinschaft ist die wichtigste Zielsetzung“ (Schule 1)
Die Kategorie Förderung des Gesundheitsbewusstseins bezieht sich auf Vorhaben, mit denen beabsichtigt ist, Aspekte von Bewegung und Sport, einer gesunden Ernährung sowie Lebensweise im Lernen zu integrieren (vgl. Sting, 2015). Diese im Schulgesetz verankerten Lernziele sollen zu einem festen Bestandteil der Schule werden, um die physische Gesundheit der Schülerinnen und Schüler zu fördern (vgl. Abschnitt 4.1).	„Um im Alltag einen Gegenpol zur vorwiegend geistigen Tätigkeit im Unterricht zu schaffen, arbeiten wir [für die Umsetzung unseres Konzepts einer bewegten Schule] seit Jahren mit außerschulischen Partnern zusammen“ (Schule 2).
Mit der Kategorie der Förderung des Wohlbefindens werden Ziele erfasst, durch die die psychische Gesundheit und das Selbstwertgefühl von Schülerinnen und Schülern gestärkt	„Das Gymnasium will einen Beitrag zur Bildung der ihm anvertrauten Kinder und Jugendlichen

werden sollen (vgl. Eder, 2007; Fend, 1997).	leisten, wobei Bildung als Einheit von Wissen und Haltung verstanden wird. Die Orientierung an christlichen Werten kann einen entscheidenden Beitrag zur Klärung der Frage nach dem Sinn des Lebens liefern“ (Schule 1).
Die Kategorie der Zuwendung zu psychosozialen Problemen der Schülerinnen und Schüler umfasst Ziele, durch die das Risiko von psychischen Erkrankungen gemindert werden soll, die auf soziale Einflüsse zurückzuführen sind (vgl. Ulrich, 2008).	
Das Ziel der Kompetenzorientierung und Begabungsförderung wird mit gewandelten Bildungsanforderungen begründet (vgl. Abschnitt 2.2). Um Kinder und Jugendliche dementsprechend auf ihr späteres (Berufs-)Leben vorzubereiten, sollen in zusätzlichen Bildungsangeboten überfachliche Kompetenzen, Begabungen, Schlüsselqualifikationen, interkulturelle Fähigkeiten, praktische sowie handwerkliche Fähigkeiten gefördert werden. Zentral ist hierbei für die Ganztagschule das Ziel, schulische Leistungen insgesamt zu steigern (vgl. vbw, 2013; Holtappels, 2005). Deshalb ist zusätzlich zu den bereits genannten Aspekten auch die Vermittlung von Basiskompetenzen bedeutsam.	
Mit der Kategorie Abbau herkunftsbedingter Ungleichheiten stehen Ziele in Verbindung, durch die eine Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den Zugang zu spezifischen Angeboten ermöglicht werden soll (vgl. Willems & Becker, 2015). Somit werden hier Absichten erfasst, durch die insbesondere sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler Unterstützung erhalten.	„Der gebundene Ganzttag kann auch in Fällen schwieriger häuslicher Betreuungssituationen für einen Ausgleich sorgen, daher ist es für uns ein Anliegen, einen Beitrag zur Chancengleichheit zu leisten“ (Schule 3).
Der Kategorie Begabungsförderung und -entwicklung werden Ziele zugeordnet, in denen das Bestreben ausgedrückt wird, dass in unterschiedlichen Lernsettings die Talente von Kindern und Jugendlichen gezielt weiterentwickelt werden sollen (vgl. Börner et al., 2013).	„Dies schafft die Möglichkeit, differenzierte Lernarrangements anzubieten, die sowohl für das Aufarbeiten von Defiziten als auch für die Förderung von Begabungen genutzt werden sollen“ (Schule 4).
Die Kategorie zum Erwerb praktischer Fähigkeiten in lebensrelevanten Feldern ist mit Zielen verbunden, durch die in unterschiedlichen Lernangeboten vorgesehen ist, dass Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten für ihr Berufsleben sowie ihre Lebensgestaltung nach der Schule erlernen sollen (vgl. Holtappels, 2006b). Diesbezüglich führt Quellenberg (2009) die Verkehrserziehung als ein Beispiel an.	„Schüler/-innen der Jahrgangsstufen 5 und 6 gehen gemeinsam mit einem Lehrer der Klasse zum Essen; der Lehrer soll mit der Klasse zusammen bleiben, um eine außerunterrichtliche Erfahrungssituation für beide Seiten zu ermöglichen und Verhaltensvorgaben wie z. B. Tischmanieren zu erlernen“ (Schule 3).
Der Kategorie Erwerb von Schlüsselqualifikationen sind alle Textstellen zugehörig, durch die Schülerinnen und Schüler in Fähigkeitsbereichen wie dem Planen, Analysieren, Problemlösen und der Teamfähigkeit gestärkt werden sollen (vgl. Quellenberg, 2009).	„Unser Schwerpunkt liegt in Klasse 5 und 6 auf der Förderung grundlegender Fähigkeiten (...), überfachlicher Kompetenzen und der Persönlichkeitsentwicklung“ (Schule 2).
Der Kategorie Steigerung des schulischen Leistungsniveaus sind alle Ziele zugehörig, durch die vorgesehen ist, Schülerinnen und Schüler fachbezogen und standardorientiert zu fördern (vgl. Willems & Becker, 2015; vbw, 2013). Diese Fokussierung soll dazu dienen, dass Schülerinnen und Schüler in Zeiten des Fachkräftemangels eine solide Allgemeinbildung erhalten und auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts vorbereitet werden.	„Grundsätzlich möchte das Gymnasium eine solide Bildung weitergeben (...). Eine solche Bildung muss angesichts des gymnasialen Anspruchs einen hohen Leistungsstandard garantieren (Schulprogramm, S. 7) und weiterentwickeln“ (Schule 1).
Die Kategorie Vermittlung von Basiskompetenzen ist mit Zielen verbunden, mit denen beabsichtigt wird, dass Schülerinnen und Schüler vermehrt im Erlernen des Lesens, Schrei-	„Unser Schwerpunkt liegt in Klasse 5 und 6 auf der Förderung grundlegender Fähigkeiten, ins-

bens und Rechnens als basale Kompetenzen Unterstützung erfahren sollen (vgl. Quellenberg, 2009; Prüß, 2009).	besondere in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik“ (Schule 2).
Mit der Kategorie Förderung handwerklicher Fähigkeiten werden Ziele erfasst, mit denen beabsichtigt ist, das Geschick von Schülerinnen und Schülern unter anderem für das Arbeiten mit Holz sowie im Bereich der Handarbeiten zu unterstützen (vgl. Börner et al., 2013; Holtappels, 2006b).	
In der Kategorie Förderung interkulturellen Lernens werden Ziele zusammengefasst, die darauf ausgerichtet sind, dass Schülerinnen und Schüler für einen respektvollen Umgang mit Peers, die einen Migrationshintergrund aufweisen, Kompetenzen erwerben (vgl. Börner et al., 2013).	
Das Ziel der Erweiterung der Lernkultur wird mit den in Schulleistungsvergleichen nachgewiesenen Förderbedarfen von Schülerinnen und Schülern begründet (vgl. Willems & Becker, 2015; KMK, 2002). Für eine individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler soll die Lernkultur an Ganztagschulen durch zusätzliche Angebote erweitert werden (vgl. Abschnitt 2.2). Dabei wird nicht nur auf Angebote fokussiert, sondern zugleich beabsichtigt, dass im Unterricht neue Lernmethoden und -materialien verwendet werden, damit Schülerinnen und Schüler Strategien und Fähigkeiten für ein selbstreguliertes Lernen erwerben. Hierfür werden Schlüsselaspekte in der Lehrkooperation und Teamarbeit sowie in der Schülerbeteiligung und Mitverantwortung gesehen.	
Der Kategorie der Ausbildung von Lernstrategien sind alle Ziele zugehörig, mit denen bezweckt wird, dass Schülerinnen und Schüler Methoden kennenlernen, durch die sie ihr Lernen selbstreguliert und -bestimmt gestalten können (vgl. Stebner, Schmeck, Marschner, Leutner & Wirth, 2015).	„Das Erlernen und Einüben von Lern- und Arbeitstechniken soll in der Schule vertieft werden“ (Schule 1).
Mit der Kategorie der Erweiterung didaktisch-methodischer Formen im Unterricht bzw. der ‚unterrichtlichen Lernkultur‘ werden Ziele erfasst, die eine Fokussierung auf eine veränderte Unterrichtspraxis aufweisen (vgl. Willems & Glesemann, 2015; Prüß, 2008). Hierzu zählen Vorhaben, durch die der Fachunterricht z. B. durch offenen Unterricht, Partnerarbeit oder Stillarbeit in der Didaktik und Methodik erneuert werden soll.	„Davon [60-Minuten-Takt] versprechen wir uns eine Entschleunigung der täglichen Abläufe/des Schultags sowie die Chance zu neuen Unterrichtsformen und -methoden“ (Schule 4).
Die Kategorie der Förderung von Aufgabenorientierung steht mit Zielen im Zusammenhang, mit denen bei Lerngelegenheiten neue Lernmaterialien eingesetzt werden sollen (vgl. Holtappels, 2005). Der Einsatz solcher Materialien zielt darauf ab, dass Schülerinnen und Schüler zunehmend selbstreguliert und -gesteuert ihr Lernen gestalten.	„Die Organisation der Lernzeiten erfolgt so, dass i. d. R. einer der Lehrer der Klasse die Stunde beaufsichtigt, die ausschließlich der Bearbeitung der Aufgaben [des Wochenplans] dienen soll“ (Schule 3).
Mit der Kategorie Förderung von selbstgesteuertem Lernen und der Selbstständigkeit von Schülerinnen und Schülern werden Ziele erfasst, durch die im Fachunterricht sowie weiteren Lerngelegenheiten eine durch den Lernenden selbst vorgenommene Lernprozessgestaltung gefördert werden soll (vgl. Stebner et al., 2015). Hierzu zählen Absichten, die auf die eigenständige Motivationsregulierung und Reflexion von Lernständen bei Schülerinnen und Schülern ausgerichtet sind.	„Ausgewiesene ‚Übungsstunden‘ sollen für alle Schüler Raum zur Erprobung und Einübung selbstständigen Lernens und Übens dienen“ (Schule 1).
Der Kategorie Lehrerkooperation und Teamarbeit sind alle Ziele zugehörig, mit denen die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums gestärkt werden soll (vgl. Holtappels, 2006b). Hier ist in Ganztagschulen auch die Kooperation von Lehrkräften mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal bedeutsam (vgl. Gröhlich, Drossel & Winkelsett, 2015).	„Mit Klassenleiterteams wollen wir die Zusammenarbeit im Kollegium fördern“ (Schule 2).
Die Kategorie Individuelle Schülerförderung ist mit Zielen verbunden, durch die alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Voraussetzungen sowohl im Unterricht als auch in weiteren Lernangeboten Unterstützung in verschiedenen Fähigkeitsbereichen erfahren (vgl. Glesemann & Porsch, 2013).	„Klassenlehrerzeit, Lernzeit und AGs sollen der Individualisierung (...) dienen“ (Schule 4).
Mit der Kategorie der Schülerbeteiligung und Mitverantwortung	„Tutoren sollen Verantwortungs-

