

Schule und Gesellschaft

Sabine Reh · Bettina Fritzsche  
Till- Sebastian Idel · Kerstin Rabenstein *Hrsg.*

# Lernkulturen

Rekonstruktion pädagogischer  
Praktiken an Ganztagschulen

 Springer VS

---

# Schule und Gesellschaft

## Band 47

### Herausgegeben von

T. Hascher, Salzburg, Österreich

M. Horstkemper, Potsdam, Deutschland

W. Melzer, Dresden, Deutschland

I. Züchner, Marburg, Deutschland

**Herausgegeben von**

Tina Hascher  
Universität Salzburg  
Salzburg, Österreich

Marianne Horstkemper  
Universität Potsdam  
Potsdam, Deutschland

Wolfgang Melzer  
TU Dresden  
Dresden, Deutschland

Ivo Züchner  
Universität Marburg  
Deutschland

---

Sabine Reh • Bettina Fritzsche  
Till-Sebastian Idel • Kerstin Rabenstein  
(Hrsg.)

# Lernkulturen

Rekonstruktion pädagogischer  
Praktiken an Ganztagschulen

*Herausgeber/innen*

Sabine Reh  
Humboldt-Universität zu Berlin  
Deutschland

Till-Sebastian Idel  
Universität Bremen  
Deutschland

Bettina Fritzsche  
Pädagogische Hochschule Freiburg  
Deutschland

Kerstin Rabenstein  
Georg-August-Universität Göttingen  
Deutschland

Schule und Gesellschaft

ISBN 978-3-531-17530-0

ISBN 978-3-531-94081-6 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-531-94081-6

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Stefanie Laux, Vivien Bender

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media ([www.springer.com](http://www.springer.com))

---

## Widmung

Plötzlich, im Februar 2010, unfassbar für uns als Kolleginnen und Weggefährten, starb Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe (\* 17. 03. 1955, † 10. 02. 2010), Professor für Schulpädagogik und Schultheorie an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, kurz bevor er 55 Jahre alt geworden wäre. Während wir, den Abschluss unseres Ganztagschulprojekts ‚Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen‘ (LUGS) vor Augen, gemeinsam noch planten, an welchen Projekten der Erforschung und Entwicklung von Ganztagschule weiterzuarbeiten sei, welche Fragen dabei Vorrang vor anderen hätten, wurde unser Leben ärmer, ging sein Leben zu Ende.

Als Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz konzentrierte er sich neben seinem Engagement für die Lehrerbildung seit 2002 auf die kritisch-konstruktive wissenschaftliche Begleitung und Erforschung von Ganztagschulen. Ein erstes Projekt fand im Rahmen der Evaluation der „Ganztagschulen in neuer Form“ in den Jahren 2002–2004 in Rheinland-Pfalz statt. Hier galt sein Interesse vor allem den Prozessen der einzelschulischen Konzept- und Organisationsentwicklung. In einem innovativen „mixed-methods“-Untersuchungsdesign von Einzelfallstudien an vier Schulen kombiniert mit standardisierten Befragungen der Akteur/innen an 20 Schulen konnte er Wege und Tendenzen der Veränderung und die sich im Reformprozess den Einzelschulen stellenden Entwicklungsaufgaben herausarbeiten. Die kooperative Entwicklungsarbeit in den Kollegien stellte er im Ergebnis als einen wesentlichen Faktor für das Gelingen der ersten Implementierung von Ganztagsangeboten an den Schulen heraus. Zudem betonte er die Verbindung zwischen Vor- und Nachmittagsangeboten als zentrale Scharnierstelle für eine gelingende Ganztagschulentwicklung. Beide Aspekte spielen in der Ganztagschulforschung eine zentrale Rolle.

Das LUGS-Projekt initiierte er 2004 zusammen mit uns, Sabine Reh, Till-Sebastian Idel und Kerstin Rabenstein, und führte es von 2005 bis 2009 für den Standort Rheinland-Pfalz durch. In die hier veröffentlichten Ergebnisse geht sein schultheoretisch fundierter Blick auf die Entwicklung von Ganztagschulen ein: dass sie – an sich pädagogisch weder gut noch schlecht zu bewertende – Individualisierungsprozesse und damit einhergehende Prozesse der Formalisierung des Lernens weiter vorantreibt und damit Ambivalenzen, disziplinierende und ermächtigende Effekte institutionalisierter Bildungsprozesse, erzeugt.

Kernbestandteil eines von Ulli Kolbe und uns im LUGS-Projekt entworfenen Verständnisses von Sozialität und darin der Konstitution des Subjekts ist die Tatsache einer „doppelten Kontingenz“ allen auf andere bezogenen Tuns als gleichzeitig performative Akte der wechselseitigen Bestätigung, Konstitution und Transformation des Subjekts. Sie machen das Subjekt als nicht vorgängiges, als relationales erkennbar und sind nur möglich, wenn es – so hat Ulli Kolbe immer gesagt – Institutionalisierungen des Sozialen gibt, wenn es verstehbare Praktiken – z. B. der Konkurrenz, des Wettkampfs und Vergleichs – gibt, in denen Intentionen und Motive, in denen Wissen und Normativität, Normen als Regeln so gut wie als Intelligibilität, eingelagert sind, wenn es vor dem Subjekt und jenseits des Subjekts „Formbildungen des Sozialen“ – so eine von Kolbe gern angeführte Formulierung Frank-Olaf Radtkes – gibt.

Ulli Kolbe hielt an Vorstellungen von einem Eigensinn des Subjekts, den es pädagogisch zu achten gelte, fest und kritisierte gleichzeitig allzu einfache Ideen der Gewinnung von Mündigkeit durch eine solche oder überhaupt durch Pädagogik. Es stellte sich ihm immer die Frage: Wie ist angesichts pädagogischer Differenz, der systematisch nicht zu überwindenden Differenz zwischen Lehren und Lernen jenseits reformpädagogischer Emphase, jenseits der Idee also eines sich in Selbstständigkeit und Freiheit entwickelnden autonomen Subjektes, an der Möglichkeit pädagogischer Verantwortung festzuhalten? Sie nämlich ist allererst Voraussetzung dafür, überhaupt sinnvollerweise von einem Pädagogischen sprechen zu können.

Zeugnis der Bedeutung dieser Fragen geben Ulli Kolbes letzte Texte, in denen er einen Teil der Ergebnisse aus unserem gemeinsamen Forschungsprojekt LUGS dokumentierte und reflektierte. Mithilfe von Fallkontrastierungen arbeitete er zwei Tendenzen im Umgang mit der unterrichtlichen Sache heraus, die er als eine mit der Ganztagschulentwicklung zunehmende Formalisierung beschrieb. Zum einen sei diese als „Objektivierung“ zu beobachten, indem die Sache des Lernens z. B. nur als Gegenstand der Wissenschaften erscheine und nicht als Gegenstand der Lebenswelt thematisierbar sei. Zum anderen finde eine Formalisierung durch eine umfassende „Methodisierung“ statt, indem über die Sache des Lernens nur als Hervorbringung von Wissen, als Suche nach Wissen, als Recher-

che, als Produktion von Wissen gesprochen wird. Immer also – so verstehen wir hier Kolbe – sei die Sache als Sache eines sich mit ihr auseinandersetzenen Subjekts – und damit das Subjekt selbst ebenfalls – „halbiert“. Dieser Gedanke führte Ulli Kolbe dazu, die Subjektposition eines „Sachkundigen“ in den Lernkulturen der Ganztagschulen auszumachen.

Wir haben mit Fritz-Ulrich Kolbe einen Kollegen und Freund verloren, der mit uns unablässig engagiert und kritisch an der Sache diskutiert hat. Ihm widmen wir die Veröffentlichung der Ergebnisse der zweiten Projektphase in der Hoffnung, dass eine praxisnahe und methodisch innovative Ganztagschulforschung weiterhin mit seinem Namen verbunden bleibt.

