

*Michael Schurig**Markus Gebhardt*

Schule, Ganztag inklusiv?

Zusammenfassung

Neben der Umsetzung der Inklusion ist der Ganztagsschulausbau eine zweite große Schulreform, die innerhalb der vergangenen Jahre in Deutschland umgesetzt wurde. Es wird ein Überblick über Ziele, Organisationsformen, Status, Analysemodelle und Forschungsergebnisse zur Umsetzung des Ganztags gegeben. Der Ausbau ist in der Fläche bereits vorangeschritten, eine Breitenwirkung kann aber nicht verzeichnet werden. Erfolge können vor allem bei gezielten Interventionen festgestellt werden. Es wird argumentiert, dass hohe Schnittmengen bei den Zielen der Ganztagschule und der Inklusion vorliegen, die zu wenig berücksichtigt wurden. Eine Integration vorliegender pädagogischer Rahmenkonzeptionen und Qualitätsmerkmale der inklusiven Schule kann bei der konkreten Umsetzung des Ganztags helfen.

„Schulen entwickeln und verändern sich, ob Kollegien, Schülerschaft und Eltern es wollen oder nicht“ (Rolff, 2012, S. 12). Dies ist darin begründet, dass das Umfeld, die Schülergenerationen und die Lehrerinnen und Lehrer sich im Laufe der Jahre ändern. In Deutschland hat es in den letzten Jahren zwei bedeutende Änderungen im Bildungssystem gegeben: Sowohl die Umsetzung der schulischen Inklusion als auch der Ausbau der Ganztagschulen wurden von staatlicher Seite unterstützt und stellen tiefgreifende Schulreformen in Deutschland dar. Die Förderung ganztägiger Schulorganisation wurde insbesondere in den vergangenen 15 Jahren umgesetzt (Fischer, Holtappels, Stecher & Züchner, 2011). Sowohl das Konzept des Ganztags als auch der Grundgedanke der Inklusion haben ähnliche Zielvorstellungen und schließen sich als Konzepte nicht gegenseitig aus. Theoretisch betrachtet müssten Ganztagschulen durch ihr Mehr an Ressourcen, Vernetzung und Zeit für weitere Arbeitsformen eine höhere Chance haben, Inklusion erfolgreich umzusetzen (Klemm & Preuß-Lausitz, 2011). Ganztagschulen können aber auch unabhängig zur Frage der Inklusion bestehen und eine inklusive Schule, also eine Schule, an der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung lernen, sowohl im Halbtage als auch im Ganztage organisiert werden. Ob die getrennte Betrachtung der Inklusion und des Ganztags sinnvoll ist, wird in diesem Beitrag diskutiert.

Im internationalen Bereich ist der Ganztage als umzusetzende Organisationsform kein eigenes Forschungsthema, da dort fast alle Schulen im Ganztage, also „all-day“ oder „full-day“, organisiert sind. Im internationalen Vergleich betrachtet, war die Halbtagechule ein deutschsprachiger Sonderweg. Daher gab es auch lange kaum dezidierte Forschung zum Vergleich Halbtage und Ganztage (Allemann-Ghionda, 2009; Gottschall & Hagemann, 2002). Im internationalen Kontext hat das Thema „extended education“, das sich mit der Effektivität von erweiterten, häufig nicht curricular gebundenen und nicht formalen Bildungsangeboten beschäftigt, höhere Relevanz. Werden die Ziele und Hoffnungen betrachtet, die zur politischen Umsetzung und in der deutschen Literatur zum Ausbau des Ganztags geäußert werden, sind anteilig Übereinstimmungen mit den Zielen der schulischen Inklusion zu erkennen. Es soll eine ganzheitliche Unterstützung bei der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler angeboten und Bildungs-

benachteiligungen sollen vermieden oder abgebaut werden (KMK, 2011; 2015). Es differieren allerdings die aktuellen fachlichen Diskussionen. Während im Ausbau des Ganztags häufig über Betreuungsformen und die Ausgestaltung multiprofessionellen Arbeitens argumentiert wird, steht beim Ausbau der schulischen Inklusion im Vordergrund, dass sich die Schule an die besonderen Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf anpasst und als Organisation adaptive Schritte und Methoden lernt. Als Impulse wurden im Beschluss der KMK (2011) definiert, dass Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen an jedem Lernort ihren Bedürfnissen und Ansprüchen entsprechend lernen, die notwendige Qualität und der erforderliche Umfang der Unterstützung für alle Kinder und Jugendlichen gesichert sind, die Zusammenarbeit aller an der Förderung des jeweiligen Kindes bzw. Jugendlichen beteiligten Personen und Einrichtungen gewährleistet ist und sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote ein qualitativ hochwertiges gemeinsames Lernen ermöglichen. Schwerpunkt der schulischen Inklusion ist es somit, auf die Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler einzugehen, sowohl auf Seiten des akademischen als auch des sozialen Lernens (Gebhardt & Heimlich, 2016; Grosche, 2015).

Die schulische Inklusion und der Ganztag adressieren gezielt individuelle Bedarfe von Schülerinnen und Schülern. Insbesondere bei einer Berücksichtigung einer weiten Definition von Inklusion (Göranson & Nilholm, 2014) lassen sich unter Zuhilfenahme des Mehrebenenmodells nach Heimlich und Kollegen (Heimlich, Wilfert, Ostertag & Gebhardt, 2018) detailliert relevante Schnittmengen in der Zielsetzung als auch in der Umsetzung ausmachen. Die Qualitätsstandards nach der Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUS) umfassen fünf Ebenen (ebd.):

- Kinder und Jugendliche mit individuellen Bedürfnissen,
- Inklusiver Unterricht,
- Multiprofessionelle Teamkooperation,
- Inklusives Schulkonzept und
- Externe Unterstützungssysteme und Vernetzung mit dem Umfeld.

