

Schulen mit ganztägigem Angebot: Vorbereitung einer Typologie

Nina Bremm



Nina Bremm

Zusammenfassung

Der These folgend, dass die Kategorien ‚Halbtags- und Ganztagschule‘, sowie die Unterscheidung von Ganztagschulen in ‚offene‘, ‚teilgebundene‘ und ‚gebundene‘ Systeme der heutigen Ganztagsschul- und Ganztagsangebotslandschaft nicht gerecht werden, sollen in diesem Beitrag deskriptive Analysen vorgestellt werden, die zeigen, inwiefern sich Hamburger Ganztagschulen verschiedenen Ausbaugrades sowie Halbtagschulen hinsichtlich ihres ganztägigen Angebots und dessen Umsetzung im Schulalltag unterscheiden. Berücksichtigung erfahren Elemente des Ganztages, die als theoretische Qualitätsindikatoren ganztägiger Bildung herausgearbeitet wurden (Holtappels 2009). Datengrundlage bilden qualitative Interviews mit Hamburger Schulleitungen (N=31), die im Rahmen des Projekts ‚GIM: Ganztagschulen und Integration von Migranten‘ in Hamburg erhoben wurden.

Schlagworte: Ganztagschule, Halbtagschule, Typologie

All-Day Schools: Preparation of a Typology

Abstract

This article starts with the proposition that the categories of ‘all-day’ and ‘half-day’ school, as well as the differentiation of all day schools into ‘open’, ‘half-bound’ and ‘bound’ systems, cannot describe the present variety of German all-day schools properly. In order to exemplify this quality of the German school system, descriptive statistics are used to show to what extent all-day and half-day schools in Hamburg differ in regard to their organizational characteristics. To do so, components of all-day schooling that have been identified as theoretical quality indicators are taken into account (Holtappels 2009). The data basis comprises qualitative interviews with principals in Hamburg that were collected within the project ‘GIM: All-Day Schooling and the Integration of Migrants’.

Keywords: All-Day School, Half-Day School, Typology

1 Einleitung

Seit 2003 ist eine grundlegende organisatorische Veränderung im deutschen Schulsystem zu beobachten. Die klassische Halbtagschultradition Deutschlands, die über 100 Jahre das Schulsystem prägte, wird innerhalb eines knappen Jahrzehnts aufgebrochen: Im Schuljahr 2010/11 verfügen mehr als 50 Prozent der schulischen Verwaltungseinheiten¹

über ein ganztägiges Angebot (vgl. *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland* 2012). Das entspricht einem Zuwachs von 192 Prozent zum Referenzjahr 2002/03.

Begleitet wird der massive Ausbau der Ganztagsschullandschaft von einer ehrgeizigen und teils kontrovers geführten öffentlichen, bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion. Dabei ist das Thema Ganztagsschule im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs Deutschlands nicht neu. Seit den Ergebnissen der ersten PISA-Studie (vgl. *Baumert u.a.* 2001) ist jedoch die öffentliche Debatte um Ganztagsschulen auf breiter Front aufgebrochen (vgl. bspw. *Berkemeyer/Bos/Mantitius* 2012; *Rauschenbach u.a.* 2012; *Fischer u.a.* 2011; *Holtappels/Rollett* 2009; *Kuhlmann/Tillmann* 2008). 2003 ruft die Bundesregierung das ‚Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung‘ (IZBB) ins Leben. Infolge dieses Programms, in dessen Rahmen der Bund vier Milliarden Euro zum Infrastrukturausbau und Neubau von Ganztagsschulen zur Verfügung stellt, steigt die Zahl der Schulen mit ganztägigem Angebot im Förderungszeitraum 2004-2009 sprunghaft und auch darüber hinaus bis heute stetig an (vgl. *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland* 2012). Ganztägige Beschulung hat sich in Deutschland so stark verbreitet und etabliert, dass die Ganztagsschule hierzulande wohl „unwiderruflich eine Realität im Bildungswesen“ geworden ist (*Rauschenbach u.a.* 2012, S. 13).

2 Erwartungen an den Ganztagschulausbau

Aus der bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Perspektive – hier sind besonders die Diskurse um Chancengleichheit im Bildungssystem, um die Gleichberechtigung der Frau und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu betonen – wird spätestens seit Mitte der 1950er Jahre immer wieder auf die Notwendigkeit von Bildungs- und Betreuungsangeboten hingewiesen, die über die in Deutschland übliche halbtägige Schulorganisation hinausgehen (vgl. *Stecher u.a.* 2009).

Vor dem Hintergrund der in Deutschland besonders engen Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg (vgl. *Klieme u.a.* 2010) wird mit dem Ganztagschulausbau im Rahmen des IZBB die Herstellung von mehr Chancengleichheit im Bildungssystem verknüpft. So berufen sich alle Länder der föderalen Bundesrepublik programmatisch auf das Ziel, Bildungsungleichheiten durch den erweiterten zeitlichen Rahmen ganztägig arbeitender Schulen und die damit verbundene mögliche verstärkte individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern abzubauen (vgl. *Hopf* 2010; *Rauschenbach u.a.* 2012).

Ein allgemeiner Orientierungsrahmen, der Merkmale von Schul- und Unterrichtsorganisation von Ganztagsschulen beschreibt und vorgibt, wird jedoch weder durch das IZBB, noch in den Konzeptpapieren zum Ganztagschulausbau der Länder vorgelegt (vgl. *Appel* 2011). Die Länder bevorzugten vielmehr, der Einzelschule eine möglichst dynamische Entwicklung vor Ort zu ermöglichen, die mit einer zentralen Zielvorgabe nicht zu vereinen sei (vgl. *Appel* 2011; *Rauschenbach u.a.* 2012). Die Folge ist eine heterogene Ganztagsschullandschaft, deren systematische Untersuchung und Evaluation die Bildungsforschung vor große Herausforderungen stellt (vgl. bspw. *Fischer/Züchner* 2011; *Reinders u.a.* 2011; *Radisch* 2009).

3 Forschungsstand

In ihrer Forschungsübersicht von 2004 weisen *Radisch* und *Klieme* zu Beginn des strukturellen Ganztagschulausbaus im Rahmen des IZBB auf die geringe empirische Basis zur Wirkung und Qualität ganztägig organisierter Schulen hin und fassen zusammen, dass bis 2003 faktisch keine belastbaren Forschungsergebnisse im Bereich der Ganztagschulforschung vorlagen (vgl. *Radisch/Klieme* 2004). Durch die systematische Begleitforschung des IZBB, die seit 2005 zum einen die bundesweite, repräsentative Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen (StEG) hervorbrachte und zum anderen seit 2007 Projekte fördert, die sich vertiefend mit verschiedenen Bereichen der Ganztagssschulforschung auseinandersetzen, hat sich die Lage inzwischen verändert (vgl. zu Ergebnissen u.a. *Fischer* u.a. 2011; *Soremski* 2011; *Speck* u.a. 2011; *Stecher/Krüger/Rauschenbach* 2011). Hinzu kommen regional begrenzte Forschungsprojekte zu unterschiedlichen Schwerpunkten der Ganztagssschulforschung (vgl. bspw. *Kolbe* u.a. 2009; *Merkens* 2010; *Reinders* u.a. 2011). Und auch in den nationalen Auswertungen der internationalen Schulleistungsstudien IGLU und PISA werden zunehmend ganztagsschulbezogene Informationen analysiert (vgl. bspw. *Hertel* u.a. 2008; *Holtappels* u.a. 2010).

