

Stephan Kielblock/ Johanna M. Gaiser

Mitarbeit von Lehrerinnen und Lehrern im Ganztagsbetrieb und ihre subjektiven Theorien zum pädagogischen Potenzial ihres ‚Mehr an Zeit‘

Zusammenfassung: Mit dem Auf- und Ausbau ganztagsschulischer Bildung in Deutschland geht für die Lehrerinnen und Lehrer einher, sich mehr oder weniger für den Ganztag zu öffnen. Im theoretischen Diskurs wird einerseits angemahnt, dass Entprofessionalisierungsprozesse einsetzen können, je mehr sich eine Lehrperson außerunterrichtlich engagiert, oder dies gar von ihr gefordert wird. Andererseits wird das pädagogische Potenzial betont, das mit einem ganzheitlichen Blick auf die Schülerinnen und Schüler – der im Ganztag ggf. besser ermöglicht wird – einhergeht. Dieses Spannungsfeld nimmt der Beitrag zum Ausgangspunkt, erstens die Mitarbeit der Lehrpersonen im Ganztagsbetrieb genauer (anhand quantitativer Methodik) zu untersuchen und zweitens (anhand qualitativer Methodik) die subjektiven Theorien der Lehrpersonen zum pädagogischen Potenzial eben dieser Mitarbeit herauszuarbeiten.

Schlüsselworte: Ganztagschule, Lehrer/-innen, außerunterrichtliche Angebote, Kooperation, Subjektive Theorien

Involvement of Teachers in the Extracurricular Time at All-Day Schools and their Subjective Theories Concerning the Pedagogical Potential of this ‘Extra Time’

Abstract: The extension of all-day schooling in Germany more or less affects the everyday work of teachers who work at an all-day school. The theoretical discourse on the one hand criticizes the involvement of teachers in extracurricular time, because the profession of a teacher is based on curricular time. On the other hand, the involvement in the extracurricular time has a specific potential for the teachers to have a more holistic view on the pupils that is not restricted to curricular classes. This tension is the starting point of this paper which analyses, first, the involvement of teachers in the extracurricular time at all-day schools (using a quantitative approach) and, second, the subjective theories concerning the pedagogical potential of this extracurricular involvement (using a qualitative approach).

Keywords: All-day school, teacher, extracurricular activities, collaboration, subjective theories

1. Einleitung

Mehr als die Hälfte aller allgemein bildenden schulischen Verwaltungseinheiten in Deutschland werden mittlerweile als ‚Ganztagschule‘ geführt (Kielblock/ Stecher 2014a; KMK 2015b). Hierunter werden entsprechend der Definition der Kultusministerkonferenz Schulen gezählt, die ihren Schülerinnen und Schülern an mindestens drei Tagen in der Woche ein mindestens siebenstündiges Angebot bereitstellen und die darüber hinaus an den Tagen mit Ganztagsbetrieb ein Mittagessen anbieten. Hinzu kommt, dass die jeweilige Schulleitung die Organisation der Ganztagsangebote beaufsichtigt und für sie Verantwortung übernimmt.

Darüber hinaus trägt die Schulleitung dafür Sorge, dass die Angebote konzeptionell mit dem Unterricht zusammenhängen (KMK 2015a).

Schulen, die diese Minimalanforderungen umsetzen (wollen), kommen kaum umhin, über die angestellten Lehrerinnen und Lehrer hinaus auch andere pädagogisch Tätige mit dieser erweiterten Zeit zu betrauen.¹ Das ‚Neue‘ an Ganztagschulen ist entsprechend nicht bloß das ‚Mehr an Zeit‘, sondern ist zudem, dass weitere pädagogisch tätige Personen, die nicht als Lehrerinnen und Lehrer an der jeweiligen Schule angestellt sind (Hörmann u.a. 2008), mit an den Schulstandorten arbeiten. Zahlen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) belegen allerdings, dass, trotz weiterer pädagogisch Tätiger, bundesweit auch ein nicht unerheblicher Anteil der Lehrkräfte über die Unterrichtszeit (zur Reflexion des Unterrichtsbegriffs vgl. Keuffer/ Trautmann 2008) hinaus im Ganztagsbetrieb mitarbeitet (StEG Konsortium 2013, vgl. auch Abschnitt 2.2). In vielen Bundesländern gestalten *sowohl* Personen des sogenannten weiteren pädagogisch tätigen Personals *als auch* Lehrerinnen und Lehrer den Ganztagsbetrieb gemeinsam (Hörmann u.a. 2008).

Es stellt sich damit die Frage, in wie weit diese zusätzliche Zeit, die Lehrerinnen und Lehrer im außerunterrichtlichen Bereich verbringen, ihr – ggf. vom Halbtagschulsystem geprägtes – Berufsbild und Rollenverständnis verändert. Ähnlich wie zur Disposition steht, ob es sich bei der Ganztagschule um eine ‚neue Schule‘ (Stecher u.a. 2011) handelt, wurde in den letzten Jahren gefragt, ob das ‚Lehrersein an Ganztagschulen‘ nicht ggf. als gänzlich ‚neuer Beruf‘ (Wunder 2008) anzusehen ist. Hierzu gibt es unterschiedliche Argumente, die einerseits – ganz gleich, ob Halbtags- oder Ganztagschule – die unterrichtlichen Seiten des Lehrerberufs betonen (Giesecke 2001; Kraler 2008; Meidinger 2008) und die andererseits von veränderten und verschobenen Aufgaben und Rollen der Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagschulen ausgehen (Popp 2011; Speck 2012). Inwieweit arbeiten nun aber Lehrerinnen und Lehrer tatsächlich im außerunterrichtlichen Ganztagsbetrieb mit (Forschungsfrage 1)? Dieser Frage wird im vorliegenden Aufsatz im Hinblick darauf nachgegangen, *ob überhaupt* auf irgendeine Weise im Ganztag mitgearbeitet wird, wie groß die *Intensität* sowie die *Bandbreite* der Mitarbeit ist und ob die Mitarbeit lange Zeit *überdauert*.

Das Lehrerhandeln – ganz gleich, ob im Unterricht oder in außerunterrichtlichen Angeboten – ist im Kern auf die Schülerinnen und Schüler fokussiert. So betont etwa Giesecke (2001) die Schüler-Lehrer-Beziehung als Grundlage aller Lehrertätigkeiten an Schulen. Ähnlich geht auch Popp (2011) davon aus, dass Lehrerinnen und Lehrer Vorbilder und Bezugspersonen darstellen, deren außerunterrichtliche Beziehungsarbeit positiv auf die Kommunikation im Unterricht zurückwirken kann. Schüleroutcomes werden in empirischen Modellen der Lehrerwirksamkeit (Hattie 2009; Helmke 2011) in den Mittelpunkt gerückt, und in theoretischen Konzeptionen (Terhart 2007) finden sich ebenfalls das Unterrichten und Erziehen der nachwachsenden Generation als Kern des Lehrerberufs. Es wird davon ausgegangen, dass die subjektiven Theorien der Lehrerinnen und Lehrer darüber, welche pädagogischen Auswirkungen ihre Mitarbeit im Ganztag hat, ihr Handeln anleiten (vgl. Abschnitt 3). Folglich wird danach gefragt, welches besondere *pädagogische Potenzial* die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Mitarbeit im Ganztag sehen (Forschungsfrage 2).

¹ Im Rahmen der StEG Schulleitungsbefragung 2012 geben etwa 90 Prozent aller Schulen an, dass weiteres pädagogisch tätiges Personal regelmäßig im Ganztagsbetrieb arbeitet (StEG Konsortium 2013, 46). Es scheinen also etwa 10 Prozent der Ganztagschulen ihren Ganztag ohne weiteres pädagogisch tätiges Personal gestalten zu können – zumindest ohne eine ‚regelmäßige‘ Mitarbeit von weiteren pädagogisch Tätigen.