Auf der Ebene der Kinder und Jugendlichen wird die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern explizit herausgestellt. Dies findet sich in der Forderung nach einer stärkeren Hinwendung zur Individualisierung schulischer Bildungsprozesse im Ganztag wieder (Maykus, Böttcher, Liesegang & Altermann, 2011), die dem Abbau von Benachteiligung und besserer Chancengleichheit dienen soll (z. B. MSW, 2019). Auf der Ebene des Unterrichts wird auf die Berücksichtigung individueller Zugänge der Schülerinnen und Schüler zu den Lerninhalten verwiesen. Auch die Berücksichtigung von Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler als Qualitätsdimensionen wird herausgestellt. Dies kann Nachhilfe ebenso umfassen wie frei gewählte Vertiefungsangebote. Parallelen in den Zielen des Ganztags finden sich in der Vertiefung von Inhalten und dem Ausbau des Projektunterrichts sowie der Schaffung vielfältiger Angebote für Neigungen und Freizeit sowie längere und bessere Betreuungs- und (sozial)pädagogische Angebote (z. B. Appel & Rutz, 2009). Die Ebene Multiprofessionelle Teamkooperation adressiert den gemeinsamen Unterricht im Team inklusive gemeinsamer Absprachen und Reflektionen der Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Die Kooperation soll hierbei explizit über die Grenzen der Klasse hinausreichen. Im Ganztag finden sich hierzu Parallelen: Dessen Umsetzung soll in einem multiprofessionellen Team aus Lehrkräften, Sonder- und Sozialpädagogen sowie weiterem pädagogisch tätigem Personal in intensiver Kooperation erfolgen (KMK, 2015; vgl. Speck, Olk, Böhm-Kasper, Stolz & Wiezorek, 2011). Die Ebene des Schulkonzepts und des Schullebens beinhaltet die Teilhabe von allen an außerunterrichtlichen Aktivitäten. Dies wird im Bereich des Ganztags über das Ziel der Herstellung von Teilhabegerechtigkeit (auch) an der Schule abgedeckt (KMK, 2015). Zudem enthält die QUS-Skala Bezüge zur aktiven Gestaltung des Schulkonzepts und der kollegialen Unterstützung des Konzepts der Inklusion. Beide Punkte wurden in Studien und theoretischen Rahmenmodellen als zentrale Gelingensbedingungen für die Einrichtung eines Ganztagsbetriebs festgehalten (vgl. Pfänder, Schurig, Burghoff & Otto, 2018). Letztlich umfasst die Ebene der externen Unterstützungssysteme und der Vernetzung mit dem Umfeld die Kooperation aller am pädagogischen Prozess Beteiligten. Für den Ganztag ist ebenso

Ziele des Ganztags

zentrales Ziel, dass der Bildungs- und Erziehungsauftrag durch eine Vernetzung nach Außen, also zum Beispiel zu Einrichtungen der Jugendhilfe, unterstützt werden soll (KMK, 2015).

Neben der OECD (Reich, 2018) forderten Vertreterinnen und Vertreter aus Wirtschaft und Politik den Ausbau des Ganztags. Das Anbieten von Ganztagsangeboten ist politischer Konsens und wurde in den vergangenen Jahren beständig vorangetrieben. Um den Ausbau des Ganztagsangebots bundesweit zu verbessern, erfolgte das Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ (2003-2009). Hier förderte die Bundesregierung in einem Gemeinschaftsprojekt von Bund und Ländern den Auf- und Ausbau von Ganztagschulen in allen 16 Ländern mit vier Milliarden Euro. Ziel war die Schaffung einer modernen Infrastruktur im Ganztagsschulbereich und der Anstoß für ein bedarfsorientiertes Angebot in allen Regionen. Im programmatischen Zentrum auf Bundesebene steht eine gesamtwirtschaftliche Dimension. Durch eine frühzeitige und individuelle Förderung aller Potenziale in der Schule soll ein Beitrag für eine gute Qualifizierung für die zukünftige Erwerbsarbeit geleistet werden. Dadurch soll der steigende Bedarf an qualifizierten Erwerbspersonen besser gedeckt und zugleich das vorhandene Potenzial an Arbeitskräften besser ausgeschöpft werden. Neben den volkswirtschaftlichen Zielen wurden in der Folge pädagogische Ziele definiert. Vorrangiges Ziel der Bundesländer ist eine Verbesserung der Chancen für die Förderung und Forderung von Schülerinnen und Schülern (KMK, 2015). So soll die Chancengerechtigkeit durch bessere Rahmenbedingungen für unterrichtliches und außerunterrichtliches Lernen verbessert werden. Dies soll mittels breit gefächertem außerunterrichtlicher Angebote für die Schülerschaft sichergestellt werden, die additiv zum Fachunterricht oder mit diesem verschränkt (rhythmisiert) angeboten werden.

Organisationsformen des Ganztags

Die Organisationsformen des Ganztags unterscheiden sich im Detail von Bundesland zu Bundesland. Im Jahr 2003 wurden Mindestbedingungen (KMK, 2019) festgelegt, auf deren Basis Schulen als Ganztagschulen in der Schulstatistik zählen. An mindestens drei Tagen in der Woche muss ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt werden, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst. An allen Tagen wird den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt. Es werden die Formen offen, teilweise gebunden und voll gebunden unterschieden (ebd.). Im offenen Ganztagsangebot nehmen Schülerinnen und Schüler freiwillig an den Angeboten teil. Zwar können pädagogische Angebote vorliegen, dennoch handelt es sich hier primär um ein erweitertes Betreuungsangebot. Im teilweise gebundenen Ganztagsangebot verpflichten sich Teile der Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme. In der voll gebundenen Form sind alle Schülerinnen und Schüler verpflichtet teilzunehmen. Die Ganztagsangebote werden unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und werden in enger Kooperation mit dieser durchgeführt. Ein konzeptioneller Zusammenhang mit dem Unterricht soll hergestellt werden. Dagegen ist nicht definiert, wie weit ein konzeptioneller Zusammenhang und eine Verschränkung der Angebote bestehen sollten. An dieser Stelle besteht klar noch Forschungsbedarf. Je nach Bundesland kann die Verschränkung mit außerschulischen Partnern mehr oder weniger intensiv sein. In Nordrhein-Westfalen ist der konzeptionelle Zusammenhang beispielsweise im Konzept „Offener Ganztags im Primarbereich“ gegeben. Die Gesamtverantwortung hat der Schulträger im Rahmen einer gemeinsamen Planung von Schulentwicklung und Jugendhilfe.

