

Ilse Kamski
Heinz Günter Holtappels
Thomas Schnetzer
(Hrsg.)



Qualität von Ganztags- schule

Konzepte und
Orientierungen für
die Praxis

WAXMANN

Qualität von Ganztagschule –
Konzepte und Orientierungen für die Praxis

Kamski/Holtappels/Schnetzer (Hrsg.)

Qualität von Ganztagschule –
Konzepte und Orientierungen für die Praxis



Waxmann 2009
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Diese Veröffentlichung erscheint im Rahmen der Werkstatt „Entwicklung und Organisation von Ganztagschule“ des Begleitprogramms „Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Mehr Informationen zum Programm finden Sie im Internet unter www.ganztaegig-lernen.de.



„Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ ist ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds.



ISBN 978-3-8309-2271-1

© Waxmann Verlag GmbH, 2009
Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster
Umschlagabbildung: © Alice Berger – Fotolia.com
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany

Inhalt

Vorwort	7
---------------	---

I. Schultheoretischer Rahmen

<i>Heinz Günter Holtappels</i> Qualitätsmodelle – Theorie und Konzeptionen	11
<i>Witlof Vollstädt</i> Kompetenzorientierung in der Ganztagschule.....	26
<i>Simone Menke</i> Qualitätsstandards für Ganztagschulen – ein Bundesländervergleich	40
<i>Heinz Günter Holtappels, Ilse Kamski, Thomas Schnetzer</i> Qualitätsrahmen für Ganztagschulen	61

II. Schulpraktische Umsetzung

<i>Katrin Höhmann</i> Unterricht und Lernkultur als Fokus in der ganztägigen Bildung.....	89
<i>Thomas Schnetzer</i> Zeitstrukturierung an Ganztagschulen.....	100
<i>Ilse Kamski</i> Kooperation in Ganztagschulen – ein vielgestaltiger Qualitätsbereich.....	110
<i>Stefan Appel</i> Ganztagschulspezifische Räume und Ausstattungen.....	123
<i>Wolfram Rollett, Katja Tillmann</i> Personaleinsatz an Ganztagschulen.....	132
<i>Franz Bettmer</i> Partizipation von Schülern und Eltern	144

III. Perspektiven / Ausblick

<i>Ernst Rösner</i> Demografischer Wandel und Ganztagschulen	154
<i>Anja Durdel</i> Unterstützungssysteme für Ganztagschulen	163
<i>Nils Kleemann</i> Forderungen an die Ganztagschulentwicklung aus der Praxis.....	170
<i>Heinz Günter Holtappels, Thomas Schnetzer, Ilse Kamski</i> Schulentwicklung in Ganztagschulen – Ein Ausblick	185
Autorinnen und Autoren.....	197
Anhang	199

Vorwort

Die wissenschaftliche und gesellschaftliche Diskussion ganztägiger Bildung und Betreuung hat mit der Einführung von Ganztagschulen in Teilen eine Neuerung erfahren. Wesentlich ist, dass die Ganztagschule nicht als verlängerte Unterrichtsschule konzipiert wird, sondern als ein umfassender Bereich des Lebens, Lernens und Erziehens von jungen Menschen wirken soll. Der Anspruch der Ganztagschule fokussiert heute auf die Frage, was Ganztagschule leisten soll. Diese Perspektive thematisiert zum einen die Bildungsanforderungen und die pädagogischen Ziele sowie die Bildungskonzeption und organisatorische Umsetzung für die einzelne Schule. Dafür gilt es, konkrete Anforderungen und Orientierungen für die Qualität der Gestaltung von Ganztagschulen, aber auch ihrer Ergebnisse und Wirkungen sowie der Rahmenbedingungen zu diskutieren und zu formulieren, um den Anspruch von Ganztagschulen zu verdeutlichen.

Der vorliegende Band thematisiert kompromisslos die Qualitätsfrage in der Entwicklung und Gestaltung von Ganztagschulen und diskutiert vor dem Hintergrund bildungs- und schultheoretischer Begründung einer Schule über den ganzen Tag, theoretische Qualitätsmodelle und die Konzeption und Gestaltung der Ganztagschule. Erstmals wird zudem ein länderübergreifender Qualitätsrahmen für Ganztagschulen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht vorgestellt. Darüber hinaus behandelt das Buch Fragen zur Kompetenzorientierung, zu schulpraktischen Schwerpunktthemen von Ganztagschule, zum demografischen Wandel, zu Unterstützungssystemen sowie zu Forderungen von Praxis und Wissenschaft.

Drei thematische Schwerpunktbereiche untergliedern diese Veröffentlichung. **Im ersten Teil** beschäftigen sich die Autorinnen und Autoren mit dem schultheoretischen Rahmen von Ganztagschule. Der Beitrag von *Holtappels* behandelt in systematischer Weise bildungs-, schul- und sozialisationstheoretische Begründungen für Ganztagschulen, wobei die erziehungswissenschaftliche Perspektive sowohl systematisch-normative als auch empirische Fundierungen vornimmt. Zudem geht der Autor auf Qualitätsmodelle ein und entwirft ein spezielles Theoriemodell für die Qualität von Ganztagschulen. *Vollstädt* gibt einen Überblick über „Kompetenzorientierung in der Ganztagschule“ und bietet mit seinem Beitrag die Basis für die Verständigung auf einen einheitlichen Kompetenzbegriff, der mittlerweile zum Fokus von Schulentwicklung und kompetenzorientierter Schulgestaltung geworden ist. *Menke* legt mit ihrem Beitrag „Qualitätsstandards für Ganztagschulen – ein Bundesländervergleich“ eine beachtenswerte Synopse aus Qualitätsansprüchen und -rahmen einiger Bundesländer vor, wobei Vielfalt und Differenzen der derzeitigen nationalen Ganztagschulentwicklung und der Systemanforderungen aufgezeigt werden. *Holtappels*, *Kamski* und *Schnetzer* bieten mit dem im Rahmen der von der DKJS geförderten IFS-Werkstatt „Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen“ entwickelten „Qualitätsrahmen für Ganztagschulen“ ein länderübergreifendes Instrument für die Qualitätsent-