ung werden Textstellen erfasst, die darauf ausgerichtet sind, die Schülerinnen und Schüler an der Gestaltung von Lernsituationen zu beteiligen und ihnen so Verantwortung für ihr Handeln zu übertragen (vgl. Holtappels, 2005).	übernahme erlernen, indem sie die Klassen 5 und 6 betreuen und Spielnachmittage, Ausflüge (...) organisieren“ (Schule 1).
Die Kategorie Förderung politischen Interesses und demokratischer Einstellungen steht mit Zielen in Verbindung, durch die vorgesehen ist, dass Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten der politischen Bildung erwerben (vgl. Holtappels, 2006b). Hierzu zählen Absichten, durch welche die Schülerinnen und Schüler Zusammenhänge des politischen und demokratischen Geschehens erkennen, Toleranz erlernen und zur aktiven Beteiligung an der Politik ermuntert werden (vgl. Pfaff, 2002).	

Tabelle 42: Kategorienbezeichnungen und -definitionen zu den in Ganztagskonzepten aufgeführten Lernangeboten.

Kategorienbezeichnung und -definition	Ankerbeispiel
Einen zentralen Angebotsbereich stellt die Hausaufgabenbetreuung und Förderung dar (vgl. Börner et al., 2014, 2011), der von Hopf & Stecher (2014) als unterrichtsbezogen beschrieben wird, da hier entweder curriculare Inhalte in Förderangeboten vermittelt oder selbstständig in Lernzeiten erarbeitet werden (vgl. Lindemann & Wendt, 2015). Zusätzlich werden hier fachspezifische Förderangebote entsprechend der Lernstände differenziert als Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit niedrigen oder hohen Fachleistungen als Maßnahmen der äußeren Differenzierung eingerichtet.	
Im Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit niedrigen Fachleistungen wird eine in Bezug auf Leistungsaspekte homogene Zielgruppe gebildet. Kinder und Jugendliche mit fachlichen Defiziten sollen in diesen Angeboten, vom Lehrpersonal unterstützt, an ihren individuellen Schwächen arbeiten (vgl. Glesemann & Porsch, 2013).	Förderunterricht zur Förderung der Rechtschreibung (Schule 1)
Angebote zum eigenständigen Bearbeiten von Aufgaben, die aus dem Unterricht hervorgehen, oder zum Vertiefen und Verfestigen von curricularen Unterrichtsinhalten stellen Silention oder Lernzeiten dar (vgl. Hopf & Stecher, 2014; Rabenstein, 2009).	Lernzeit Mathematik (Schule 2)
Für bestimmte Zielgruppen, z. B. Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Herkunft oder mit besonderem Sprachförderbedarf, können zusätzlich spezifische Fördermaßnahmen eingerichtet werden (vgl. Holtappels, 2008).	Förderangebot für Kinder nicht-deutscher Herkunft (Schule 3)
Der Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit hohen Fachleistungen richtet sich an die Schülergruppe, die in einzelnen Fächern als leistungsstark gelten. Die Leistungen dieser werden ebenfalls in einer homogenen Lerngruppe gefördert (vgl. Rabenstein, 2009).	
Der Bereich der fachbezogenen Angebote umfasst „Angebote, die unmittelbar an die klassischen Unterrichtsfächer anknüpfen“ (Hopf & Stecher, 2014, S. 70). Diese Lernangebote sind dadurch gekennzeichnet, dass die Schülerinteressen und -begabungen gefördert werden sollen (vgl. Lindemann & Wendt, 2015), in der Regel keine Benotung vorgenommen wird und die Schülerzusammensetzung vom gewöhnlichen Klassenverband abweicht (vgl. Hopf & Stecher, 2014).	
Arbeitsgemeinschaften mit inhaltlichen Schwerpunktsetzungen auf Schach, mathematischen Denk- und Knobelspielen sowie weiteren Strategie- und Logikspielen werden in der Kategorie mathematischer Angebote zusammengefasst (vgl. Reeker, 2000).	Mathematik und Logelei (Schule 2)
Die naturwissenschaftlichen Angebote knüpfen an die Fächer Biologie, Physik und Chemie an (vgl. Hesse-Güldenber, 2009). Hierzu gehören alle Arbeitsgemeinschaften, in denen mit natürlichen Gegenständen experimentiert, die Umwelt erforscht oder Lebewesen beobachtet werden.	Astronomie-AG (Schule 1)
In Arbeitsgemeinschaften zu Deutsch und Literatur beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit den schriftlichen Werken von Autorinnen und Autoren der Gegenwart oder Vergangenheit. Hier können unterschiedliche Genres aufgegriffen, Werke gemeinsam interpretiert werden oder die Schülerinnen und Schüler schreiben eigene Werke (vgl. Holtappels, 2008).	Kreatives Schreiben (Schule 2)
Arbeitsgemeinschaften, mit denen verschiedene Ballsportarten, Tanzange-	Breakdance-AG