Das erweiterte Ganztagsangebot soll durch pädagogische Fachkräfte und außerschulische Partner, aber auch durch Lehrkräfte durchgeführt werden. Dies hat explizite Auswirkungen auf die Budgetierung der Ganztagsangebote, denn Lehrkräfte sind zumeist teurer als weiteres pädagogisch tätiges Personal (z. B. Erzieherinnen und Erzieher oder Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen). Üblicherweise erfolgt die Finanzierung über die Zuweisung von Lehrerwochenstunden. Diese können kapitalisiert werden, um die Betreuungszeiten abzudecken. Der konkrete Zuweisungsschlüssel differiert dabei je nach Bundesland. Zumeist findet bei der Zuweisung eine Gewichtung auf Basis der Anzahl der Grundstellen von Lehrkräften an der Schule (z. B. in Nordrhein-Westfalen) oder der Anzahl der am Ganztags teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (z. B. in Niedersachsen) statt. Es können finanzielle Zuschüsse als nutzungsgebundene

(z.B. Fortbildungen und externes Personal in Sachsen-Anhalt) oder nicht-nutzungsgebundene Sockelbeträge (z.B. Rheinland-Pfalz) gewährt werden. Zudem können auch Zuschüsse über Bedarfslage beantragt werden (z.B. in Hamburg; Berkemeyer, 2015).

Der Bildungsbericht 2018 sieht etwa zwei Drittel der Grundschulen im Ganztag, die Mehrheit davon in der offenen Version (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Für Gymnasien liegt diese Quote bei 64,2% und bei Förderschulen bei 74,4%. An Integrierten Gesamtschulen liegt die Quote sogar bei 87,8%. Die Daten der KMK (2019) des Schuljahrs 2017 zeigen niedrigere Zahlen auf Ebene der Schülerinnen und Schüler (Abbildung 1). Dies kann daran liegen, dass aktuell Schulen ohne Ganztag mehr Schülerinnen und Schüler unterrichten als Schulen mit Ganztag. Schülerinnen und Schüler im teilgebundenen Ganztag wurden hierbei als gebundener Ganztag dargestellt.

Umsetzung des Ganztags

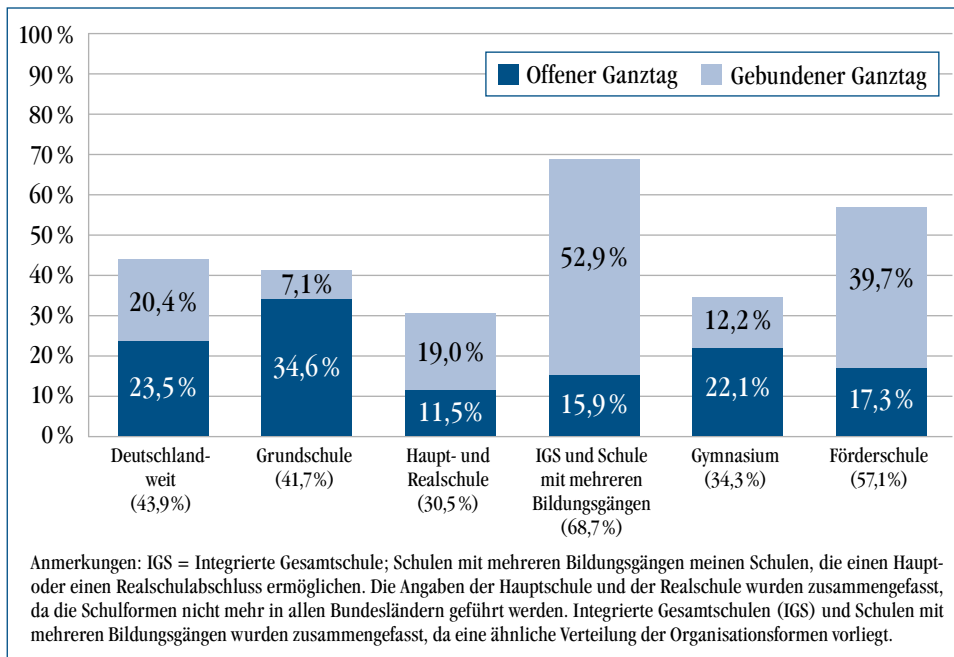


Abb. 1:
Anteile der Schülerinnen und Schüler im Ganztagsschulbetrieb an allgemeinbildenden und privaten Schulen in 2017
(KMK, 2019; eigene Darstellung)

44% der Schülerinnen und Schüler an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen nehmen Ganztagsangebote wahr. Jedes fünfte Kind in Deutschland, das eine solche Schule besucht, nimmt am gebundenen Ganztag teil. Es kann beobachtet werden, dass der Anteil an Schülerinnen und Schüler im Ganztag am Gymnasium besonders gering ist (34,3%). Hingegen nehmen deutlich mehr als die Hälfte aller Förderschüler am Ganztagsbetrieb teil (57,1%), sodass vier von fünf Förderschülerinnen und Förderschülern an Ganztagschulen gebundene Angebote besuchen. Gegenüber den Daten aus dem Jahr 2013 ist dieser Anteil um 7% gestiegen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass bundeslandabhängig einige Schulen für Förderschwerpunkte nach Gesetzesvorgabe im Ganztag organisiert sind. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern im Ganztag ist an Schulen, die mehrere Bildungsgänge ermöglichen, besonders hoch (68,7%).