wicklung, das als Orientierungsrahmen zentrale Qualitätsbereiche umfasst und Qualitätsmerkmale, -kriterien und -indikatoren beschreibt. Dieser Qualitätsrahmen kann und soll sowohl Schulen als auch der Systemebene (Schulaufsicht und Schulinspektion) Orientierung für die Qualitätsentwicklung und Gestaltungspraxis sowie für Qualitätssicherung und Evaluation geben.

Im zweiten Teil beschäftigen sich die Autorinnen und Autoren in praxisorientierter Weise mit Schwerpunktthemen von Ganztagschule. Im ersten Beitrag von *Höhm* wird „Unterricht und Lernkultur als Fokus in der ganztägigen Bildung“ als grundlegender Qualitätsentwicklungsbereich differenziert und vertiefend behandelt. *Schnetzer* weist mit seinem Beitrag zur „Zeitstrukturierung an Ganztagschulen“ nachdrücklich auf die elementare Forderung nach einer kind- und jugendgerechten Rhythmisierung im Ganztagschulbereich hin. *Kamski* fordert in ihrem Artikel „Kooperation in Ganztagschulen – ein vielgestaltiger Qualitätsbereich“ eine Ausweitung des Blickes im Hinblick auf Kooperationspartner innerhalb und außerhalb der Schule und stellt die unterschiedlichen Dimensionen, Bereiche, Felder und damit zusammenhängende Aspekte anhand von Beispielen und Anregungen dar. Der Beitrag „Ganztagschulspezifische Räume und Ausstattungen“ von *Appel* zeigt Anforderungen und Gestaltungsansätze aus der Schülerinnen- und Schülerperspektive auf und verdeutlicht die pädagogischen Zusammenhänge. *Rollett* und *Tillmann* analysieren den „Personaleinsatz an Ganztagschulen“ anhand der Ergebnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), indem sie untersuchen, über welche ganztagspezifischen personellen Ressourcen Ganztagschulen in Deutschland verfügen, und wie diese Personengruppe in den Ganztagsbetrieb integriert wird. *Bettmer* zeigt mit seinem Beitrag „Partizipation von Schülern und Eltern“ auf, welche Beteiligungsmöglichkeiten sich im schulischen Kontext unter demokratischen Voraussetzungen für diese beiden Gruppen verwirklichen lassen.

Im dritten Teil des Bandes greifen die Autorinnen und Autoren Zukunftsperspektiven auf. *Rösner* legt in seinem Beitrag „Demografischer Wandel und Ganztagschulen“ die Ausgangssituation für Ganztagschulen dar und geht der Frage nach einer leichteren Realisierung von Ganztagsangeboten bei sinkenden Schülerzahlen im Hinblick auf vorhandene Raumbestände nach. Der Beitrag von *Durdel* „Unterstützungssysteme für Ganztagschulen“ analysiert die notwendige Unterstützung anhand der Bedarfe der Protagonisten sowie im Hinblick auf die Lehrerfortbildung und vorhandene Unterstützungssysteme für Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal und gibt so Hinweise auf Elemente erfolgreicher Unterstützung für Ganztagschulen. *Kleemann* entwickelt in seinem Beitrag „Forderungen an die Ganztagschulentwicklung aus der Praxis“ auf der Basis eines langjährigen Erfahrungsschatzes konstruktive Vorschläge im Hinblick auf zeitgemäße Arbeitszeitmodelle. Er plädiert für moderne Arbeitszeitmodelle, die Lehrkräfte zukünftig in die Lage versetzen, die Anforderungen an ihre komplexe Tätigkeit zu bewältigen. *Holtappels*, *Schnetzer* und *Kamski* stellen im Schlussbeitrag „Schulentwicklung in Ganztagschulen – Ein Ausblick“ empirisch nachgewiesene Gelingensbedingungen für die Entwicklung von Ganztagschulen dar und verdeutlichen die Erfordernisse in den Schulentwicklungsbemühungen und der

zu etablierenden Kultur der Schule, aber gehen auch auf Voraussetzungen in den Unterstützungssystemen und -leistungen für die Ganztagschulentwicklung ein.

In den Beiträgen dieses Bandes wird die Qualitätsfrage nachdrücklich thematisiert und unter verschiedenen Perspektiven und Sichtweisen behandelt. Der Qualitätsdiskussion im Bereich der Ganztagschulen soll durch eine systematische und schultheoretische Rahmung und den Beispielen für die schulpraktische Umsetzung Orientierung und Substanz verliehen werden. Qualitätskriterien und -indikatoren sowie empirisch fundierte Gelingensbedingungen sollen die qualitätsorientierte und konzeptionelle Entwicklung von Ganztagschulen vorantreiben. Es ist zu wünschen, dass der weiteren Qualitätsdiskussion und pädagogischen und organisatorischen Gestaltung der Ganztagschule durch diesen Band und seine erziehungswissenschaftlich-theoretische und -empirische Fundierung sowie wegweisende Beiträge zur Umsetzung in die Praxis eine orientierende Grundlage geboten wird. Dank gilt der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung für die finanzielle Förderung dieser Publikation sowie Josefa Krinecki, unserer studentischen Hilfskraft, für die Unterstützung durch Organisation, Ideen und wertvolle Hinweise. Die Herausgeber danken allen Autorinnen und Autoren, die ihre Erfahrungen und Erkenntnisse für dieses Buch aufgearbeitet haben und so eine vielfältige und anregende Veröffentlichung ermöglichten.