Berlin, Bremen, Göttingen im Juni 2014

Sabine Reh, Till-Sebastian Idel, Kerstin Rabenstein, Bettina Fritzsche und die Mainzer und Berliner Mitarbeiter/innen des Forschungsprojektes LUGS

---

# Inhalt

Einleitung	
Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagssschulen . . . . .	13
<i>Sabine Reh, Bettina Fritzsche, Till-Sebastian Idel und Kerstin Rabenstein</i>	

## Teil 1

### Die Transformation von Lernkulturen.

#### Zu einer praxistheoretisch fundierten Ganztagssschulforschung

*Sabine Reh, Kerstin Rabenstein, Bettina Fritzsche und Till-Sebastian Idel*

1 Die Ganztagssschule als andere, bessere Schule?	
Zum Stand empirischer Ganztagssschulforschung . . . . .	19
2 Ganztagssschulforschung als Erforschung von Lernkulturen.	
Methodologische Überlegungen . . . . .	36
3 Videobasierte Ethnographie zur Erforschung der Entwicklung	
von Lernkulturen. Methodische Überlegungen . . . . .	39

## Teil 2

### Ganztagssschulen in Entwicklung. Porträts ausgewählter Projektschulen

1 Einleitung . . . . .	63
<i>Bettina Fritzsche und Sabine Reh</i>	
2 Wettbewerbskultur in Verbindung ‚alter‘ und ‚neuer‘ pädagogischer	
Trends. Schulporträt der Brunnengrundscheule (Berlin) . . . . .	66
<i>Bettina Fritzsche und Christin Göbel-Leube</i>	

3	Ganztagsschulische Lernkultur zwischen Familialität und schulischer Arbeitsorientierung. Kontrastierendes Kurzporträt der Bocuse-Grundschule (Berlin) . . . . .	100
	<i>Julia Labede</i>	
4	Standardisierung in einer aufstiegsorientierten Lernkultur. Schulporträt der Regionalen Schule Heiliggeist (Rheinland-Pfalz) . . . . .	107
	<i>Ylva Brehler-Wires und Sabrina Klais</i>	
5	Existenzsicherung der weiterführenden Schulen auf Kosten wichtiger Entwicklungschancen der Schüler/innen. Kontrastierendes Kurzporträt der Havel-Oberschule (Brandenburg) . . . . .	136
	<i>Ylva Brehler-Wires, Sabrina Klais und Doreen Stein</i>	
6	Disziplinierung zur Selbstständigkeit als zentrales Merkmal der Lernkultur. Schulporträt des Napoleongymnasiums (Rheinland-Pfalz) . . . . .	139
	<i>Isabel Neto Carvalho, Sebastian Veits und Fritz-Ulrich Kolbe</i>	
7	Gymnasium zwischen Defizitkompensation und Elite. Kontrastierendes Kurzporträt des Spree-Gymnasiums (Brandenburg) . . . . .	170
	<i>Anna Schütz und Julia Steinwand</i>	
8	Lernkultur einer Förderschule als ‚Ringens um das Schulische‘. Porträt der Regenbogen-Förderschule (Brandenburg) . . . . .	175
	<i>Joachim Scholz und Anna Schütz</i>	
9	Förderschule zwischen Reduktionismus und Kognitivierung. Kontrastierendes Kurzporträt der Knuspel-Förderschule (Rheinland-Pfalz) . . . . .	196
	<i>Angelika Krause</i>	

**Teil 3****Ganztagsangebote. Fokussierende Analysen der Angebotsgestaltung**

1	Einleitung . . . . .	201
	<i>Sabine Reh und Kerstin Rabenstein</i>	
2	Die soziale Situation des Mittagessens in der Ganztagschule . . . . .	204
	<i>Anna Schütz</i>	
3	Praktiken individueller Zuwendung in Hausaufgaben- und Förderangeboten. Empirische Rekonstruktionen pädagogischer Ordnungen . . . . .	219
	<i>Kerstin Rabenstein und Evelyn Podubrin</i>	
4	Die Reflexion pädagogischer Praxis in Team- und Gruppensitzungen an Ganztagschulen . . . . .	264
	<i>Anne Breuer und Julia Steinwand</i>	
5	Zur Schülersicht auf Freizeitangebote im offenen Ganztag . . . . .	283
	<i>Jessica Dzengel und Doreen Stein</i>	

**Teil 4****Ganztagschulforschung als Transformationsforschung.****Theoretische und empirische Erträge des Projekts***Sabine Reh, Till-Sebastian Idel, Kerstin Rabenstein und Bettina Fritzsche*

1	Einleitung . . . . .	297
2	Praxistheoretisch fundierte Lernkulturanalyse. Ein heuristischer Analyserahmen . . . . .	299
3	Schultheoretische Abstraktion: Individualisierung, Informalisierung und Formalisierung . . . . .	314
4	Fazit: Schultheoretischer und methodologischer Ausblick . . . . .	322
	Autor/innen . . . . .	337

---

# Einleitung

## Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagsschulen

Sabine Reh, Bettina Fritzsche, Till-Sebastian Idel  
und Kerstin Rabenstein

Die Einführung und Verbreitung von Ganztagsschulen in den letzten zehn Jahren hat in vielfältiger Weise Bewegung in die Schullandschaft und die Vorstellungen von einer ‚guten‘ Schule gebracht. In einem Resümee zur Ganztagsschulentwicklung sprechen Züchner und Fischer (2011) von einer „Systemveränderung“ und „dem größten Eingriff in das Schulsystem (...) in der Geschichte der Bundesrepublik“ (S. 9). Von vornherein mit hohen sozial- und bildungspolitischen sowie pädagogischen Erwartungen verknüpft, wird die Ganztagsschule nun als „Hoffnungsträger für die Zukunft“ (Bertelsmann Stiftung 2012) diskutiert. Im Zentrum der Debatte steht dabei, dass die Ganztagsschule nicht nur Schule sein dürfe. So resümieren jüngst Stecher et al. (2011) in der Einleitung zu einer Zwischenbilanz der Ganztagsschulforschung: „Ganztagsschule hat, so die Hoffnung, das Potenzial zu einer anderen, neuen Art von Schule“ (S. 4). Auch mit dem Titel des Jahrbuchs *Ganztagsschule 2011 – „Mehr Schule oder doch: mehr als Schule“* – wird betont, dass Ganztagsschule nicht nur Schule sein soll (Appel und Rother 2011). Die Erwartungen an das, was Ganztagsschule leisten soll, beziehen sich – folgt man diesen Vorstellungen – nur teilweise auf die Verbesserung des Unterrichts. Im Vordergrund der bildungspolitischen Diskussion wie auch im Fokus der Forschung stehen vor allem die Qualität und der Lernnutzen der zusätzlich eingerichteten pädagogischen Angebote, teilweise auch der Freizeitangebote. Solche zusätzlichen Angebote erhalten nun mit dem Ausbau von Schulen zu Ganztagsschulen und der Notwendigkeit ihrer Begründung mit pädagogischen Konzepten einen neuen, zentralen Stellenwert für das Selbstverständnis von Schule und Schulen überhaupt. Die damit einhergehende Ausweitung der pädagogischen Arbeit in Schule haben wir in der ersten Phase des Projekts „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagsschulen“ (LUGS) zum Gegenstand unserer Forschung gemacht.

Als „symbolische Konstruktionen von Ganztagsschule“ (Kolbe et al. 2009) haben wir die in den schulischen Diskursen zirkulierenden Vorstellungen über

Ganztagsschule und über das, was sie leisten soll, empirisch rekonstruiert. Augenfällig war, dass diese Vorstellungen eng mit dem schulkritischen Denken des reformpädagogischen Diskurses verbunden waren (Kolbe et al. 2009; Fritzsche und Rabenstein 2009; Kolbe und Reh 2008; Idel et al. 2012a, 2012b). Zeigen konnten wir, dass sich die von uns interviewten schulischen Akteure in ihren Begründungsfiguren und pädagogischen Sinnstiftungen zur Ganztagsschule im Kern auf kulturpessimistische Defizitdiagnosen der familiären Lebensverhältnisse beziehen, auf die sie dann wiederum mit schulischen Kompensationsentwürfen reagieren. Ganztagsschule erhält ihre Legitimation durch das Versprechen, Defizite auf Seiten der Schüler/innen bzw. ihrer Familien auszugleichen. Das zentrale Deutungsmuster der schulischen Akteure beruht dabei auf einer Variation der reformpädagogischen Figur der Grenzverschiebung zwischen ‚künstlicher‘ Schule und ‚wirklichem‘ Leben: Die zeitliche Ausweitung von Schule ist in dieser Perspektive dann zu rechtfertigen, wenn Schule im Rahmen des Ganztags etwas ganz anderes wird, wenn sie ein ‚ganzheitliches‘, ‚entschultes‘ Lernen anbietet, die Grenzen zwischen Schule und Leben verschiebt, indem die Künstlichkeit der Schule wenigstens partiell überwunden wird und auf diese Weise Defizite anderer Lebensbereiche – der Familien- und der Freizeitgestaltung – kompensiert werden.