In einigen Bereichen der Ganztagssschulforschung, wie bspw. der Forschung zur Schülerteilnahme am Ganzttag (vgl. z.B. *Fischer/Radisch/Stecher* 2008; *Holtappels/Jarsinski/Rollett* 2011) und der Wirkung des Ganztagsschulbesuchs auf das Sozialverhalten (vgl. bspw. *Fischer* u.a. 2010; *Kanevski/Salisch* 2011) konnten die Forschungslücken inzwischen verkleinert werden. Im Vergleich der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Halb- und Ganztagssschulen zeigen die Forschungsergebnisse jedoch ein unscharfes Bild. So finden sich Arbeiten, die einen Kompetenzvorsprung von Halbtagschülern vor Ganztagssschülern andeuten (vgl. *Holtappels* u.a. 2010), neben Studien, die einen schwach positiven Zusammenhang des Ganztagsschulbesuchs und der Leistungsentwicklung (vgl. *Fischer* u.a. 2010; *Reinders/Gresser/Schnurr* in diesem Heft) sowie der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. *Bellin/Tamke* 2010) feststellen. Andere Studien finden keine Unterschiede zwischen beiden Organisationsformen (vgl. *Reinders* u.a. 2011; *Schüpbach* 2010). Die Hinweise verhärten sich, dass der Einzelschule bei der Frage nach der Ganztagschulorganisation und der Qualität von Ganztagssschulen eine große Bedeutung zukommt (vgl. *Rauschenbach* u.a. 2012) und die bisher üblichen Differenzierungslinien die schulische Realität nur unzureichend abbilden.

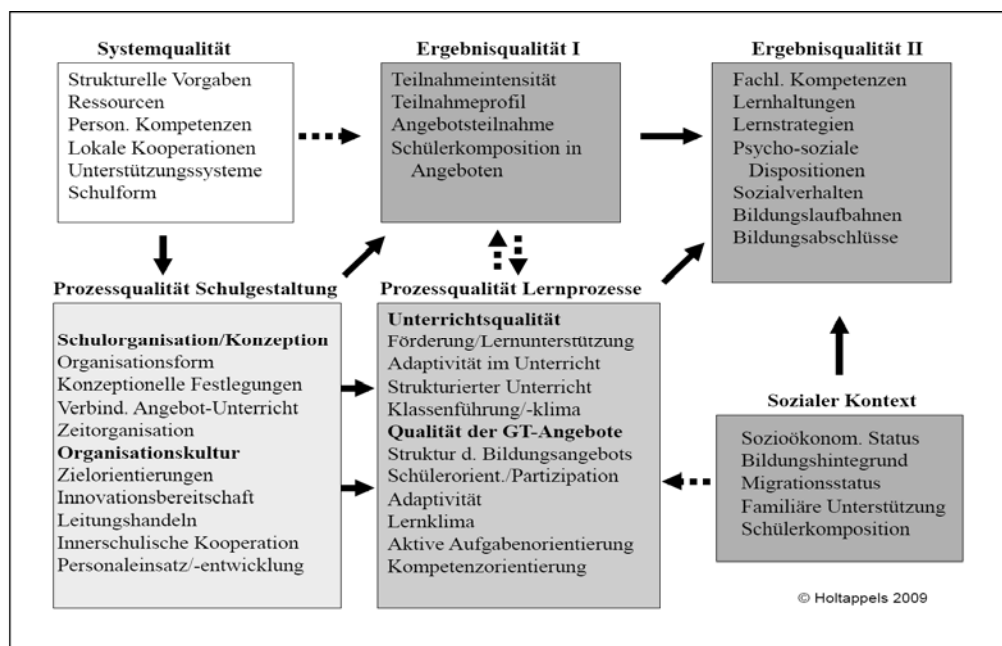
4 Theoretischer Rahmen und Erkenntnisziel

Im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen (StEG) wurde von *Holtappels* (2009) ein theoretisches Modell der Qualität und Wirkung von ganztägiger Beschulung vorgelegt. Dieses Modell bietet theoretische Anknüpfungspunkte zur Qualität von Ganztagssschulen, ist jedoch in weiten Teilen noch nicht empirisch geprüft (vgl. *Holtappels* 2009, S. 23). *Holtappels* orientiert sich in seiner Modellierung an der Struktur des ‚Context-Input- Process-Product‘-Modells (CIPP-Modell) der Schulqualität, das bereits 1972 von *Stufflebeam* vorgelegt wurde (vgl. *Stufflebeam* 1972). Ausgehend von einer kybernetischen Vorstellung eines auf Input, Prozess und Output basierenden Systems, das in

soziokulturellen Kontexten spezifiziert wird, soll erklärt werden, was eine gute Schule ausmacht (vgl. *Berkemeyer/Bos/Mantitius* 2012, S. 23).

Die grundlegenden schulischen Qualitätsdimensionen müssen bei der Untersuchung von Ganztagsschulen um spezifische Merkmale ganztägiger Beschulung erweitert werden, die in Schulen mit Halbtagsunterricht keine Rolle spielen. Holtappels legt folgendes Modell der Ganztagsschulqualität vor:

Abb. 1: Bedingungsfelder für Ganztagsschulqualität nach Holtappels (2009)



Im Folgenden werden ausgewählte Indikatoren der Ganztagschulqualität auf der Schulebene betrachtet, die sich nicht auf Besonderheiten einzelner Lerngruppen oder des Unterrichtssettings beziehen, sondern Qualitätsmerkmale der äußeren Schulorganisation betrachten und Schule somit in der ‚Prozessqualität der Schulgestaltung‘ analysieren. Die im Modell von Holtappels dargestellten Indikatoren können als Zusammenfassung seines differenzierteren „Qualitätsrahmens für Ganztagsschulen“ (vgl. *Kamski/Holtappels/Schnetzer* 2009, S. 199ff.) verstanden werden. Folgende ausgewählte Indikatoren werden untersucht:

- Angebotshäufigkeit und Inhalt der Angebote
- Zeitorganisation (Rhythmisierung, Verzahnung, Mittagspause)
- Personaleinsatz für die Angebotsdurchführung
- Interne/externe Kooperationen

Ziel dieses Beitrags ist es, deskriptive Analysen vorzustellen, die zeigen, inwiefern sich Ganztagsschulen verschiedenen Ausbaugrades und Schulen, die unter dem Label ‚Halbtagschule‘ gefasst sind, sich hinsichtlich der ausgewählten Indikatoren unterscheiden.

5 Methode

5.1 Stichprobe

Das dieser Arbeit zugrunde liegende qualitative Interviewmaterial ist aus der Studie ‚GIM: Ganztagschule und Integrationsprozesse bei Migranten‘ hervorgegangen. GIM ist ein Kooperationsprojekt der Universitäten Würzburg, Hamburg und Mannheim, das im Zeitraum vom 2008 bis 2010 realisiert werden konnte. Die Stichprobe der GIM-Studie bezieht zu gleichen Teilen Halbtagschulen und Ganztagschulen aus Bayern und Hamburg in die Untersuchung ein. Da die Teilnahme an der GIM-Studie freiwillig war, konnte eine Zufallsstichprobe nicht realisiert werden. In GIM handelt es sich um eine anfallende, geschichtete Stichprobe mit Schulen als primärer Einheit. Grundlage dieser Arbeit bilden die in Tabelle 1 dargestellten Interviews mit Hamburger Schulleitungen.