bote, Fitness- oder Trainingskurse ausgewiesen werden, gehören zu sportlichen Angeboten (vgl. Adelt, Fiegenbaum & Rinke, 2009).	(Schule 4)
Arbeitsgemeinschaften zu den Bereichen Theater, Malerei, Chor, Musical, Oper, Darstellendes Spiel oder Ballett werden als musisch-künstlerische Angebote erfasst (vgl. Börner et al., 2014).	Chor-Piraten (Schule 2)
Arbeitsgemeinschaften mit inhaltlichen Schwerpunkten unter anderem auf Englisch, Französisch, Latein oder Spanisch gelten als Fremdsprachengebote (vgl. Hesse-Güldenber, 2009).	
In fächerübergreifenden Angeboten werden weniger Inhalte des Kerncurriculums aufgegriffen, vielmehr sind entsprechend des Bildungsauftrags von Ganztagschulen zusätzliche Lernangebote zum sozialen und interkulturellen Lernen einzurichten (vgl. Hopf & Stecher, 2014). Über die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen hinaus werden hier handwerkliche und hauswirtschaftliche Fähigkeiten sowie das Erlernen von Demokratie, Partizipation und einer gesunden Lebensweise gefördert. Hierbei ist entscheidend, die Schülerinnen und Schüler auf ihr Leben nach der Schule vorzubereiten, sodass hierzu auch Angebote zur Berufsorientierung zählen (vgl. Abschnitt 4.1).	
Arbeitsgemeinschaften zum Gärtnern, Kochen, Nähen oder anderen Handarbeiten sowie zum (Hand-)Werken werden als handwerkliche oder hauswirtschaftliche Angebote betrachtet (vgl. Quellenberg, 2009).	Rund um den Garten (Schule 4)
Arbeitsgemeinschaften mit inhaltlichen Schwerpunkten darauf, dass Schülerinnen und Schüler Radiosendungen aufnehmen, Trickfilme drehen oder Roboter bauen, werden als Technische Angebote oder Angebote mit Neuen Medien bezeichnet (vgl. Quellenberg, 2009).	Filmen (Schule 2)
Ein aktiver Klassenrat oder der Einsatz des Buddy-Programms werden in der Kategorie Gemeinschaftsaufgaben und Formen der Schülermitbestimmung zusammengefasst (vgl. Quellenberg, 2009).	Buddies (Schule 4)
An der Schule vorhandene Streitschlichtungskurse werden von Quellenberg (2009) als Formen sozialen Lernens festgelegt. Zu dieser Kategorie zählen weiterhin Schulprojekte, Gruppenerfahrungen, Feste sowie Traditionen (vgl. Prüß, 2009).	Klassenleiterstunde (Schule 2)
Als Dauerprojekte gelten schuleigene Schülerzeitungen und das Arbeiten im Schulgarten, in Werkstätten oder Schülerfirmen (vgl. Holtappels, 2009).	Schulsanitätsdienst (Schule 1)
In der Kategorie Angebote zur Berufsorientierung werden ganztagspezifische Lerngelegenheiten zusammengefasst, durch die Schülerinnen und Schüler verschiedene Berufe und die dafür erforderlichen Qualifikationen kennenlernen (vgl. Börner et al., 2014; RdErl. d. MSW v. 23.12.2010).	
In der Kategorie der Formen interkulturellen Lernens werden Auslandspartnerschaften, Austauschprogramme, Räume für Gemeinschaftserfahrungen wie Cafés, Discos und Aufenthaltsräume zusammengefasst (vgl. Holtappels, 2009; Quellenberg, 2009).	
Schülerinnen und Schüler verbringen in Ganztagschulen mehr Zeit als in Halbtagschulen (vgl. Börner et al., 2014), woraus sich ein Bedarf an Freizeitangeboten ergibt (vgl. Kolbe, Rabenstein & Reh, 2006). In diesem Bereich wird eine Differenzierung nach den Bestimmungen zur Teilnahme der Schülerinnen und Schülern vorgenommen (vgl. Hopf & Stecher, 2014; Holtappels, 2008), sodass Freizeitangebote in gebundener Form sowie freiwillig zu nutzende Freizeitangebote zum Spektrum einer Ganztagschule zählen. Auch werden an Ganztagschulen Angebote eingerichtet, in denen die Schülerinnen und Schüler beaufsichtigt werden (vgl. Quellenberg, 2009).	
Zu den freiwillig zu nutzenden Freizeitangeboten zählen Ballspiele, Basteln, Kickern, Klettern, Tischtennis spielen gleichermaßen wie Freiräume zum sozialen Lernen, für Selbstbildungsprozesse und selbstbestimmte Aktivitäten (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010; Börner et al., 2014). Hierbei ist zentral, dass die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden können, welches Angebot sie wahrnehmen möchten (vgl. Hopf & Stecher, 2014).	Kletterwand (Schule 4)
Zusätzlich werden an Ganztagschulen freizeitorientierte Angebote bereitgestellt, in denen die Beaufsichtigung von Schülern in der Freizeit im Vordergrund steht (vgl. Quellenberg, 2009).	
Bei den Freizeitangeboten in gebundener Form handelt es sich um eine Vielfalt an Angeboten, zu denen festgelegt wurde, dass diese von den Schülerinnen und Schülern auf der Basis einer getroffenen Auswahl verpflichtend besucht werden müssen (vgl. Hopf & Stecher, 2014).	

Tabelle 43: Kategorienbezeichnungen und -definitionen zur Zeitgestaltung an gebundenen Ganztags-gymnasien.

Kategorienbezeichnung und -definition	Operationalisierung
Als Zeitraumen gebundener Ganztagsgymnasien wurden von der KMK (2006) drei Wochentage mit jeweils sieben Stunden als Mindeststandards festgelegt. Hierbei ist es also möglich, den Ganztage an mehr als drei Tagen zu organisieren (vgl. Abschnitt 4.1). Ein solcher umfangreicher Zeitraumen ist jedoch an Ganztage Schulen in NRW selten (vgl. Börner et al., 2013, 2011), weshalb in der Stundenplananalyse zur Anzahl langer Schultage ein Interesse daran besteht, die Wochentage zu kennen, an denen nachmittags Unterricht oder Ganztage Angebote stattfinden. Ein weiterer Aspekt betrifft die Umsetzung einer schulspezifischen Taktung (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010, Absatz 3.1).	
In der Kategorie Anzahl der langen Schultage wird die Anzahl der Schultage in der Woche erfasst, an denen die Schülerinnen und Schüler nachmittags verpflichtend entweder am Unterricht oder an Ganztage Angeboten teilnehmen (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010).	3
	4
	Andere Anzahl
In der Kategorie der zeitlichen Verteilung des gebundenen Ganztage über die Woche wird weiterhin berücksichtigt, welche Wochentage als die langen Schultage organisiert sind.	Montag
	Dienstag
	Mittwoch
	Donnerstag
	Freitag
Mit der Taktung wird erfasst, welcher zeitliche Rahmen als Dauer einer Unterrichtsstunde jeweils an den Fallschulen umgesetzt wird (vgl. Burk, 2005). Hierfür wird an Schulen häufig auf das Doppelstundenprinzip zurückgegriffen, deutlich seltener auf die 60- oder 67,5-Taktung (vgl. Börner et al., 2014, 2012; Haenisch, 2011).	45-Minuten-Takt
	60-Minuten-Takt
	67,5-Minuten-Takt
	90-Minuten-Takt
	Andere
Mit den Elementen der täglichen Zeitstrukturen wird für die einzelschulspezifische Stundenplangestaltung ein äußerer Rahmen festgelegt. Im Ganztage Schülerlass heißt es hierzu, dass ein verlässliches Zeitraster anzulegen ist, worin Angaben zur Mittagepause und zu den zusätzlichen Angeboten enthalten sein sollten (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010). In weiteren Erlassen sind für die täglichen Zeitstrukturen Vorgaben zur zulässigen Anzahl von Unterrichtsstunden pro Tag (vgl. RdErl. d. KM v. 24.06.1992) und zur Unterrichtsverteilung für die sechste Klassenstufe (vgl. APO-S I) geregelt.	
Für die Anzahl täglicher Unterrichtsstunden ist im Erlass zur Fünf-Tage-Woche an Schulen festgelegt, dass ein Schultage für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I maximal acht Unterrichtsstunden aufweisen darf. Dieser Höchstwert wird von der jeweiligen Stundentaktung bestimmt (vgl. RdErl. d. MSW v. 05.05.2015), sodass bei einer Taktung von 60- oder 67,5-Minuten pro Schultage maximal sechs Unterrichtsstunden eingeplant sein dürfen.	6 Std.*
	7 Std.
	8 Std.*
	9 Std.
	Andere Anzahl
Die Mittagepause gilt laut KMK (2006) als notwendiges Element in Ganztage Schulen, die mindestens an den langen Schultagen für die Schülerinnen und Schüler einzurichten ist. Haenisch (2011) zufolge handelt es sich dabei um einen neuen Gestaltungsbereich für Schulen, bei dem ein hoher Experimentiergrad festzustellen ist. In landesspezifischen Vorgaben werden hierfür der zeitliche Rahmen sowie Aspekte für die Platzierung geregelt (vgl. RdErl. d. KM v. 24.06.1992).	
Ausgehend von der Vorgabe der KMK (2006) wird in dieser Kategorie die Anzahl der Mittagepausen in der Woche erfasst.	3
	4
	Andere Anzahl
Zum zeitlichen Rahmen der Mittagepause ist in den rechtlichen Grundlagen vorgesehen, dass diese eine Mindestdauer von 60 Minuten aufweisen sollte (vgl. RdErl. d. KM v. 24.06.1992).	60 Min.
	Mehr als 60 Min.
Für die Platzierung der Mittagepause am Tag ist vorgeschrieben, dass der Vormittag maximal sechs Unterrichtsstunden umfassen darf (vgl. RdErl. d. KM v. 24.06.1992). Somit sollte im Stundenplan spätestens nach der 6. Stunde die Mittagepause eingeplant sein. Hierzu wird allerdings im Erlass empfohlen, die Mittagepause zwischen die 5. und 6. Stunde zu platzieren. Dies gilt für die Ganztage Schulen, die ihren Tag nach dem 45-Minuten-Takt organisieren, sodass für Schu-	Nach 4. Std.*
	Nach 5. Std.
	Nach 6. Std.*