Es kann festgehalten werden, dass der Ausbau der Ganztagschule in der Breite weit fortgeschritten ist und der Ausbau der Ganztagschule besonders die Förderschulen betrifft. Förderschulen scheinen also Vorreiter im Bereich ganztägigen Lernens zu sein. Sie haben aber aufgrund ihrer Geschichte auch immer schon eine umfassendere Betreuung und in Zusammenarbeit mit beispielsweise heilpädagogischen Tagesstätten ein Ganztagsangebot realisiert. Auch im Hinblick auf Raumangebote, die Bedarfen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden müssen, sind positive Bedingungen für die Anforderungen des Ganztags häufig bereits geschaffen (Lüke, 2014). An Gymnasien werden beim Ausbau des Ganztags im Kontrast dazu insbesondere erweiterte Lernmöglichkeiten in den Fokus gestellt (Wendt & Bos, 2015), während an Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen die erweiterten Möglichkeiten der individuellen Profilbildung zur Verbesserung der Chancengleichheit als besonders relevant gesehen werden (Köller,

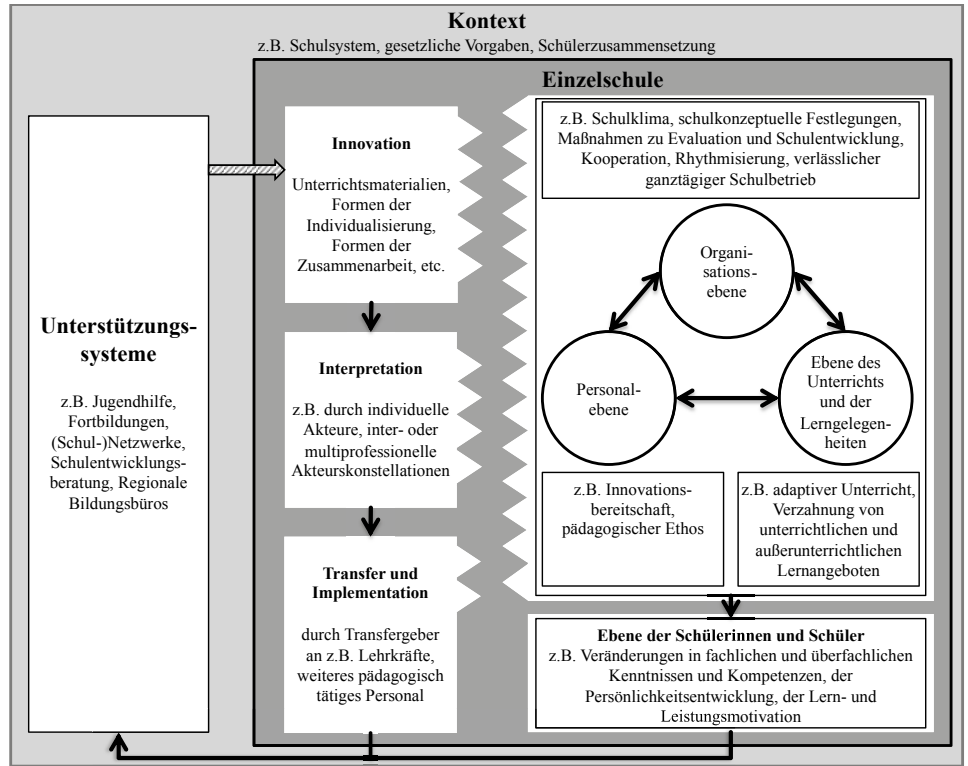
Theoretisches Modell der Schulentwicklungs- forschung im Ganztag

2008). Der Ausbau von Gesamtschulen und Ganztagschulen wurde parallel vollzogen und bei den meisten Gesamtschulen handelt es sich um Ganztagschulen (IGS = 76,0% und Schulen mit mehreren Bildungsgängen = 61,5%). An der Grundschule haben vor allem die erweiterten Betreuungsmöglichkeiten eine hohe Relevanz, was sich am Anteil der Ganztagschulen mit offenem Anteil ablesen lässt.

Die Forschung zu den Ganztagschulen ist von Evaluations- oder Implementationsstudien geprägt. Vorherrschend ist hierbei ein systemischer Blick, der häufig als ein Bildungsmonitoring einer Region gesehen wird und die Einzelschule im Kontext des Mehrebenensystems Schule betrachtet (Fend, 2001). Theorien zur Schulqualität und Schulentwicklung bilden die Ausgangslage für die meisten Forschungsansätze zur Ganztagschule (Maag Merki, 2015). Für Wirkannahmen wird häufig das context-input-process-output-Modell (CIPO) nach Scheerens (1990) zugrunde gelegt, das als Funktionsmodell die Wirkebenen des Systems, der Schule und des Klassenraums trennt und die Wirkung von Schule als messbaren, auf das Einzelkind bezogenen Output ansieht. Dies umfasst (geänderte) Charakteristika ebenso wie Kompetenzen, Wissen und Fähigkeiten. Der Input wird als Systemeffekt begriffen, der die Ausstattung der Schule mit Ressourcen (z. B. räumliche Ausstattung) und Wissen (z. B. Lehrerbildung) umfasst (ebd.). Die Einzelschule als didaktische und pädagogische Prozessebene wird wiederum als System mit den Qualitätsebenen der Organisation, Personal und Unterricht begriffen (Rolff, 2012; vgl. auch Holtappels, 2009). Diese ist wiederum im Kontext, z. B. der Gesetzgebung und dem Einzugsgebiet, eingebettet (z. B. Fischer et al., 2011).