2. Forschungsstand

Die nachfolgend präsentierte Sichtung der Literatur trägt einerseits Befunde zur Mitarbeit von Lehrerinnen und Lehrern an Ganztagschulen zusammen (Abschnitt 2.1) und andererseits Befunde zu Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, ob und inwiefern ihre Mitarbeit im Ganztagsbetrieb für die Schülerinnen und Schüler einen pädagogischen Nutzen hat (Abschnitt 2.2).

2.1 Empirische Befundlage zur längeren Präsenz am Arbeitsort und zu zusätzlichen Aufgaben

Hinsichtlich der Mitarbeit von Lehrerinnen und Lehrern im Ganztagsbetrieb liegen Zahlen aus StEG vor. Ein Großteil der in 2012 bundesweit befragten Ganztagschulleitungen geben an, dass ‚ein Teil der Lehrkräfte‘ oder ‚alle Lehrkräfte‘ auch am Nachmittag anwesend ist (StEG Konsortium 2013). Relativ zur jeweiligen Gesamtanzahl der Lehrerinnen und Lehrer pro Schule zeigt sich, dass etwa 40 bis knapp 50 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer in den Ganztagsbetrieb involviert sind. In Gymnasien ist der Anteil mit 33 Prozent geringer. Wie viele Lehrerinnen und Lehrer tatsächlich im Ganztagsbetrieb mitarbeiten, hängt unter anderem davon ab, wie hoch der Anteil der Schülerinnen und Schüler an der jeweiligen Schule ist, der Ganztagsangebote besucht. Es gilt: „Je höher der Anteil der Schüler/-innen ist, die den Ganztagsbesuch besuchen, desto höher ist auch der Anteil der im Ganztagsbetrieb aktiven Lehrkräfte“ (ebd., 46). Zudem deutet sich in einer anderen Studie an, dass es Probleme im ländlichen Bereich gibt, geeignete weitere Kooperationspartner zu finden. Dadurch, dass häufig keine geeigneten pädagogischen Fachkräfte im Einzugsgebiet der ländlichen Schulen gefunden werden, ist der Anteil der Lehrkräfte, die Angebote im Ganztagsbetrieb durchführen, auf dem Land höher (Wiezorek u.a. 2011).

Darüber hinausgehend stellt sich die Frage nach der Intensität der Lehrermitarbeit im Ganztagsbetrieb. Befunde einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen von StEG aus dem Jahre 2005 zeigen, dass fast drei Viertel der Lehrerinnen und Lehrer, die im Ganztagsbetrieb mitarbeiten, angeben, ‚bis zu 2 Stunden‘ für außerunterrichtliche Angebote pro Woche zu investieren. Umgekehrt ist eine von vier Lehrpersonen mehr als 2 Stunden pro Woche mit außerunterrichtlichen Angeboten beschäftigt. Im Schnitt liegt die für die außerunterrichtlichen Angebote investierte Zeit bei etwa 2,5 Stunden pro Woche (Bergmann/ Stecher 2009). Die Lehrerinnen und Lehrer an ‚gebunden‘ organisierten Ganztagschulen (deren Ganztagsbetrieb weitgehend verpflichtend für die Schülerinnen und Schüler ist) wenden im Durchschnitt mehr wöchentliche Arbeitszeit für die außerunterrichtlichen Angebote auf, als die Kolleginnen und Kollegen an teilgebundenen oder offenen Ganztagschulen (ebd.).

Diesbezüglich ist festzustellen, dass das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer im Ganztagsbetrieb stets vor dem Hintergrund spezifischer Arbeitszeitmodelle reflektiert werden muss (vgl. zur Übersicht Stecher 2011; Kielblock/ Stecher 2014b). Diskutiert wird, ob das weit verbreitete sogenannte Pflichtstundenmodell durch alternative Arbeitszeitmodelle abgelöst werden kann (vgl. zur Übersicht Schulz 2006), wobei sich empirische Hinweise finden, die für die Implementation eines sogenannten Präsenzarbeitszeitmodells (Pfeifer/ Bergmann 2008; Pfeifer u.a. 2008) sprechen.

Die Mitarbeit im Ganztagsbetrieb hat unterschiedliche Facetten (z.B. Angebote durchführen, oder beispielsweise in ganztagsspezifischen Gremien vertreten sein), die mit unterschiedlichem zeitlichen Aufwand verbunden sind. Entsprechend stellt sich auch die Frage nach der Bandbreite der Mitarbeit. Etwa ein Viertel der 2005 von StEG befragten Lehrkräfte geben an, bei der *Organisation* und dem *Management* des Ganztagsbetriebs ‚teilweise‘ oder ‚sehr‘ eingebunden zu sein (Bergmann/ Stecher 2009). Weiterhin zeigen die Ergebnisse,

dass ein Drittel der befragten Lehrkräfte auf die Frage, wie stark sie durch die *Kooperation* mit weiterem pädagogisch tätigen Personal in den laufenden Ganztagsbetrieb eingebunden sind, mit ‚teilweise‘ oder ‚sehr‘ antworten. Etwa die Hälfte der 2005 befragten Lehrerinnen und Lehrer gibt an, bei der *Durchführung außerunterrichtlicher Angebote* ‚teilweise‘ oder ‚sehr‘ eingebunden zu sein. Betrachtet man die außerunterrichtlichen Angebote, bei denen Lehrerinnen und Lehrer mitarbeiten, genauer, so zeigt sich relativ deutlich, dass sie vor allem Angebote übernehmen, die einen nahen Bezug zum Unterricht haben. Allen voran die Hausaufgabenbetreuung und Förderangebote (ebd.). Dieser Befund zeigt sich auch beispielsweise im Bildungsbericht Ganztagschule NRW, hier besonders stark ausgeprägt in Schulen der Sekundarstufe I (Börner u.a. 2011).

In der Literatur finden sich vereinzelt Befunde, erstens *ob*, zweitens *wie intensiv* und drittens *mit was für einer Bandbreite* Lehrerinnen und Lehrer im außerunterrichtlichen Bereich von Ganztagschulen arbeiten. In loser Anlehnung an die von Fiester, Simpkins und Bouffard (2005) vorgeschlagene Teilnahmesystematik wird hier noch die offene, in der Literatur nicht behandelte Frage hinzugefügt und zwar viertens *wie lange die Mitarbeit überdauert*, sprich: ob es sich um ein punktuell oder kontinuierliches Engagement im Ganztags handelt. Dies wird im empirischen Teil dieses Beitrags aufgegriffen und bearbeitet.

2.2 Empirische Befundlage zu Auswirkungen der erweiterten Präsenz bzw. Aufgaben auf Möglichkeiten der Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler fördern und unterstützen zu können

Im vorigen Abschnitt war bereits die Rede davon, dass das Arbeitszeitmodell der Lehrerinnen und Lehrer ein über den Unterricht hinausreichendes Engagement überhaupt ermöglichen muss. Im Rahmen einer Studie, von der Schulz (2006) berichtet, konnte herausgearbeitet werden, dass eine differenzierte Förderung von Schülerinnen und Schülern – im Sinne einer qualitativ hochwertigen pädagogischen Arbeit – vom Pflichtstundenmodell tendenziell eher verhindert wird (ebd.). Andersherum werden positive Auswirkungen des Präsenzzeitmodells auf die pädagogische Arbeit berichtet (Steinert 2006). Es deutet sich an, dass das pädagogische Potenzial, das die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Mitarbeit im Ganztagsbetrieb sehen, zumindest auch von den Möglichkeiten abhängt, überhaupt im Rahmen der Arbeitszeit im außerunterrichtlichen Bereich arbeiten zu können.