len, die eine neue Stundentaktung realisieren, das Zeitfenster entsprechend zu definieren ist.	Andere Anzahl
Kennzeichnend für Ganztagschulen ist, dass auch am Nachmittag Lerngelegenheiten stattfinden (vgl. KMK, 2006). In der Kategorie Lerngelegenheiten am Nachmittag wird das Augenmerk auf die Anzahl derjenigen Nachmittage gelegt, an denen entweder Unterricht oder erweiterte Ganztagsangebote stattfinden.	
Für den Unterricht am Nachmittag ist geregelt, dass für Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 6 an einem Nachmittag Unterricht erteilt werden darf (vgl. RdErl. d. KM v. 24.06.1992). Hier wird die Anzahl der Wochentage erfasst, auf die das zutrifft.	1
	2
	Andere Anzahl
In der Kategorie der Ganztagsangebote am Nachmittag wird entsprechend zur Kategorie Unterricht am Nachmittag die Anzahl der Wochentage erfasst, wenn Schülerinnen und Schüler nachmittags an Arbeitsgemeinschaften oder anderen Lernangeboten teilnehmen.	1
	2
	Andere Anzahl
Über die verpflichtenden Lernangebote am Nachmittag hinaus sind gebundene Ganztagschulen dazu angehalten, zusätzlich fakultative Lernangebote in der Woche einzurichten (vgl. RdErl. d. MSW v. 23.12.2010). Im Hinblick auf die Elemente der täglichen Zeitstrukturen interessiert, an welchen Wochentagen diese Angebote stattfinden.	Montag
	Dienstag
	Mittwoch
	Donnerstag
	Freitag
Einen weiteren Bereich der Inhaltsanalyse von Stundenplänen stellt die Organisation ganztagspezifischer Lernangebote dar (vgl. vbw, 2013; Börner et al., 2013). Angesichts des Schwerpunkts auf organisatorischen Aspekten wird in der Analyse berücksichtigt, inwiefern zusätzliche Bildungsangebote wie Lernzeiten und Förderkurse während der regulären Unterrichtszeit stattfinden.	
An Ganztagschulen werden Lernzeiten zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern eingerichtet (vgl. Rabenstein, 2010). Zu den Lernzeiten ist aus dem BiGa und den StEG-Ergebnissen bekannt, dass hier Aufgaben erledigt werden (vgl. StEG-Konsortium, 2013; Börner et al., 2011), die entweder aus dem Unterricht hervorgehen oder zum selbstständigen Vertiefen und Erlernen curricularer Inhalte dienen (vgl. Lindemann & Wendt, 2015). Damit sind Lernzeiten ganztagspezifische Lerngelegenheiten, mit denen die neue Hausaufgabenpraxis umgesetzt werden soll (vgl. Abschnitt 4.1).	
Mit der Kategorie Anzahl der Lernzeiten (in der Woche) wird der zeitliche Rahmen dieser Lernangebote in einer Woche erfasst (vgl. Haenisch, 2011).	1
	2
	3
	Andere Anzahl
In der Kategorie Platzierung der Lernzeiten liegt der Schwerpunkt darauf, zu differenzieren, ob Lernzeiten in die reguläre Unterrichtszeit (vormittags) integriert werden, oder Lernzeiten am Nachmittag stattfinden und somit additiv organisiert sind (vgl. Börner et al., 2011).	Vormittags
	Nachmittags
	Vor- und nachmittags
Die Kategorie Bindung an Fächer betrifft die Konzeption von Lernzeiten, wobei übergreifend eine Bindung an Fächer und weiterführend die Art der Fächer erfasst wird (vgl. Haenisch, 2011).	An Hauptfächer
	An Nebenfächer
	Keine Bindung
Ein weiteres Angebotsselement stellen Förderkurse bzw. der Förderunterricht dar, da hiermit das Ziel der Förderung fachlicher Leistungen von Schülerinnen und Schülern verbunden ist. Hier erhalten Schülerinnen und Schüler Unterstützung beim Erlernen von curricularen Inhalten (vgl. Lindemann & Wendt, 2015). Zu den Förderkursen ist aus der Studie von Haenisch (2011) bekannt, dass zwischen verschiedenen Ganztagschulen die Anzahl dieser in der Woche sowie organisatorische und konzeptionelle Aspekte variieren können.	
Mit der Kategorie Anzahl der Förderkurse (in der Woche) wird der zeitliche Rahmen dieser Lernangebote in einer Woche erfasst (vgl. Haenisch, 2011).	1
	2
	3
	Andere Anzahl
In der Kategorie Platzierung der Förderkurse liegt der Schwerpunkt darauf, zu differenzieren, ob diese in die reguläre Unterrichtszeit (vormittags) integriert werden, oder am Nachmittag stattfinden	Vormittags
	Nachmittags

und somit additiv organisiert sind (vgl. Börner et al., 2011).	Vor- und nachmittags
Die Kategorie Bindung an Fächer betrifft die Konzeption von Förderkursen, wobei übergreifend die Bindung an Fächer und weiterführend die Art der Fächer erfasst wird (vgl. Haenisch, 2011).	An Hauptfächer
	An Nebenfächer *
	Keine Bindung

Tabelle 44: Kategorienbezeichnungen und -definitionen zu unterstützenden und hemmenden Bedingungen der Konzeptarbeit.

Kategorienbezeichnung und -definition	Ankerbeispiel
Unterstützende Bedingungen in der Umsetzung des Ganztagskonzepts	
Als unterstützende Bedingungen für die Umsetzung eines Ganztagskonzepts auf individueller Ebene gelten, ausgehend vom theoretischen Vorverständnis (vgl. Kapitel 3), die Akzeptanz von Veränderungen, die Innovationsbereitschaft, die Transparenz bei der Entscheidungsfindung und die Fortbildungsbereitschaft. Diese Bedingungen sind von persönlichen Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte geprägt, sodass sie sich auf das Individuum beziehen.	
Mit der Kategorie Akzeptanz von Veränderungen werden Aussagen erfasst, in denen eine Aufgeschlossenheit von schulischen Akteuren wie Lehrkräften, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern gegenüber angestrebten Veränderungen und getroffenen Entscheidungen ausgedrückt wird (vgl. Feldhoff, Kanders & Rolff, 2008; Fullan, 1982).	„sowohl Eltern, Schüler als auch die Lehrer haben das [die Umsetzung des Ganztags] wirklich sehr positiv aufgenommen“ (Schule 4)
In der Kategorie der Innovationsbereitschaft von Lehrkräften werden Aussagen zusammengefasst, die aufzeigen, dass Lehrkräfte eine angestrebte Veränderung tragen und aktiv unterstützen wollen (vgl. Holtappels, 2004; Haenisch, 1998).	„ja, die Frage ist auch, will ein Kollege“ (Schule 3) [die Entwicklung aktiv unterstützen]
Der Kategorie Transparenz bezüglich getroffener Entscheidungen sind Aussagen zugehörig, in denen Akteure bekunden, dass die in der Schule getroffenen Entscheidungen für sie sowie andere nachvollziehbar sind (vgl. Boller, 2009). Die Wahrnehmung von Transparenz nimmt Einfluss auf die Akzeptanz gegenüber einer Veränderung und zugleich auf die Bereitschaft, an einer Veränderung mitwirken zu wollen (vgl. Thonhauser, 2004).	„wie werden diese Überlegungen so transparent gemacht, dass die Masse mitgeht und nicht eine Palastrevolution entsteht“ (Schule 2)
Mit der Kategorie Fortbildungsbereitschaft werden Aussagen erfasst, welche die Disposition von Lehrkräften beinhalten, sich weiterqualifizieren zu wollen, um erforderliche Kompetenzen für die Durchführung von Schulentwicklungsmaßnahmen oder die Bewältigung anstehender Aufgaben zu erwerben (vgl. Dederling, 2012; Krainer & Posch, 2010).	
Als unterstützende Bedingungen für die Umsetzung eines Ganztagskonzepts auf interpersonaler Ebene gelten im wissenschaftlichen Diskurs Austausch und Kommunikation, die wahrgenommene Unterstützung durch die Schulleitung, Kooperation und Teamarbeit, eine weitgehende Partizipation des gesamten Kollegiums am Entwicklungsgeschehen, Schwerpunktsetzungen in der Konzeptarbeit, Vorerfahrungen und Kompetenzen zur Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen und die Dokumentation von Prozessen und Ergebnissen (vgl. Abschnitt 3.4). Als Gemeinsamkeit dieser Bedingungen lässt sich feststellen, dass sie das gesamte Kollegium betreffen und somit von der einzelnen Lehrkraft sowie der Schulleitung nur bedingt beeinflussbar sind.	
In der Kategorie Austausch und Kommunikation werden Aussagen zusammengefasst, welche die unterstützende Wirkung eines kontinuierlichen Informationsflusses zum Entwicklungsgeschehen sowie zu Erfahrungen enthalten (vgl. Rolff, 2013; 2007). Zugleich gehören hierzu Angaben darüber, dass Prozesse der Konsensfindung (vgl. Holtappels, 2004b) oder Abstimmungsprozesse die Umsetzung des Ganztagskonzepts unterstützen.	„auch da [im kollegialen Austausch] merken wir, dass sich da Hemmschwellen abbauen und dass Kollegen immer stärker das [den Ganztags] als ganz selbstverständlich ansehen“ (Schule 3)
Der Kategorie Unterstützung durch die Schulleitung sind Äußerungen von Lehrkräften zugehörig, die aufzeigen, dass die Schulleitung den Entwicklungsprozess professionell begleitet und steuert (vgl. Burkhard, 2004; Haenisch, 2004). Hierzu zählen alle	„Es ist im Grunde erst mal die Kernaufgabe der Schulleitung, bzw. der erweiterten Schulleitung, solche Dinge