Tab. 1: Realisierte Schulleitungsinterviewstichprobe Hamburg

Primarstufe			
Halbtagschule	Ganztagschule		
7	7		
	offen	teilgebunden	gebunden
	1	1	5
Sekundarstufe			
Halbtagschule	Ganztagschule		
8	9		
	offen	teilgebunden	gebunden
	2	1	6
n=31			

Gebundene Ganztagschulen sind im Vergleich zur offenen und teilgebundenen Form in der Hamburger Stichprobe überrepräsentiert. Dies kann in Bezug auf die nachstehenden Untersuchungen als Vorteil verstanden werden, da im gebundenen Ganztagsbetrieb, in dem sich alle Schülerinnen und Schüler verbindlich für die Teilnahme am ganztägigen Angebot verpflichten, die Effekte der Organisationsform im Vergleich am größten sein dürften (vgl. *Holtappels* u.a. 2010, S. 194). Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden in der folgenden Darstellung ‚offene‘ und ‚teilgebundene‘ Ganztagschulen zusammengefasst und den ‚gebundenen‘ Systemen sowie ‚Halbtagschulen‘ gegenübergestellt.

In der Stichprobe befinden sich sechs Grundschulen, 19 integrierte Grund-, Haupt- und Realschulen, zwei integrierte Haupt- und Realschulen, eine integrierte Gesamtschule und drei Gymnasien.² Acht der 16 Ganztagschulen bestanden schon vor dem flächendeckenden Ausbau von Ganztagschulen im Rahmen des IZBB. Die anderen acht wurden durch Mittel des IZBB in ihrem Infrastrukturausbau gefördert. Da in GIM Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund gegenübergestellt wurden, wurden bei der Stichprobenziehung Schulen ausgewählt, deren Migrantenanteil zwischen den mittleren Quartilen der Gesamtverteilung lag. In der Hamburger Substichprobe liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit mindestens einem Elternteil nichtdeutscher Herkunft bei 62 Prozent. Die soziale Lage der Schülerinnen und Schüler an den Schulen der Stichprobe ist als eher prekär zu beurteilen. Schülerinnen und Schüler

an zehn Schulen der Stichprobe gelten nach dem ‚KESS-Index‘ (vgl. *Freie und Hansestadt Hamburg* 2007) als ‚sozial stark belastet‘, an acht Schulen als ‚sozial eher stark belastet‘ und an 13 Schulen als ‚tendenziell stark belastet‘.

5.2 Instrumentenbeschreibung

Die problemzentrierten Interviews mit Hamburger Schulleitungen wurden 2009 in den Schulen der GIM-Stichprobe durchgeführt. Die Interviews waren auf ca. 30 Minuten konzipiert, und sollten eine Dauer von 45 Minuten nicht überschreiten. Grundlage des Interviews war ein Leitfaden, der im Rahmen des GIM-Projekts entwickelt wurde. Zusätzlich zu den Angaben aus den qualitativen Schulleitungsinterviews fließen Informationen von den Schulhomepages und Kurzprofile der Schulen, die der Homepage der ‚Behörde für Schule und Berufsbildung‘ der Stadt Hamburg³ entnommen werden können, in die Analyse ein.

5.3 Auswertungsmethode

Die vorliegenden Informationen wurden nach der ‚typologischen Analyse nach Kuckartz‘ (vgl. *Kuckartz* 2010, S. 99ff.) systematisiert und codiert. Diese Methode bietet den Vorteil, dass qualitative Daten im Anschluss an eine fallbezogene Feincodierung statistisch ausgewertet werden können. Die verwendeten Kategorien entstanden hierbei sowohl deduktiv aus dem ‚Qualitätsrahmen für Ganztagschulen‘ von *Holtappels* (vgl. *Kamski* u.a. 2009, S. 199ff.), als auch induktiv aus dem Material.⁴ Vorgestellt werden im Folgenden sowohl Ergebnisse der statistisch-deskriptiven Analyse als auch relevante Textstellen aus dem qualitativen Interviewmaterial.

6 Deskriptive Analysen

6.1 Angebotshäufigkeit und Inhalt der Angebote

Alle Halbtags- und Ganztagschulen der Stichprobe verfügen über ein nachmittägliches Angebot. 27 der 31 Schulen (87,1%) bieten dies an vier bis fünf Nachmittagen in der Woche an. Die Inhalte der nachmittägigen Angebote decken sowohl in den untersuchten Halbtagschulen, als auch in den Ganztagschulen unterschiedlichen Ausbaugrades, eine große Bandbreite ab, wobei Angebote aus dem sportlichen und künstlerischen Bereich anteilig klar dominieren und an allen Schulen der Stichprobe zu finden sind. Angebote aus akademischen Fächern, wie Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, finden sich an gut der Hälfte (51,6%) der Schulen. Am häufigsten findet man solche Angebote an gebundenen Ganztagschulen (63,3%), gefolgt von Halbtagschulen (53,3%). In der offenen und teilgebundenen Form der Ganztagschulen sind Nachmittagsangebote in der Stichprobe aus dem Bereich der akademischen Fächer nur zu 20 Prozent festzustellen. Insgesamt spielt es bezüglich der Angebotsbreite und des Angebotsinhalts der Schulen eine untergeordnete Rolle, ob sie unter dem Label ‚Halbtagschule‘ oder ‚Ganztagschule‘ geführt werden. Der Ausgestaltung in der Einzelschule kommt eine größere Bedeutung zu.

6.2 Rhythmisierung und Mittagspause

6.2.1 Stundentaktung

Die Mehrzahl der untersuchten Schulen hat den 45-Minuten-Rhythmus zu Gunsten einer Taktung von 60 bzw. 90 Minuten aufgegeben. In der gebundenen Ganztagsform ist dies am deutlichsten zu beobachten: Zehn von elf Schulen (91,1%) arbeiten nicht mehr im 45-Minuten-Rhythmus, in den offenen und teilgebunden Ganztagsschulen (60,9%) und Halbtagschulen (60%) trifft dies auf mehr als die Hälfte der Schulen zu.

6.2.2 Mittagessen und Mittagspause

Ein Mittagessen wird an allen Ganztagschulen, gleich welchen Ausbaugrades, angeboten, und auch elf von 15 Halbtagschulen bieten ein Mittagessen an. In den Halbtagschulen wird das Mittagessen meist über einen Kooperationspartner realisiert, während es in den Ganztagschulen aufgrund der gegebenen Infrastruktur von der Schule selbst organisiert werden kann.