Eine der zentralen Annahmen ist, dass der Transfer von Innovationen von der Kontextebene (z. B. durch geänderte Bildungspolitik) auf die Prozessebene nicht direkt stattfindet. Eine Innovation, wie zum Beispiel die Umsetzung eines neuen didaktischen Konzepts oder der Einführung des Ganztags, wird nicht direkt durch alle Qualitätsebenen der Schule zu 100% umgesetzt, sondern zuvor einem Auslegungsprozess (Rekontextualisierung; Fend, 2008) unterworfen. Dieser Prozess besteht aus Interpretations- und Transferprozessen, die einer Implementation der Inhalte im schulischen Alltag vorgelagert sind. Innovationen werden also in einem ersten Schritt an Schulen durch individuelle Akteure und/oder Akteurskonstellationen interpretiert sowie auf ihre Notwendigkeit und Nützlichkeit hin bewertet. Falls keine Notwendigkeit oder Nützlichkeit

Abb. 2: Rahmenmodell für Schulentwicklungsprozesse an Ganztagschulen (vgl. Pfänder, Schurig, Burgboff & Otto, 2018)



erkannt wird, wird der Prozess abgebrochen oder neu evaluiert. In Abbildung 2 ist ein rezentes Rahmenmodell für die Schulentwicklung an Ganztagschulen abgetragen, das diesen Rahmen visuell darstellt.

Es zeigt sich, dass ein breites Repertoire an Bildungsangeboten umgesetzt wird (z.B. Arnold & StEG-Konsortium, 2015; Pfänder, Schurig & Bos, 2018). Maßgeblich finden sportliche und musische Angebote statt, aber an den meisten Schulen werden auch fachlich unterstützende oder fachliche Zusatzangebote eingerichtet. An Gymnasien werden Angebote mit einem konkreten fachlichen Bezug wie fremdsprachliche oder naturwissenschaftliche Angebote priorisiert. Andere Schulen der Sekundarstufe weisen häufiger fachübergreifende Angebote mit praktischen Bezügen aus. An Schulen der Primarstufe sind Angebotselemente zu Mathematik, Technik und Fremdsprachen sowie aufgabenbezogene Lernzeiten, die als Erweiterung der Hausaufgabenbetreuung definiert werden, weniger verbreitet als an den weiterführenden Schulen (Arnold & StEG-Konsortium, 2015).

Noch bleibt die Teilnahme an verlässlichen fachlichen Angeboten gering. Nur etwa 30 % der Schülerinnen und Schüler an Schulen mit der Sekundarstufe 1 (ohne Gymnasien) nutzten zwischen der fünften und zehnten Klasse mindestens einmal ein außerunterrichtliches Angebot an der Schule, das der Kategorie „Lernen“ zugeordnet werden konnte (Furthmüller, 2016). Eine fachliche Verknüpfung zwischen den Angeboten des Ganztags und dem Unterricht liegt in etwa der Hälfte der Ganztagschulen nicht vor (StEG Konsortium, 2016). Die Qualität der Angebote wird unterschiedlich bewertet. Während in SteG-P (Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen-Panel zur Angebotsqualität und individuellen Wirkungen von Ganztagschulen in der Primarstufe) die Gestaltung und Durchführung in der Primarstufe tendenziell eher gut wahrgenommen wird, bewerten Schülerinnen und Schüler zwischen der Klasse 5 und der Klasse 9 an Gymnasien (Pfänder, Schurig & Bos, 2018) den sozialen und fachlichen Nutzen der Angebote im Ganztag deutlich kritischer. Hier ist anzunehmen, dass einerseits ein Alterseffekt einsetzt und Schülerinnen und Schüler eine generelle Tendenz entwickeln, in Befragungen kritischer zu bewerten und andererseits Angebote nicht auf die Schülerschaft an Gymnasien abgestimmt wurden.

Die Studien in Deutschland stimmen darin überein, dass eine alleinige Implementation von Ganztag noch keine förderliche Wirkung auf Kompetenzen und Lerndispositionen nachweisen kann. Weder an Grundschulen (SteG-P; Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchungen, IGLU) noch an weiterführenden Schulen, konnte für den Besuch ganztägiger Angebote eine förderliche Wirkung auf Kompetenzen und Lerndispositionen nachgewiesen werden (Holtappels, Radisch, Rollet & Kowoll, 2010; StEG Konsortium, 2016). Auch in der Sekundarstufe konnten keine generellen Effekte in GanzIn, SteG und NEPS nachgewiesen werden (StEG Konsortium, 2016; Steinmann, Strietholt & Caro, 2018; Wendt & Bos, 2015). Dies sind keine neuen Befunde. Bereits 2006 und 2009 konnte beispielsweise Radisch in Analysen des IGLU Zyklus 2006 keine übergreifenden Effekte identifizieren (Radisch, Klieme & Bos, 2006; Radisch, 2009). Werden aber Umweltfaktoren, Qualität und Nutzen der Angebote und spezifische Wirkungsbereiche kontrolliert, können positivere Befunde berichtet werden (z. B. Stebner et al., 2019). Positive Effekte auf fachliche Leistungen lassen sich auch dann beobachten, wenn die Teilnahme an einem Angebot freiwillig erfolgt (Fischer, Sauerwein, Theis & Wolgast, 2016). Linberg, Struck und Bäumer (2018) konnten parallel dazu positive Effekte außerunterrichtlicher Angebote identifizieren, wenn diese als attraktiv wahrgenommen wurden. Dieser Effekt war aber unabhängig von der Organisationsform der Schule. Dies zeigt, dass vor allem die gelungene Organisation und Umsetzung an der einzelnen Schule über die Wirksamkeit des Angebots entscheiden. Angebote müssen zielgerichtet, qualitativ hochwertig und nachhaltig konzipiert sein, die Teilnahme sollte dauerhaft, regelmäßig und freiwillig erfolgen, damit sie ihre positive Wirkung auf das Lernen entfalten kann. Ebenso wurde festgestellt, dass die Teilnahme am Ganztag das Sozialverhalten und die Schulfreude (StEG Konsortium, 2016) positiv beeinflussen kann. Das gelingt aber nur, wenn die Qualität der Angebote und das Beziehungsklima an der Schule gut sind und wenn die

Empirische Ergebnisse der Studien zu Ganztagschulen in Deutschland

Angebote auch genutzt werden (ebd.). Auch im Bereich der sozialen Kompetenzen stellen sich bedeutsame positive Zusammenhänge nur dann ein, wenn die Angebote kontinuierlich besucht werden und die Qualität positiv bewertet wird (ebd.).