Maßnahmen, durch die z. B. Teambildungsprozesse gefördert oder formale Strukturen zum Austausch geschaffen werden.	[Entwicklungen] vorzudenken und anzustoßen“ (Schule 2)
Mit der Kategorie Kooperation und Teamarbeit werden Aussagen erfasst, in denen institutionalisierte Formen der Kooperation als unterstützend für die Umsetzung eines Ganztagskonzepts gelten (vgl. Boller, 2009; Köller, M., 2009). Dabei kann sich die Teamarbeit in den Formen ausdrücken, dass Lehrkräfte an Entwicklungen beteiligt oder anfallende Aufgaben auf mehrere Personen verteilt werden, um eine arbeitsgerechte Organisation zu erzielen (vgl. Holtappels, 2004).	„es gibt halt immer so 'nen kleinen Kreis, der tatsächlich in sehr vielen Arbeitsgruppen tagt, und dann kommen halt ansonsten die Leute dazu, die sich interessieren für einzelne Bereiche“ (Schule 3)
In der Kategorie Umfassende Partizipation des Gesamtkollegiums am Entwicklungsgeschehen werden Äußerungen zu Möglichkeiten einer aktiven Mitgestaltung von Entwicklungsprozessen für verschiedene Akteure zusammengefasst (vgl. Holtappels & Rollett, 2008). Hierbei ist es bedeutsam, Akteure auf dem Weg zur Veränderung mitzunehmen.	„es ist schon ein ganzheitlicher Prozess, dass wir sagen, wir möchten gerne alle beteiligten an der Diskussion, weil das System von oben herab (...) ist schwierig“ (Schule 3)
Der Kategorie Schwerpunktsetzungen in der Konzeptarbeit sind Aussagen zugehörig, die eine Begrenzung der Schulentwicklungsfelder durch die Festlegung von Themen betonen (vgl. Rolff, 2007). Dadurch kann die Entwicklung des Ganztagskonzepts bedürfnisorientiert (vgl. Burkhard, 2002) und angemessen dosiert gestaltet werden (vgl. Holtappels, 2004a).	„gibt also zich' Arbeitsgemeinschaften und -gruppen, die jetzt grade an diesen ganzen Themenbereichen arbeiten“ (Schule 3)
In der Kategorie Vorerfahrungen und Kompetenzen zur Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen werden Äußerungen zusammengefasst, in denen die auf Erfahrungen und Kompetenzen beruhenden Einschätzungen von dem Nutzen, den Wirkungen sowie den potenziellen Hürden (vgl. Kanders, 2002) als unterstützend für die Entwicklung bewertet werden.	„wir hatten vorher [vor der 60-Min.-Stunde] schon probiert, um Entschleunigung zu schaffen, hat das Kollegium gesagt, wir machen Doppelstundenmodell. Da haben wir dann rausgefunden, ist ganz unhandlich für den Plan“ (Schule 4)
Die Kategorie Dokumentation von Prozessen und Ergebnissen umfasst Aussagen, die eine Wissensspeicherung von Informationen als förderlich für die Umsetzung eines Ganztagskonzepts bezeichnen (vgl. Haenisch, 2004), mit der Verbindlichkeit sichergestellt wird.	
Als unterstützende Bedingungen für die Umsetzung eines Ganztagskonzepts auf organisationaler Ebene gelten im Schulprogrammdiskurs (vgl. Kapitel 3) Austauschmöglichkeiten im Kollegium zu schaffen, eine Steuergruppe einzurichten, mit externen Partnern und anderen Schulen zu kooperieren, ein Qualitätsmanagementsystem zu etablieren und an bewährten Konzepten anzusetzen. Auf den Großteil dieser Bedingungen kann die Schulleitung Einfluss nehmen.	
In der Kategorie Austauschmöglichkeiten und Lernplattformen werden Äußerungen zusammengefasst, in denen etablierte Strukturen für Austausch und Kooperation als förderlich für die Umsetzung des Ganztagskonzepts gelten (vgl. Schlömerkemper, 2004). Pädagogische Tage oder Informationsveranstaltungen können solche Strukturen darstellen (vgl. Haenisch, 2004).	„die haben doch Informationsveranstaltungen für die Eltern gemacht, um denen die Mittagspause zu erklären und Verständnis zu bekommen“ (Schule 1)
Der Kategorie Einrichtung einer Steuergruppe sind Äußerungen zugehörig, die eine klare und langfristige Strukturierung des Arbeitsprozesses beinhalten (vgl. Burkard, 2004). Mit der Koordination der Entwicklungsarbeit, Vermittlung zw. der Schulleitung, dem Kollegium und Arbeitsgruppen sowie der Verschriftlichung des Ganztagskonzepts wird die Entwicklungsarbeit systematisch und zielgerichtet gestaltet (vgl. Holtappels, 2004b; Haenisch, 2004).	„Es gibt ja viele [Lehrkräfte], die sagen, na dafür [die Weiterentwicklung des Ganztags] haben wir die Ganztagsgruppe, soll die doch etwas dazu entwickeln“ (Schule 1)
In der Kategorie Kooperationen mit externen Partnern werden Aussagen zu Anregungen und Impulsen von außen für die Umsetzung des Ganztagskonzepts zusammengefasst, die als Unterstützung wahrgenommen werden (vgl. Haenisch, 2004). Dabei wird (externe) Beratung als ein entscheidender Aspekt betrachtet (vgl.	„wir entwickeln uns weiter mit der Kooperation, mit der wir einen klaren Schwerpunkt legen darauf, ein ineinandergreifendes Angebot