Ein pädagogisch gestaltetes ‚Mittagsband‘ ist nur in den Ganztagschulen der Stichprobe zu finden, wobei in der offenen und teilgebunden Form nur eine der fünf Schulen eine pädagogisch gestaltete Mittagspause anbietet, in der gebundenen Form sind es vier von elf (36,4%). Für die Mehrzahl der Ganztagschulen (69,8%) zeigt sich ein erheblicher Ausbaubedarf in der Mittagsgestaltung. Ein ausgearbeitetes pädagogisches Konzept fehlt in den meisten Schulen. Dabei spielt es keine Rolle, ob Schulen bereits vor dem IZBB als Ganztagschule bestanden oder erst währenddessen zur Ganztagschule ausgebaut wurden. Der Schulleiter einer gebundenen Ganztagschule erklärt dazu exemplarisch:

„Die Schüler haben sich jetzt gerade einen Klassenraum hergerichtet, die suchen nach Aufenthaltsräumen und die großen Kinder beklagen immer wieder, dass sie nicht wissen, wohin sie in der langen Mittagspause, ja, sollen, können. [...] Da fehlt es.“

6.2.3 Hausaufgaben

In allen Halbtagschulen und zehn der 16 Ganztagschulen aller Ausbaugrade werden Hausaufgaben nicht in den Tagesablauf integriert, sondern außerhalb des Schultages erledigt. Sechs der insgesamt elf gebundenen Ganztagschulen in der Stichprobe binden Hausaufgaben in von Lehrerinnen und Lehrern betreuten ‚Lern- oder Studienzeiten‘ rhythmisiert in den Tagesablauf ein. 19 Schulen geben an, eine Hausaufgabenbetreuung am Nachmittag installiert zu haben. Diese wird jedoch hauptsächlich von Honorarkräften realisiert. Insgesamt bietet nur eine Schule weder eine additive Hausaufgabenbetreuung am Nachmittag, noch eine integrierte, in Form von Lern- und Studienzeiten, an.⁵

6.2.4 Unterricht am Nachmittag

Fachunterricht am Nachmittag ist nur an den Ganztagschulen der Stichprobe zu finden, wobei lediglich drei der 16 Ganztagschulen über eine rhythmisierte Stundentafel, die in Phasen der An- und Entspannung unterteilt ist, verfügen. In den restlichen 13 Ganztagschulen werden am Nachmittag Sport und Fächer aus dem künstlerischen Bereich, bzw. Wahlpflichtfächer, die viel Raum für praktisches Arbeiten zur Verfügung stellen, unterrichtet. Ein Schulleiter einer gebundenen Ganztagschule berichtet in diesem Kontext:

„Aber, also diese ganz klaren Lernstunden, wo wirklich viel abgefordert wird, das wird doch mehr in den Vormittagsbereich gelegt. Also Sachunterricht beispielsweise am Nachmittag, wo experimentiert wird, aber wo es wirklich um neues Lernen, neue Ziele geht, also das macht man im Vormittagsbereich.“

Zwar geben sieben der elf Schulleitungen an gebundenen Ganztagsschulen an, auch Hauptfächer am Nachmittag zu unterrichten, bei genauerer Nachfrage zeigt sich jedoch, dass vier der sieben Schulen nach einer Zeitstruktur von vier Stunden Vormittagsunterricht, gefolgt von einer Mittagspause und anschließenden zwei Stunden Unterricht bis ca. 14.15 Uhr arbeiten. Daran schließt sich dann ein Angebots-, Kurs- und Wahlpflichtsystem am Nachmittag an. Eine Rhythmisierung des Unterrichts wird an diesen Schulen folglich, ähnlich wie an halbtägig organisierten Schulen mit Nachmittagsangebot, nicht realisiert.

6.2.5 Verzahnung

Bei der Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten zeigt sich ein erheblicher Ausbaubedarf: nur eine der 31 Schulleitungen der Stichprobe erwähnt, dass die Planung an ihrer Schule es vorsähe, dass Angebote und Unterricht systematisch aufeinander Bezug nähmen – überraschenderweise ist dies eine Halbtagschule. Diese fehlende Verzahnung steht klar in Widerspruch zum Inhalt des Rahmenplans für Hamburger Ganztagsschulen von 2004, in dem hervorgehoben wird, dass Unterricht und außerunterrichtliche Angebote mehr sein sollen als eine „bloße Addition verschiedener Gestaltungsformen des Lernprozesses“ (*Freie und Hansestadt Hamburg* 2004, S. 2). Vielmehr müsse in Ganztagsschulen eine durch ein Schulprogramm konzeptionell verankerte, inhaltliche Verzahnung von Unterricht und Angeboten stattfinden.

6.3 Personaleinsatz bei der Angebotsdurchführung

Hinweise darauf, warum eine Verzahnung von Unterricht und Nachmittagsangeboten selten zu finden ist, kann der Blick auf den Personenkreis, der die Angebote an den Schulen durchführt, liefern. Hierbei ergeben sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Ganztagsschulen verschiedenen Ausbaugrades und Halbtagschulen. In allen Schulformen erfolgt die Angebotsdurchführung anteilig annähernd vom gleichen Personenkreis. In keiner der untersuchten Schulen sind für die Angebotsdurchführung jedoch hauptsächlich Lehrerinnen und Lehrer zuständig. Der Schulleiter einer gebunden Ganztagsschule äußert hierzu:

„Und die Kurse werden aber nicht so viel von Lehrkräften gegeben, obwohl jetzt also, durch die neue Senatorin sind schon ein paar mehr Ganztagsstunden gekommen. [...] Wir wollen aber auch nicht die Lehrer noch mehr belasten. Die sind ja also zweimal in der Woche bis 16 Uhr hier, und von morgens um acht, wenn wir das jetzt noch, also auf vier Tage erweitern, dann wird das ein echtes Problem.“

In 35,5 Prozent der Schulen werden die Angebote hauptsächlich durch die Kooperation mit externen Partnern im Stadtteil realisiert. Die Kooperationen sind meist über Verträge geregelt oder über längere Zeiträume ‚gewachsen‘, so dass keine der Schulleitungen über Probleme der inhaltlichen Gestaltung und der Verlässlichkeit in der Durchführung durch Kooperationspartner klagt. Anders sieht dies in den Schulen aus (64,5%), die die Nachmittagsangebote zum überwiegenden Teil durch ‚Honorarkräfte‘, die von der Schule re-

krutiert und angestellt werden, realisieren. Hier ergeben sich zwei Problemdimensionen für die Schulen: zum einen gestaltet sich die Rekrutierung von ‚qualifiziertem Personal‘ vor dem Hintergrund der verhältnismäßig geringen Entlohnung schwierig, zum anderen berichten Schulen von Problemen hinsichtlich der Verlässlichkeit in der Umsetzung der Angebote. Ein Schulleiter einer Halbtagschule exemplarisch dazu:

„[...] dafür müssen wir dann Honorarkräfte beschäftigen, die Honorarsätze die wir bezahlen können sind relativ gering, die sind von der Behörde festgelegt und man bekommt für diese Honorarsätze, das sind 15 Euro oder jetzt 15,50 Euro etwa für die Einzelstunden, natürlich auch Honorarkräfte ins Haus, aber keine echten Profis, [sondern Kräfte,] die Kompetenzen mitbringen, das ist manchmal grenzwertig, da hat man viele Bewerber, aber relativ wenige bei denen man sich wünscht, erstens, dass sie mit Kindern zusammen kommen, zweitens bei denen man sicher ist, dass sie auch wirklich über Fähigkeiten verfügen, die den Kindern was bringen.“