Dortmund, November 2009

Ilse Kamski, Heinz Günter Holtappels, Thomas Schnetzer

Heinz Günter Holtappels

Qualitätsmodelle – Theorie und Konzeptionen

Schon seit der deutschen Reformpädagogik in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts eilt Ganztagschulen der Ruf voraus, sie seien besonders entwickelte und innovative Reformschulen, die eine anspruchsvolle oder alternative Pädagogik entfalten und praktizieren. Diese Charakterisierung wurde im Zuge der Gesamtschulreformen und -versuche der 1970er und 1980er Jahre, als die Gesamtschulkonzepte zumeist auch Ganztagschulbetrieb beinhalteten, neu belebt und hat sich bis heute durchaus gehalten.

Gleichwohl stellt sich die Frage, welche Qualität Ganztagschulen tatsächlich vorweisen können und inwieweit sie ihre Ziele – auch im Vergleich mit traditionellen Halbtagsschulen – erreichen. Dies verlangt nach einer normativen Bestimmung dessen, was Qualität ausmacht oder beinhalten soll, sowie theoretische und empirische Begründungen für Qualitätsmerkmale.

1 Qualität von Ganztagschulen – normative und empirische Zugänge

Wenn für die Organisation und die pädagogische Gestaltung der Ganztagschule Merkmale und Kriterien für Schulqualität definiert werden sollen, dann können aus der Erziehungswissenschaft im Wesentlichen zwei theoretische Perspektiven heran gezogen werden:

(1) eine erziehungswissenschaftlich-theoretische Perspektive durch die systematisch-normative Bestimmung von Qualitätskriterien, die über sozialisationstheoretische, bildungstheoretische und schultheoretische Begründungen erfolgt sowie über empirische Hintergrunderkenntnisse und Praxismodelle fundiert wird;

(2) eine erziehungswissenschaftlich-empirische Perspektive durch die empirische Bestimmung von Qualitätskriterien, die über theoriegeleitete und empirisch fundierte Erkenntnisse über Zusammenhänge von Qualitätsmerkmalen, Bedingungen und Wirkungen erfolgt.

Diese beiden Annäherungsversuche an Qualitätsbestimmungen für Ganztagschulen sollen im Folgenden näher erläutert werden.

(1) Systematisch-normative Perspektive über sozialisations-, bildungs- und schultheoretische Begründungszusammenhänge

Normative Festlegungen könnten sich zunächst darauf beschränken, formal-strukturelle Merkmale von Ganztagschule zu formulieren, die ihre Charakteristika festlegen und sie von anderen Schulen unterscheidbar machen. Hier stellt sich also die Frage „Ab wann ist eine Schule eine Ganztagschule?“ Eine Antwort darauf bietet die KMK-Definition, die folgende Merkmale beinhaltet:

- der tägliche und wöchentliche Zeitrahmen des Ganztagsbetriebs,
- die möglichen Organisationsformen bezüglich Verbindlichkeit der Schülerteilnahme,
- die zusätzlichen GT-Elemente stehen unter schulischer Regie,
- das Angebot einer warmen Mittagsmahlzeit,
- die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und erweiterten Angebotsselementen.

Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung begnügt sich jedoch damit nicht, sondern geht im Sinne pädagogisch-konzeptioneller Überlegungen für eine systematische und normative Bestimmung darüber hinaus, in dem sie die pädagogischen Ziele und die Bildungskonzeption thematisiert, wobei sie um normative Standards und Qualitätskriterien inhaltlich-pädagogischer Art freilich nicht herumkommt.

Orientierungen stellen hier erziehungswissenschaftliche Zielsetzungen dar, die sich an den lernbezogenen und sozialisatorischen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen und den pädagogischen Bildungsanforderungen ausrichten. Damit werden sozialisations- und bildungstheoretische Grundlagen erforderlich, die Begründungszusammenhänge und Zielorientierungen hergeben, womit schließlich eine schultheoretische Bestimmung erfolgt, die sich zentral um das Verhältnis von Schule und Gesellschaft dreht. Es geht also darum, welche Funktionen und Aufgaben die Schule für die Gesellschaft erfüllen soll, und wie sie durch Sozialisation, Qualifikation und Integration auf die Gesellschaft vorbereitet und diese mitprägt. Dazu reichen freilich theoretische Reflexionen nicht aus, hier bedarf es einer sozialwissenschaftlich aufgeklärten und durch empirische Erkenntnisse fundierten Schultheorie.

(2) Empirische Perspektive

Die empirisch-konzeptionelle Ebene fragt eher nach

a) den Verteilungen auf Qualitätsdimensionen, also danach, was Ganztagschulen pädagogisch und organisatorisch leisten können, angesichts erweiterter zeitlicher Möglichkeiten und besserer Ressourcen, und

b) der Ergebnisqualität, also nach den Effekten und der Wirksamkeit der Prozess- und Gestaltungsqualität.

Dazu wird ein umfassendes Qualitätsmodell benötigt, das sowohl relevante Qualitätsmerkmale und -kriterien definiert und aufzeigt als auch Bedingungen und Wirkungen im Sinne von Zusammenhangs- und Wirkungsbeziehungen verdeutlicht. Streng genommen dürften hier auf der Input- und Prozessebene nur solche Qualitätsmerkmale aufgenommen werden, die sich für Ergebnisse auf Schülerebene aufgrund empirischer Untersuchungen direkt oder indirekt als wirksam erwiesen haben. Freilich kommt jedoch ein empirisch fundiertes Modell nicht ohne normative Setzungen, vor allem auf der Outputebene, aus.