In der Literatur finden sich zudem Hinweise auf konkrete Aspekte möglicher pädagogischer Wirkungen des außerunterrichtlichen Bereichs. So finden sich im Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2011 Hinweise, dass sowohl die Lehrerinnen und Lehrer als auch weitere pädagogisch Tätige das Ziel von außerunterrichtlichen Angeboten – speziell: Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung – darin sehen, die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Arbeiten anzuleiten, individuelle Lernschwierigkeiten auszugleichen und den Schülerinnen und Schülern als Ansprechpartner zur Verfügung zu stehen (Börner u.a. 2011).

Zu den Vorteilen der Beteiligung von Lehrkräften am Ganztags liegen Ergebnisse von Haenisch (2009) vor, der im Rahmen einer qualitativen Studie Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagschulen unter anderem gefragt hat, welche Vorteile der Beteiligung der Lehrkräfte am Ganztags sie persönlich sehen. *Erstens* erfahren die im Ganztags engagierten Lehrkräfte mehr über die Kinder als die halbtags tätigen Kolleginnen und Kollegen (diese und die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf ebd., 24f.). Im empirischen Material zeigten sich einige Lehrende beispielsweise überrascht über die außerunterrichtlichen Aktivitäten der Kinder, die teils unaufgefordert Geschichten schreiben und Bücher lesen, während eben diese Kinder im Unterricht schwer zum Schreiben und Lesen zu bewegen sind. *Zweitens* ist ihnen durch ihre außerunterrichtlichen Tätigkeiten eine ganzheitliche Sicht auf die Kinder

gewährt. Das Kind wird, wie die Interviewten betonen, im jeweiligen Lebensumfeld gesehen und die Rahmenbedingungen werden den Lehrkräften deutlich. Sie lernen die Kinder auf eine andere Weise kennen. Die Lehrkräfte berichten *drittens*, durch das Engagement im Ganztags eine individuellere Sicht auf die Kinder zu haben. Hierbei spielt insbesondere eine Rolle, dass die Lehrkräfte mit weiteren Fachkräften zusammenarbeiten, die den außerunterrichtlichen Bereich mit mehr Freiräumen für die Schülerinnen und Schüler gestalten, was die Lehrkräfte zum Umdenken anregt. *Viertens* ist ein Vorteil der Beteiligung am Ganztags, mehr Zeit zu haben für ‚genaues Hingucken‘. Der außerunterrichtliche Nachmittag wird von den Lehrkräften unter anderem dazu genutzt, grundsätzlichen Problemen mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht auf den Grund gehen zu können. So betont beispielsweise eine befragte Lehrkraft: „nachmittags vermitteln wir die Grundlagen dafür, dass das überhaupt klappen kann vormittags“ (Interviewausschnitt aus ebd., 25; im Original kursiv). Und als ein letzter Aspekt zeigen sich *fünftens* Veränderungen bei der Hausaufgabenstellung. So erhalten Lehrkräfte, die Hausaufgaben geben und gleichzeitig in der Hausaufgabenbetreuung tätig sind, Einblicke und Feedback darüber, ob ihre Aufgabenstellungen verstanden werden und von den Schülerinnen und Schülern bewältigbar sind.

3. Forschungsdesign und Methoden

Um die aufgezeigten Forschungslücken zu bearbeiten und eine spezifische Erweiterung bzw. Prüfung bestehender Ergebnisse vorzunehmen, werden einerseits quantitativ- und andererseits qualitativ-empirische Forschungsmethoden benötigt. Im Folgenden wird daher ein sog. Mixed Methods Ansatz verfolgt (Caracelli/ Greene 1997). Ein methodischer Zugang – hier: der quantitative, der sich mit der Mitarbeit von Lehrerinnen und Lehrern im Ganztags auseinandersetzt (Forschungsfrage 1) – wird durch einen anderen methodischen Zugang – hier: dem qualitativen, der sich mit den subjektiv vertretenen pädagogischen Potenzialen dieser Mitarbeit beschäftigt (Forschungsfrage 2) – ergänzt. Die Verbindung beider Forschungsprozesse wird einerseits über die Forschungsfragen sowie andererseits über die konzeptionelle Rahmung (vgl. Abbildung 1) erreicht.

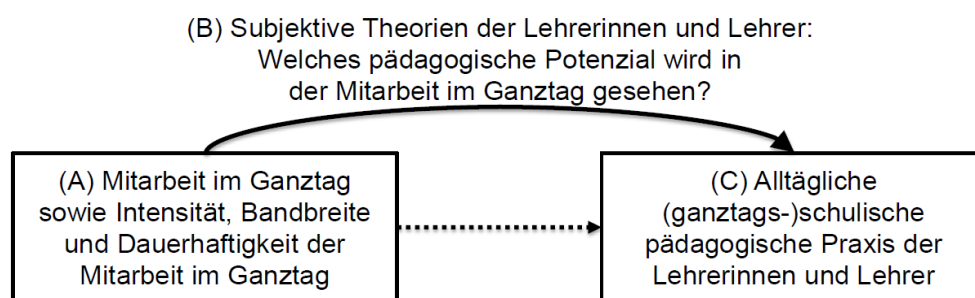


Abb. 1: Konzeptioneller Rahmen der Untersuchung

Dargestellt ist in Abbildung 1, dass im Rahmen dieser Untersuchung davon ausgegangen wird, dass die Mitarbeit im Ganztagsbetrieb (A; entspricht Forschungsfrage 1) sich auf die ganztags-schulische pädagogische Alltagspraxis von Lehrerinnen und Lehrern (C) auswirkt. Die subjektiven Theorien der Lehrerinnen und Lehrer darüber, wie beide miteinander verknüpft sind (B; entspricht Forschungsfrage 2), liefern Hinweise über den Zusammenhang von (A) und (C). Die subjektiven Theorien der Lehrerinnen und Lehrer werden als Brücke zwischen der Mitarbeit im Ganztagsbetrieb und den pädagogischen Praktiken (im Ganztags) angenommen.

Subjektive Theorien sind nach Dann (1990; 1994; vgl. zur Übersicht auch Reusser u.a. 2011) relativ stabile kognitive Strukturen, die teilweise implizit, aber teilweise auch dem Bewusstsein zugänglich sind. Sie sind wissenschaftlichen Theorien strukturell ähnlich und enthalten eine (implizite) Argumentationsstruktur. Sie erfüllen die Funktion, die Welt (retrospektiv, situativ und prospektiv) zu erklären und sind handlungsleitend und handlungssteuernd (Dann 1994, 166f.). Auch in aktuellen Ansätzen wird die Erklärungskraft subjektiver Theorien für das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern hervorgehoben (vgl. z.B. Helmke 2006).

3.1 Projektkontext

Die Daten, die im Folgenden herangezogen werden, stammen aus StEG. Das BMBF-geförderte Projekt ist in der ersten Förderphase (2005-2011) als flächendeckende und multiperspektivische Begleitung der Einführung von Ganztagschulen in Deutschland konzipiert gewesen. Hier wurden zu drei Messzeitpunkten (2005, 2007 und 2009) quantitative Daten erhoben. In der zweiten Förderphase (2012-2015) stehen Vertiefungen in spezifischen Teilprojekten auf der Agenda von StEG, die die Qualität und die Wirkungen von außerunterrichtlichen Angeboten erforschen. Die für diesen Beitrag herangezogenen qualitativen Daten stammen aus dem Gießener Teilprojekt StEG-Q.