Zur Verlässlichkeit und Einbindung der Honorarkräfte sagt ein Schulleiter einer gebundenen Ganztagschule:

„Wenn die da sind, klappt das gut, wenn die nicht da sind, haben wir hier ein mittelmäßiges Chaos, weil wir oftmals auch sehr zeitnah die Absagen bekommen, wenn sie nicht können. Sie sind überhaupt nicht eingebunden in den Ganztagschulbetrieb und das ist ein großes Manko.“

Von der Mehrzahl der Schulleitungen wird die Qualität der Angebote, die von Honorarkräften angeboten werden, als stark optimierungswürdig beschrieben. Besonders folgeschwer wird dieser Befund vor dem Hintergrund, dass in der Rahmenkonzeption für Ganztagschulen der Stadt Hamburg von 2004, im Sinne eines „kostenbewussten, aufgabengerechten Einsatz[es] der ganztagspezifischen Mehrbedarfe“ (*Freie und Hansestadt Hamburg* 2004, S. 6), nur 30 Prozent der außerunterrichtlichen Angebote über Lehrerstunden finanziert werden. Zusätzlich unterliegen Honorarkräfte bei der „Durchführung der übertragenen Tätigkeiten keinen Weisungen der Auftraggeberin“ (*Freie und Hansestadt Hamburg* 2004, S. 3). Es existieren keine Regelungen zur inhaltlichen Konzeption oder Evaluation des durch Honorarkräfte betreuten Angebots und institutionalisierte Kooperations- oder Planungszeiten für das innerschulische Personal und Honorarkräfte gibt es meist nicht. Diese Faktoren stehen in klarem Widerspruch zur pädagogischen Vorgabe des Rahmenkonzeptes, Unterricht und außerunterrichtliche Angebote miteinander zu verzahnen und so zusätzliche qualitätsvolle Lernmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler zu schaffen, die über eine reine ‚Verwahrung‘ hinausgehen.

6.4 Kooperationen

6.4.1 Interne Kooperationen

Der überwiegende Teil der Schulen der Stichprobe arbeitet mit Klassenlehrerteams. Hier unterscheiden sich Halbtagschulen und Ganztagschulen nur marginal: 74,2 Prozent aller Schulen arbeiten in Teams von zwei Klassenlehrern. Jahrgangsteams bzw. Fachteams sind mit 54,4 Prozent häufiger an gebundenen Ganztagschulen zu finden; in Halbtagschulen arbeiten nur 26,7 Prozent in solchen Teams. Ebenfalls häufiger sind an Ganztagschulen Teilungsstunden und Doppelbesetzungen zu beobachten. 90,1 Prozent der gebundenen und 80 Prozent der teilgebundenen und offenen Ganztagschulen geben an, Teilungsstunden und Doppelbesetzungen in die Stundentafel eingeplant zu haben; in Halbtagschulen geben dies nur 40 Prozent der Schulleitungen an. Die Ganztagschulen der

Stichprobe scheinen in diesem Bereich von dem dreißigprozentigen Personalaufschlag für Ganztagsschulen in Hamburg zu profitieren. Schulleitungen berichten jedoch gehäuft von Problemen mit dem Einsatz dieser zusätzlichen Personalmittel im Schulalltag. Die Schulleiterin einer gebundenen Ganztagsschule berichtet:

„Wenn alle Kollegen immer da sind, ist es kein Problem, aber dieser seltene Glücksfall, der tritt ja so gut wie gar nicht auf. Wir haben ein relativ großes Maß noch an Doppelbesetzung, auch von der Sonderzuweisung für Ganztagsschulen, ist aber auch nötig, weil im Krankheitsfall das sofort aufgelöst wird und sobald zwei und mehr Kollegen krank sind, können wir eigentlich nur noch betreuen, oftmals, sehen Sie, das ist so, eine Vertretungsreserve vor Ort gibt's nicht für uns, die unabhängig da ist.“

Die Schulleiterin einer Halbtagschule:

„Also, soweit mehr als, ich sag mal, drei vier Leute krank werden, kriegen wir wirklich richtig Schwierigkeiten, allein die Klassen zu versorgen und es passiert uns immer wieder, dass dann einfach Stunden abgehängt werden müssen. [...]. Na, wenn da der Vertretungsunterricht gesucht wird, dann heißt es, der zweite Lehrer geht dann in Vertretungsunterricht, es gibt eigentlich nie zwei Lehrer in einer Klasse, also es gibt kein Team-Teaching bei uns.“

Halbtagschulen und Ganztagschulen jeden Ausbaugrades in der Stichprobe bemängeln gleichermaßen eine zu kleine Personalreserve für Vertretungen im Krankheitsfall, infolgedessen im Schulalltag viele Bereiche, die über die Gestaltung des Regelunterrichts hinausgingen, massive Einschränkungen erfahren. Als besonders von alltäglichen Kürzungen betroffen werden bspw. die internen und externen Kooperationen, Doppelbesetzungen, Teamteaching, Teilungsstunden, die zur besseren Individualisierung des Unterrichts geplant wurden, aber auch der Bereich der Sprachförderung, genannt. In nicht verlässlichen Halbtagschulen kann die personelle Unterbesetzung zum Ausfall von Schulstunden führen, in gebundenen Ganztagschulen geben die Schulleitungen an, oftmals ‚nur noch betreuen‘ zu können.

6.4.2 Institutionalisierte Kooperationszeiten

Nur vier der 31 Schulen in der Stichprobe geben an, institutionalisierte Kooperationszeiten für das Personal zur Verfügung zu stellen, darunter findet sich eine gebundene Ganztagschule, eine offene Ganztagschule und zwei Halbtagschulen. Interne Kooperationen finden im Großteil der Schulen nur aufgrund der Eigeninitiative der Lehrkräfte statt.

In diesem Zusammenhang wird von Schulleitungen vermehrt angesprochen, dass Lehrerarbeitsplätze in Schulen fehlen. Insgesamt verfügen nur 22,6 Prozent der Schulen über Computerarbeitsplätze für Lehrerinnen und Lehrer. In der Subgruppe der gebundenen ist der Anteil der Schulen mit geeigneten Arbeitsplätzen mit 54,5 Prozent höher, doch trotzdem verfügen fast die Hälfte aller gebundenen Ganztagschulen in der Stichprobe nicht über die für gemeinsame Unterrichtsvorbereitung und Planung benötigte Infrastruktur.

Im Bereich der internen Kooperation profitieren die Ganztagschulen in der Stichprobe zwar vom Personalaufschlag und von zusätzlichen Infrastrukturmitteln, die u.a. auch für die Schaffung von Lehrerarbeitsplätzen genutzt werden können. Folglich sind Doppelbesetzungen und Lehrerarbeitsplätze in Ganztagschulen häufiger zu finden als in Halbtagschulen. Inwieweit Ganztagschulen aber im Alltag tatsächlich von Sonderzuweisungen profitieren, hängt zusätzlich von Faktoren der Einzelschule ab, wie bspw. der

Motivation zur Kooperation des einzelnen Lehrers, dem Krankenstand und der Verfügbarkeit einer Vertretungsreserve. Über die Kategorien Halb- und Ganztagschule verschiedener Ausbaugrade lässt sich im Vergleich der Qualität interner Kooperationen wenig Differenz abbilden.