2 Bildungs- und schultheoretische Begründungen

Seit Ende der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts liefern erziehungs- und sozialwissenschaftliche Gegenwartsanalysen (vgl. Tippelt 1990; Klemm, Rolff & Tillmann 1985) zum einen Befunde zum gesellschaftlichen Wandel und dessen Folgen, zum anderen Bildungstheorie und schulpädagogische Reformansätze Begründungen für eine zeitlich erweiterte Schulzeit und den Ausbau von schulischen Ganztagsformen über den reinen Fachunterricht hinaus (vgl. Deutscher Bildungsrat 1969). Diese Begründungslinien werden unter aktuellen Entwicklungen neu bewertet. Die damit verbundenen Zielorientierungen verdeutlichen die plurale Motivlage und den „Bedarf“ nach ganztägiger Schulzeit. Für die Ganztagschule erweisen sich insbesondere vier Diskurse als schultheoretisch bedeutsam (vgl. dazu Holtappels 1994 und 2005):

(1) Ganztagschule als Beitrag zur soziokulturellen Infrastruktur

Mit veränderten Erwerbs- und Familienstrukturen durch angestiegene Erwerbsquoten, gewandelte Familienformen und veränderter familialer Arbeitsteilung sowie anhaltend hoher Anteile an Alleinerziehenden wird ein höherer Bedarf an erzieherischer Versorgung begründet, wozu die Schule einen gesellschaftlichen Beitrag leisten soll. Um Vätern und Müttern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie angemessene Formen familialer Arbeitsteilung zu ermöglichen, benötigen Familien zeitlich geregelte Betreuungsformen.

Zugleich bestehen in den regionalen Wohnumfeldern Divergenzen in der Dichte und Qualität der soziokulturellen Infrastruktur an Spiel-, Freizeit- und Kulturangeboten, was hinsichtlich der Anregungspotenziale, der Lern- und Erfahrungsgelegenheiten und der sozialen Kontaktchancen für Kinder und Jugendliche disparate Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten mit sich bringt. Erweiterte Angebotsformen im Rahmen ganztägiger Schulen vermögen hier infrastrukturelle Defizite zu mindern, um zu regional gleichen Lebensverhältnisse – und entsprechenden sozialen Voraussetzungen für Bildung – beizutragen.

Ganztägige Schulen wären in dieser Hinsicht als gesellschaftlicher Beitrag zur Sicherstellung und zur Qualitätssteigerung der soziokulturellen Infrastruktur zu verstehen. Schulen in Ganztagsform erlangen so Bedeutung als sozial- und wirtschaftspolitisches Instrument zur Unterstützung der Erwerbstätigkeit und der gesellschaftlichen Teilhabechancen von Familien. Indirekt wird den Familien damit eine verbesserte Chance zur Sicherung der sozioökonomischen Basis gegeben, wobei die elterliche Berufstätigkeit auch in hohem Maße Anregungen und Motivationen für das Lernen der Kinder eröffnet. Dabei besteht das Problem, dass mit wachsender Destabilisierung der sozioökonomischen Lage der Familien (durch Massenarbeitslosigkeit und soziale Entsicherung) und gestiegenen Arbeitsanforderungen Familien eine flächenhafte und räumlich erreichbare sowie finanzierbare Angebotsstruktur erhalten.

(2) Ganztagschule zur Entwicklung der sozialerzieherischen Funktion der Schule

Gewandelte außerschulische Sozialisationsbedingungen, erhöhte Anforderungen an Familien durch Erwerbstätigkeit, wechselnde Familienkonstellationen und problematische Erziehungsformen von Eltern führen auch heute – wie schon in den 1950er und 1960er Jahren – vielfach zur Begründung für eine Stärkung der Erziehungsaufgabe der Schule als familienergänzende und -unterstützende Leistung, aber auch um die für den Unterricht erforderlichen Lernvoraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern zu schaffen. Neu hinzu kamen in den letzten Jahrzehnten der Verlust an Spiel-, Treff- und Erfahrungsräumen in verdichteten Wohnumfeldern sowie der Rückgang an nachbarschaftlicher Begegnung, womit eine Ausdünnung sozialer Kontaktchancen einhergeht. Im Zusammenwirken mit der Ausbreitung elektronischer Medien und kommerziellen Angebotsformen müssen für Lebensgestaltung und Lernentwicklung ambivalente Folgen veranschlagt werden: Eigeninitiative, Selbstgestaltung und Angebot vielfältiger Lernressourcen einerseits, soziale Desintegration, Probleme der Identitätsfindung und Rückgang an Eigentätigkeit und Bewegung andererseits.

Daraus ergibt sich ein entwicklungsbezogener und sozialer Integrationsbedarf und an ganztägige Erziehungseinrichtungen die Erwartung, den Bedarf nach Eigentätigkeit, Gestaltungsmöglichkeiten, Bewegungsdrang und Sozialkontakten kompensatorisch oder zumindest ergänzend abzudecken. Die Schule kommt hier als geeignete Institution ganzheitlicher Ganztagsbildung ins Spiel, weil sie prinzipiell die erforderlichen curricular-didaktischen Potenziale innehat und in einem zeitlich erweiterten und strukturell veränderten Schulleben einen Sozialisationsraum birgt, der soziale Integration gewähren, Lernzusammenhänge sichern, den Erwerb von Urteilsfähigkeit, sozialer Verantwortung und demokratischer Handlungskompetenz sowie auch den lokalen Bedarf nach sozial-kommunikativen Kontakträumen, kulturellen Orientierungen und Rollenlernen eröffnen kann.