3.2 Einbezogene Fälle

Auswahl der Fälle für die quantitative Analyse. Für die im Folgenden präsentierten Berechnungen wird die Datenlage der ersten Förderphase von StEG verwendet. Hierbei werden einerseits die von Lehrerinnen und Lehrern an Ganztagschulen erhobenen Daten der dritten Erhebungswelle im Jahre 2009 verwendet (n=6.172; weiblich=69,6%). Andererseits soll hinsichtlich einer Teilfragestellung – nämlich der Dauerhaftigkeit der Mitarbeit – auch eine längsschnittliche Perspektive mit den Daten skizziert werden. Entsprechend wird für diese spezielle Teilfragestellung ein Datensatz verwendet, der nur diejenigen Lehrerinnen und Lehrer enthält, die zu allen drei Befragungen von StEG – 2005, 2007 und 2009 – teilgenommen haben (Panelfälle: n=2.598; weiblich=68,5%).

Auswahl der Fälle für die qualitative Analyse. Für die qualitative Vertiefung werden zwei Primarschulen ausgewählt, die sich hinsichtlich der hier verfolgten Fragestellung im Rahmen der Analysen als besonders reichhaltig herausgestellt haben. Zum einen die Theodor-Litt-Grundschule (alle Schulnamen sind Pseudonyme), die ihren Schülerinnen und Schülern in Kooperation mit einem Hort eine sog. pädagogische Mittagsbetreuung zur Verfügung stellt (additives Modell). Hier werden Interviews mit zwei Lehrerinnen herangezogen. Frau Heimseit (alle Personennamen sind Pseudonyme) ist zwischen 31 und 40 und Frau Neuling zwischen 41 und 50 Jahre alt. Zum anderen wird die Auwald-Grundschule ausgewählt, deren Tagesablauf für einen Großteil der Klassen voll rhythmisiert ist (integratives Modell). Hier werden Frau Viert, zwischen 31 und 40 Jahre alt, und Frau Pfingst, zwischen 41 und 50 Jahre alt, in die Analyse einbezogen. Von allen vier Lehrerinnen liegen je zwei Interviews zu unterschiedlichen Zeitpunkten vor.

3.3 Datenerhebung

Quantitative Datenerhebung. In den StEG-Fragebögen wurden die Lehrerinnen und Lehrer zu allen drei Messzeitpunkten – 2005, 2007 und 2009 – gefragt, wie stark sie in den laufenden Ganztagsbetrieb eingebunden sind. Zur Auswahl standen vier Aspekte, die auf einer vierstufigen Skala von ‚gar nicht‘, über ‚kaum‘ und ‚teilweise‘ bis ‚sehr‘ eingeschätzt werden konnten. Neben der ‚Organisation‘ und dem ‚Management des laufenden Ganztagsbetriebs‘ und der ‚Durchführung von Angeboten im Ganztagsbetrieb‘ wurde zudem die ‚konkrete Ko-

operation mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal' sowie die ‚Auswertung und Reflexion‘ des Ganztagsbetriebs im Fragebogen aufgeführt. Die Informationen aus diesen verschiedenen Aspekten werden im Folgenden einerseits als Indikator für die absolute Teilnahme sowie aber auch als Indikator für die Teilnahmebandbreite und die Teilnahmedauer genutzt. Zudem sind die Lehrerinnen und Lehrer gefragt worden, welchen Umfang ihr Beschäftigungsverhältnis hat. In diesem Zuge wurde abgefragt, wie viele Stunden außerunterrichtliche Angebote im Ganztagsbetrieb angeboten werden. Wichtig ist, dass hier „Unterrichtsstunden“, nicht „Zeitstunden“ gemeint sind. Obwohl dies nur einen Teilaspekt der gesamten Mitarbeit im Ganztagsbetrieb darstellt, wird diese Information als ein Indikator für die Teilnahmeintensität angenommen, da StEG keine, auf andere Bereiche fokussierten, ‚Intensitätsindikatoren‘ abgefragt hat.

Qualitative Datenerhebung. Die im Folgenden präsentierten qualitativen Analysen nutzen die mit Lehrerinnen und Lehrern geführten Interviews aus den drei StEG-Q-Feldphasen, die zwischen 2013 und 2014 stattfanden. Dem, was die Interviewten für relevant halten, wurde möglichst großer Raum gelassen. Andererseits verlief die Datenerhebung auch nicht vollständig frei, sondern war um vorher spezifizierte Forschungsprobleme – sprich: ‚Forschungsfragen‘ – zentriert. Eine Erhebungsmethode, die dies in besonderer Weise ermöglicht, stellt das sog. problemzentrierte Interview (Kielblock/ Lange 2013; Witzel/ Reiter 2012) dar. Im Schnitt dauerten die Interviews etwa 20 Minuten.

3.4 Datenauswertung

Quantitative Datenanalyse. In Anlehnung an die Vorgehensweise von Bergmann und Stecher (2009) wird zunächst aus der Variablen zur Mitarbeit im Ganztagsbetrieb eine Variable generiert, deren Ausprägungen die Antwortmöglichkeiten ‚teilweise‘ und ‚sehr‘ zu ‚Mitarbeit am Ganztagsbetrieb‘ zusammenfasst. Aus diesen Variablen lässt sich dann eine neue Variable zusammenfassen, die Aussagen darüber erlaubt, ob Lehrkräfte einerseits ‚gar keiner Mitarbeit am Ganztagsbetrieb‘ oder andererseits zumindest ‚irgendeiner Mitarbeit am Ganztagsbetrieb‘ nachgehen. Außerdem werden die offenen Angaben zu den Stunden (gemessen in ‚Unterrichtsstunden‘) der Durchführung außerunterrichtlicher Angebote kategorisiert in ‚keine Angebotsdurchführung‘ (0 Stunden), ‚1 oder 2 Stunden Angebotsdurchführung‘ und ‚3 und mehr Stunden Angebotsdurchführung‘. Die Auswertung erfolgt anhand von relativen Häufigkeitsdarstellungen.

Qualitative Datenanalyse. Im Rahmen der qualitativen Analysen werden zunächst die mittels Audioaufnahmegerät mitgeschnittenen Interviews der ausgewählten Lehrerinnen durchgehört und die inhaltlichen Themenwechsel herausgearbeitet (das Vorgehen entspricht der Erstellung eines sogenannten thematischen Verlaufs bei Bohnsack 1989, 343ff.). Diese Themenübersicht dient der Suche nach – im Hinblick auf die Forschungsfrage – relevanten Passagen in den Interviews. Anhand der wörtlichen Transkripte der ausgewählten Passagen wird zunächst eine detaillierte und verstehende Beschreibung des Gesagten erarbeitet. Anschließend werden die Interviews mit ein und derselben Person, die zu unterschiedlichen Feldphasen geführt worden sind, zu längsschnittlichen Individualfällen zusammengeführt. Diese Fallstudien werden schrittweise auf die diesem Beitrag zugrundeliegende Fragestellung zugespitzt. Diese Fälle werden thematisch analysiert (vgl. „Themeing the Data“ in Saldaña 2013, 175ff.) und im Rahmen von interpretativen Iterationen verdichtet.

4. Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an den zugrunde liegenden Forschungsfragen. Zunächst wird die Frage nach der Mitarbeit am Ganztagsbetrieb (Forschungsfrage 1) bearbeitet, danach dann die Frage nach dem subjektiv eingeschätzten Potenzial dieser Mitarbeit (Forschungsfrage 2).