6.4.3. Externe Kooperationen

Alle Schulen der Stichprobe realisieren einen Teil ihres Ganztagsangebots über Kooperationspartner – in 35,5 Prozent der Schulen werden Nachmittagsangebote hauptsächlich über externe Kooperationen organisiert. In 66,7 Prozent der Schulen werden die externen Kooperationen vorwiegend vertraglich festgeschrieben. 16,7 Prozent der Schulen geben an, dass die Kooperationen zwar überwiegend nicht vertraglich geregelt seien, sich jedoch aufgrund einer gewachsenen Tradition in der Zusammenarbeit verlässlich gestalteten. Nur eine Halbtagschule gibt an, lediglich über lose Kooperationsbeziehungen zu verfügen.

56,7 Prozent der Schulleitungen in der Stichprobe beschreiben ihre externen Kooperationsbeziehungen als netzwerkartig in den Stadtteil eingebunden. Die anteiligen Unterschiede sind diesbezüglich zwischen Halbtagschulen und Ganztagschulen unterschiedlichen Ausbaugrades marginal: Schulleitungen an Halbtagschulen geben näherungsweise ebenso häufig an, über Kooperationsnetzwerke im Stadtteil zu verfügen, wie die an gebundenen, teilgebundenen und offenen Ganztagschulen.

Am häufigsten nennen Schulleitungen als Grund für die Kooperation den Zweck, Kurse am Nachmittag realisieren zu können: 77,4 Prozent der Schulleitungen geben dies an. Die größte Gruppe der externen Kooperationspartner stellen hierbei Sportvereine, gefolgt von Kultureinrichtungen und Beratungseinrichtungen im Stadtteil. Kooperationsbeziehungen existieren in 43,3 Prozent der Schulen auch zu Wirtschaftsunternehmen. Diese Kooperationen erfüllen jedoch nicht den Zweck der Angebotsabdeckung, sondern werden für zeitlich begrenzte Projekte und Sponsoring genutzt. Hausaufgabenbetreuung wird nur von 22,6 Prozent der Schulleitungen über Kooperationspartner realisiert, hierzu werden meist Honorarkräfte eingesetzt. In den offenen und teilgebunden Grundschulen sowie den Halbtagsgrundschulen existieren in 86,3 Prozent der Fälle Kooperationen mit Horten, die die Nachmittagsbetreuung der Schülerinnen und Schüler organisieren. Ansonsten zeigen sich zwischen den verschiedenen Ganztagschultypen und Halbtagschulen im Bereich der Organisation von externen Kooperationen keine strukturellen Unterschiede.

Auf der Ebene der Einzelschule sind jedoch große Unterschiede in der Intensität und Qualität der externen Kooperationsbeziehungen festzustellen. So finden sich in der Stichprobe der Halbtags- und Ganztagschulen solche, die den Prozess der Schulöffnung zum Stadtteil bereits vollzogen haben. Der Schulleiter einer Halbtagschule:

„Wir können sehr schnell erkennen, was für Angebote in diesem Stadtteil in welcher Situation wirklich wichtig sind, wo die Nöte sind. Wir können sehr schnell erkennen, da müssen wir jetzt handeln, eingreifen, und dadurch, dass ganz verschiedene Sichtweisen [der verschiedenen beteiligten Kooperationspartner] zusammen kommen, sind wir ein bisschen sicherer auch den Blick richtig zu haben.“

Andere suchen nach Wegen, den Prozess der Schulöffnung auszubauen. Die Schulleiterin einer gebundenen Ganztagschule erklärt:

„Also, dieser Prozess, dass eine Schule die Ganztagschule geworden ist, sich öffnen muss für den Stadtteil und für Angebote, für erweiterte Angebote, ist zunächst erst mal für Lehrer was Fremdes. [...] Die Kooperation mit der KiTa, die ist so gut, aber das hat immer was mit Menschen zu tun, die's tun. Und das ist eine wesentliche Gelingensbedingung. [...] Es ist so, dass wir die Mitarbeiter

mitgenommen haben zum gemeinsamen Kollegiumsausflug, wir haben einen gemeinsamen Ausflug gemacht, wir haben Konferenzen dazu gemacht, dass wir extra nur zu dem Punkt Kooperation, wo die Kooperationspartner sich vorgestellt haben und das Projekt dargestellt, äh, haben und, äh, inzwischen haben wir, glaub' ich, auf dem Weg den Status zu erreichen, dass im Bewusstsein der meisten Kollegen ist: „Das ist eine Bereicherung. Kooperation ist eine, ist eine Bereicherung für uns.““

Viele Schulen berichten jedoch auch von Schwierigkeiten im Bereich der externen Kooperationen, die meist mit fehlenden zeitlichen Ressourcen seitens der Schule für den Aufbau und die Pflege in Verbindung gebracht werden. Der Schulleiter einer Halbtagschule:

„[...] weil jetzt schon feststellbar ist, dass die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen auch immer einen ganz großen Planungsaufwand erfordert und sofort, wenn etwas dann nicht stattfindet oder eine Information nicht weitergegeben ist, worden ist oder so, ganz, dass ganz schnell also vieles zusammenbricht. Und das so hinzukriegen, dass das miteinander verzahnt ist, finde ich, ist schon relativ kompliziert. Das ist also komplizierter, als wenn man das nur mit Kollegen und Kolleginnen alles macht, die vor Ort sind.“

Insgesamt scheint im Bereich der externen Kooperationen, der Vernetzung der Einzelschule im Stadtteil und den schulinternen Zeitkontingenten dem individuellen Engagement der Lehrerinnen und Lehrer eine größere Bedeutung zuzukommen als die Zugehörigkeit zur Gruppe der Ganztagschulen oder der Halbtagschulen.