Die Ergebnisse der Ganztagsschulforschung (Stecher et al. 2011; Fischer et al. 2011) deuten darauf hin, dass sich mit der zeitlichen Ausdehnung von Schule über den Vormittag hinaus vor allem in besonders innovativen, reformorientierten Einzelschulen ein tiefgreifender Wandel des Schulehaltens und damit einhergehender schulischer Erziehungs- und Bildungsverhältnisse abzeichnet. Die über den Unterricht hinausreichenden Angebote werden vervielfacht und konzeptionell erweitert: Der Unterricht selbst wird mehr und mehr in Richtung differenzierter und individualisierter Settings arrangiert. Die zumeist empirisch-quantitativ angelegte Ganztagsschulforschung untersucht diese veränderten Rahmenbedingungen, die damit verbundene konzeptionelle Entwicklungsarbeit der Kollegien und die Wirkungen und Qualitäten des Ganztagsbetriebs meist unter Rückgriff auf Modelle der Schul- und Unterrichtsqualitätsforschung (Fischer et al. 2011). Zugrunde gelegt werden Daten aus standardisierten Befragungen zu Sichtweisen und Einstellungen der beteiligten schulischen Akteure. Methodologisch gesehen liegt der blinde Fleck dieses Vorgehens zum einen auf der Vollzugsebene der pädagogischen Prozesse als solcher. Bisher geraten die pädagogischen Prozesse nur über die Konstruktionen, die Beobachtungen und Einschätzungen der Beteiligten in den Blick; Beobachtungen des pädagogischen Geschehens, der pädagogischen Praktiken in den vielfältigen Angeboten, gibt es hingegen kaum. Da die Forschung zudem einen eher unhistorischen Blick auf die moderne Schule wirft, wertet sie außerdem die zu beobachtenden Transformationsprozesse schnell entweder in einem Verfallsmodus als ‚Sozialpädagogisierung‘ der Schule oder als

endgültig durchzusetzende ‚Humanisierung‘ einer Unterrichtsanstalt und kann sie daher nicht unvoreingenommen, in einer Art ethnographischen Haltung, zu nächst einmal nur beschreiben.

Die vorliegende Studie setzt hier an. Nachdem unsere Arbeiten in der ersten Phase des Forschungsprojektes uns auf das Thema der Grenzverschiebungen im schulischen Feld gestoßen hatten, haben wir uns in der zweiten Phase gefragt, ob den Diskursen auf der Ebene des Vollzugs von Unterricht und erweiterten Lernangeboten etwas entspricht, das man als Grenzverschiebung fassen könnte (Kolbe et al. 2009; Reh et al. 2011; Idel et al. 2012a; Idel 2013; Rabenstein i. E.). Dafür haben wir in einer längerfristig angelegten Ethnographie der schulischen Entwicklungsprozesse an zwölf ausgewählten Einzelschulen in drei Bundesländern die pädagogischen Praktiken unterschiedlicher Ganztagsschulangebote videobasiert beobachtet. Auf diese Weise wurde es uns möglich, empirisch fundierte Aussagen über die Transformation des Lehrens und Lernens in einzelnen Schulen und so auch über den Formenwandel pädagogischer Praxen in Ganztagschulen zu treffen. Die Spezifik unseres Ansatzes einer praxistheoretisch fundierten Beobachtung von Transformationsprozessen an Schulen lässt sich insbesondere in folgenden zwei Punkten gegenüber der Breite der empirischen Ganztagschulforschung ausweisen.

- 1) Mit der begrifflichen Umstellung von Unterricht auf Lernkultur, die wir sowohl im Unterricht wie auch in anderen pädagogischen Angeboten beobachten können, als gegenstandstheoretische Leitkategorie reagieren wir auf die Diversifizierung der ganztagsschulischen Angebote (Kolbe et al. 2008). Der Vorteil des Begriffs Lernkultur liegt methodologisch gesehen in den Möglichkeiten, die er einer komparativen Analyse unterschiedlichster pädagogischer Praxen in Ganztagschulen eröffnet. Der Lernkulturbegriff ist hinreichend offen, um dem gesamten pädagogischen Geschehen in seiner Breite und möglicherweise auch gerade in der Differenz unterschiedlicher pädagogischer Praxen auf die Spur zu kommen. Im Laufe des Projektes hat sich darüber hinaus die Fruchtbarkeit des Lernkulturansatzes für eine empirische Analyse des Wandels von Unterricht in individualisierten Settings und für eine daraus folgende theoretische Revision des Unterrichtsbegriffs erwiesen (Reh et al. 2011).
- 2) Mit der Rekonstruktion der längerfristigen Entwicklung von Angeboten und Angebotsstrukturen und ihrer lernkulturellen Besonderheiten tragen wir zudem dem Umstand Rechnung, dass die Implementierung von Reformvorhaben in Schulen kein simpler Vorgang einer linearen Übertragung von einmal konzeptualisierten Programmen ist (Idel et al. 2012b). Innovationen sind vielmehr emergente Prozesse, sie sind nicht vollständig von außen standardisier- und steuerbar. Die Art und Weise der Einführung neuer Gestaltungsele-

mente in den Unterrichtsalltag ist vielmehr abhängig von der jeweils an einer Schule vorzufindenden Lernkultur. So leisten Einzelschulen in ihren Praxen selbst eine eigensinnige Übersetzungsarbeit, die bei allen Gemeinsamkeiten der Schulentwicklungsprozesse an Ganztagsschulen zu unterschiedlichen Ausformungen ganztägiger Lernkulturen an Einzelschulen führt. Über dieses Forschungsinteresse hinaus ist die Ganztagsschule als schulisches Feld von Interesse, in dem sich der Wandel des Schulischen, der schulischen Arrangements und der Formen des pädagogischen Tuns ebenso wie der darin situierter Prozesse der Subjektkonstitution aufseiten der Lernenden in einer besonderen Weise beobachten lässt. Die Ganztagsschule ist eine der Formen von Schule, in der sich Veränderungstendenzen, wie wir sie gegenwärtig in verschiedenen Schulen und Schularten unterschiedlich intensiv beobachten können, verdichten.

Im ersten Teil des Buches führen wir vor dem Hintergrund des Standes der überwiegend als Implementierungsforschung angelegten Ganztagsschulforschung in die methodologische Anlage unserer Untersuchung ein. In Teil 2 dieses Buches dokumentieren wir Fallstudien zu Lernkulturentwicklungen an ausgewählten Ganztagsschulen. Die im dritten Teil versammelten Studien fokussieren empirisch fundierte Fragestellungen der Angebotsgestaltung in Ganztagsschulen. Im vierten und letzten Teil des Buches fassen wir die Ergebnisse, die wir hinsichtlich einer praxistheoretisch fundierten Erforschung von Transformationen des Schulischen gewonnen haben, zusammen.

Für die gewissenhafte Unterstützung bei der Erstellung des Manuskripts und der Korrektur der Druckfahnen danken wir Tilman Drope (BBF/DIPF, Berlin), Hannelore Heuer, Jenny Gerlach und Mark Schäffer (Georg-August-Universität Göttingen). Für alle verbleibenden Ungereimtheiten und Ungenauigkeiten sind die Herausgeber/innen verantwortlich. Die Auswertung an den Daten haben wir 2010 beendet, die inhaltliche Arbeit an den einzelnen Studien in diesem Buch in Teil 2 und 3 wurde größtenteils bereits 2011 abgeschlossen. Die Fertigstellung ihrer Rahmung mit einer empirischen und theoretischen Hinleitung sowie einem Resümee zum Ertrag des Projekts (Teile 1 und 4) hat dann noch einmal viel Zeit in Anspruch genommen, was auf die Tätigkeiten der Hauptverantwortlichen in Anschlussprojekten zurückzuführen ist.

## Literatur

- Appel, Stefan/Rother, Ulrich (Hrsg.) (2011): Jahrbuch Ganztagschule 2011. Mehr Schule oder doch: mehr als Schule? Schwalbach, Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2012): Ganztagschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2011): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und Basel: Juventa.
- Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin (2009): „Häusliches Elend“ und „Familienersatz“. Symbolische Konstruktionen in Legitimationsdiskursen von Ganztagschule. In: Ecarius, Jutta/Groppe, Carola/Malmede, Hans (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 183–202.
- Idel, Till-Sebastian (2013): Pädagogische Praktiken im Ganztage. Praxistheoretische Überlegungen zur Verschiebung der Grenzen von Schule. In: Müller, Hans-Rüdiger/Bohne, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 151–165.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2012a): Symbolic Constructions, Pedagogical Practices and the Legitimation of All-day Schooling from a Professional Perspective. Tendencies of Familialisation in All-Day Schools. In: Richter, Martina/Andresen, Sabine (Hrsg.): The Politicization of Parenthood – Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing. Berlin: Springer Verlag, S. 213–220.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2012b): Transformation der Schule – praxistheoretisch gesehen. Rekonstruktionen am Beispiel von Familiarisierungspraktiken. In: Bormann, Inka/Rürup, Matthias (Hrsg.): Innovationen im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 249–268.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine (2008): Reformpädagogische Diskurse über die Ganztagschule. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 665–673.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2008): Theorie der Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 11. Jg., H. 1, S. 125–143.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2009): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rabenstein, Kerstin (i. E.): An den Grenzen des Förderns. Eine videografische Studie zu Subjektivation in individualisierenden Lernangeboten an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209–222.
- Stecher, Ludwig/Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2011): Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Züchner, Ivo/Fischer, Natalie (2011): Ganztagschulentwicklung und Ganztagschulforschung. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2011): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und Basel: Juventa, S. 9–17.