Holtappels, 2004b).	mit Lehrkräften zu gestalten“ (Schule 4)
Der Kategorie Kooperation und Vernetzung mit Schulen sind Äußerungen zugehörig, welche Hospitationen an bestehenden Ganztagschulen oder den Erfahrungsaustausch mit diesen als förderlich für die Umsetzung des Ganztagskonzepts betonen (vgl. Glesemann & Järvinen, 2015). Diese kann sowohl andere Ganz In-Schulen als auch Schulen betreffen, die keine Zugehörigkeit zum Projekt aufweisen. Zusätzlich werden hier Aussagen erfasst, die auf Basis eines Vergleichs mit anderen Schulen aufzeigen, dass die geplante Herangehensweise erfolversprechend ist.	„und dann hospitierten wir an anderen Schulen (...), sind rumgefahren mit einem kleinen Kollegenkreis und waren schnell sehr davon überzeugt“ (Schule 4), [den 60-Min.-Takt einzuführen]
Die Kategorie Etablierung eines Qualitätsmanagementsystems ist mit Aussagen verbunden, die eine sorgfältige Bestandsanalyse für die Umsetzung des Ganztagskonzepts als unterstützend benennen (vgl. Köller, M., 2009; Holtappels, 2004b). Hiermit werden sowohl erzielte Zwischenergebnisse als auch Prozesse evaluiert, sodass auf Basis der diagnostizierten Schwächen Veränderungen bzw. Optimierung herbeigeführt werden (vgl. Haenisch, 2004).	„also man ist irgendwie (...) in einem stetigen Optimierungsprozess, um eben dann jetzt auch (...) die Ressourcen versucht, für sich besser zu nutzen“ (Schule 3)
Der Kategorie Ansatz an bewährten Konzepten der Schule sind Aussagen zugehörig, die ein Vorgehen betonen, bei denen bereits erzielte Erfolge berücksichtigt werden (vgl. Köller, M., 2009; Kanders, 2004). Der Vorteil hierbei liegt darin, dass sich Lehrkräfte Stärken vergegenwärtigen, um für die weitere Entwicklungsarbeit motiviert zu sein (vgl. Holtappels, 2004b).	„wo wir letztendlich landen [werden], das hängt natürlich davon ab, was haben wir alles an Aktivitäten hier [und] was möchten wir erhalten“ (Schule 3)
Hemmende Bedingungen in der Umsetzung des Ganztagskonzepts	
Als hinderlich für die Umsetzung eines Ganztagskonzepts auf individueller Ebene gelten die Ablehnung von Veränderungen verschiedener Akteure, eine hohe zeitliche Belastung einzelner Lehrkräfte, mangelnde Nutzentransparenz und mangelndes Engagement der Lehrkräfte (vgl. Kapitel 3). Zusätzlich wurden aus den Daten die Vorstellungen und Wünsche von Lehrkräften als hemmende Bedingung für Schulentwicklung generiert. Als Gemeinsamkeit dieser Bedingungen kann herausgestellt werden, dass sie die einzelne Lehrkraft betreffen.	
In der Kategorie Ablehnung von Veränderungen werden Aussagen zusammengefasst, welche eine ablehnende Haltung von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie ihrer Eltern gegenüber angestrebten Veränderungen und getroffenen Entscheidungen beinhalten (vgl. Dederling, 2012; Holtappels, 2004b).	„müssen Wahlzettel gemacht (...) Wahlergebnisse ausgewertet werden und dann kommen Schwierigkeiten bei (...) der Akzeptanz dazwischen“ (Schule 1)
Mit der Kategorie Hohe zeitliche Belastung von Lehrkräften werden Äußerungen erfasst, in denen ein hoher Zeitbedarf sowie eine hohe Arbeitsbelastung von Lehrkräften als schwierig anführt werden (vgl. Holtappels & Müller, 2004; Kanders, 2004). Die Belastung kann aus einer umfangreichen Mitarbeit von Lehrkräften am Ganztagskonzept oder neuen Arbeitsaufgaben resultieren.	„also wir merken ja auch, dass wir im Ganztage stärker belastet sind, als wir das im Halbtagsgymnasium waren“ (Schule 2)
Die Kategorie Vorstellungen und Wünsche der Lehrkräfte steht mit Angaben in Verbindung, die Wünsche von Lehrkräften z. B. zu ihren Arbeitszeiten sowie Arbeitsaufgaben oder Vorstellungen im Hinblick auf ihre Autonomie als Hindernis für die Umsetzung des Ganztagskonzepts beinhalten.	„viele Wünsche von Kollegen, ja die Teilzeitkräfte sind oder sagen, ich möchte immer zur zweiten Stunde [anfangen]“ (Schule 2)
Zur Kategorie Mangelnde Nutzentransparenz zählen Äußerungen, in denen Skepsis oder eine ablehnende Haltung gegenüber dem Ganztagskonzept auf einen ungeklärten oder als kritisch eingeschätzten Ertrag des Instruments zurückgeführt wird (vgl. Holtappels & Müller, 2004).	
In der Kategorie Mangelndes Engagement vieler Lehrkräfte werden Aussagen zu einer geringen Motivation oder einem Verweigerungsverhalten von Lehrkräften in Bezug auf eine Beteiligung am Entwicklungsgeschehen gebündelt (vgl. Holtappels & Müller, 2004; Burkhard, 2004).	
Als hinderlich für die Umsetzung eines Ganztagskonzepts auf interpersonaler Ebene gelten Schwierigkeiten der kollegialen Kommunikation, Probleme der innerschulischen Kooperation, eine geringe	

Partizipation am Entwicklungsgeschehen sowie Schwierigkeiten in der Gestaltung einer systematischen Entwicklungsarbeit (vgl. Kapitel 3). Diese Bedingungen beziehen sich auf das gesamte Kollegium und sind somit von der einzelnen Lehrkraft und der Schulleitung nur bedingt beeinflussbar.	
In der Kategorie Schwierigkeiten der kollegialen Kommunikation werden Aussagen erfasst, in denen Probleme dahingehend ausgedrückt werden, dass kein stetiger Austausch stattfindet und somit der entscheidende Informationsfluss als günstige Entwicklungsvoraussetzung fehlt (vgl. Holtappels & Müller, 2004). Solche Schwierigkeiten in der Kommunikation können zu Problemen in Abstimmungsprozessen und Prozessen der Konsensfindung führen (vgl. Burkhard, 2004).	„wenn die wüssten, wie viel Zeit wir schon darin investiert haben, bis wir überhaupt hier Konsens gefunden haben und wie viel schwieriger es ist, dann den Konsens bei 60-70 Kollegen erst mal herzustellen“ (Schule 1)
Mit der Kategorie Probleme einer umfassenden Partizipation von Lehrkräften an der Entwicklungsarbeit werden Äußerungen erfasst, die beinhalten, dass ein Großteil des Kollegiums bewusst davon absieht, die Entwicklungsarbeit mitzugestalten und sich daran zu beteiligen (vgl. Burkhard, 2004).	„Das ist nun wirklich eine Schwierigkeit, das Kollegium (...) auf dem Weg da mitzunehmen, das kostet unendlich viel Zeit“ (Schule 1)
Der Kategorie Probleme der innerschulischen Kooperation sind Aussagen zugehörig, in denen Schwierigkeiten in der Rollenklärung innerhalb eines Teams sowie zum Treffen und Einhalten von Vereinbarungen als hinderlich benannt werden (vgl. Holtappels & Müller, 2004).	
In der Kategorie Schwierigkeiten der Gestaltung einer systematischen Entwicklungsarbeit werden Aussagen zusammengefasst, welche auf Schwierigkeiten bei den Schwerpunktsetzungen hindeuten (vgl. Holtappels, 2004a; Holtappels & Müller, 2004). Dadurch kann die Schulentwicklungsarbeit von den schulischen Akteuren nicht zielführend vorgenommen werden.	
Als hinderlich für die Umsetzung eines Ganztagskonzepts auf organisationaler Ebene sind aus Studien zur Schulprogrammarbeit Personalfluktuationen sowie die vorhandenen Ressourcen der Schule bekannt (vgl. Kapitel 3). Diese Bedingungen betreffen die gesamte Schule, sodass die Schulleitung hier wiederum über Einflussmöglichkeiten verfügt. Zusätzlich wurden in den Gruppendiskussionen Schwierigkeiten durch die Kooperation mit externen Partnern und Schulen sowie die Parallele Organisation verschiedener Systeme als hinderlich angegeben.	
Die Kategorie Schwierigkeiten der Kooperation mit externen Partnern oder Schulen beinhaltet Äußerungen, die hemmende Auswirkungen von Kooperationen betonen. Hierbei kann die Zusammenarbeit mit Nachbarschulen oder anderen Partnern die Stundenplangestaltung durch Blockungen einschränken, sodass eine erhöhte Personaldeckung benötigt wird.	„das ist das Problem, weil wir binden sehr viele Kollegen donnerstags in die vierte Stunde [ein], das ist der Wunsch unseres Kooperationspartners“ (Schule 4)
In der Kategorie Verfügbare Ressourcen werden Aussagen zusammengefasst, in denen vorhandene Räume inklusive ihrer Ausstattung, vorhandene Lehrerstunden beziehungsweise Lehrkräfte, finanzielle Mittel sowie die verfügbare Zeit als Schwierigkeiten benannt werden.	„Aber es ist eben tatsächlich auch ganz entscheidend, gibt es (...) frei verfügbare Ressourcen, mit denen man gestalten kann“ (Schule 1)
Mit der Kategorie Parallele Organisation verschiedener Systeme werden Aussagen erfasst, in denen Hindernisse in der Umsetzung des Ganztagskonzepts darauf zurückgeführt werden, dass für die Schülerschaft einer Schule zur gleichen Zeit unterschiedliche Schulsysteme organisiert werden müssen. Es kann sich hierbei z. B. um die parallele Organisation von einem Halb- und einem Ganztagsystem handeln.	„wesentlicher Faktor am Anfang war, dass wir ein Halbtagsschulsystem umbauen mussten zu einem Ganztagschulsystem, unter der Prämisse, dass wir nicht die gesamte Schule umbauen“ (Schule 3) [konnten]
Der Kategorie Personalfluktuaton sind Erklärungen zugehörig, die einen Schulleiterwechsel, Umbesetzungen oder den Weggang von Kolleginnen und Kollegen als Ursachen für Probleme in der Umsetzung des Ganztagskonzepts bezeichnen (vgl. Holtappels & Müller, 2004).	
Als hinderlich für die Umsetzung eines Ganztagskonzepts auf administrativer Ebene werden von schulischen Akteuren veränderte Rahmenvorgaben durch G8 für Gymnasien sowie Anforderungen, die an eine Ganztagschule gestellt werden, wahrgenommen. Diese können nicht von den Akteuren einer Schule beeinflusst werden. Vielmehr liegen Möglichkeiten der Veränderung laut Fend (2008) darin, dass auf der Grundlage von Daten über nicht-erwünschte oder problematische Gestaltungsfor-	