4.1 Mitarbeit im Ganztagsbetrieb

Absolute Mitarbeit. Hinsichtlich der – unspezifischen und generellen – Mitarbeit im Ganztagsbetrieb ist anhand der Abbildung 2 festzustellen, dass ein Viertel der Primarschullehrerinnen und -lehrer nicht im Ganztagsbetrieb mitarbeiten. Andersherum sind drei Viertel von ihnen zumindest auf irgendeine Weise im Ganztagsbetrieb engagiert. Im Sekundarbereich ist der Anteil der am Ganztagsbetrieb mitarbeitenden mit 63 Prozent etwas geringer.

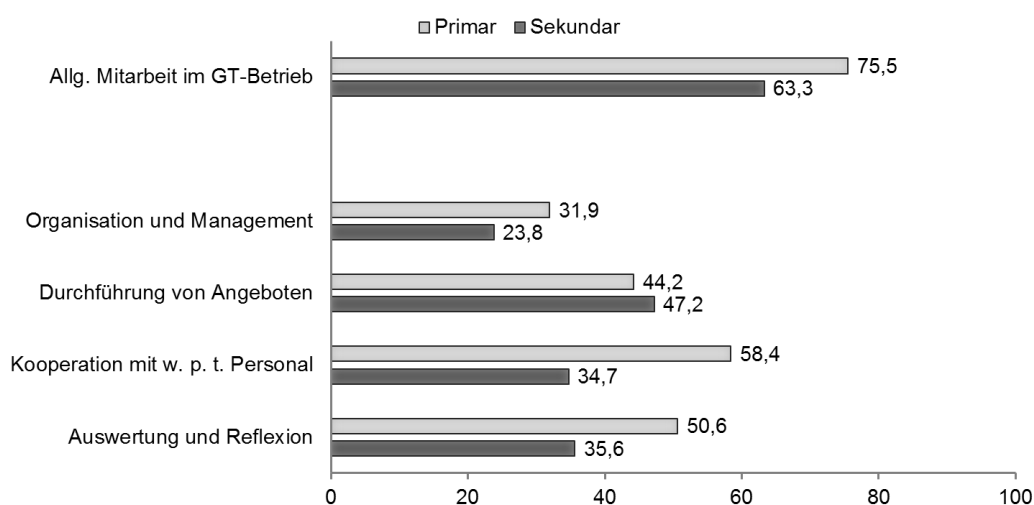


Abb. 2: Anteil der Lehrerinnen und Lehrern, die im Ganztagsbetrieb mitarbeiten. Datengrundlage ist die StEG-Befragung in 2009. n≥6.002

Bandbreite der Mitarbeit. Bei detaillierterer Betrachtung der Bandbreite unterschiedlicher Formen von Mitarbeit im Ganztagsbetrieb zeigt sich ebenfalls in Abbildung 2, dass im Primarbereich knapp ein Drittel der Lehrerinnen und Lehrer in die Organisation und das Management des Ganztagsbetriebs eingebunden ist. Im Sekundarbereich sind dies knapp ein Viertel. Etwas weniger als die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer an den an StEG teilnehmenden Primar- und Sekundarschulen geben an, außerunterrichtliche Angebote durchzuführen. In die Kooperation mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal eingebunden zu sein, geben etwas mehr als die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer an Primarschulen an, aber nur ein Drittel der Befragten an Schulen des Sekundarbereichs I. Ein ähnliches Bild zeigt sich bzgl. der Auswertung und Reflexion des Ganztagsbetriebs.

Tab. 1: Anteil unterschiedlicher Kombinationen der Mitarbeit im Ganztagsbetrieb. Dargestellt ist eine Auswahl an fünf häufigsten Kombinationen der verschiedenen Formen der Mitarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Datengrundlage ist die StEG-Befragung in 2009 (n=5.884; nPrimar=953; nSekundar=4.931)

Kombinationen/ Bandbreite der Mitarbeit	Primar	Sekundar	Gesamt
Keinerlei Mitwirkung	25,0%	37,4%	35,4%
Ausschließlich Angebote	7,0%	14,5%	13,3%
Mitwirkung in allen vier Bereichen	17,0%	11,8%	12,6%
Angebote, Kooperation und Reflexion	8,7%	6,0%	6,5%
Ausschließlich Kooperation	9,3%	3,7%	4,6%
... weitere Kombinationen ...	...	...	...

Weiteren Aufschluss über die Bandbreite soll eine Auswertung der individuellen Kombinationen der Mitarbeit in den vier Ganztagsbereichen geben. 22 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer arbeiten ausschließlich in einem der vier Bereiche mit. 16 Prozent in zwei, 14 Prozent in drei und weitere 13 Prozent in allen vier Bereichen. 35 Prozent arbeiten in keinem der vier Bereiche mit. In Tabelle 1 sind die fünf häufigsten individuellen Kombinationen der einzelnen Formen der Mitarbeit getrennt nach Primar- und Sekundarbereich dargestellt. Es lässt sich feststellen, dass im Sekundarbereich der Anteil derjenigen, die ausschließlich Angebote anbieten und sonst in der Befragung angeben, nicht weiter im Ganzttag mitzuarbeiten, vergleichsweise groß ist. Im Primarbereich hingegen ist der Anteil derjenigen, die auf allen Ebenen im Ganzttag mitarbeiten, relativ hoch.

Intensität der Mitarbeit. Die Intensität der Mitarbeit meint, wie viel Zeit pro Woche die Lehrerinnen und Lehrer außerhalb ihrer Unterrichtszeit im Ganzttag der Schule mitarbeiten. Aus den Daten von StEG lässt sich allerdings nicht herausarbeiten, wie viele Stunden die Lehrerinnen und Lehrer für den Ganztagsbetrieb *insgesamt* aufwenden. Es lässt sich lediglich feststellen, wie viel Zeit sie für die Durchführung von Ganztagsangeboten aufwenden. Wie zuvor gezeigt, ist dies ein wichtiger Teilaspekt der Mitarbeit im Ganzttag.

Tab. 2: Intensität der Mitarbeit hinsichtlich der Angebotsdurchführung. Dargestellt ist der Umfang (gemessen in Unterrichtsstunden), den Lehrerinnen und Lehrer angeben, für die Durchführung von außerunterrichtlichen Angeboten im Ganztagsbetrieb aufzuwenden (n=4.370; nPrimar=686 nSekundar=3.684)

Angebotsdurchführung	Primar	Sekundar	Gesamt
Keine Angebotsdurchführung	59,9%	50,3%	51,8%
1 oder 2 Stunden in der Woche	28,7%	34,0%	33,2%
3 und mehr Stunden in der Woche	11,4%	15,7%	15,0%

Die Daten in Tabelle 2 zeigen, dass ein Drittel der Lehrerinnen und Lehrer im Primar- und Sekundarbereich sich ein oder zwei Stunden im Ganzttag engagieren. Es ist ein geringerer Teil der Lehrerschaft, der tatsächlich ein darüber hinausgehendes Engagement im Ganzttag aufweist.