---

## Teil 1

# Die Transformation von Lernkulturen. Zu einer praxistheoretisch fundierten Ganztagsschulforschung

Sabine Reh, Kerstin Rabenstein, Bettina Fritzsche  
und Till-Sebastian Idel

Im Folgenden führen wir vor dem Hintergrund des Standes der überwiegend als Implementierungsforschung angelegten Ganztagsschulforschung (1) in unser Verständnis von Ganztagsschulen als sich in pädagogischen Praktiken konstituierenden Lernkulturen (2) und das unserer Untersuchung zugrunde gelegte methodische Vorgehen einer videobasierten Ethnographie von Lernkulturen ein (3).

---

## 1 Die Ganztagsschule als andere, bessere Schule? Zum Stand empirischer Ganztagsschulforschung

Zusammen mit dem Ausbau von Ganztagsschulen in Deutschland hat sich die empirische Ganztagsschulforschung in den letzten zehn Jahren durch die bereitgestellten finanziellen Bundes- sowie Landesmittel erheblich entwickeln können (Stecher et al. 2011). Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Erwartungen, durch den Ausbau von Ganztagsschulen nicht nur eine qualitativ gute Betreuung bereitzustellen, sondern auch die individuelle Förderung aller Schüler/innen zu verbessern, lassen sich auch die Schwerpunkte der empirischen Ganztagsschulforschung verstehen. Im Kern sucht diese die Frage zu beantworten, ob sich die Ganztagsschule in Deutschland als ernstzunehmende Alternative zur Halbtagschule, vielleicht sogar als Normalform von Schule etabliert, allerdings im Sinne einer verbesserten, weil mit einem erweiterten Erziehungs- und Bildungsauftrag versehenen Schule (Holtappels et al. 2007). Stand zunächst – in der Phase ihrer vermehrten Einführung seit Beginn der 2000er Jahre – die Frage der Akzeptanz von Ganztagsschulen im Zentrum der Forschung (Holtappels et al. 2007), gilt die Aufmerksamkeit mittlerweile mehr und mehr ihren Entwicklungsaufgaben im Sinne von noch auszuschöpfenden Potenzialen (Fischer et al. 2011; Bertelsmann Stiftung 2012).

Infolgedessen interessieren – so auch in unserer folgenden Darstellung – erstens quantitative Aspekte der Anzahl von Ganztagssschulen bzw. Ganztagssschüler/innen sowie der Haltungen von pädagogisch Professionellen, Eltern und Schüler/innen ihr gegenüber (1.1). Zweitens kulminiert die Frage nach der Wirkung von Ganztagssschule in der Frage nach der Realisierung einer umfassenden Förderung aller Schüler/innen und ihren Effekten auf die Kompetenzentwicklung von Schüler/innen (1.2). Mit der Ganztagssschulentwicklung kommen drittens auch die Veränderung ihrer Organisation (1.3) und viertens der Wandel des Verhältnisses zu ihrem Umfeld, insbesondere den Auswirkungen des Ganztagsschulbesuchs auf Familien und Freundschaften, in den Blick (1.4). Effekte des Ganztagsbesuchs ebenso wie Beschreibungen ihrer Gestaltung werden bisher weitgehend über Selbstauskünfte der Schüler/innen und anderer Akteur/innen erfasst. Eingesetzt werden dafür überwiegend standardisierte Befragungsinstrumente. Befragt werden die zentralen schulischen Akteur/innen wie Schulleiter/innen, Lehrer/innen, weiteres pädagogisches Personal, Eltern und die Schüler/innen (Holtappels et al. 2007; Fischer et al. 2011). Die quantitativen Studien werden teilweise – etwa zu Fragen der Hausaufgabenbetreuung, des Förderverständnisses der pädagogisch Professionellen etc. – durch qualitative Interviewstudien ergänzt (z. B. Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2010; Behr et al. 2005).

## **1.1 Zur Etablierung der Ganztagssschule als Normalfall von Schule: Bessere Schule oder erweiterte Betreuungsform?**

Zu Beginn der finanziellen Unterstützung des Ganztagssschulenausbaus, die nicht zuletzt infolge der öffentlichen Reaktionen auf die Publikation der PISA-Ergebnisse plötzlich möglich und von allen Parteien getragen wurde, war angesichts der bis dahin gegenüber der Ganztagssschule vorherrschenden Skepsis keineswegs ausgemacht, wie sich das Ganztagsangebot in Deutschland entwickeln würde. Durch die in der bundesweiten Befragung von pädagogisch Professionellen, Eltern und Schüler/innen zur Implementierung der Ganztagssschule in Deutschland eingesetzten drei Erhebungszeitpunkte der StEG-Studie im Abstand von zwei Jahren – 2005, 2007, 2009 – (Holtappels et al. 2007; Fischer/Holtappels et al. 2011) konnte im Sinne eines Monitoring untersucht werden, ob sich die zunächst ausgemachten Tendenzen in der Beurteilung der Qualität der Ganztagssschule als stabil herausstellen oder – nach den ersten Implementationsschritten und infolge einer Verstetigung des ganztägigen Angebots – verändern. Die Befragungsergebnisse ermöglichen, eine Einschätzung zu formulieren, ob sich Unzufriedenheiten auf Seiten der relevanten Akteur/innen zeigen, die auf Dauer zu Akzeptanzeinbußen, wenn nicht -problemen bezüglich der Ganztagssschule führen könnten, oder

ob – trotz zu erwartender Mängel in der anfänglichen Umsetzung ganztägiger Angebote – langfristig mit der Akzeptanz der Ganztagschule auf Seiten der involvierten Akteur/innen, der Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern sowie Kooperationspartner/innen der Schule, gerechnet werden kann. Es bedarf der dauerhaften Zustimmung zur Ganztagschule, die sich zuallererst entwickeln muss – so die mitlaufende Annahme –, um sie als Normalform von Schule – oder zumindest als relevante Alternative zur Halbtagschule – zu etablieren, also nachhaltig mit der Tradition der Halbtagschule in Deutschland zu ‚brechen‘.

Insgesamt kann mit den empirischen Ergebnissen zum Ausbau der Ganztagschulen in den letzten Jahren, den Teilnahmequoten und den Haltungen ihr gegenüber eine sich entwickelnde Akzeptanz der Ganztagschule auf Seiten derer gezeigt werden, die an ihrer Gestaltung beteiligt sind bzw. sich für eine Teilnahme entscheiden. Im Kern lässt sich seit 2002 (bis 2008) eine Verdopplung (Stecher 2011), bis 2010 eine Verdreifachung (Tillmann 2013) der Anzahl von Ganztagschulen konstatieren<sup>1</sup>. Attestiert wird den Ganztagschulen in den Schulleiterbefragungen insgesamt eine hohe Teilnehmerrate seitens der Schüler/innen und auch eine hohe Akzeptanzrate seitens der Schüler/innen bzw. Eltern (Stecher 2011, S. 43). Diese Zahlen dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Mehrheit der Ganztagschulen Ganztagschulen in offener Form sind, d. h. um Nachmittagsangebote ergänzte Halbtagschulen, die nur von einem Teil der Schülerschaft jeweils in Anspruch genommen werden. Der prozentuale Anteil von Schüler/inne/n, die ganztägige Angebote besuchen, fällt daher gegenüber dem Prozentanteil an Ganztagschulen erheblich ab: Nur ein Viertel der Schüler/innen in allgemeinbildenden Schulen können nämlich als Ganztagschüler/innen bezeichnet werden (Tillmann 2013).<sup>2</sup> Von einer Entwicklung von offenen hin zu integrierten bzw. gebundenen Formen der Ganztagschulen – der Ganztagschul-