men im Schulalltag Veränderungen durch die Bildungsadministration vorgenommen werden können.	
In der Kategorie Anforderungen an die Ganztagschule werden Äußerungen erfasst, die administrative Vorgaben in Form von Lernzielen als Hindernisse bezeichnen. Diese Vorgaben werden teilweise als Überfrachtung angesehen, hierzu zählt auch die Möglichkeit einer früheren Einschulung, welche die Umsetzung des Ganztagskonzepts erschweren kann.	„dass es eine bisschen Überfrachtung auch [ist], was jetzt die Schule und der Ganztags eigentlich alles leisten soll, und das bis sechzehn Uhr“ (Schule 2)
Der Kategorie Veränderte Rahmenvorgaben durch G8 sind Aussagen zugehörig, in denen Schwierigkeiten auf die Schulzeitverkürzung G8 zurückgeführt werden. Hierbei wird als besonders erschwerend die Verdichtung der Stundentafeln wahrgenommen.	„da G8 uns ja doch relativ stark einschränkt, was unsere Freiräume angeht“ (Schule 4)

Tabelle 45: Das Schulumfeld der Fallschulen.

Merkmale des Schulumfelds	Fall-schule 1	Fall-schule 2	Fall-schule 3	Fall-schule 4	NRW Durchschnitt
Geografische Lage	Großstadt im Ruhrgebiet	Großstadt im Ruhrgebiet	Großstadt im Ruhrgebiet	Großstadt im Rheinland	-
Lage in der Stadt	Nördlich	Nördlich	Zentral in der Innenstadt	Östliche Innenstadt	-
Bevölkerungszahlen (Stadtteil)	71.466	63.811	20.051	126.187	-
Einwohneranteil mit Migrationshintergrund (Stadtteil)	22,93 %	32,3 %	15,9 %	29,1 %	9,8 % (Statistisches Bundesamt, 2013)
Arbeitslosenquote (Stadt)	12,5 %	12,1 %	7,6 %	9,5 %	8,1 % (G.I.B., 2014)

Tabelle 46: Schuldaten für die Schuljahre 2010/11 und 2012/13.

	Fall-schule 1	Fall-schule 2	Fall-schule 3	Fall-schule 4
Schuldaten im Schuljahr 2010/11				
Schülerzahlen	950	1.000	950	850
Lehrerzahlen	65	70	65	60
Schuldaten im Schuljahr 2012/13				
Schülerzahlen	760	901	853	814
Anteil der Schülerinnen und Schüler, die am gebundenen Ganztags teilnehmen	49 %	54 %	32 %	50 %
Lehrerzahlen	k. A.	67	69	66

Tabelle 47: Schülerzahlveränderungen an den vier Fallschulen.

	Fall-schule 1	Fall-schule 2	Fall-schule 3	Fall-schule 4
Schülerzahlveränderungen im Verlauf der Sekundarstufe I (Schuljahre 2010/11 – 2013/14)	-11,0 %	-15,8 %	-9,8 %	-4,5 %
Veränderung der Schülerzahlverluste in der Sekundarstufe I (die Schuljahre 2010/11 -2013/14 gegenüber 2006/07 – 2009/10)	1,1 %	-2,3 %	-3,4 %	3,3 %

Tabelle 48: Grundlagen der Schulorganisation an den Fallschulen.

Grundlagen der Schulorganisation	Fall-schule 1	Fall-schule 2	Fall-schule 3	Fall-schule 4
Schulträger	Kirchlich	Städtisch	Städtisch	Städtisch

Einführung des gebundenen Ganztags im	Schuljahr 2010/11	Schuljahr 2009/10	Schuljahr 2010/11	Schuljahr 2010/11
Partner der Ganztagsgestaltung	Einrichtung der kath. Jugendhilfe	Selbstgegründeter Verein	Verband der freien Wohlfahrtspflege	Einrichtung der kath. Jugendhilfe

Tabelle 49: Merkmale der Zeitgestaltung an den Fallschulen.

Merkmale der Zeitgestaltung	Fall-schule 1	Fall-schule2	Fall-schule 3	Fall-schule 4
Taktung	67,5-Min.	45-/90-Min.	45-/90-Min.	60-Min.
Wöchentlicher Zeitrahmen	32 h	36 h	31 h	33 h
Anzahl langer Schultage pro Woche	3	4	3	3
Anzahl Mittagspausen pro Woche	3	4	3	3
Fakultatives Ganztagsangebot	Keines	1 Tag/ Wo	4 Tage/ Wo	1 Tag/ Wo

Tabelle 50: Schwerpunkte in der Entwicklungsarbeit der Schuljahre 2010/11, 2011/12 und 2012/13.

Schwerpunkte der ganztagspezifischen Entwicklungsarbeit		Fall-schule 1	Fall-schule2	Fall-schule 3	Fall-schule 4
Schuljahr 2010/11	Entwicklungsfeld 1	Pädagogisches Ganztagskonzept	Lernzeiten	Wochenplanarbeit, Lernzeitenkonzept	Rhythmisierung
	Entwicklungsfeld 2	Rhythmisierung	Hausaufgabenkonzept	Betreuungsangebot/ Übermittagsbetreuung/ AG-Angebote	Lernzeiten/ Klassenlehrerzeit
	Entwicklungsfeld 3	Lernzeiten für Klassen 5 & 6	Bewegungsfreudige Schule	-	Unterrichtsentwicklung
Schuljahr 2011/12	Entwicklungsfeld 1	Raumkonzept Mittagspause	Schulentwicklungsplanung	Individuelle Förderung	Entwicklung von Lernzeiten
	Entwicklungsfeld 2	Lernzeiten für Klasse 7	Schulsozialarbeit weiter implementieren	Betreuung von/ Kooperationen mit externen Partnern	Förderkonzept Klasse 6
	Entwicklungsfeld 3	Methoden-curriculum	Profil-AGen zur Begabungsförderung in Klasse 5	-	Förderkonzept Klasse 7
Schuljahr 2012/13	Entwicklungsfeld 1	-	Sprachsensibler Unterricht	Rhythmisierung	Lernbegleitung in Klasse 5
	Entwicklungsfeld 2	-	Berufswahl-orientierung	Lernförderung	Förderkonzept Klasse 6
	Entwicklungsfeld 3	-	Öffnung von Schule	Lernzentrum	Förderkonzept Klasse 7 & 8

Tabelle 51: Mittlere Leistungen der Siebtklässlerinnen und -klässler in verschiedenen Kompetenzdomänen im Schuljahr 2012/13 auf Schulebene.

Ergebnisse der Leistungserhebungen im Fach	Fall-schule 1	Fall-schule2	Fall-schule 3	Fall-schule 4
Deutsch	517	451	486	501
Englisch (Hörverstehen)	484	475	499	520
Englisch (Leseverstehen)	493	473	510	490
Mathematik	501	442	510	484
Biologie	480	472	518	479
Chemie	486	433	506	498
Experimentelles Arbeiten	497	513	508	504
Physik	495	463	510	496

Tabelle 52: Hohe Kongruenz zwischen Ganztagskonzeption und Umsetzung.

Schule	Ziele im Ganztagskonzept	Maßnahme im Ganztagskonzept	Umsetzung in Stundenplänen
Schule 1	Ausbildung von Lernstrategien	Ausgewiesene Übungsstunden	2-3 fachgebundene Lernzeiten pro Woche
	Förderung von selbstgesteuertem Lernen Begabungsförderung und -entwicklung	Teilnahme an naturwissenschaftlichen und musisch-künstlerischen AGs	Dienstags oder Donnerstags stattfindende AGs
Schule 2	Erwerb von Schlüsselqualifikationen	Fachgebundene Lernzeiten (für Mathe, Englisch, Französisch o. Latein)	3 fachgebundene Lernzeiten pro Woche
	Vermittlung von Basiskompetenzen		
	Förderung von selbstgesteuertem Lernen		
	Individuelle Förderung		
	Erwerb von Schlüsselqualifikationen	Förderangebote	Ein Fördernachmittag pro Woche
	Vermittlung von Basiskompetenzen	Einführung von Doppelstunden	Konsequente Umsetzung des Doppelstundenmodells
Erweiterung didaktisch-methodischer Formen im Unterricht			
Schule 3	Förderung der Aufgabenorientierung	Aufgaben im Rahmen der Wochenplanarbeit innerhalb der Lernzeiten	Ausgewiesene Zeiten für fachungebundene Lernzeiten ohne Angaben zur inhaltlichen Füllung
	Schülerbeteiligung und Mitverantwortung	Gegenseitige Unterstützung der SuS in Lernzeiten	
	Verlässliche Schülerbetreuung	Fakultative AGs	Täglich fakultative AGs nach Unterricht
	Förderung von Gemeinschaftserfahrungen und sozialem Lernen		
Schule 4	Erweiterung didaktisch-methodischer Formen im Unterricht	Organisation des Unterrichts im 60-Minuten-Takt	Dementsprechende Tagesstrukturierung
	Förderung von Gemeinschaftserfahrungen und sozialem Lernen	Klassenleitungszeit	Eine wöchentliche Klassenleitungszeit

Tabelle 53: Geringe Kongruenz zwischen Ganztagskonzeption und Umsetzung.