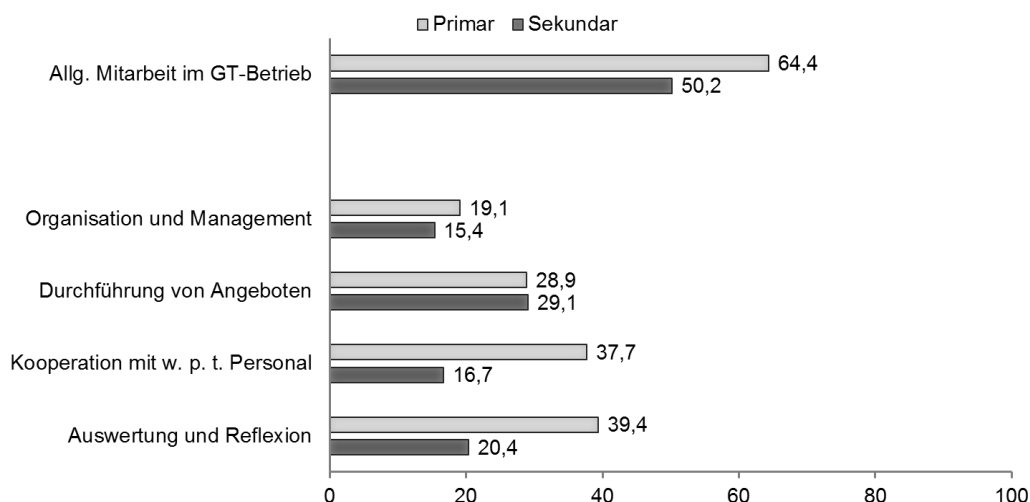


Abb. 3: Anteil der Lehrerinnen und Lehrer, die dauerhaft im Ganztagsbetrieb mitarbeiten. Dargestellt ist jeweils der Anteil der dauerhaft (über alle drei Messzeitpunkte hinweg) im Ganztagsbetrieb mitarbeitenden Lehrerinnen und Lehrer. Datengrundlage sind die drei StEG-Befragungen in 2005, 2007 und 2009. Die Prozente geben an, welche Individuen eine entsprechende Mitarbeit sowohl in 2005, 2007 und 2009 berichten. $n \geq 1.948$

Dauerhaftigkeit der Mitarbeit im Ganztagsbetrieb. Wie lange die Mitarbeit im Ganztagsbetrieb über einen längeren Zeitraum anhält, lässt sich anhand der Fälle nachzeichnen, die an allen drei StEG-Befragungen in den Jahren 2005, 2007 und 2009 für einen Zeitraum von vier Jahren teilgenommen haben. Abbildung 3 zeigt, wie groß der Anteil derjenigen Lehrerinnen und Lehrer ist, die allgemein, oder auf einen spezifischen Bereich fokussiert, sich im Ganztags über einen Zeitraum von vier Jahren engagieren. Zwei Drittel der Lehrerinnen und Lehrer im Primarbereich und die Hälfte im Sekundarbereich sind kontinuierlich im Ganztags (in irgendeiner Weise) aktiv. Besonders auffällig sind die Unterschiede zwischen dem Primar- und Sekundarbereich hinsichtlich der Kooperation mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal und hinsichtlich der Auswertung und Reflexion. Hier sind über ein Drittel der Primarschullehrerinnen und -lehrer dauerhaft im Ganztags involviert. Im Sekundarbereich sind dies deutlich weniger.

Zusammenfassung der Ergebnisse dieses Abschnitts. Insgesamt betrachtet zeigt sich bei den Lehrerinnen und Lehrern eine relativ ausgeprägte allgemeine Mitarbeit im Ganztagsbetrieb. Hinsichtlich der Bandbreite zeigt sich, dass von den 22 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer, die in ausschließlich einem der vier Bereiche im Ganztagsbetrieb mitarbeiten, der Schwerpunkt im Primarbereich auf der Kooperation und im Sekundarbereich auf der Angebotsdurchführung liegt. Alle vier Bereiche werden vergleichsweise häufig von Primarschullehrkräften abgedeckt. Die Intensität der Mitarbeit konnte aus den Daten nur hinsichtlich der Angebotsdurchführung analysiert werden. Der Anteil derjenigen, die außerunterrichtliche Angebote im Umfang von 1-2 Stunden pro Woche durchführen, ist höher als der Anteil derjenigen, die 3 und mehr Stunden pro Woche im außerunterrichtlichen Bereich Angebote durchführen. Hinsichtlich der Dauerhaftigkeit der Mitarbeit im Ganztagsbetrieb zeigt sich zudem, dass die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich und über die Hälfte im Primarbereich an allen drei Befragungen – 2005, 2007 und 2009 – angeben, im Ganztagsbetrieb auf irgendeine Weise mitzuwirken. Besonders sticht im Primarbereich die im Vergleich zum Sekundarbereich hohe Kontinuität hinsichtlich der Kooperation sowie auch hinsichtlich der Auswertung und Reflexion hervor.



4.2 Subjektiv eingeschätztes pädagogisches Potenzial der eigenen Mitarbeit am Ganztagsbetrieb (im Primarbereich)

Neben der Mitarbeit im Ganztagsbetrieb steht im Fokus dieses Aufsatzes, wie die Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Abschnitt 3.2) selbst das pädagogische Potenzial, das aus ihrer Mitarbeit im Ganztage erwächst, einschätzen.

Thematische Vertiefung. Durch die erweiterte Zeit in den Angeboten hält Frau Neuling Vertiefungen der zu behandelnden Themen und Inhalte für möglich. Besonders eine verbindliche Teilnahme – und damit eine Kontinuität der Teilnahme – an bestimmten Angeboten, in die sich die Kinder einwählen, ermöglicht thematisch eine gewisse Tiefe zu erreichen. Ähnlich sieht Frau Pfingst in der Mitarbeit im Ganztage die Chance, die Schülerinnen und Schüler über den Unterricht am Vormittag hinaus begleiten zu können. Es steht mehr Zeit für Lernprozesse zur Verfügung, und über die konzeptionelle Verknüpfung von Vormittag und Nachmittag kann bei der Bearbeitung von Themen ein inhaltlicher Bogen gespannt werden. Bestimmte Themen, für deren Verstehen die Kinder mehr Zeit benötigen, können länger und auch über den Vormittag hinaus behandelt werden, betont Frau Viert. Sie arbeitet im Ganztage mit einem sog. Tagesplan. Die Kinder teilen sich ihre Lernzeit ihrem persönlichen Rhythmus entsprechend ein und arbeiten selbstständig an individuellen Aufgaben. So hat Frau Viert die Möglichkeit, den Lernprozess jeweils dort zu begleiten, wo eine Hilfestellung aktuell gebraucht wird.

Eingehen auf individuelle Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Einen Teil des erweiterten Zeitrahmens nutzt Frau Heimseit, um außerunterrichtliche Angebote – teils als AG, teils in der ‚offenen Betreuung‘ – durchzuführen. In ihren außerunterrichtlichen Angeboten sieht sie die besondere Chance, den individuellen Interessen der Kinder eher gerecht werden zu können als im Unterricht. Hinsichtlich der Gestaltung der außerunterrichtlichen Angebote nimmt sie besondere ‚Freiräume‘ wahr, sodass Wünsche und Ideen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden können. Dies steht in engem Zusammenhang mit der Motivation der Schülerinnen und Schüler. Und je motivierter sie sind, ‚desto besser sind auch die Ergebnisse‘, wie Frau Heimseit betont. Ähnlich bestätigt auch Frau Neuling hinsichtlich des Ganztags: ‚Man kann viel mehr auf die Kinder eingehen und Wünsche und Ideen berücksichtigen‘. Das führt dazu, dass die Kinder ‚ganz toll‘ mitmachen und sich einbringen. Frau Viert sieht in ihrer Mitarbeit im Ganztage das pädagogische Potenzial, auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler besser eingehen zu können. Durch die Rhythmisierung des Schultags von morgens bis nachmittags um 15:00 Uhr ist Raum für aktuelle Themen, die sich aus dem Tagesgeschehen ergeben.

Positive Beziehungen. Frau Heimseit sieht in der Mitarbeit im Ganztage das pädagogische Potenzial, im Schulleben insgesamt präsenter zu sein. Durch ihre längere Präsenz in der Schule steht sie den Schülerinnen und Schülern auch über den Unterricht hinaus als Ansprechpartnerin zur Verfügung. Dies unterstützt und verbessert ihre Beziehung zu den Kindern. Einen anderen Schwerpunkt auf die Beziehungen der Kinder untereinander legt Frau Neuling. Sie gibt an, dass im außerunterrichtlichen Bereich besonderes Potenzial darin liegt, über den Unterricht hinauszugehen, da hier Bildungsprozesse ‚viel freier‘ gestaltet werden können, beispielsweise dahingehend, außerunterrichtliche Angebote jahrgangsübergreifend zu gestalten. Die Kinder helfen sich in ihren Angeboten gegenseitig und es entsteht ein Gruppengefühl.