- 1 Der Schwerpunkt der Ganztagschulentwicklung liegt dabei in Abhängigkeit von den bildungspolitischen Entscheidungen der Landesregierungen in den einzelnen Bundesländern in verschiedenen Bereichen (Stecher 2011).
- 2 Die Frage, ob die Ganztagschule eine ‚Schule für alle‘ Kinder und Jugendlichen wird, spielt in der Diskussion seit dem Beginn ihres Ausbaus eine zentrale Rolle (Reh und Schütz 2008; Oelkers 2008). Die Ergebnisse zeigen keine eindeutigen bzw. nur moderat selektive Effekte (Steiner 2011a; Holtappels et al. 2011; Steiner und Fischer 2011). Von Teilhabemustern, die sich abzeichnen und für die es plausible Erklärungen gibt, kann keine Rede sein. Wird die Ganztagsbeteiligung jedoch nach Besuch unterschiedlicher Angebote differenziert, weicht der Befund nicht unerheblich von den Erwartungen ab (Holtappels et al. 2011). Moderat selektive Effekte seien dort zu beobachten, wo Eltern bzw. Kinder einen vergleichsweise großen Entscheidungsspielraum haben, bei offenen Ganztagsangeboten und im Sekundarschulbereich (Steiner 2011a). Ein geringer sozioökonomischer Status der Familien sowie der sogenannte Migrationshintergrund von Schüler/inne/n wirken sich im Primarbereich den Befragungen nach ebenfalls moderat selektiv aus. Sind beide Eltern berufstätig oder ist ein Elternteil alleinerziehend, erhöht sich hingegen die Teilnahmechance der Kinder (Steiner 2009). In der

form, der durchweg ein höheres Potenzial der Unterrichtsentwicklung zugeschrieben wird, da sie die für alle Schüler/innen verbindliche Form darstellt – kann also keine Rede sein.<sup>3</sup> An Nachfrage mangelt es Ganztagschulen indes nicht. Tillmann (2013) attestiert auf der Grundlage einer Elternbefragung gegenüber dem tatsächlich vorhandenen Angebot noch eine Steigerung der Nachfrage über alle Schulformen und entgegen dem Befund von StEG (Steiner 2011a, S. 62) zu gleichen Teilen sowohl für die offene als auch die gebundene Form in den letzten Jahren. Die sich in diesen Zahlen dokumentierende Akzeptanz der Ganztagschule auf Seiten der Eltern beruht, so die Befragungsergebnisse in Sachsen, vor allem auf der Akzeptanz der Ganztagschule als eine Form zeitlich erweiterter Betreuung der Kinder und Jugendlichen (Gängler und Markert 2011); die Frage einer verbesserten Unterrichtsqualität oder der Verbesserung der Schulleistung wird von den Eltern entweder vergleichsweise wenig registriert oder die Leistungen der Ganztagschule werden diesbezüglich – wie etwa die Qualität der Angebote an Hausaufgabenbetreuung und Förderung – etwas kritischer beurteilt (Bloße und Böttcher 2011, S. 138).

Diese Skespsis spiegelt sich auch in einer etwas geringeren Teilnahme von Schüler/inne/n an Hausaufgaben- und fachlichen Förderangeboten im Vergleich zu freizeitorientierten Angeboten oder Projekten, die sowohl in der Grundschule als auch der Sekundarstufe I beobachtet werden (Holtappels et al. 2011). Befürchtungen werden seitens der wissenschaftlichen Begleitforschung zum einen dahingehend formuliert, dass durch eine Sammlung lernschwächerer Schüler/innen in Förderangeboten ungünstige, wenig anregungsreiche Lernmilieus entstehen könnten (Holtappels et al. 2011, S. 114) und zudem das Ziel der Intensivierung des fachlichen Lernens für alle Schüler/innen nicht erreicht werde. Allerdings lassen sich bezüglich der genutzten Angebotsformen keine nennenswerten Unterschiede nach sozialen Merkmalen feststellen, allenfalls besuchen Kinder mit Migrationshintergrund an Ganztagsgrundschulen eher mehr fachliche Förderangebote (ebd., S. 119).

Innerhalb des sich insgesamt entwickelnden Konsenses bezüglich der Notwendigkeit einer flächendeckenden Einführung von Ganztagschulen, der mittlerweile ermöglicht, von der Hoffnung auf ein gesetzlich verankertes Recht auf einen Ganztagsschulplatz zu sprechen (Bertelsmann Stiftung 2012, S. 12), werden seitens der wissenschaftlichen Begleitforschung einzelne Entwicklungsvorhaben

---

Sekundarstufe scheint die vorgängige Ganztagschulerfahrung der beste Prädiktor für eine Ganztagschulteilnahme zu sein.

3 Zahlenmäßig dominiert für alle Schulformen (mit Ausnahme der Gesamtschulen und der Förderschulen) die offene Form; es ist auch nur die Anzahl der offenen Ganztagschulen, die weiterhin leicht ansteigt (Stecher 2011).

im Sinne eines Nachbesserungs- und Optimierungsbedarfs auf Seiten der Schulen hervorgehoben, die den weiteren Ausbau der Angebotsstruktur<sup>4</sup> und insbesondere jene Angebote betreffen, die der Verbesserung schulischer Leistungen dienen sollen (Klieme und Rauschenbach 2011). Insbesondere für die Grundschulen wird ein Fehlen von bestimmten fachlichen Förderangeboten bemerkt (Rollett et al. 2011). Konstatiert wird im Ergebnis darüber hinaus ein Nachholbedarf bezüglich des Ausbaus von Angeboten sozialen Lernens, von Gemeinschaftsaufgaben und der Schülermitbestimmung (Rollett et al. 2011). Das lässt also erkennen: Die Sicherung erweiterter Betreuungsmöglichkeiten scheint dem Anspruch an Ganztagschulen nicht zu genügen; es bedarf der Optimierung ihrer Gestaltungselemente, um sich gegenüber oder neben der Halbtagsschule als Normalform von Schule etablieren zu können. Der Unterricht jedoch steht bislang vergleichsweise wenig im Fokus der Forschung. Vielmehr werden die Effekte der erweiterten Lernangebote auf die soziale Entwicklung der Schüler/innen, ihr Wohlbefinden und ihre Noten untersucht. Die empirische Forschung hierzu wird im folgenden Abschnitt zusammenfassend kommentiert.

## 1.2 Individuelle Förderung als Steigerung schulischer Lernfreude und Motivation durch erweiterte Angebote

Die Forderung nach ‚individueller Förderung‘ hat in den letzten Jahren Eingang in Schulgesetze und bildungspolitische Programme gefunden, sie wurde nicht nur, aber insbesondere mit der Begründung der vermehrten Einführung von Ganztagschulen verknüpft (Holtappels und Rollett 2009). Individuelle Förderung und eine durch sie erreichte bessere Ausschöpfung individueller Potenziale scheint zum Schlüsselkonzept für die Steigerung der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems bzw. seiner Absolventen zu avancieren, ohne dass allerdings – dies gilt auch für die Fachdiskussion – bereits ausreichend klar zu sein scheint, was genau mit dem Begriff der individuellen Förderung bezeichnet wird (Arnold et al. 2008; Klieme und Warwas 2011; Rabenstein i. E.). Der empirische Nachweis verbesserter Schulleistungen durch den Besuch von individualisierten Lern- und Förderangeboten an Ganztagschulen steht nach wie vor noch aus (Klieme und Rauschenbach 2011, S. 343), für ihn gibt es auch aus früheren Forschungen kaum Hinweise

---

4 Erwartet wird von den Schulen, die sich zur Ganztagschule entwickeln, die Bereitstellung eines inhaltlich breit gefächerten, vielfältigen Spektrums von außerunterrichtlichen Angeboten (Rollett et al. 2011). In der Breite sollen die Bereiche Hausaufgabenbetreuung und Förderung (1), fachbezogene zusätzliche Angebote (2), überfachliche Angebote (3) und Freizeitangebote (4) abgedeckt werden; innerhalb jedes Angebotstyps soll ein gewisses Spektrum unterschiedlicher Angebote aufgewiesen werden.

(Radisch et al. 2006; Merkens et al. 2009; Reinders et al. 2011). Der Schwerpunkt der Ganztagserschulungsforschung liegt bislang auf Fragen der Gestaltung, der Organisation und der Effekte der zusätzlichen Angebote auf die soziale und motivationale Entwicklung der Schüler/innen (Stecher et al. 2009; Stecher et al. 2011; Fischer et al. 2011). Dieses Interesse ist nicht zuletzt auf den in der programmatischen Ganztagserschulungsdiskussion mitgeführten Begriff von Förderung im Sinne eines weiten, die Persönlichkeitsentwicklung betonenden Förderanspruchs zurückzuführen (Appel et al. 2009; Fischer und Ludwig 2009; Winkler 2008; Lehmann 2011a). Empirisch werden Effekte zusätzlicher Angebote an Ganztagserschulungen bislang vor allem erstens als Urteile der Schüler/innen bezüglich ihrer Qualität im Sinne eines Lernnutzens (Fischer/Kuhn/Klieme 2009), zweitens als Effekte auf die Notenentwicklung in den Fächern Deutsch, Mathe und erste Fremdsprache insbesondere am Sekundarschulübergang (Fischer/Kuhn/Klieme 2009; Kuhn und Fischer 2011a, 2011b; Klieme und Rauschenbach 2011) und drittens als Effekte auf das Sozialverhalten der Schüler/innen, das sie in der Schule zeigen, untersucht (Kuhn und Fischer 2011a, 2011b; Fischer/Kuhn/Züchner 2011). Die Forschungsergebnisse zu diesen drei Aspekten werden im Folgenden resümiert.

