

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. im Fach Erziehungswissenschaft

## **Außerunterrichtliches Lehren und Lernen an Ganztagschulen**

**Multiperspektivische Analysen zur Entwicklung der Lernkultur  
in Lern- und Förderangeboten**

**Unter besonderer Berücksichtigung von unterrichtsbezogenen  
Aufgabenangeboten – von der traditionellen Hausaufgabenbetreuung  
bis zur modernen Lernzeit**

von Johanna M. Gaiser

eingereicht am 04.05.2022  
am Fachbereich 03 – Sozial- und Kulturwissenschaften  
der Justus-Liebig-Universität Gießen

Begutachtung durch:

Prof. Dr. Ludwig Stecher, Justus-Liebig-Universität Gießen

Prof. Dr. Thomas Brüsemeister, Justus-Liebig-Universität Gießen

Prof. Dr. Hans-Peter Kuhn, Universität Kassel



## Zusammenfassung

Den flächendeckenden Ausbau der Ganztagschule, der 2003 u. a. durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung (IZBB) angestoßen wurde, begleiten zahlreiche pädagogische Forderungen. Diese werden vor allem mit dem erweiterten Zeitrahmen an den Ganztagschulen begründet. Eine zentrale Forderung hierbei ist die nach einer sog. neuen Lernkultur. Diese schließt verschiedene Aspekte wie u. a. die Stärkung der individuellen Förderung, den vermehrten Einsatz von selbstbestimmteren und kooperativen Lernformen und die sinnhafte Verknüpfung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten ein. Neben freizeitlich orientierten Angeboten sind die inhaltlich nah am Unterricht zu verortenden außerunterrichtlichen Angebote mit dem Fokus auf Lernen bzw. Fördern ein wichtiger Bestandteil der ganztagsschulischen Lernkultur. In diesen, über den Unterricht hinausgehenden Lernsettings findet sich ein bisher nur teilweise ausgeschöpftes Potenzial der Ganztagschule. Die Weiterentwicklung dieser Angebote ist ein wichtiger Ansatzpunkt, wenn die pädagogische Qualität der Ganztagschule gestärkt werden soll. Hier setzt die vorliegende Arbeit mittels unterschiedlicher Fragestellungen an, die im Rahmen von vier empirischen Beiträgen beantwortet werden. Mit der Analyse von quantitativen und qualitativen Forschungsdaten aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG; gefördert vom BMBF), einem Forschungsprojekt, das den Ausbau der Ganztagschule begleitet hat, wird das Feld der außerunterrichtlichen Lern- und Förderangebote vertiefend untersucht. Die erhobenen Daten stammen von verschiedenen schulischen Akteuren; dadurch werden Praxiserfahrungen aus mehreren Perspektiven zugänglich. Die Entwicklung der Lernkultur wird unter zwei Gesichtspunkten betrachtet. Zum einen wird die (zahlenmäßige) Entwicklung und der aktuelle Stand an deutschen Ganztagschulen beschrieben, zum anderen werden die pädagogischen Entwicklungspotenziale der Angebote aufgezeigt. Gegliedert ist die Arbeit mit den vier Beiträgen nicht im chronologischen Sinne bezüglich des jeweiligen Erscheinungsdatums, sondern entlang des Drei-Ebenen-Modells: vom Allgemeineren auf der Ebene des Ganztagschulsystems (Makro) über die Ebene der Einzelschule (Meso) zum Spezifischen auf der individuellen Ebene der Lernenden (Mikro). Die gewonnenen Erkenntnisse werden im Rahmentext dementsprechend systematisiert. Auf der Makroebene verschafft der erste Beitrag einen Überblick darüber wie Ganztagschulen in Deutschland Lern- und Förderangebote organisieren und miteinander verknüpfen. Drei Klassen von Schulen werden identifiziert, die sich diesbezüglich deutlich unterscheiden. Der zweite Beitrag analysiert auf der Meso- und Mikroebene die pädagogische Ausgestaltung von Hausaufgabenangeboten bzw. aufgabenbezogenen Angeboten an verschiedenen Ganztagschulen und nimmt dabei die Verzahnung der Angebote mit dem Unterricht in den Blick. Auch hier lassen sich an den untersuchten Schulen sehr unterschiedliche Verzahnungsmodelle finden, die wiederum mit bestimmten Unterstützungspraktiken seitens des pädagogischen Personals zusammenhängen. Ebenfalls auf der Meso- und Mikroebene untersucht der dritte Beitrag an einer ausgewählten Ganztagschule die Weiterentwicklung der Lernkultur in einem ganz konkreten außerunterrichtlichen Angebot, welche durch die Implementierung einer sog. Lernzeit initiiert wurde. Es zeigt sich, dass diese Neuerung Auswirkungen auf die Schulorganisation hat. Zeitstruktur, Personaleinsatz und Lernbegleitung werden verändert. Der vierte Beitrag skizziert auf der Mikroebene mit dem Fokus auf das lernende Individuum, wie individuelle Förderung in Lern- und Förderangeboten umgesetzt werden kann. Die Analysen weisen auf drei methodische Schwerpunkte hin: Individualisierung durch Differenzierung, Motivation durch Struktur sowie sozialer Bezug durch kooperatives Lernen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Ganztagschulen hinsichtlich der Lernkultur noch deutlich unterscheiden und dass die Erweiterung der bisherigen Lernformen in den Lern- und Förderangeboten häufig noch wenig berücksichtigt wird. Deutlich wird aber auch, dass eine Veränderung der Lernkultur nicht ad hoc zu erreichen ist, sondern zahlreiche schulische Teilbereiche mit zu berücksichtigen sind. Es ist notwendig die entsprechenden Bedingungen für den Wandel zu schaffen. Dazu gehört u. a. der vermehrte Einsatz von qualifiziertem und engagiertem pädagogischen Personal, das den Schulen verlässlich zur Verfügung steht. So kann die bestmögliche Förderung der Lernenden gelingen.

# Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	i
Abbildungsverzeichnis.....	iv
Abkürzungsverzeichnis.....	v
1. Einleitung.....	1
1.1 Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland.....	1
1.2 Eingrenzung des Forschungsgegenstandes: Entwicklung außerunterrichtlicher Angebote.....	3
2 Forschungsstand, Fragestellungen und theoretischer Bezugsrahmen.....	7
2.1 Forschungsstand zu außerunterrichtlichen Lern- und Förderangeboten an Ganztagschulen ....	7
2.1.1 Außerunterrichtliche Angebote als Teil der neuen Lernkultur.....	7
2.1.2 Bandbreite und Teilnahmequote außerunterrichtlicher Angebote.....	8
2.1.3 Qualität außerunterrichtlicher Angebote.....	9
2.1.4 Verzahnung von Unterricht und Angeboten.....	10
2.1.5 Individuelle Förderung in Lern- und Förderangeboten.....	10
2.1.6 Entwicklung außerunterrichtlicher Angebote als Teil der Schulentwicklung.....	12
2.2 Fragestellungen der vorliegenden Arbeit.....	13
2.3 Theoretischer Bezugsrahmen: Angebotsentwicklung vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Modelle.....	14
2.3.1 Das CIPO-Modell zur Schulqualität.....	14
2.3.2 Das Drei-Ebenen-Modell.....	15
3 Methodisches Vorgehen.....	19
3.1 Empirisches Datenmaterial.....	19
3.1.1 Datenmaterial: Qualitatives Teilprojekt StEG-Q.....	20
3.1.2 Datenmaterial: Quantitative StEG-Schulleitungsbefragung.....	21
3.2 Methoden der Datenanalyse.....	21
3.2.1 Qualitative Analysen.....	22
3.2.2 Quantitative Analysen.....	23
4 Einzelbeiträge.....	24
Gaiser/Sauerwein/Kielblock (2020): Außerunterrichtliche Lern- und Förderarrangements an Ganztagschulen: Bundesweite Trendanalysen und vertiefende Fallstudien.....	24
Gaiser/Kielblock/Stecker (2016): Hausaufgabenangebote an Ganztagschulen. Fallstudien zur Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten.....	44