Für die Interpretation der Studienergebnisse muss kritisch angemerkt werden, dass die verschiedenen zusammengeführten Ganztagsmodelle sehr unterschiedlich waren. Es erfolgte zum Beispiel üblicherweise keine Kontrolle darauf, wie viele Jahre Erfahrung im Ganztags an einer Schule schon vorliegen. Inwiefern eine neue Lernkultur umgesetzt wird, wurde im Förderprogramm nicht definiert und wird von den einzelnen Schulen unterschiedlich interpretiert. Durch die heterogenen Ausgangslagen kam es auf Ebene der einzelnen Schulen nur zu geringen inhaltlichen Überschneidungen (Maykus, Böttcher, Liesegang & Altermann, 2011) und die begleitende Studienlage kann als divers zusammenfasst werden. Werden internationale Ergebnisse wie beispielsweise die Metaanalysen von Feldman und Matjasko (2005) betrachtet, dann können positive Effekte nachgewiesen werden. Diese Ansätze aus dem Kontext der „extended education“ umfassen klar abgegrenzte Förderkonzepte meist für explizit bildungsbenachteiligte Zielgruppen, die nachhaltig implementiert wurden (vgl. Steinmann & Strietholt, 2019).

Auf Ebene der einzelnen Schule kann festgehalten werden, dass sich viele Ganztagschulen in den letzten Jahren durch die erfolgreiche Umsetzung organisatorischer aber auch pädagogischer Konzepte hervortaten. 2018 waren beispielsweise 14 der 15 für den Deutschen Schulpreis nominierten Schulen im Ganztags. Auch die Preisträgerschule 2019, die Gebrüder-Grimm-Schule, eine Grundschule in Hamm, hat ein offenes Ganztagsangebot. Hier erhält knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket und mehr als 40 % haben einen Migrationshintergrund. Etwa ein Zehntel der Kinder hat einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. Die wertschätzende und positive Schulkultur, die alle Bereiche des schulischen Lebens berührt, sowie die konkrete Arbeit an selbstgewählten Lernzielen sind Herausstellungsmerkmale dieser Schule.

Diskussion

Der Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland ist in den vergangenen 15 Jahren in der Fläche massiv vorangeschritten, ohne jedoch die Inklusion als konkreten Entwicklungsbereich zu berücksichtigen. Dieser Ausbau kann als programmatischer Erfolg des Ganztags gesehen werden. Es wurde aber vor allem auf den Ganztagsbetrieb und die Schaffung verlässlicher Betreuungszeiten geblickt. Die Umsetzung übergreifender konkreter pädagogischer Konzepte wurde den einzelnen Schulen überlassen. So ist auch zu erklären, dass verschiedene Studien nicht den potenziell förderlichen Effekt durch den Ganztags auf die schulische Leistung nachweisen konnten (z.B. Willems & Holtappels, 2014). Ein positives Ergebnis der Studienlage ist es, dass einzelne Schulen als skizzenhafte Beispiele für eine gelingende Umsetzung herangezogen werden können. Ein Ansatz sind Begleitprogramme („Ideen für mehr! Ganztägig lernen“, „GanzIn“ – NRW, „Abgucken erwünscht“ – Sachsen-Anhalt; „Netzwerk Referenzschulen“ – Schleswig-Holstein), die dem Ausbau und der Pflege von Schulnetzwerken (z. B. Glesemann & Järvinen, 2015) gewidmet sind. Bei diesen Programmen ist positiv zu bewerten, dass Schulen Erfahrungen austauschen und gemeinsam an Lösungen arbeiten können. Dies kann Erfahrungen in der Schulorganisation und der inhaltlichen Ausgestaltung ganztägiger Angebote betreffen, aber auch unmittelbaren Austausch zwischen pädagogischen Akteuren bringen. Eine Netzwerkbildung erleichtert zudem die kommunale Steuerung (Jungermann, Pfänder & Berkemeyer, 2018).

Schulen benötigen bei der Umstellung auf den Ganztagsbetrieb und auch bei größeren Aufgaben in der Schulentwicklung Unterstützung. In der Praxis kann der Ganztags als eine „heterogene Intervention“ (Züchner & Fischer, 2011, S. 15) identifiziert werden, die sich an allen Schulen in Abhängigkeit zur organisatorischen Umsetzung und zur Überzeugung der beteiligten Stakeholder unterschiedlich darstellt. Erfolge sind an verschiedene Bedingungen und die Qualität der Umsetzung von Konzepten geknüpft. Auf gleiche Weise verhält es sich für die Inklusion. Es ist bislang noch nicht gelungen, Erfolgsbedingungen umfassend zu systematisieren und Schulen im

Ganztag oder im Umbruch zum Ganztag zur Verfügung zu stellen. Rahmenmodelle der Schulentwicklung wie das Modell von Pfänder und Kollegen (2018) können dabei unterstützen, die Probleme bei der Implementation zu lokalisieren, nicht jedoch konkrete Empfehlungen und Kriterien bereit zu stellen, anhand derer eine erfolgreiche Umsetzung erfolgen kann. Es konnten verschiedene Bedingungsfaktoren wie beispielsweise die Unterstützung aller Stakeholder an der Schule und die Berücksichtigung der Logik von Kooperationspartnern in verschiedenen Forschungsarbeiten festgehalten werden (Pfänder et al., 2018). Ein konsequenter Schritt wäre hier beispielsweise die Berücksichtigung von Qualitätskriterien inklusiver Schulen, die der QUIS (Heimlich et al., 2018) zugrunde liegen. Pädagogische Modelle und Kooperationsmodelle sind aber üblicherweise auf einzelne Schulen zugeschnitten. Für eine Generalisierung oder einen Übertrag auf das gesamte schulische System benötigt es weitere und spezifischere Forschungsanstrengungen und Bemühungen um den Transfer zwischen Forschung und pädagogischer Praxis (Wiezorek, 2015).