(3) Ganztagschule als Antwort auf gewandelte Bildungsanforderungen

Die formalen Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes und der Berufswelt an Schulabgänger sind gestiegen, der mittlere Schulabschluss ist längst zur Mindestnorm für zukunftssträchtige Berufszugänge geworden – zu Lasten von geringer Qualifizierten. Entsprechend der Arbeitsmarktbearde und der Berufsanforderungen müssen Schulen mehr Lernende zu höheren Bildungsabschlüssen führen, bei den Schwächeren möglichst Versagen vermeiden. Aber auch die inhaltlichen Bildungsanforderungen haben sich verändert: Der gesellschaftliche und berufliche Wandel verlangt Kenntnisse und Kompetenzen, die auf Medieneinflüsse und Expertenwissen ebenso vorbereiten wie auf zentrale Lebensfragen und Schlüsselprobleme (z.B. Umwelt-, Gesundheitsprobleme, kulturelle Gegensätze, Dauerarbeitslosigkeit), nicht zuletzt auch auf Partizipations- und Demokratiefähigkeit. Dies verlangt vor allem die Vermittlung überfachlicher Schlüsselqualifikationen, Orientierungswissen, Lernen in Zusammenhängen, Methoden- und Medienkompetenz, was vermutlich wirksam nur über die Schule erfolgen kann und eine originäre Aufgabe für ihre Qualifikationsfunktion darstellt. Entsprechende Lernprozesse erfordern aber angemessene Zeitkontingente und Methoden, Lerngelegenheiten und Erfahrungsmöglichkeiten, und damit auch mehr

Zeit und andere Lernstrukturen als es die halbtägige Stundenschule ermöglicht. Um den veränderten Bildungsanforderungen gerecht werden zu können, muss die Schule erweiterte Lernmöglichkeiten und Bildungsangebote, vor allem projektförmige Lernzugänge und -gelegenheiten, bereit stellen. Dies erfordert erweiterte Lernzeit und flexible Zeitorganisation.

(4) Ganztagschule zur Entwicklung von Lernkultur und Förderung

Schulen offenbaren selbst strukturelle und pädagogische Defizite: Die immer noch beträchtlichen Schulversagerquoten, die anhaltende Bildungsbenachteiligung von Arbeiter- und Ausländerkindern sowie die notwendige Integration sonderpädagogisch bedürftiger Kinder verweisen auf Erfordernisse verstärkter Lernförderung, aber auch auf sozialpädagogische Hilfen in einem aktiven Schulleben. Strukturelle, schulorganisatorische und unterrichtliche Defizite wurden in Leistungsvergleichsstudien (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; Bos et al. 2003), in sekundärstatistischen Analysen und durch Erkenntnisse zur Schul- und Unterrichtsqualität aufgezeigt (vgl. dazu Holtappels 2003):

In Leistungsvergleichen zeigen Lernende hierzulande besonders in der Sekundarstufe I (SI) erhebliche Lerndefizite. Ein beträchtlicher Teil der Schülerinnen und Schüler, besonders die lernschwächeren, werden offensichtlich mit der bislang entwickelten Lernkultur und Unterrichtsgestaltung nicht ausreichend wirksam erreicht. Zudem scheinen Diagnose- und Förderkompetenzen in deutschen Schulen eher unterentwickelt. Schülerinnen und Schüler aus unteren sozialen Schichten und damit aus weniger bildungsorientierten Elternhäusern sowie Lernende mit Migrationshintergrund haben erheblich mehr Probleme, bei der Kompetenzentwicklung mitzuhalten und gehören überproportional zu den Risikogruppen. Bei der Übergangs- und Verlaufsauslese verdeutlicht sich eine hohe soziale Chancenungleichheit und eine unzureichende Begabungsausschöpfung durch soziale und nicht leistungsgerechte Selektion. Zudem sind beträchtliche Anteile der Schülerschaft hierzulande in der Schullaufbahn von Verzögerungen und Versagenserlebnissen betroffen. Unter den Schulabgängern beendeten seit 1980 im Bundesdurchschnitt relativ konstant zwischen 7,6% und 9,6% der Jugendlichen derselben Altersgruppe die Schule ohne Bildungsabschluss, zuletzt in 2008 bei 7,7%. (vgl. BMBF 2009).

Diese Befunde haben für Fragen der Lernzeit und Schulgestaltung insofern Bedeutung, als ganztägige Schulen prinzipiell die Chance für eine präventive Problembearbeitung im Sinne intensiverer Lernförderung und Begabungsausschöpfung bieten – ohne dass aber kausale Befunde als Belege für die Effektivität erweiterter Lernzeit vorliegen. In dieser Begründungslinie wird mit der Ganztagschule die Sicherung und Verbesserung der Qualifikationsfunktion der Schule verfolgt, in dem über erweiterte Lernzeit die Ausgestaltung einer differenzierten und variablen Lernkultur sowie intensive Lernförderung, Chancengewährung und Talententwicklung für alle Schülerinnen und Schüler zu realisieren wäre.

Aus diesen theoretischen Begründungszusammenhängen heraus lassen sich schul- und bildungstheoretische Zielbereiche bestimmen (vgl. Holtappels 2005; s. Abb. 1), die für die pädagogische und organisatorische Gestaltung von Ganztagschulen entsprechend leitend sein würden (vgl. Appel & Rutz 1998; Holtappels 1995).