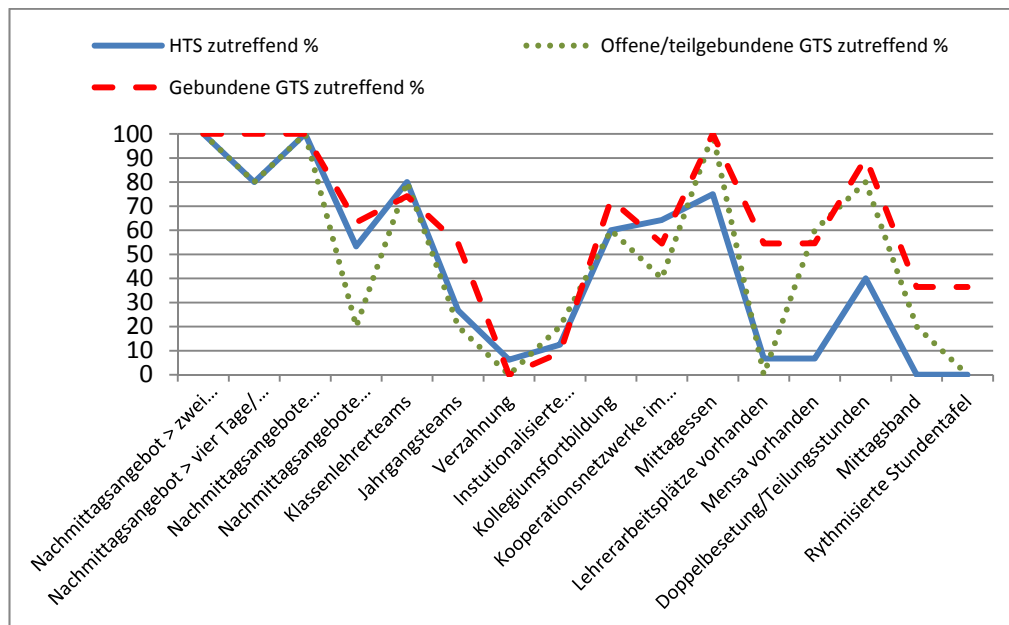
6.5. Fortbildung

An allen allgemeinbildenden, öffentlichen Schulen Hamburgs sind Lehrkräfte seit 2003 verpflichtet, an 30 Zeitstunden Fortbildung im Jahr teilzunehmen (vgl. *Behörde für Bildung und Sport* 2006). Alle Schulen geben an, dieser Verpflichtung auch nachzukommen. Unterschiede zeigen sich darin, ob die Fortbildungen individuell von den Lehrkräften ausgewählt werden können oder ob sie als Kollegiumsfortbildungen organisiert sind. Kollegiumsfortbildungen können in diesem Zusammenhang als Maßnahme der Schulentwicklung interpretiert werden (vgl. *Holtappels* 2004). Insgesamt 67,7 Prozent der Schulen in der Stichprobe geben an, mindestens eine Fortbildung im Jahr kollegiumsübergreifend zu organisieren. In der Subgruppe der gebundenen Ganztagschulen ist der Anteil mit 72,7 Prozent am höchsten, die prozentuale Differenz zu den anderen Schultypen jedoch sehr gering. An insgesamt zehn von 31 Schulen finden keinerlei kollegiumsübergreifenden Fortbildungen statt, davon sind die Hälfte Ganztagschulen. Ganz- und Halbtagschulen unterscheiden sich in der Stichprobe in ihrer Fortbildungspraxis somit lediglich marginal.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Ziel dieses Beitrags war, deskriptive Analysen vorzustellen, die zeigen, ob und inwiefern sich Ganztagschulen verschiedenen Ausbaugrades und Schulen, die unter dem Label ‚Halbtagschule‘ gefasst sind, hinsichtlich ausgewählter Indikatoren der Prozessqualität und Schulgestaltung (vgl. *Holtappels* 2009) unterscheiden. Abbildung 2 zeigt eine Übersicht ausgewählter Indikatoren der Ganztagsgestaltung im grafischen Vergleich.

Abb. 2: Dimensionen der Ganztagsorganisation im grafischen Vergleich nach Schultyp



In den Dimensionen ‚Angebotshäufigkeit und Inhalt der Angebote‘, ‚Personaleinsatz für die Angebotsdurchführung‘, und ‚interne/externe Kooperationen‘ zeigen sich anteilig kaum Unterschiede zwischen Ganztags- und Halbtagschulen. Im Bereich der Ausstattung der Schulen mit ganztagsbezogener Infrastruktur (Mensa, Lehrerarbeitsplätze), sowie beim Lehrereinsatz (Doppelbesetzungen und Teilungsstunden), lassen sich jedoch Unterschiede zwischen Ganz- und Halbtagschulen finden. Ganztagschulen profitieren hier wahrscheinlich von den Mitteln für den Infrastrukturausbau im Rahmen des IZBB und verfügen häufiger über Mensen und Lehrerarbeitsplätze als Halbtagschulen. Auch im Bereich der Doppelbesetzungen und Teilungsstunden scheinen Ganztagschulen von den Sonderzuweisungen im Personalbereich zu profitieren und können häufiger als Halbtagschulen Teilungsstunden und Doppelbesetzungen realisieren. Die Mehrzahl der Schulen gibt jedoch an, über keine ausreichende Vertretungsreserve zu verfügen, sodass in nicht verlässlichen Schulen oft Stunden angehängt werden, in verlässlichen Schulen die Kontingente oftmals ‚nur zum Betreuen‘ ausreichen.

Auch im Bereich der Zeitorganisation zeigen sich Unterschiede zwischen den Schultypen. An Halbtagschulen ist eine Rhythmisierung aufgrund der halbtägigen Organisation des Unterrichts naturgemäß nicht zu realisieren, jedoch auch nur vier der insgesamt 16 Ganztagschulen in der Stichprobe geben an, den Schultag systematisch in Phasen der An- und Entspannung zu unterteilen. Ein pädagogisch gestaltetes Mittagsband ist ebenfalls in keiner der Halbtagschulen der Stichprobe festzustellen. Dieselben vier Ganztagschulen, an denen eine Rhythmisierung der Studententafel zu finden ist, verfügen über eine pädagogisch gestaltete Mittagspause. Auch Hauptfächer werden am Nachmittag nur an diesen vier Schulen unterrichtet. Es scheint somit vier Ganztagschulen zu geben, die im Bereich der Rhythmisierung anders organisiert sind als alle anderen Ganz- und Halbtags-

schulen in der Stichprobe. In Bezug auf die bisher vorliegenden, teils widersprüchlichen Ergebnisse der Forschung zur Wirksamkeit von Ganztagsschulen im Vergleich zu Halbtagschulen, die insgesamt nur kleine Effekte der Organisationsform auf Schülerkompetenzen nachzeichnen konnten, kann dieser Befund als Argument gegen die globale Gegenüberstellung von Halb- und Ganztagsschulen verschiedenen Ausbaugrades interpretiert werden.

Daher werden sich meine zukünftigen Analysen darauf konzentrieren, mithilfe clusteranalytischer Verfahren und unter Einbezug weiterer Qualitätsindikatoren von Ganztagsschulen empirisch begründete Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot zu identifizieren, die die bisher gebräuchliche Unterscheidung von Halbtagschulen und Ganztagschulen unterschiedlichen Ausbaugrades aufbrechen können (vgl. Bremm 2013). Ziel dieses Zugangs ist es, empirisch relevante Faktoren auf der Organisationsebene von Schulen zu finden, die trennscharf zwischen unterschiedlichen Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot differenzieren. So könnte es möglich werden, die große empirische Heterogenität in den Organisationsformen von Schulen mit ganztägigem Angebot systematisch besser abzubilden, um im Folgenden etwaige Wirkungen der organisatorischen Ausgestaltung von Schulen mit ganztägigem Angebot auf schulische Entwicklungsprozesse von Schülerinnen und Schülern nachzeichnen zu können.

Anmerkungen

- 1 Die KMK Statistik unterscheidet zwischen ‚Verwaltungseinheiten‘ und ‚Einzelschulen‘, wobei sich der Begriff Verwaltungseinheit auf die organisatorische Einheit von Schulen bezieht und bspw. Schulzentren und Schulen mit mehreren Schularten als Einheit ausweist.
- 2 Die Datenerhebung fand vor der Hamburger Schulreform 2010 statt, in deren Rahmen alle Schulformen außer der Gymnasien in integrierte Stadtteilschulen umgebaut wurden.
- 3 Vgl. <http://www.hamburg.de/anmeldeschulen>.
- 4 Für ein ausführliches Kodiermanual vgl. Bremm (2013, in Vorbereitung).
- 5 Von fünf Halbtagschulen liegen keine Informationen zur Hausaufgabenpraxis vor.