Gaiser/Kielblock (2019): Von Hausaufgaben zu rhythmisierten Lernzeiten.	
Ganztagsschulentwicklung am Beispiel einer längsschnittlichen Fallstudie .....	60
Heyl/Gaiser/Kielblock/Fischer (2018): Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule – Potenziale für individuelle Förderung.....	78
5 Die Einzelbeiträge im Überblick: Verortung der Ergebnisse auf Makro-, Meso- und Mikroebene des ganztägig organisierten Schulwesens .....	86
5.1 Makroebene: Ergebnisse auf Ebene des Systems Ganztagschule.....	87
5.1.1 Drei Klassen von Schulen mit unterschiedlich ausgestalteten Lern- und Förderarrangements .....	87
5.1.2 Betrachtung der drei Klassen nach Faktoren .....	90
5.1.3 Drei Lern- und Förderarrangements und ihre Ausgestaltung in der Praxis .....	91
5.2 Mesoebene: Ergebnisse auf Ebene der Schule und der Angebote .....	95
5.2.1 Drei unterschiedliche Grundverhältnisse von Angebot und Unterricht: Eine schulvergleichende Analyse auf Angebotsebene.....	96
5.2.2 Zwei Implementationsebenen bei der Einführung eines neuen Lern- und Förderangebots: Einzelfallanalyse einer Schule im Wandel .....	98
5.3 Mikroebene: Ergebnisse auf Ebene des Individuums .....	101
5.3.1 Entwicklung der Lernbegleitung bei der Einführung einer Lernzeit im Längsschnitt .....	101
5.3.2 Drei Formen der Unterstützungspraxis in Hausaufgabenangeboten .....	103
5.3.3 Drei methodische Schwerpunkte bei der individuellen Förderung in Hausaufgabenangeboten .....	105
5.4 Zusammenfassung und vergleichende Interpretation der Ergebnisse .....	107
Literaturverzeichnis.....	113
Danksagung .....	124
Eigenständigkeitserklärung.....	125

# Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1</b>	Das Kontinuum der vier außerunterrichtlichen Angebotstypen	S. 4
<b>Abbildung 2</b>	CIPO-Modell für Schulqualität	S. 14
<b>Abbildung 3</b>	Regulierungsinstrumente und tatsächliche Verhältnisse im Schulwesen	S. 17
<b>Abbildung 4</b>	Finale Klassenlösung aus Beitrag 1	S. 89
<b>Abbildung 5</b>	Messzeitpunkte der quantitativen und qualitativen Datenerhebung für Beitrag 1	S. 92
<b>Abbildung 6</b>	Die drei Lern- und Förderarrangements in vereinfachter, visueller Darstellung	S. 94
<b>Abbildung 7</b>	Übersicht zu den zentralen Ergebnissen dieser Arbeit auf Makro-, Meso- und Mikroebene	S. 107

## Abkürzungsverzeichnis

<b>ALZ</b>	Aufgabenbezogene Lernzeit
<b>BMBF</b>	Bundesministerium für Bildung und Forschung
<b>CIPO</b>	Context-Input-Process-Output (Modell)
<b>HAB</b>	Hausaufgabenbetreuung
<b>FbL</b>	Fachbezogene Lernangebote
<b>FÖM</b>	Spezifische Fördermaßnahmen für bestimmte Schülergruppen
<b>FÖU</b>	Förderunterricht/-gruppen
<b>FÜL</b>	Fachübergreifende Lernangebote
<b>GYM</b>	Gymnasien
<b>IZBB</b>	Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung
<b>KMK</b>	Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
<b>LCA</b>	Latent Class Analysis
<b>PISA</b>	Programme for International Student Assessment
<b>PRM</b>	Primarstufenschulen
<b>SEK</b>	nicht-gymnasiale Schulen der Sekundarstufe I (im Kontext von StEG)
<b>StEG</b>	Studie zur Entwicklung von Ganztagschule (2005-2019; gefördert vom BMBF)
<b>StEG-Q</b>	Qualitativ ausgerichtete Teilstudie von StEG an der Justus-Liebig-Universität Gießen