Beide Perspektiven – die Schüler-Lehrer-Beziehung und die Schüler-Schüler-Beziehung – werden von Frau Viert als besondere Chance des Engagements im Ganztagsbetrieb betont. Sie gibt an, dass eine Beziehung und Bindung zwischen Lehrkraft und den Kindern, aber auch unter den Kindern aufgebaut wird. Sie sagt: „Dadurch, dass wir halt einfach so viel Zeit

mit den Kindern verbringen, leben und lernen die wirklich zusammen“. Der erweiterte Zeitrahmen ermöglicht, dass Konflikte frühzeitig besprochen und geklärt werden können und sich ein positives Lernklima entwickelt. Förderlich dafür ist, dass der Bewertungsdruck wegfällt und sie die Kinder hier „nochmal von einer ganz anderen Seite“ wahrnimmt. Damit kann sie den Blick – mehr als im Unterricht – auf die individuellen Stärken der Kinder lenken.

Frau Pfingst beschreibt, dass die Trennung von Bildungsauftrag (der Schule) und Erziehungsauftrag (der Eltern) zunehmend aufgelöst werden kann. Darin sieht Frau Pfingst das besondere pädagogische Potenzial im Hinblick auf die Kinder. Die Schüler-Lehrer-Beziehung ist eben nicht nur geprägt durch die Begleitung der Kinder bei der Vermittlung von Wissen, sondern die Lehrkraft nimmt im Ganzttag zunehmend auch eine begleitende Rolle bei erzieherischen Aufgaben an.

Zusammenarbeit mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal bereichert die pädagogische Arbeit. Eine besondere Chance sieht Frau Neuling darin, dass sie nicht nur im Ganzttag mitarbeiten, sondern auch mit einer Kollegin des weiteren pädagogisch tätigen Personals zusammenarbeiten kann. Die Gestaltung der außerunterrichtlichen Angebote profitiert durch die Ideen und Kompetenzen der weiteren pädagogischen Fachkraft. Durch die Kooperation wird entsprechend die pädagogische Qualität erhöht. Die Kinder nehmen dies ebenfalls wahr, wie sie betont. Auch Frau Pfingst bestätigt, durch die intensive Kooperation zwischen ihr und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal, das die Angebote leitet, wird eine gemeinsame pädagogische Reflexion angestoßen. Dadurch werden insbesondere Kinder mit Entwicklungsbedarf im sozial-emotionalen Bereich in der Schule besser begleitet und aufgefangen.

Zusammenfassung der Ergebnisse dieses Abschnitts. Zusammengenommen zeigt sich, dass das eigene Engagement im Ganztagsbetrieb thematische Vertiefungen möglich macht, aber auch dazu führt, dass auf individuelle Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler besser eingegangen werden kann. Positivere Beziehungen – sowohl der Schüler-Lehrer-Beziehung als auch der Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander – werden ebenfalls als spezifisches pädagogisches Potenzial herausgestellt. Und nicht zuletzt ergeben sich durch die Kooperation mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal weitere pädagogische Potenziale, die speziell an das Engagement der jeweiligen Lehrkraft im Ganzttag geknüpft sind.

5. Diskussion

Abschließend können die anfangs formulierten Forschungsfragen dahingehend beantwortet werden, dass Personen, die als Lehrerin oder Lehrer an einer Ganzttagsschule angestellt sind, nicht nur unterrichten, sondern größtenteils in den außerunterrichtlichen Bereich involviert sind. Daran anknüpfend ist festzustellen, dass diese Mitarbeit nicht nur als Verpflichtung oder gar Zwang gesehen wird, sondern dass die Lehrerinnen und Lehrer darin ein besonderes pädagogisches Potenzial sehen.

Die Befundlage überblickend, deutet sich im Primarbereich eine besondere Betonung der Kooperation mit weiterem pädagogisch tätigen Personal sowie der Auswertung und Reflexion an. Dies wird sowohl durch die quantitativen wie auch die qualitativen Befunde gestützt. Anhand der qualitativen Ergebnisse konnte herausgearbeitet werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer in der Zusammenarbeit einerseits ein besonderes pädagogisches Potenzial sehen und dass sie andererseits zu tiefer gehenden (pädagogischen) Reflexionen angestoßen werden. Dass beides ggf. ineinandergreift, deutet sich in den quantitativen Befunden entsprechend darin an, dass im Primarbereich die ‚Auswertung und Reflexion‘ ebenfalls vergleichsweise häufig angegeben wird.

Quantitativ zeigte sich, dass drei Viertel der Lehrerinnen und Lehrer aus dem Primarbereich und zwei Drittel aus dem Sekundarbereich im Ganzttag mitwirken. Dies sind außergewöhnlich hohe Anteile im Vergleich zu dem im Literaturabschnitt berichteten Anteil. Es ist einschränkend zu betonen, dass im Abschnitt 2.2 entsprechende Informationen von Schulleitungen über das jeweilige Kollegium berichtet werden, die zudem noch relativiert sind an der Zahl der Lehrkräfte pro Schule. In den hier vorliegenden Analysen wurden hingegen die Lehrerinnen und Lehrer selbst befragt, und es wurde nicht an der Lehreranzahl pro Schule relativiert. Hinzu kommt, dass Bergmann und Stecher (2009) den Primar- und Sekundarbereich nicht explizit ausweisen, was sich im Rahmen der hier präsentierten Analysen allerdings teilweise als wichtig herausgestellt hat. Dies gilt für alle berichteten Ergebnisse.

Hinsichtlich weiterer Forschungen legt die hier präsentierte Befundlage nahe, dass das Feld der multiprofessionellen Kooperation in Ganzttagsschulen im Primarbereich als besonders anschlussfähig für weitere Forschungen anzusehen ist. Diesbezüglich kann an eine große Bandbreite bestehender Befunde zur multiprofessionellen Kooperation an Ganzttagsschulen angeknüpft werden (vgl. unter anderem Böttcher u.a. 2011; Rollett/ Tillmann 2009; Speck u.a. 2011; Tillmann/ Rollett 2014). Insbesondere steht eine vertiefende quantitative Analyse der hier einbezogenen Variablen noch aus, ebenso wie vertiefende qualitative Analysen im Sekundarbereich. Grundsätzlich wäre es in künftigen Forschungen erkenntnisreich, auch das ggf. vorhandene außerunterrichtliche Engagement von Lehrkräften an Halbtagschulen vergleichend hinzuzuziehen.

Zusammengenommen sehen sich Lehrerinnen und Lehrer, die an einer Ganzttagsschule arbeiten, erweiterten Möglichkeiten gegenüber, die sie nutzen können, um den Kern ihres Berufs – das Unterrichten und Erziehen der nachwachsenden Generation – bestmöglich gerecht zu werden.