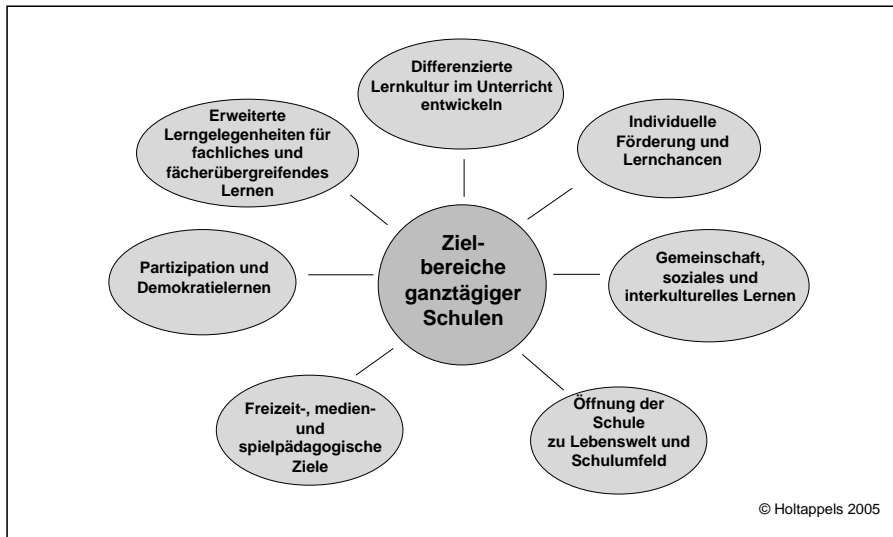


Abb. 1: Pädagogische Leitziele für Ganztagschulen

3 Theoretisch-empirische Modelle von Schulqualität

Im folgenden Abschnitt werden theoretische Überlegungen zu einem Rahmenmodell der Schulqualität dargelegt und relevante und in der Begleitforschung herangezogene Merkmale zur Beschreibung der Schulqualität der untersuchten Schulen verdeutlicht.

Alle empirischen Analysen verdeutlichen, dass nicht einzelne Faktoren entscheidend sind, sondern das Augenmerk auf synergetisch wirkende Faktorenbündel zu richten sind, so dass ein komplexeres Wirkungsgefüge – etwa in Form eines Qualitätsmodells mit zusammenwirkenden Variablen – anzunehmen ist.

Im Folgenden wird ein grundlegendes Rahmenmodell zur Beurteilung schulischer Qualität dargestellt und theoretisch verortet. Die auf Grundlage von empirischen Erkenntnissen als relevant geltenden Qualitätsmerkmale werden benannt und beschrieben.

Das komplexe Konstrukt der „Schulqualität“ wird für die Qualitätsbeurteilung verschiedener Komponenten und Merkmale von Bedingungen, Prozessen und Ergebnissen von Schule gebraucht. Je nachdem, ob sich der Fokus auf Struktur- und Prozessfaktoren richtet oder ergebnisorientiert ist, finden teilweise auch andere bzw. verwandte Begriffe Verwendung. Stehen die Wirkungen im Mittelpunkt, dann findet häufig der Begriff „Effectiveness“ oder Schulwirksamkeit Verwendung. Creemers (1996) bevorzugt den Begriff Wirksamkeit, weil er sich auch als Zusammenhang zwischen Zielen und Maßnahmen sowie Prozessen zu deren Erreichen interpretieren lässt (vgl. auch Levine & Lezotte 1990), zugleich auch Input-Faktoren (z.B. Instruktion im Unterricht), die Prozesse, den Kontext für schulische Erziehung und Bildung und die Ergebnisse berücksichtigen kann. Für Mortimore (1991) ist eine Schule dann eine wirksame, wenn die Lernfortschritte bzw. die Schülerleistungen besser ausfallen als nach Lernausgangslage erwartbar wäre.

3.1 Das CIPO-Modell zur Schulqualität

In der wissenschaftlichen Diskussion hat sich mit dem CIPO-Modell als theoretisches Grundmodell eine Gesamtkonzeption von Schulqualität durchgesetzt, das die System- und Steuerungsqualität (Inputqualität), die Gestaltungs- und Prozessqualität und die Ergebnisqualität berücksichtigt, wobei diese zentralen Dimensionen die schulische Qualität bilden und zumindest in einzelnen Komponenten zusammenwirken (vgl. Stufflebeam 1972; Creemers, Scheerens & Reynolds 2000; Ditton & Krecker 1995; Holtappels 2003, S. 34ff.).

Als bislang theoretisch und empirisch fundierteste Arbeit zur Systematisierung von Schulqualität kann die Analyse von Scheerens & Bosker (1997) betrachtet werden. Unter Rückgriff auf vorherige theoretische Modelle und empirische Erkenntnisse verdeutlichen sie die unterschiedliche Charakteristik von Schulwirksamkeitsmodellen (ebd., S. 12ff.), da diese an geklärten Zielen orientiert sein können, an der Beziehung zwischen Input und Output, dem Verhältnis zwischen Prozess und Wirkungen oder an einem Modell der lernenden Organisation. Für ihren theoretischen Zugang unterscheiden sie verschiedene Teilbereiche bzw. Ebenen: Ziele, Aufbauorganisation, Struktur der Prozesse, Schulkultur/Klima, Schulumwelt, primäre Abläufe.

Scheerens (1990) entwickelte ein integriertes Modell von Schulwirksamkeit, das sowohl Input- und Prozessvariablen als auch Outputvariablen einbezieht und daneben außerschulische Kontextmerkmale berücksichtigt. Dieses Grundmodell kann – zumindest in Teilen auf der Basis verschiedener Forschungsergebnisse – untermauert werden. Dabei wird aber auch deutlich, dass Klassen- und Lehrereffekte über Schulleffekte zumeist dominieren.