# 1. Einleitung

## 1.1 Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland

Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie PISA zu Fachleistungen von Schülerinnen und Schülern der Jahre 2000 und 2003 haben dem Auf- und Ausbau der Ganztagschule und ihrer gesellschaftlichen Akzeptanz großen Vorschub geleistet (Fischer und Ludwig 2009, S. 11). Die untersuchten Schülerleistungen in Deutschland lagen im Ländervergleich deutlich unter dem Durchschnitt (Prenzel et al. 2004). Die Kultusministerkonferenz hat daraufhin den Ausbau von Ganztagsangeboten als eines von sieben Handlungsfeldern zur Bildungsreform festgelegt (Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002) und die ganztägige Beschulung wurde als adäquates Mittel zur Steigerung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern betrachtet. Mit der Forderung nach dem Ausbau der Ganztagschule gingen aber viele weitere pädagogische Erwartungen einher, die sich durch den erweiterten Zeitrahmen der Ganztagschule ergaben. Zu nennen wären hierbei mit Bezug auf Oerter (2003) unter anderem der Chancenausgleich für benachteiligte Schülerinnen und Schüler (Böttcher et al. 2011; Lettau et al. 2016), mehr Zeit für individuelle Förderung (Erdsiek-Rave und John-Ohnesorg 2014), intensivere Kooperationen mit außerschulischen Partnern und Lernorten (Arnoldt et al. 2010), Stärkung der Identität und Persönlichkeit der Lernenden (Staudner 2018), mehr Partizipation der Schülerinnen und Schüler am Schulgeschehen (Wagener 2013; Graßhoff et al. 2019) und bessere Lernwirkungen durch mehr Wechsel zwischen spielerischen und lernintensiven Aktivitäten (Kolbe et al. 2006; Kamski und Koltermann 2014).

Im Jahr 2003 wurde die finanzielle Förderung des Ausbaus der Ganztagschule von der Bundesregierung mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) beschlossen. Zweck des vier Milliarden Euro starken Finanzierungsprogramms waren laut Bund *erstens* der „Aufbau neuer Ganztagschulen“, *zweitens* die „Weiterentwicklung bestehender Schulen zu Ganztagschulen“, *drittens* die „Schaffung zusätzlicher Ganztagsplätze an bestehenden Ganztagschulen“ und *viertens* die „qualitative Weiterentwicklung bestehender Ganztagschulen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, Artikel 1, Absatz 1).

Da es zunächst an umfangreicherer, fundierter Forschung zur Ganztagschule in Deutschland ebenso wie an präzisen und ausführlichen Rahmenkonzepten und Kriterien für den Ausbau der Ganztagschulen auf Bundes- und Länderebene mangelte, spricht Steiner (2019, S. 14) in Bezug auf den Ganztagschulenausbau von einem „pädagogischen Großexperiment“.

Dass ein Mehr an verlässlichen Betreuungsplätzen im Ganztage auch die Vereinbarkeit von Familie und Beruf verbessert, wurde nicht zuletzt von politischer Seite hervorgehoben. Vor einer zu einseitigen Begründung des Ganztagschulenausbaus mit dieser, letztlich auch ökonomischen Sichtweise haben Pädagoginnen und Pädagogen bereits zu Beginn der Debatte gewarnt (Ludwig 2003). Die Forderung nach der inhaltlichen Konzeption einer neuen und besseren Lernkultur an ganztägig arbeitenden Schulen dürfe nicht hinter den reinen Betreuungsaspekt zur Entlastung von berufstätigen Familien treten. Ebenfalls sollten die Aufgaben der Ganztagschule nicht auf die Steigerung „intellektueller Leistungen“ reduziert werden, sondern „in eine *vielseitige Förderung* der jungen Menschen im Sinne einer umfassenden Menschenbildung für alle“ eingebettet sein (Fischer und Ludwig 2009, S. 11 u. 17).