Schule	Ziele im Ganztagskonzept	Maßnahme im Ganztagskonzept	Umsetzung in Stundenplänen
Schule 1	Abbau herkunftsbedingter Ungleichheiten	Keine Angabe einer spez. Maßnahme	Keine
	Steigerung des schul. Leistungsniveaus		
	Vermittlung von Basiskompetenzen		
Schule 2	Erwerb von Schlüsselqualifikationen	Verschiedene AGs	Fakultative AGs an einem Nachmittag
	Lehrerkooperation und Teamarbeit	Klassenleitungsteams	Keine Angabe von zwei Lehrerkürzeln als Klassenleitungsteam

Schule 3	Abbau herkunftsbedingter Ungleichheiten	Keine Angabe einer spez. Maßnahme	Keine Angabe	
	Förderung von selbstgesteuertem Lernen			
	Förderung von Gemeinschaftsaufgaben und sozialem Lernen	Unterrichtsstunde zum sozialen Lernen		
	Schülerbeteiligung und Mitverantwortung			
	Steigerung des schulischen Leistungsni- veaus	Verstärkte Organisation des Unterrichts in Doppelstunden		Weniger als 50 Prozent des Unterrichts in Blöcken organisiert
	Erweiterung didaktisch-methodischer Formen im Unterricht			
Lehrerkooperation und Teamarbeit	Klassenleitungsteams	Angabe von zwei Lehrerkürzeln als Klassen- leitung, jedoch nicht für einzelne Angebote		
Schule 4	Ausbildung von Lernstrategien	Lernzeiten	Förderkurse anstelle von Lernzeiten	
	Begabungsförderung und -entwicklung			
	Förderung von selbstgesteuertem Lernen			
	Individuelle Förderung			
	Vermeidung von Schulumüdigkeit	Klassenleitungszeit in Doppelbesetzung	Keine Angabe von zwei Lehrerkürzeln zur Klassenleitungszeit	
Lehrerkooperation und Teamarbeit				

Tabelle 54: Keine Bewertung der Kongruenz zwischen Ganztagskonzeption und Umsetzung.

Schule	Ziele im Ganztagskonzept	Maßnahme im Ganztagskonzept	Umsetzung in Stundenplänen	
Schule 1	Elternbeteiligung und Schulleben	Betreuung von SuS in der Mittagspause	Ausgewiesene Zeiten für Mittagspause ohne Angaben zur inhaltlichen Ausgestaltung	
	Förderung des Gesundheitsbewusstseins	Gemeinsame Einnahme eines Mittagessens von LuL und SuS		
	Öffnung von Schule	Durchführung von Angeboten und Bereitstel- lung eines warmen Mittagessens durch ex- ternen Partner		
	Schülerbeteiligung und Mitverantwortung	Betreuung von SuS durch ältere SuS		
	Verlässliche Schülerbetreuung	Betreuung von SuS durch externen Partner in der Mittagspause	Ausgewiesener Fachunterricht enthält keine Angaben zur methodischen Ausgestaltung	
	Erweiterung didaktisch-methodischer Formen im Unterricht	Entwicklung, Erprobung und Implementie- rung neuer Unterrichtsformen		
	Elternbeteiligung	(Mit-)Entwicklung des Ganztagskonzepts, Teilnahme an Steuergruppensitzungen		Keine Angabe von temporären Maßnahmen
	Förderung des Wohlbefindens	Teilnahme am Angebot der Schulseelsorge		
	Schülerbeteiligung und Mitverantwortung	Tutorenbetreuung		
Vermeidung von Schulumüdigkeit	Gemeinsame Vereinbarung von spez. Inter-			

		ventionen durch Eltern und Schule	
	Ausbildung eines pers. Interessenprofils	Angebote für SuS der Mittelstufe	Keine Angabe von Angeboten für andere Jahrgänge
	Individuelle Förderung	Förderstunden Mathe, Französisch, Latein	Keine Nennung von Angeboten für einzelne SuS verschiedener Jahrgänge
		Förderunterricht für versetzungsgefährdete SuS	
		Förderstunde Deutsch durchgeführt von studentischen Hilfskräften	
	Erwerb von Schlüsselqualifikationen	Generelle Angabe von ergänzenden und unterstützenden Angeboten zum Unterricht	Lernzeiten und AGs stehen mit anderen Zielen in Verbindung
Schule 2	Elternbeteiligung und Schulleben	In Schülerbibliothek, Elternforum, gesundem Frühstück, im Projekt ‚Prima Klima‘	Keine Angabe von übergreifenden Angeboten
	Öffnung von Schule	Bewegte Pausen in Kooperation mit einem externen Partner	Ausgewiesene Zeiten für Pausen ohne Angabe zur inhaltlichen Ausgestaltung
	Förderung des Gesundheitsbewusstseins	Frisches Obst im CultCafé während der Pausen	
	Förderung von Gemeinschaftserfahrungen und sozialem Lernen	Buddies	Keine Angabe von temporären Angeboten
		Kennenlernfahrt in Klasse 5	
		Begleitung der Fünftklässlerinnen und -klässler in ersten Schulwochen durch jeweiliges Klassenleitungsteam	
	Ausbildung eines pers. Interessenprofils	Profil-AGs für SuS der 5. Klassen	Keine Anzeige von Angeboten für andere Jahrgänge
	Vermeidung von Schulumüdigkeit	Unterstützung schwacher SuS in hauseigener Nachhilfe durch ältere SuS	Keine Nennung von Angeboten für einzelne SuS verschiedener Jahrgänge
Schule 3	Öffnung von Schule	Durchführung von AGs am Dienstag in Verantwortung eines externen Partners	Ausgewiesene Zeiten für AGs ohne Angaben zu Betreuungsaspekten
	Erwerb praktischer Fähigkeiten in lebensrelevanten Feldern	Gemeinsames Essen von Klassen mit Lehrkräften	Ausgewiesene Zeiten für Mittagspause ohne Angabe zur inhaltlichen Ausgestaltung
	Förderung der Lernmotivation	Verteilung von Phasen konzentrierten Arbeitens und zur Entspannung über den Schultag	Keine in diesem Sinne eindeutige Verteilung spezifischer Fächer erkennbar
	Ausbildung eines pers. Interessenprofils	Einführung eines Profilbandes in den Schultag für SuS der Mittelstufe	Keine Anzeige von Angeboten für andere Jahrgänge
	Lehrerkooperation und Teamarbeit	Regelmäßige lerngruppen- und jahrgangsbezogene Teambesprechungen	Keine Angabe von temporären Maßnahmen
	Schülerbeteiligung und Mitverantwortung	Streitschlichter	
	Individuelle Förderung	Spezifische Fördermaßnahmen	Keine Nennung von Angeboten für SuS ein-

			zelner Klassen
Schule 4	Elternbeteiligung und Schulleben	Durchführung von AGs durch Eltern	Ausgewiesene Zeiten für AGs ohne Angaben zur inhaltlichen Ausgestaltung
	Öffnung von Schule	Durchführung von AGs durch externen Partner	
	Steigerung des schul. Leistungsniveaus	Gruppenbildung innerhalb des Unterrichts	Eingeplanter Fachunterricht ohne Angaben über die methodische Ausgestaltung
	Förderung der Aufgabenorientierung	Bearbeitung von niveaudifferenten Förderaufgaben in Lernzeiten	Förderkurse statt Lernzeiten angegeben, ohne Angaben zur inhaltlichen Ausgestaltung
	Elternbeteiligung und Schulleben	Mitgestaltung der Mittagspausenangebote	Ausgewiesene Zeiten für Mittagspause ohne Angabe zur inhaltlichen Ausgestaltung
	Verlässliche Schülerbetreuung	Betreuung von SuS durch externen Partner in der Mittagspause	
	Öffnung von Schule	Profilkurse für die Mittelstufe	Keine Anzeige von Angeboten für andere Jahrgänge
	Erwerb von Schlüsselqualifikationen		
Ausbildung eines pers. Interessenprofils	Lernzeit in Klasse 7		