Inklusion wird nicht als generelles pädagogisches Ziel in den Ausschreibungen der Kultusministerkonferenz (2015) definiert, sondern häufig nur unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit miterfasst. Dies kann unter dem Aspekt des weiten Inklusionsbegriffs für gerechtfertigt erachtet werden. Es hat aber zur Folge, dass die Chancengerechtigkeit von Kindern mit besonderem Förderbedarf nur ein Anspruch unter vielen Ansprüchen ist und je nach Einzelfall als nicht relevant oder benötigt gesehen wird. So gesehen kann eine Definition über den Begriff Chancengerechtigkeit je nach Definition der Zielgruppe auch bedeuten, dass die aktuelle Lernkultur ohne adaptive inklusive pädagogische Schritte in eine „neue Lernkultur“ überführt wird. Die heterogenen Anforderungen (Züchner & Fischer 2011) an die Ganztagschule, aber auch an die inklusive Schule, werden sich nicht ändern. Dennoch können hohe Schnittmengen, die bislang zu wenig beachtet worden sind, festgehalten werden. Das Spektrum der Anforderungen an die inklusive Schule wie auch an die Ganztagschule ist breit. Neben volkswirtschaftlichen Bedarfen sollen pädagogische und auch ethische Fragen der heutigen Zeit adressiert werden. Es ist selbstverständlich, dass diese Anforderungen nicht sofort vollumfänglich bearbeitet werden können. Beispielsweise überrascht es nicht, dass flächendeckende Ergebnisse durch Änderungen auf systemischer Ebene bislang ausbleiben, da diese Änderungen erst oberflächlich abgeschlossen sind. Ganztag und Inklusion müssen parallel als essentieller Bereich der Schulentwicklung begriffen werden. Dabei muss explizit berücksichtigt werden, dass die besondere pädagogische Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung auch gegenüber weiteren Schülerinnen und Schülern abgegrenzt wird. Eine neue Lernkultur darf sich nicht in einer beliebigen Ressourcenverteilung äußern.

Allemann-Ghionda, C. (2009). *Ganztagschule im europäischen Vergleich. Zeitpolitiken modernisieren - durch Vergleich Standards setzen?* In L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung. Zeitschrift für Pädagogik* (54. Beiheft) (S. 190-208). Weinheim: Beltz.

Appel, S. & Rutz, G. (2009). *Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen*. (6. Aufl.). Schwalbach: Wochenschau Verl.

Arnoldt, B. & StEG-Konsortium. (2015). *Ganztagschule 2014/2015 - Ergebnisse der Schulleitungsbefragung 2015 in StEG* (StEG-Konsortium, Hrsg.), Frankfurt am Main

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv.

Schlüsselwörter

Ganztag, Inklusion, Schulentwicklung, Rahmenkonzept

Abstract

In addition to the implementation of inclusion, the expansion of all-day schools is a second major school reform that has been implemented in Germany in recent years. This article summarizes goals, organisational forms, status, analysis models and research results of all-day schooling in Germany. The number of all-day schools has risen, but there is no widespread effect. Overall, some success can be observed in targeted interventions. It is discussed that an overlap of inclusion and all-day schooling has not been addressed enough yet. Integration of pedagogical frameworks and quality features of inclusive schooling can help in the implementation.

Keywords

All-day school, inclusion, school development, pedagogical framework

Literatur

- Berkemeyer, N. (Stiftung Bertelsmann, Hrsg.). (2015). *Ausbau von Ganztagschulen. Regelungen und Umsetzungsstrategien in den Bundesländern*. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_Ausbau_von_Ganztagschulen.pdf [12.08.2019].
- Feldman, A. F. & Matjasko, J. L. (2005). The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research*, 75 (2), 159-210.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0>
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Stecher, L. & Züchner, I. (2011). *Theoretisch konzeptionelle Bezüge – Ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagschulen*. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen; längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 18-30). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fischer, N., Sauerwein, M., Theis, D. & Wolgast, A. (2016). Vom Lesenlernen in der Ganztagschule: Leisten Ganztagsangebote einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? *Zeitschrift für Pädagogik* (6), 780-796.
- Furthmüller, P. (2016). Retrospective Measurement of Students' Extracurricular Activities with a Self-administered Calendar Instrument. *Methods, data, analyses*, 10 (1), 73-96.
- Gebhardt, M. & Heimlich, U. (2020). *Inklusion und Bildung*. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1-20). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS.
- Glesemann, B. & Järvinen, H. (2015). *Schulische Netzwerke zur Unterstützung der Einführung und Konzeption des Ganztags an Gymnasien*. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 129-151). Münster: Waxmann.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 265-280.
- Gottschall, K. & Hagemann, K. (2002). Die Halbtagschule in Deutschland: Ein Sonderfall in Europa? Beilage zur Wochenzeitung *Das Parlament. Aus Politik und Zeitgeschichte* (41), 12-22.
- Grosche, M. (2015). *Was ist Inklusion?* In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17-39). Wiesbaden: Springer VS.
- Heimlich, U., Wilfert de Icaza, K., Ostertag, C. & Gebhardt, M. (2018). *Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S®) – eine Arbeitshilfe auf dem Weg zur inklusiven Schule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Holtappels, H. G. (2009). *Qualitätsmodelle – Theorie und Konzeptionen*. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagschule - Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 11-25). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G., Radisch, F., Rollet, W. & Kowoll, M. E. (2010). *Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztagschulen*. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2006 - die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S. 168-198). Münster: Waxmann.
- Jungermann, A., Pfänder, H. & Berkemeyer, N. (2018). *Schulische Vernetzung in der Praxis. Wie Schulen Unterricht gemeinsam entwickeln können*. Münster: Waxmann.
- Klemm, K. & Preuß-Lausitz, U. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* (Ministerium für Schule und Bildung des Landes