Literatur

- Bergmann, K./ Stecher, L. (2009): Lehrerarbeit und -beteiligung an Ganzttagsschulen. In: PÄD Forum: unterrichten erziehen, 37./28., H. 1 (2009), 9-12.
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.
- Börner, N./ Eberitzsch, S./ Grothues, R./ Wilk, A. (2011): Bildungsbericht Ganzttagsschule NRW 2011. Dortmund.
- Böttcher, W./ Maykus, S./ Altermann, A./ Liesegang, T. (2011): Multiprofessionelle Kooperation an Ganzttagsschulen. In: K. Speck/ T. Olk/ O. Böhm-Kasper/ H.-J. Stolz/ C. Wiezorek (Hrsg.): Ganzttagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Studien zur ganztägigen Bildung. Weinheim, 102-113.
- Caracelli, V. J./ Greene, J. C. (1997): Crafting Mixed-Method Evaluation Designs. In: New Directions for Evaluation, H. 74 (1997), 19-32.
- Dann, H.-D. (1990): Subjective Theories: A New Approach to Psychological Research and Educational Practice. In: G. R. Semin/ K. J. Gergen (Hrsg.): Everyday Understanding. Social and Scientific Implications. London/ Newbury Park/ New Delhi, 227-243.
- Dann, H.-D. (1994): Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: K. Reusser/ M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe. Bern, 163-182.
- Fiester, L. M./ Simpkins, S. D./ Bouffard, S. M. (2005): Present and Accounted for: Measuring Attendance in Out-of-School-Time Programs. In: New Directions for Youth Development, H. 105 (2005), 91-107.

- Giesecke, H. (2001): Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufes. Weinheim/ München.
- Haenisch, H. (2009): Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganzttag. Eine qualitative Studie zu praktischen Ansätzen der Verzahnung in ausgewählten Schulen. In: Der Ganzttag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, 5, H. 11 (2009).
- Hattie, J. (2009): Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Abingdon.
- Helmke, A. (2006): Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze.
- Helmke, A. (2011): Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In: E. Terhart/ H. Bennewitz/ M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, 630-643.
- Höhmnn, K./ Bergmann, K./ Gebauer, M. (2008): Das Personal. In: H. G. Holtappels / E. Klieme/ T. Rauschenbach/ L. Stecher (Hrsg.): Ganzttagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen“ (StEG). Weinheim/ München, 77-85.
- Keuffer, J./ Trautmann, M. (2008): Unterricht. In: T. Coelen/ H.-U. Otto (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, 557-565.
- Kielblock, S./ Lange, A. (2013): Das problemzentrierte Interview. Grundlagen und Forschungspraxis. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 33, H. 4 (2013), 439-448.
- Kielblock, S./ Stecher, L. (2014a): Ganzttagsschule und ihre Formen. In: T. Coelen/ L. Stecher (Hrsg.): Die Ganzttagsschule. Eine Einführung. Weinheim, 13-17.
- Kielblock, S./ Stecher, L. (2014b): Lehrer/innen an Ganzttagsschulen. In: T. Coelen/ L. Stecher (Hrsg.): Die Ganzttagsschule. Eine Einführung. Weinheim, 99-110.
- KMK (2015a): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2009 bis 2013. Berlin.
- KMK (2015b): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2009 bis 2013 (Tabellenauszug). Berlin.
- Kraler, C. (2008): Lehrerbildung. In: T. Coelen/ H.-U. Otto (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, 765-775.
- Meidinger, H.-P. (2008): Lehrer an Ganzttagsschulen – Einschätzungen, Perspektiven und Forderungen aus der Sicht des Deutschen Philologenverbandes. In: D. Wunder (Hrsg.): Ein neuer Beruf? Lehrerinnen und Lehrer an Ganzttagsschulen. Schwalbach/Ts., 115-126.
- Pfeifer, M./ Bergmann, K. (2008): Die Entwicklung von Arbeitszeit, Kooperation und Schülerlernen in neuen Arbeitszeitstrukturen. Befunde einer empirischen Längsschnittuntersuchung an Ganztagsgrundschulen. In: E.-M. Lankes (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster, 303-315.
- Pfeifer, M./ Bergmann, K./ Holtappels, H. G. (2008): Entwicklung von Lernkultur unter veränderten Lern- und Arbeitsbedingungen. In: S. Appel/H. Ludwig/ U. Rother/ G. Rutz (Hrsg.): Jahrbuch Ganzttagsschule 2008. Schwalbach/ Ts., 42-52.
- Popp, U. (2011): Wie sich Lehrkräfte an ganztägigen Schulen wahrnehmen und was sich Schüler(innen) von ihnen wünschen. In: S. Appel/ U. Rother (Hrsg.): Jahrbuch Ganzttagsschule 2011. Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule? Schwalbach/Ts., 34-47.
- Reusser, K./ Pauli, C./ Elmer, A. (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart/ H. Bennewitz/ M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, 478-495.

- Rollett, W./ Tillmann, K. (2009): Personaleinsatz an Ganztagsschulen. In: I. Kamski/ H. G. Holtappels/ T. Schnetzer (Hrsg.): Qualität von Ganztagsschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster, 132-143.
- Saldaña, J. (2013): The coding manual for qualitative researchers. Thousand Oaks.
- Schulz, U. (2006): Arbeitszeit und Arbeitszeitberechnungen als Gestaltungskriterium für Ganztagsschulen – Erfahrungen mit Präsenzzeitmodellen. Münster.
- Speck, K. (2012): Lehrerprofessionalität, Lehrerbildung und Ganztagsschule. In: S. Appel/ U. Rother (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule 2012. Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt. Schwalbach/Ts., 56-66.
- 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. Studien zur ganztägigen Bildung. Weinheim.
- Stecher, L. (2011): All-Day School – Quo Vadis? Some Remarks on the Development of All-Day Schools in Germany. In: I. Gogolin/ J. Baumert/ A. Scheunpflug (Hrsg.): Transforming Education. Umbau des Bildungswesens. Large-scale Reform Projects in Education Systems and their Effects. Bildungspolitische Großreformprojekte und ihre Effekte. Wiesbaden, 37-50.
- Stecher, L./ Krüger, H.-H./ Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2011): Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Wiesbaden.
- StEG Konsortium (2013): Ganztagsschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen, München.
- Steinert, W. W. (2006): Mehr Zeit in der Schule für LehrerInnen. In: K. Burk/ H. Deckert-Peaceman (Hrsg.): Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule. Frankfurt am Main, 209-213.
- Terhart, E. (2007): Lehrer. In: H.-E. Tenorth/ R. Tippelt (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/ Basel, 458-461.
- Tillmann, K./ Rollett, W. (2014): Multiprofessionelle Kooperation. Die Gestaltung des Personaleinsatzes als Gelingensbedingung. In: Die Grundschulzeitschrift, 274, H. 28 (2014), 14-16.
- Wiezorek, C./ Stark, S./ Dieminger, B. (2011): „Wissen Sie, die Infrastruktur ist einfach nicht so, dass ich aus dem Vollen schöpfen kann“ – Ganztagsschulentwicklung in ländlichen Räumen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14, Sonderheft 15 (2011), 109-124.
- Witzel, A./ Reiter, H. (2012): The problem-centred interview. Principles and practice. London.
- Wunder, D. (Hrsg.) (2008): Ein neuer Beruf? Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagsschulen. Schwalbach/ Ts.

Angaben zum Autorenteam:**Stephan Kielblock**

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung, Justus-Liebig-Universität Gießen. Forschungsinteresse im Bereich Extended Education (Bildungsprozesse im Bereich non-formaler und informeller Kontexte), speziell Professionalität und Professionalisierung pädagogisch Tätiger sowie Qualität und Wirkung außerunterrichtlicher/ non-formaler Angebote.

**Johanna M. Gaiser**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung, Justus-Liebig-Universität Gießen. Forschungsinteresse im Bereich Extended Education (Bildungsprozesse im Bereich non-formaler und informeller Kontexte), speziell Qualität von außerunterrichtlichen Angeboten an Ganztagschulen sowie Wirkungen non-formaler Bildungskontexte auf Schülerinnen und Schüler.