Insgesamt zeigt sich erstens, dass ein positiver Effekt des Besuchs von Ganztagsangeboten – im Sinne von gesteigerter Schulfreude und Motivation – nur dann zu beobachten ist, wenn die Angebote von den Befragten als positiv eingeschätzt werden. Als zentrale Qualitätsmerkmale stellen Klieme und Rauschenbach (2011, S. 345) die Partizipationsmöglichkeiten, das Anknüpfen an Interessen und die Bereitstellung herausfordernder Tätigkeiten heraus. Das Qualitätsurteil der Schüler/innen fällt insgesamt leicht positiv aus, wobei Einbußen zu Beginn der Pubertät der Schüler/innen sich auch hier zeigen (Brümmer et al. 2011). Positiv auf das Urteil scheint sich die Möglichkeit auszuwirken, selbst über die Teilnahme entscheiden zu können. Des Weiteren ist vor allem die wahrgenommene soziale Unterstützung seitens derer, die die Angebote leiten, von Bedeutung. Differenzielle Effekte werden nur bezüglich der Jungen dargestellt, auf deren Interessen möglicherweise im Ganztagsangebot noch nicht angemessen reagiert wurde (vgl. Fischer/Brümmer/Kuhn 2011).

Ein genereller Effekt des Besuchs von Ganztagsangeboten auf – zweitens – die Notenentwicklung der Schüler/innen kann bisher nicht eindeutig festgestellt werden. Allenfalls ist von einer vergleichsweise – angesichts der zu Beginn der Sekundarstufe in der Regel kritischeren Leistungsentwicklung – etwas weniger starken Notenverschlechterung die Rede (Fischer/Kuhn/Klieme 2009, S. 160). Ein solcher leicht positiver Effekt des Angebotsbesuchs auf die Notenentwicklung ist dann festzustellen, wenn das Ganztagsangebot an mehreren Tagen besucht wird und wenn eine zweite Bedingung erfüllt ist, nämlich dass die Schüler/innen dieses auch positiv erleben, was auch bedeutet, dass sie ihm einen

Nutzen für ihre schulischen Leistungen zuschreiben (Kuhn und Fischer 2011a, S. 224). Eine dauerhafte Teilnahme an Ganztagsangeboten mindert auch das Risiko einer Klassenwiederholung (Steiner 2011b). Welche Angebote die Schüler/innen besuchen, mit welchen Aktivitäten sie also mehr Zeit verbringen, ob mit Sport oder mathematischen Übungen, scheint für die beschriebenen Effekte nur zu geringfügigen Unterschieden zu führen. Erklärt werden diese Effekte vielmehr mit dem in der Wahrnehmung extracurricularer Aktivitäten sich zeigenden höheren Commitment zu schulischen Leistungen, was wiederum zu positiven Effekten auf die schulische Motivation führe. Vermittelt über die Steigerung von Motivation und Lernbereitschaft werden auch Effekte auf die Leistungsentwicklung der Schüler/innen erwartet (etwa Radisch et al. 2008; Brümmer et al. 2011). Andere wiederum führen den Effekt auf ein verbessertes Sozialverhalten zurück, das dann indirekt zu verbesserten Noten führe (Kuhn und Fischer 2011b). Insgesamt fallen die Effektstärken, so merken die Autor/inn/en an, sehr gering aus. Zudem gelten die Wirkmechanismen zwischen dem Besuch extracurricularer Aktivitäten und einer verbesserten Notenentwicklung als empirisch noch ungeklärt (Kuhn und Fischer 2011a, S. 211). Auch könne nicht zwischen dem Besuch unterschiedlicher Angebote differenziert werden, also die Wirkung spezieller Förderangebote nicht berücksichtigt werden. StEG-Teilstudien, die die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Grundschulbereich (Merkens et al. 2009) bzw. den Spracherwerb und die soziale Integration derselben (Reinders et al. 2011) an Ganztagschulen ausgewählter Bundesländer untersuchen, können zwar ebenfalls leichte Effekte messen, bewerten den Globalvergleich zwischen Halbtags- und Ganztagschulen jedoch bezüglich des Erkenntnisgewinns zu lernrelevanten Merkmalen von Förderangeboten eher skeptisch (Reinders et al. 2011, S. 180).

Während sich also über Effekte auf die Leistungen der Schüler/innen anhand der StEG-Daten noch kaum etwas empirisch Fundiertes sagen lässt, wurden die Effekte des Besuchs von Ganztagsangeboten auf – drittens – die Entwicklung sozialer Kompetenzen eingehend untersucht (Fischer/Kuhn/Züchner 2011; Fischer/Brümmer/Kuhn 2011; Kuhn und Fischer 2011b), allerdings ebenfalls ausschließlich mithilfe von Selbstauskünften der Schüler/innen. So sind die Schüler/innen der 5. Klasse, die an Ganztagsangeboten teilnahmen, im Vergleich zu denen, die dies nicht taten, zu zwei weiteren Erhebungszeitpunkten (als Siebt- und Neuntklässler) über die von ihnen selbst an sich wahrgenommene Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen befragt worden. Die Auskünfte, die per Fragebogen von ihnen verlangt wurden, betrafen dabei ausschließlich ihr Verhalten in Situationen während des ganztägigen Schultages. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler/innen, die ganztägige Angebote besuchten, gegenüber denen, die dies nicht taten, im Befragungszeitraum eine positive Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen wahr-

nehmen können bzw. diese in ihren Antworten dokumentieren. Darunter wird in der Befragung das Ausbleiben von Konflikten, insbesondere von Gewaltanwendung bzw. Aggressionen, verstanden sowie die Übernahme sozialer Verantwortung und das Zeigen prosozialen Verhaltens (Fischer/Kuhn/Züchner 2011, S. 247). Über dieses allgemeine Ergebnis hinaus lassen sich trotz vielfacher Versuche der Spezifizierung der Wirkungsannahmen keine besonderen Effekte von bestimmten Angeboten oder auf bestimmte Adressatengruppen finden (Fischer/Kuhn/Züchner 2011). Zudem wird problematisches Sozialverhalten insgesamt eher seltener beschrieben (ebd., S. 256). Das Antwortverhalten der Schüler/innen kann also unter Umständen als in hohem Maße sozial erwünschte Verhaltensweise und Reflexion angesehen werden. Die befragten Schüler/innen attestieren den ganztägigen Angeboten mit ihrem Antwortverhalten einen potenziell positiven Effekt auf die Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen und zeigen damit in der Befragung gegenüber Dritten ihr Commitment der Ganztagschule gegenüber.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren: In den empirischen Studien zu Effekten der Ganztagschule ist ein Bedeutungszuwachs der bislang außerschulisch organisierten Angebote zu beobachten, die nun als Teil von Ganztagschule realisiert werden. Die Frage, ob die Ganztagschüler/innen ihre sozialen Kompetenzen durch Ganztagsangebote weiterentwickeln, scheint dabei vor allem vor dem Hintergrund des ganztagschulspezifischen Problems an Relevanz zu gewinnen, dass infolge der zeitlichen Ausweitung des Schultages von den Schüler/inne/n, für die der Besuch der offenen Ganztagsangebote mit einer zumindest temporären Ausdehnung der Schulpflicht in den Nachmittag hinein verbunden ist, auch für einen längeren Zeitraum des Tages ein kontrolliertes, das heißt ein an die schulischen Erwartungen angepasstes soziales Verhalten erforderlich und eingefordert wird (Idel und Kunze 2008). Teil der an Ganztagschule gerichteten Erwartungen – im Sinne einer besseren, weil anderen, lebensnäheren Schule – ist auch die ‚bessere‘ Ausschöpfung der Potenziale jedes Einzelnen. Im Vordergrund der empirischen Forschung steht jedoch nicht, wie zu erwarten gewesen wäre, die Frage nach den Effekten der auf den sogenannten akademischen Nutzen ausgerichteten Förderangebote – wie Hausaufgabenstunden, Fachförderunterricht etc. – auf die Leistungsentwicklung der Schüler/innen, sondern vielmehr wird, viel breiter gedacht, nach positiven Einflüssen von zusätzlichen Angeboten aller Art auf Schulfreude, Motivation, Entwicklung sozialer Kompetenzen etc. gesucht. Solchen Effekten wird das Potenzial zugesprochen, einen Beitrag zur Bearbeitung des Motivationsproblems schulischen Lernens zu leisten. Über eine Steigerung der Identifikation mit schulischen Angeboten aller Art – des Commitments – wird eine Steigerung schulischer Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft erwartet. Ein erhöhtes Commitment zur eigenen Schule, so die zugrundeliegende Logik, steigere die Leistungsbereitschaft und damit auch die Leistung selbst. Auch diese Betrachtungsweise von Ganztags-