- Nordrhein-Westfalen, Hrsg.), Essen/Berlin. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Lehrkraefte/Gutachten/NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf [12.08.2019].
- KMK - Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2002). *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf [12.08.2019].
- KMK - Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011.
- KMK – Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2015). *Ganztagschulen in Deutschland: Bericht der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015*. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015-12-03-Ganztagschulbericht.pdf [12.08.2019].
- KMK – Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2019, 28. Februar). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2013 bis 2017* (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Hrsg.). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2017_Bericht.pdf [12.08.2019].
- Köller, O. (2008). *Gesamtschule - Erweiterung statt Alternative*. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*; (S. 437-465). Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag
- Linberg, T., Struck, O. & Bäumer, T. (2018). Vorzug Ganztagschule? Zusammenhänge mit der Kompetenzentwicklung im Bereich Lesen und Mathematik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (6), 1205-1227.
- Lüke, S. (2014). *Inklusive Ganztagschule als Zukunftsschule*. Verfügbar unter <https://www.ganztagschulen.org/de/6957.php> [12.09.2019].
- Maag Merki, K. (2015). *Ein theoretischer Blick auf Ganztagschulen*. In T. Hascher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft* (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE, S. 79-95). Berlin: Barbara Budrich.
- Maykus, S., Böttcher, W., Liesegang, T. & Altermann, A. (2011). Individuelle Förderung in der Ganztagschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (S3), 125-142.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2019). *Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW – 12-63 Nr. 2*. BASS. Verfügbar unter <https://bass.schul-welt.de/11042.htm>
- Pfänder, H., Schurig, M. & Bos, W. (2018). *Skalenhandbuch Ganz In II. Dokumentation der Erhebungsinstrumente der zweiten Projektphase*. (Technische Universität Dortmund, Hrsg.). Verfügbar unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/37803> [12.08.2019].
- Pfänder, H., Schurig, M., Burghoff, M. & Otto, J. (2018). Rahmenmodell für Entwicklungsprozesse an Ganztagschulen. *Journal for Educational Research Online*, 10 (1), 5-23.
- Radisch, F. (2009). *Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation*, Weinheim: Juventa.
- Radisch, F., Klieme, E. & Bos, W. (2006). Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (1), 30-50.
- Reich, K. (2018). *Inklusive Bildung in Deutschland umsetzen* (Deutsche Unesco-Kommission, Hrsg.) (Blickwinkel). Bonn: UNESCO. Verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-11/Inklusive_Bildung_in_Deutschland%20umsetzen.pdf [12.08.2019].
- Rolff, H.-G. (2012). *Grundlagen der Schulentwicklung*. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 12-37). Weinheim: Beltz.

- Scheerens, J. (1990). School Effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (1), 61-80.
- Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J. & Wiezorek, C. (Hrsg.). (2011). *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Stebner, F., Pfänder, H., Schuster, C., Schurig, M., van den Bogaert, V. & Strähle, P. (2019). *Implementing Self-Regulated Learning at All-Day Schools Using the Analytical Framework for Developmental Processes*. In M. Schüpbach & N. Lilla (Hrsg.), *Extended Education from an International Comparative Point of View* (S. 23-35). Berlin: Springer.
- StEG-Konsortium (Hrsg.). (2016). *Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012-2015*. Frankfurt am Main: Projekt StEG. Verfügbar unter https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Brosch_FINAL.pdf [08.08.2019].
- Steinmann, I. & Strietholt, R. (2019). Student achievement and educational inequality in half- and all-day schools. Evidence from Germany. *International Journal for Research on Extended Education*, 6 (2-2018), 175-197.
- Steinmann, I., Strietholt, R. & Caro, D. (2018). Participation in extracurricular activities and student achievement. Evidence from German all-day schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 30 (2), 155-176.
- Wendt, H. & Bos, W. (Hrsg.). (2015). *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In*. Münster: Waxmann.
- Wiezorek, C. (2015). Transfer – *Zum Wissenstausch zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis*. In T. Hascher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft* (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE, S. 199-220). Berlin: Barbara Budrich.
- Willems, A. & Holtappels, H. G. (2014). *Pädagogische Prozessqualität an Ganztagschulen: Ausgewählte Befunde des bundesweiten StEG-Bildungsmonitoring 2012 zu Zielen und Konzepten von Ganztagsgrund- und Sekundarstufenschulen*. In K. Drossel & R. Strietholt (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 327-348). Münster: Waxmann.
- Züchner, I. & Fischer, N. (2011). *Ganztagsschulentwicklung und Ganztagschulforschung. Eine Einleitung*. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen ; längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 9-17). Weinheim: Beltz Juventa.

Michael Schurig
 Fakultät Rehabilitationswissenschaften, TU Dortmund
 Emil-Figge-Straße 50
 44227 Dortmund
 0231 755-7416
 michael.schurig@tu-dortmund.de

Markus Gebhardt
 Fakultät für Humanwissenschaften, Universität Regensburg
 Sedanstraße 1
 93055 Regensburg
 markus.gebhardt@ur.de

 Dieser Artikel ist im Peer-Review-Verfahren erschienen