Literatur

- Appel, St. (2011): Gestaltungsformen von Ganztagschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Beitrag zum Verständnis gegenwärtiger Ganztagschulpraxis und zur Konkretisierung eines Orientierungsrahmens von Konzeptionselementen und Gestaltungsbereichen der Ganztagschule, Dissertationsschrift. – Kassel.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weis, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen.
- Behörde für Bildung und Sport (2006): Rahmenvereinbarung zwischen der Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendkultur e.V. (LAG) und der Behörde für Bildung und Sport (BBS) über die Zusammenarbeit an Ganztagschulen. Online verfügbar unter: <http://www.hamburg.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/kultur-rahmenvereinbarung.pdf>, Stand: 10.07.2012.
- Bellin, N./Tamke, F. (2010): Bessere Leistungen durch Teilnahme am offenen Ganztagsbetrieb? Empirische Pädagogik, 24, 2, S. 91-112.
- Berkemeyer, N./Bos, W./Mantitius, V. (2012): Chancenspiegel 2011. Über den Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland. – Gütersloh.
- Bremm, N. (2013, in Vorbereitung): Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot in Hamburg. Der Zusammenhang von Organisationsmerkmalen auf der Schulebene und sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern. – Hamburg (Dissertationsschrift).

- Fischer, N./Brümmer, F./Kuhn, H. P./Züchner, I. (2010): Individuelle Wirkungen des Ganztags schulbesuchs in der Sekundarstufe. Erkenntnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztags schule (StEG). Schulverwaltung. Hessen, Rheinland-Pfalz, 15, 2, S. 38-39.
- Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.) (2011): Ganztags schule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztags schulen (StEG). – Weinheim.
- Fischer, N./Radisch, F./Stecher, L. (2008): Wer nutzt Ganztagsangebote? Ein Erklärungsmodell auf der Basis individueller und institutioneller Merkmale. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztags schule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztags schulen“ (StEG). 2. Aufl. – Weinheim, S. 261-280.
- Fischer, N./Züchner, I. (2011): Ganztags schulentwicklung und Ganztags schulforschung. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztags schule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztags schulen (StEG). – Weinheim, S. 9-17.
- Freie und Hansestadt Hamburg (2007): Drucksache 18/6927. Schriftliche kleine Anfrage und Antwort des Senats. Online verfügbar unter: [http:// carola-veit.de/ wp-content/ uploads/ 2009/ 03/ sozialindizes-an-schulen-berechnungsgrundlagen.pdf](http://carola-veit.de/wp-content/uploads/2009/03/sozialindizes-an-schulen-berechnungsgrundlagen.pdf), Stand: 11.09.2012.
- Freie und Hansestadt Hamburg (2004): Drucksache 18/525. Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Rahmenkonzept für Ganztags schulen in Hamburg. Online verfügbar unter: <http://www.hamburg.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/senatsdrucksache-ganztags schulen%2018%20525.pdf>, Stand: 30.12.2012.
- Hertel, S./Radisch, F./Steinert, B./Klieme, E. (2008): Nachmittagsangebote im Sekundarbereich und ihre Nutzung durch Schülerinnen und Schüler. In: Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Ham-mann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugend-lichen im dritten Ländervergleich. – Münster u.a., S. 297-318.
- Holtappels, H. G./Jarsinski, St./Rollett, W. (2011): Teilnahme als Qualitätsmerkmal für Ganztags schulen. Entwicklungen von Schülerbeteiligungquoten auf Schulebene In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztags schule: Entwicklung, Quali-tät, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztags schulen (StEG). – Weinheim, S. 97-119.
- Holtappels, H. G./Radisch, F./Rollett, W./Kowoll, M. (2010): Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztags grundschulen. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Tarelli, I./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Ver-tiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. – Münster u.a., S. 165-198.
- Holtappels, H. G. (2009): Qualitätsmodelle – Theorie und Konzeption. In: Kamski, I./Holtappels, H. G./Schnetzer, Th. (Hrsg.): Qualität von Ganztags schule. Konzepte und Orientierungen für die Pra-xis. – Münster u.a., S. 11-25.
- Hopf, W. (2010): Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland. – Weinheim.
- Kamski, I./Holtappels, H. G./Schnetzer, Th. (Hrsg.) (2009): Qualität von Ganztags schule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. – Münster u.a.
- Kanevski, R./Salisch, M. (2011): Fördert die Ganztags schule die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Jugendlichen? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14, 3, S. 237-259.
- Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. – Münster.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Idel, T.-S./Fritzsche, B./Rabenstein, K. (Hrsg.) (2009): Ganztags schule als symboli-sche Konstruktion. – Wiesbaden.
- Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Aufl. – Wies-baden.
- Merkens, H. (Hrsg.) (2010): Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich. – Münster u.a.
- Radisch, F. (2009): Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Theoretische und empirische Befunde. – Weinheim u.a..
- Radisch, F./Klieme, E. (2004): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungs-la-ge. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus“. Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1552/pdf/wirkung_gts_D.pdf, Stand: 22.08.2012.

- Rauschenbach, Th./Arnoldt, B./Steiner, Ch./Stolz, H.-J.* (2012): Ganztagschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand, Expertise des Deutschen Jugendinstituts (DJI) im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbc/SID-F967B658-F8F06412/bst/xcms_bst_dms_36078_36079_2.pdf, Stand: 22.08.2012.
- Reinders, H./Gogolin, I./Gresser, A./Schnurr, S./Böhmer, J./Bremm, N.* (2011): Ganztagsschulbesuch und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Primarbereich. Erste Näherungen an empirische Befunde einer vergleichenden Untersuchung. In: *Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th.* (Hrsg.): *Ganztagschule – neue Schule? Eine Forschungsbilanz.* – Wiesbaden, S. 163-184.
- Reinders, H./Gogolin, I./Gresser, A./Schnurr, S./Böhmer, J./Bremm, N.* (2011): Ganztagschule und Integration von Migranten. Abschlussbericht. Online verfügbar unter: http://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/volltexte/2011/5498/pdf/Schriftenreihe_Empirische_Bildungsforschung_Band15.pdf, Stand: 17.07.2012.
- Schüpbach, M.* (2010): Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter. Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich. – Wiesbaden.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland* (2012): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2006 bis 2010. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2010_Bericht_neu.pdf, Stand: 27.08.2012.
- Soremski, R.* (Hrsg.) (2011): *Familie, Peers und Ganztagschule.* – Weinheim, München.
- Speck, K./Olk, Th./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, Ch.* (Hrsg.) (2011): *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung.* – Weinheim, Basel.
- Stecher, L./Allemann-Ghionda, Ch./Helsper, W./Klieme, E.* (Hrsg.) (2009): *Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik.* – Weinheim, Basel.
- Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th.* (Hrsg.) (2011): *Ganztagschule – neue Schule? Eine Forschungsbilanz.* – Wiesbaden.
- Stufflebeam, D. L.* (1972): Evaluation als Entscheidungshilfe In: *Wulf, Ch.* (Hrsg.): *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen.* – München, S. 113-145.