schule lässt sich als Element einer Ausweitung der Aufgaben von Schule in der Ganztagsschulentwicklung verstehen; nicht die Effekte von Unterrichtsangeboten auf Leistung – universalistisch gesprochen – stehen bislang im Vordergrund ihrer Qualitätsbeurteilung von Ganztagsschulen, sondern zunächst die Bearbeitung eines Motivationsproblems, das aber immer nur als eines bestimmter, nicht ausreichend leistungsbereiter Schüler/innen zu denken ist, für die die Ganztagsschule ein kompensatorisches, vor allen Dingen pädagogisches Angebot darstellen kann.

### **1.3 Multiprofessionelle Kooperation und eine ‚Sozialpädagogisierung‘ von Ganztagsschule als Elemente einer besseren Schule**

Während an Ganztagsgrundschulen anderes pädagogisches Personal mit bis zu 90 % für Angebote im Ganztag zuständig ist (wie z. B. ungebundene und gebundene Freizeit, Hausaufgaben), sind die Lehrkräfte an Sekundarstufen in allen Angeboten des Ganztags (z. B. Fördermaßnahmen, fachbezogene und -übergreifende Lernangebote, Schulprojekte) stärker als das andere pädagogische Personal eingebunden (Dieckmann et al. 2007, S. 177). Die ausgeweitete Zuständigkeit von Schule als umfassende Betreuungs- und Förderinstanz und die zeitliche Verlängerung von alltäglicher Schulzeit in den Nachmittag hinein hat auch Auswirkungen darauf, wie Lehrkräfte ihre Arbeit organisieren und wie Schule als Organisation – unter Einbindung und Beteiligung der Professionellen – funktioniert. Darüber, wie sich die Lehrertätigkeit an Ganztagsschulen und das Verhältnis der unterschiedlichen pädagogischen Tätigkeitsbereiche bzw. Professionen zueinander im Detail verändert und wie dies seitens der Lehrkräfte bzw. weiterer pädagogischer Fachkräfte wahrgenommen wird, weiß man noch wenig (Rabenstein und Steinwand 2012). Die Tätigkeit von Lehrkräften an Ganztagsschulen wurde bisher vor allem hinsichtlich der Veränderungen der Arbeitsorganisation aufgrund längerer Anwesenheitszeiten in der Schule untersucht (Pfeiffer 2008), die u. a. von den in der Schule zur Verfügung stehenden Räumen für ungestörten Rückzug, für die Unterrichtsvor- und -nachbereitung oder für Besprechungen abhängen (Rabenstein 2008). Einen weiteren Teil ihrer Präsenzzeit in der Schule wenden Lehrkräfte für Kooperation auf.

Die Forschung zur multiprofessionellen Kooperation an Ganztagsschulen hat sich in jüngster Zeit stark entwickelt. Es überwiegen Studien, die mithilfe von quantitativen (Tillmann und Rollett 2011; Fussangel et al. 2010) oder qualitativen Befragungen (Maykus et al. 2011; Speck et al. 2011a) Ausmaß und Formen von Kooperation sowie das Erleben und Bewerten der Kooperationsprozesse aus der Sicht der Beteiligten untersuchen. Zugleich gewinnen Fragen der Gestaltung und

Steuerung von Ganztagssschule als autonomer Schule in der Forschung an Bedeutung (Tillmann, K.-J. 2011; Tillmann, K. 2011; Spillebeen et al. 2011). Von Interesse ist die Generierung von Wissen über Gelingensbedingungen von Kooperation. Erste empirische Ergebnisse liegen mittlerweile vor zu Fragen nach den Bedingungen innerschulischer, insbesondere multiprofessioneller Kooperation und ihrer Ausweitung im Zuge der Ganztagssschulentwicklung (Speck et al. 2011b; Holtappels et al. 2011; Baum et al. 2012). Im Einzelnen werden Voraussetzungen für Kooperation auf der Organisationsebene von Schule (Tillmann und Rollett 2011; Holtappels et al. 2011), die Themen und Strukturen der sich in den Schulen entwickelnden multiprofessionellen Kooperation sowie die (möglicherweise unterschiedlichen) professionstypischen Vorstellungen von Kooperation (Speck et al. 2011c) bzw. von individueller Förderung (Maykus et al. 2011) herausgearbeitet, wie wir im Folgenden kurz darlegen wollen.

Auch wenn die bisherigen Forschungsergebnisse eher vermuten lassen, dass die Lehrerver Kooperation an Ganztagssschulen zunächst genauso wenig wie an Halbtagssschulen entwickelt ist (Dieckmann et al. 2007; Fussangel et al. 2010), wird an solchen Schulen, an denen Präsenzpflicht herrscht oder an denen die Lehrer/innen diese freiwillig realisieren, ein Teil der zusätzlichen Zeit an der Schule für die Entwicklung klasseninterner und klassenübergreifender Kooperation genutzt (Rabenstein 2008; Pfeiffer et al. 2008). Im Vergleich zwischen Halbtags- und Ganztagssschulen im Bereich von Haupt- und Realschulen kommen Fussangel et al. zu dem Schluss, dass „intensive Kooperationsformen [...] an beiden Schulformen nur manchmal“ (2010, S. 64) aufzufinden seien und dass „eine ganztägige Organisation des Schullebens nicht automatisch aufgrund der ausgedehnten Zeitstruktur zu einer verbesserten Kooperationskultur“ (ebd.) führe. Eine positive Entwicklung der Intensität der Kooperation an Ganztagssschulen in Bezug auf die pädagogische Arbeit – auch im Unterricht – können hingegen Holtappels et al. (2011) für den Primar- und Sekundarschulbereich zeigen.

Die Anforderung, vermehrt zu kooperieren, verbinden Lehrkräfte durchaus mit positiven Effekten. Befragungen in der ersten Phase der Entwicklung der eigenen Schule zur Ganztagssschule zeigen, dass mehr als die Hälfte der Lehrer/innen an Ganztagssschulen mit dem Ganztagsbetrieb zufrieden sind, wobei diese Lehrkräfte ihre Arbeit – etwa den kollegialen Zusammenhalt, ihre Mitgestaltungsmöglichkeiten an der Schule und die Wirksamkeit von schulischen Interventions- und Präventionsmaßnahmen – insgesamt positiv bewerten (Rollett 2007). Explorative qualitative Befragungen liefern Hinweise dafür, dass mit der zeitlichen Mehrbelastung dann eine größere Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit einhergeht, wenn in der Kommunikation mit Schüler/innen und Kolleg/innen pädagogische Probleme zeitnah und vor Ort gelöst werden können (Rabenstein 2008). Das Belastungsleben von Real- und Hauptschullehrkräften an Halbtags- und gebundenen

Ganztagsschulen zeigt sich zudem gleich, allerdings unterscheiden sich auch die Kooperationsstrukturen nicht wesentlich, wie Dizinger et al. (2011) zu ihrer vergleichenden Untersuchung anmerken. Kooperationsprozesse an Schulen werden, so die Ergebnisse aus den Befragungen der StEG-Studie, dann seitens der Lehrkräfte unterstützt, wenn das Kollegium insgesamt an Qualitätskriterien bzw. am Schulkonzept arbeitet und an Entscheidungsprozessen beteiligt sei (Holtappels et al. 2011). Ein Zusammenhang zwischen der Intensität realisierter Kooperation und der Eröffnung von (Mit-)Entscheidungsmöglichkeiten gilt mittlerweile als bestätigt (Tillmann und Rollett 2011). Über eine Bestandsaufnahme zur Entwicklung von Kooperationsstrukturen an Halb- und Ganztagsschulen hinaus werden bezüglich multiprofessioneller Kooperation zunehmend Fragen der Zuständigkeiten unterschiedlicher pädagogischer Professioneller und der Professionsentwicklung für Lehrkräfte und andere pädagogisch Professionelle in den Blick genommen. An zwei Studien wollen wir die Eckpunkte der Diskussion skizzieren (Rabenstein und Steinwand 2012).