Die bislang entwickelten theoretischen Qualitätsmodelle unterscheiden somit im Wesentlichen drei Qualitätsebenen:

1. Input-Qualität bzw. System- und Steuerungsqualität
2. Prozessqualität bzw. Gestaltungs- und Prozessqualität
3. Output-Qualität bzw. Ergebnisqualität

Das Schaubild (vgl. Abb. 2) zeigt ein solches Rahmenmodell: Die erste Ebene betrifft Qualitätsmerkmale auf der Ebene des Bildungssystems und der Systemsteuerung, die als Inputfaktoren für die einzelnen Schulen Rahmenbedingungen und Ressourcen bereitstellen und Vorgaben umfassen; diese Qualitätsaspekte der *System- und Steuerungsqualität* sind von der Einzelschule nicht direkt beeinflussbar und ihr auch nicht zurechenbar. Die zweite Ebene betrifft sämtliche Prozessfaktoren, die die pädagogische Gestaltung der einzelnen Schule und die pädagogischen Prozesse ausmachen. Die Einzelschule selbst kann diese Prozessfaktoren beeinflussen und moderieren, sie sind Ausdruck der aktiven pädagogisch-organisatorischen Gestaltung der einzelnen Schule und stehen in deren Verantwortung; es kann daher von *Gestaltungs- und Prozessqualität* gesprochen werden. In den meisten Qualitätsmodellen wird dabei zwischen der Schul- und der Klassenebene, also zwischen Qualität auf Schul- und auf Unterrichtsebene unterschieden. Die dritte Dimension bezieht sich auf die Individualebene hinsichtlich der *Ergebnisqualität* als Output, also auf Kompetenzen, Haltun-

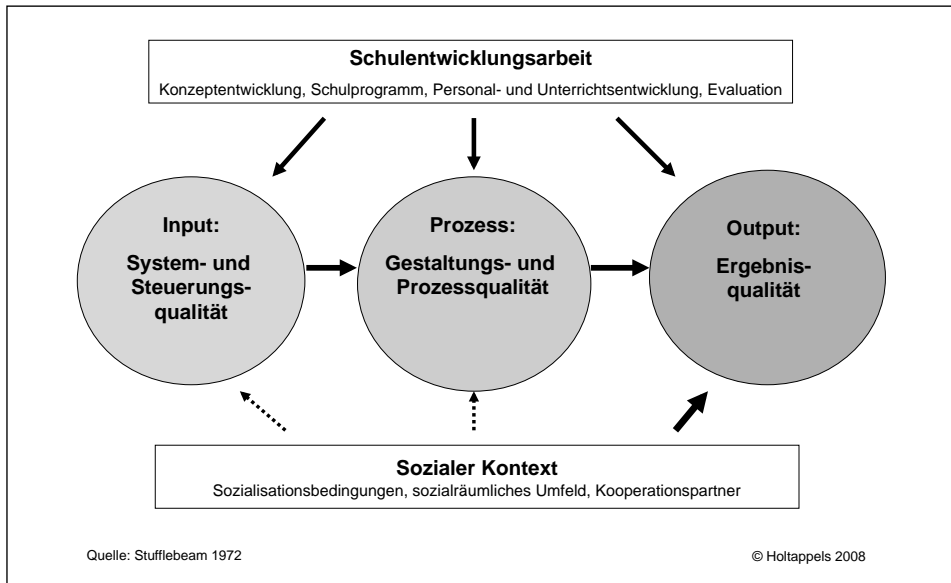


Abb. 2: CIPO-Rahmenmodell für Schulqualität

gen, Einstellungen, Dispositionen und Verhaltensmuster der Schülerinnen und Schüler.

Das Rahmenmodell berücksichtigt zugleich den sozialen Kontext hinsichtlich des Einflusses der Sozialisationsbedingungen, der sozioökonomischen Milieus und des Migrationshintergrunds der Lernenden, ebenso Ressourcen des sozialräumlichen Umfelds und der Kooperationsnetze der Schulen. Was in herkömmlichen Qualitätsmodellen (z.B. bei Scheerens oder Creemers) allerdings durchgängig unberücksichtigt bleibt, sind die Schulentwicklungsbemühungen der Schulen in Bezug auf Qualitätsverbesserungen. Es erscheint angemessen, die Schulentwicklungsarbeit der Schulen mit systematischen und zielbezogenen Verfahren, Strategien und Maßnahmen (z.B. in der Schulprogrammarbeit, der Unterrichtsentwicklung und der Evaluation) explizit in ein Qualitätsmodell aufzunehmen, was vor allem in Untersuchungen über Modellvorhaben mit innovativen Entwicklungen geboten ist (vgl. Holtappels & Voss 2008).

Welche Komponenten machen nun Schulqualität für Ganztagschulen aus? Welche Qualitätsdimensionen und Qualitätsmerkmale sind zu unterscheiden? Für grundlegende Qualitätsbereiche der Schulgestaltung (Leitung, Kooperation, Unterricht etc.) gelten für Ganztagschulen freilich zunächst dieselben Qualitätskriterien wie für alle anderen Schulen. Spezielle ganztagspezifische Qualitätsmerkmale und -kriterien kommen jedoch hinzu, die in Halbtagschulen keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielen, aufgrund anderer Zeit-, Raum- und Personalstrukturen und einer im Wesentlichen auf Unterricht und Schulleben einer Halbtagschule zugeschnittenen Lernkultur.