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass die an Ganztagsschulen als notwendig erachtete Kooperation von schulischer und sozialpädagogischer Seite als „ambivalent betrachtet“ (Speck et al. 2011a, S. 67) werde, soll eine auf qualitativen Interviews und Gruppendiskussionen basierende Studie klären, wie die multiprofessionelle Kooperation gestaltet wird und welchen Anforderungen eine gelingende Kooperation genügen muss (ebd., S. 67 f.). Im Ergebnis folgern die Autoren, dass insbesondere eine nicht-hierarchische und nicht von schulischen Aufgabendefinitionen dominierte Arbeitsteilung bzw. Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Berufskulturen, von der allerdings allenfalls punktuell berichtet wird, den Akteur/inn/en als notwendige Voraussetzung für die Entfaltung der Potenziale multiprofessioneller Kooperation erscheint (ebd., S. 76). Die Autoren schreiben überdies der multiprofessionellen Kooperation das Potenzial zu, Veränderungsprozesse zu initiieren – vorausgesetzt, die beteiligten Professionen sind in der Lage, sich wechselseitig auch kritischen Kommentaren zu der eigenen Arbeit zu öffnen (ebd.). Dabei ist der Blick der Autoren vor allem auf den Veränderungsbedarf auf Seiten der Lehrkräfte gerichtet: Voraussetzung einer gelingenden multiprofessionellen Kooperation sei, dass Lehrer/innen sich nicht mehr nur für Unterrichtsprozesse als zuständig sehen, sondern „Zuständigkeiten und Aufgaben situativ zwischen den unterschiedlichen Professionsangehörigen ausgehandelt werden“ (ebd., S. 71). Insgesamt plädieren die Autoren für eine Ausweitung des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrkräften an Ganztagsschulen, ohne allerdings die möglicherweise entstehenden Ambivalenzen einer solchen Entwicklung zu diskutieren.

An einer weiteren Studie kann in ähnlicher Weise gezeigt werden, dass Vorstellungen einer ausgeweiteten Zuständigkeit von Lehrkräften und einer ‚Sozial-

pädagogisierung<sup>6</sup> von Schule die Diskussion um interprofessionelle Kooperation dominieren. Maykus et al. (2011) machen aufgrund ihrer Befragung von 31 Lehrkräften und Sozialpädagog/inn/en mit offenen Interviews eine Dominanz schulpädagogischer Deutungsmuster aus, die sie als zentrales Entwicklungshemmnis der Ganztagschule auf dem Weg zu einer Schule sehen, in der – wie die Autoren betonen – die ‚ganze Persönlichkeit‘ des Schülers/der Schülerin gefördert werden soll (ebd., S. 127 ff.). Beide Berufsgruppen – Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte – zeigen dieser Studie zufolge ein theoretisch wenig ausbuchstabiertes, eher auf Alltagsdenken bezogenes, insofern verkürztes Verständnis von Förderung: Insbesondere in der universalistischen Orientierung von Lehrer/inne/n an für alle Schüler/innen in gleicher Weise geltenden Leistungsprinzipien sehen sie einen Grund für die bislang nur unzureichend realisierte individuelle und subjektorientierte Förderung an Ganztagschulen (ebd., S. 135). Konsequenterweise attestieren sie den Lehrkräften einen größeren Veränderungsbedarf hinsichtlich ihres Selbst- und Förderverständnisses als den sozialpädagogischen Fachkräften: Für beide Gruppen konstatieren sie, dass die Realisierung individueller Förderung bislang kaum auf „einer wissenschaftlich reflektierten, konzeptionellen und durch Fachwissen geleiteten Basis“ stattfinde (ebd., S. 137), sondern als ein situatives Reagieren auf alltägliche Notwendigkeiten erfolge. Während die Autoren bezüglich einer „gewisse(n) Dominanz des Persönlichen im Handlungsmodus der Förderung“ auf Seiten der sozialpädagogischen Fachkräfte jedoch festhalten, dass die Beziehungsarbeit als einzige Strategie individueller Förderung durch „methodisch reflektierte Handlungsstrategien“ zu ergänzen sei (ebd., S. 138), wird für das professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften grundlegend die zukünftige „Erweiterung (...) um sozialpädagogische Elemente“ (ebd., S. 139) angemahnt. Nach den Konsequenzen solcher Verschiebungen im Selbstverständnis von Lehrkräften für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen zu den Schüler/inne/n wird allerdings nicht gefragt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kooperation in den empirischen Studien zur Ganztagschulentwicklung als unumgängliche Notwendigkeit, als Voraussetzung und Folge der Entwicklung einer Schule zur Ganztagschule gesehen wird. Widerstände in den Kollegien sowie Schwierigkeiten – auch multiprofessioneller Kooperation – werden zwar am Rande thematisiert (Speck et al. 2011c), letztlich jedoch für überwindbar, Kooperation für die Entwicklung einer Schule und für eine damit stets in Verbindung gesetzte Verbesserung ihrer Qualität für unhintergebar gehalten. Geringe Kooperationsbereitschaft bzw. Hemmnisse, die u. a. mit unterschiedlichen Ausbildungen, Zuständigkeiten und Vorstellungen über pädagogisches Handeln erklärt werden (Speck et al. 2011a, Maykus et al. 2011), werden weniger als Hinweise auf strukturelle Bedingungen pädagogischer Arbeit gesehen denn als Eigenschaften, die Personen bzw. Berufsgruppen zugeschrieben

werden können. Differenz – im Sinne unterschiedlicher Zuständigkeiten – wird als Hindernis gesehen, nicht als strukturell gegeben und von den Professionellen in jedem Fall zu bearbeiten, um als Einzelperson pädagogisch professionell handlungsfähig zu sein (Breuer 2011; Breuer und Reh 2010). Neben den Bedingungen der Ermöglichung bzw. weiteren Etablierung von Kooperationsstrukturen in der Organisation Schule, zu deren organisationsstrukturellen Merkmalen Kooperation bisher nicht gehörte (Kuper 2008), geht es in der Schulentwicklungsdiskussion zur Ganztagschule immer auch auf der personalen Ebene um die Akzeptanz der Kooperationsanforderungen auf Seiten der Beteiligten. Überwiegend entsteht die Vorstellung, dass mehr Kooperation bereits Qualität produziert; es dominiert ein positiv gezeichnetes Bild von Kooperationsprozessen (Idel et al. 2012), unerwünschte Effekte kommen hingegen kaum zur Sprache. Genauer über den Verlauf von Kooperationsprozessen ist ebenso wenig im Blick wie die Frage, wie das Verhältnis der unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfelder bzw. Professionen im Zuge der Ganztagschulentwicklung zueinander neu zu bestimmen sei (Breuer 2011).

#### 1.4 Die Auswirkungen von Ganztagschule auf Familie und Peers

Die Auswirkungen des Ganztagschulbesuchs von Kindern und Jugendlichen auf Familien (Soremski et al. 2011; Züchner 2011a, 2011b) und Freundschaften (von Kanevski und Salisch 2011a) sowie das Zusammenspiel der Schule mit außerschulischen Partner/inne/n, insbesondere der Jugendhilfe (Gruner 2011), gewinnen im Hinblick auf das neu zu bestimmende Verhältnis zwischen Schule und diesen – neben der Schule – zentralen Sozialisationsinstanzen an Gewicht (insgesamt für diesen Abschnitt auch Idel 2013). So müssen angesichts des – historisch betrachtet – momentanen Wandels der Halbtagsbeschulung in Deutschland die Grenzen zwischen Familie und Schule ebenso neu justiert werden (Allemann-Ghionda 2005; Helsper und Hummrich 2008; Kolbe et al. 2009; Stecher et al. 2011) wie die zwischen den inner- und außerschulisch gelebten Peerbeziehungen und zwischen Schule und außerschulischen Angeboten. Bereits seit einiger Zeit weist die Diskussion über wechselseitige Angleichungen von Familie und Schule sowie eine Verflechtung der Lebensbereiche auf Entgrenzungsprozesse von Bildungsinstitutionen hin. Zinnecker (2008, S. 532) spricht von der „Auflösung einer eindeutigen institutionellen Identität des Bildungssystems“. So lässt sich das Verhältnis von Schule und Familie bzw. Eltern, Lehrkräften und Schüler/innen/n sowie ihren Peers heute auch nicht mehr statisch bestimmen, sondern nur noch in seiner großen Variabilität beschreiben (Helsper 2008; Idel 2007; Wiezorek 2005; Kramer 2002; Krüger et al. 2000). Die Ergebnisse der größtenteils qualitativen Studien so-