Werden organisationstheoretische Überlegungen zugrunde gelegt und auf die Schule als Institution angewendet, dann müssten zur Bestimmung von Schulqualität auf der Schulebene zwei Dimensionen unterschieden werden, nämlich

1) die Strukturen der Schul- und Lernorganisation sowie die Organisationskultur im Sinne kulturell geprägter Muster der organisatorischen Handlungsbedingungen mit folgenden Merkmalsbereichen:

- Werte, Ziele und Normen der Schule (z.B. Leitbild, Erziehungsphilosophie, Regeln, pädagogische Grundorientierungen)
- Innovationsklima/-bereitschaft
- Zeitorganisation/Rhythmisierung
- Raumorganisation/-gestaltung
- äußere Lernorganisation (z.B. Differenzierung, Lerngruppenbildung)
- Leitungsverständnis und Formen des Leitungshandelns
- Personalorganisation/-einsatz
- Teambildung und Kooperation des Personals
- Arbeitsklima und Kollegialität (z.B. Umgangsformen)
- Arbeitsanforderungen/-belastungen
- Eltern-Schule-Kontakte
- Kooperation mit außerschulischen Institutionen
- Außendarstellung der Schule

2) das Schulleben als Lernkultur auf Schulebene und die sozialerzieherische Kultur über den Unterrichtssektor hinaus mit folgenden Merkmalsbereichen:

- Lerngelegenheiten und Lernangebote im Schulleben (z.B. klassenübergreifende Projekte im außerunterrichtlichen Bereich)
- Infrastruktur und Einrichtungen des Schullebens (z.B. Mensa, Schulberatung, Bibliothek)
- Schülerpartizipation in Vorhaben und Einrichtungen des Schullebens
- Elternpartizipation
- soziales Klima der Schule

Dabei bezieht sich die Qualität auf der Schulebene im engeren Sinne auf Merkmale, die nicht speziell lerngruppen- und unterrichtsbezogen beobachtbar sind, sondern die Schule als Ganzes in ihrer Gestaltungs- und Prozessqualität betrachten. Die Schulebene ist demnach fester Bestandteil der Prozessqualität im Rahmen des Gesamtmodells. Auch Scheerens (1990) differenziert auf der Prozessdimension zwischen Schul- und Klassenebene, wobei die Schulebene auch Merkmale der Organisationskultur beinhaltet: degree of achievement-oriented policy, educational leadership, consensus, cooperative planning of teachers, evaluative potential.

Was die *Prozessqualität auf der Ebene der Klassen oder Lerngruppen* betrifft, so bezieht sich diese Qualitätsdimension im Wesentlichen auf die Lernkultur des Unterrichts, also auf die in einzelnen Lerngruppen arrangierten Lehr-Lern-Prozesse, und umfasst somit Lehrereinstellungen und -dispositionen, inhaltlich-curriculare Aspekte, die Lernorganisation, didaktisch-methodische Merkmale der Unterrichtsgestaltung und klimatische Aspekte. Unter Berücksichtigung von Traditionen, entwickelten Profilen und lokalen Erfordernissen bezeichnet die Lernkultur insgesamt die Handlungskonzepte und Lernmöglichkeiten in einer Schule, die auf Lernbereitschaft und

Lernchancen, Erfahrung und persönlicher Entwicklung abzielen. Relevant scheinen demnach folgende Merkmalsbereiche zu sein:

1. Pädagogische Grundhaltungen und Orientierungen für Lernprozesse (angemessene Leistungsanforderungen, Förderengagement, faire Leistungsbewertung)
2. Bildungsinhalte: Orientierung an Bildungsstandards und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler
3. Variabilität und Differenzierung der Lernarrangements
4. Qualität der Unterrichtsgestaltung und der Lernprozesse
5. Lernklima

Die Lernkultur einer Schule umfasst demnach zunächst die grundlegenden Haltungen, Anforderungen und Unterstützungsformen einerseits und die Bildungsinhalte andererseits, ferner die Gesamtheit des Lernangebots und der Lernmöglichkeiten, also die Formen der Lernarrangements und der Lernorganisation. Innerhalb der Lernarrangements stehen im Zentrum der Lernkultur dann freilich die Lernprozesse und ihre Gestaltung und damit die Qualität der didaktischen Fundierung und methodischen Differenzierung und des Lernklimas. In Ganztagschulen betrifft dies auch, aber nicht nur den Unterricht sondern auch sämtliche außerunterrichtlichen Gestaltungselemente. Auch hier sind die pädagogischen Grundorientierungen, die Art und die Höhe der Anforderungen und die Lernunterstützung ebenso von Bedeutung wie die Erweiterung und Anreicherung der unterrichtlichen Lernkultur durch andere Lerngelegenheiten und Lernarrangements und ihrer pädagogischen, also didaktisch-methodischen und sozialerzieherischen Gestaltung.

Helmke (2003) fasst die Ergebnisse der Unterrichtsforschung zusammen und verdichtet die Befunde und Erkenntnisse zu insgesamt neun Qualitätsmerkmalen:

1. Pädagogische Grundhaltungen der Lehrperson: Engagement, Lehrmotivation, subjektive Theorien, Selbstreflexion
2. Kontextbedingungen der Unterrichtsqualität
3. Fachwissenschaftliche Expertise
4. Didaktische Expertise: Klarheit, Verständlichkeit, Strukturiertheit, Methodenvielfalt, Individualisierung
5. Motivierungsqualität: Motivationsförderung, voraussetzungsbezogene Anforderungen, Tempo
6. Klassenführung: Disziplin, Klassenmanagement, Bekräftigung
7. Diagnostische Expertise: Diagnosefähigkeit, Urteilsgenauigkeit
8. Unterrichtsquantität – Lehr- und Lernzeit: nutzbare Unterrichtszeit, effektive Lernzeitnutzung, aktive Lernzeit
9. Qualität des Lehr- und Lern-Materials

Übertragen auf Gestaltungselemente und Lernangebote im außerunterrichtlichen Sektor wären solche Qualitätskriterien freilich auch auf die Qualität der einzelnen Gestaltungselemente im Rahmen des Ganztagsbetriebs zu beziehen und – je nach Ausrichtung und Form des Lernarrangements – entsprechende Qualitätskriterien zu adaptieren.