Es zeigte sich, dass die Befürchtungen der Pädagoginnen und Pädagogen um die einseitige Diskussion der ganztägigen Bildung aus „gesellschaftlich-ökonomische[r] Perspektive“ (Ludwig 2003, S. 25) , bei der bspw. mehr die Berufstätigkeit beider Elternteile und weniger pädagogische Überlegungen im Vordergrund standen, nicht ganz unbegründet waren. Im Laufe der 2010er Jahre war in der deutschen Ganztagschullandschaft zu beobachten, dass viele Schulen ihren Schwerpunkt auf den Ausbau von *Betreuungsplätzen* gelegt, und dabei die Weiterentwicklung des pädagogischen Konzepts und die sinnhafte Verknüpfung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten eher seltener als Ziel des Ganztagskonzepts verfolgt haben (StEG-Konsortium 2019a, 75ff.; Graßhoff et al. 2019). ‚Betreuung‘ bedeutet in der praktischen Umsetzung häufig eine vom Vormittag größtenteils losgelöste Beaufsichtigung der Schülerinnen und Schüler am Nachmittag. Der Begriff der Betreuung wird häufig irrtümlich mit einer umfassenden ganztägigen Bildung gleichgesetzt.

Thomas Rauschenbach, Leiter des Deutschen Jugendinstituts, merkt kritisch an, dass sich in den Bundesländern durch den Bildungsföderalismus eine ganz unterschiedliche Ausgestaltung der Ganztagschule entwickelt habe (Deutsches Jugendinstitut 2019). Die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf für die Eltern scheint mancherorts auf Kosten von höheren pädagogischen Zielen für die Schülerinnen und Schüler – wie etwa besserer individueller Förderung oder mehr Partizipation im Schulalltag – in den Vordergrund zu treten (Rauschenbach 2014).

Vor dem Hintergrund dieser Kritik, gilt es aktuell umso mehr auf die qualitative Weiterentwicklung der Ganztagskonzepte zu achten. An diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an. Die außerunterrichtlichen Angebote gelten als zentrales Element von ganztägig arbeitenden Schulen und die Weiterentwicklung dieser Angebote ist ein wichtiger Ansatzpunkt, wenn die pädagogische Qualität der Schule gestärkt werden soll. In diesen, über den Unterricht hinausgehenden Lernsettings findet sich ein immenses, bisher nur teilweise ausgeschöpftes Potenzial der Ganztagschule. Auch vor dem Hintergrund jüngster Entwicklungen aufgrund der Covid-19 Pandemie, und den damit entstandenen massiven Folgen für die aktuelle Generation von Schülerinnen und Schülern, bekommt dieser außerunterrichtliche Bereich ganztagsschulischen Lernens besondere Aufmerksamkeit in fachlichen und öffentlichen Diskussionen.

Die Umstellung auf einen ganztägigen Betrieb beziehungsweise der Ausbau des ganztägigen Angebots der Schulen macht ein Umdenken, Umorganisieren und Umstrukturieren notwendig. Zahlreiche schulische Bereiche, wie Unterricht, außerunterrichtliche Angebote, Kooperation des pädagogischen Personals und der externen Partner (z. B. Sportvereine oder auch Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe), sind durch den Wandel betroffen. In längerfristig angelegten und zielgerichteten Entwicklungsprozessen (vgl. Maag Merki 2015; Bryk et al. 2010) arbeiten die Einzelschulen an schulinternen, kooperationsbezogenen und organisationsübergreifenden (sozialraumbezogenen) Veränderungen (Maykus und Schulz 2007). Der Ausbau der Ganztagschule kann daher als groß angelegtes *Schulentwicklungsprojekt* gelten und ist von „entsprechende[n] Unterstützungssysteme[n]“ und „Entwicklungsstrategien“ abhängig (Maag Merki 2015, S. 90). In den Jahren nach Start des IZBB-Programms wurden verschiedene pädagogische Begleitprogramme für Ganztagschulen von Bund und Ländern gefördert (z. B. „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“, „QUA-LIS NRW“). Dabei fällt auf, dass in den Programmen und Schulentwicklungskonzepten meist unterschiedliche inhaltliche

Schwerpunkte gewählt werden, wie z. B. Vernetzung und Kooperation, Inklusion und Mitbestimmung, aber auch individuelle Förderung durch außerunterrichtliche Angebote.

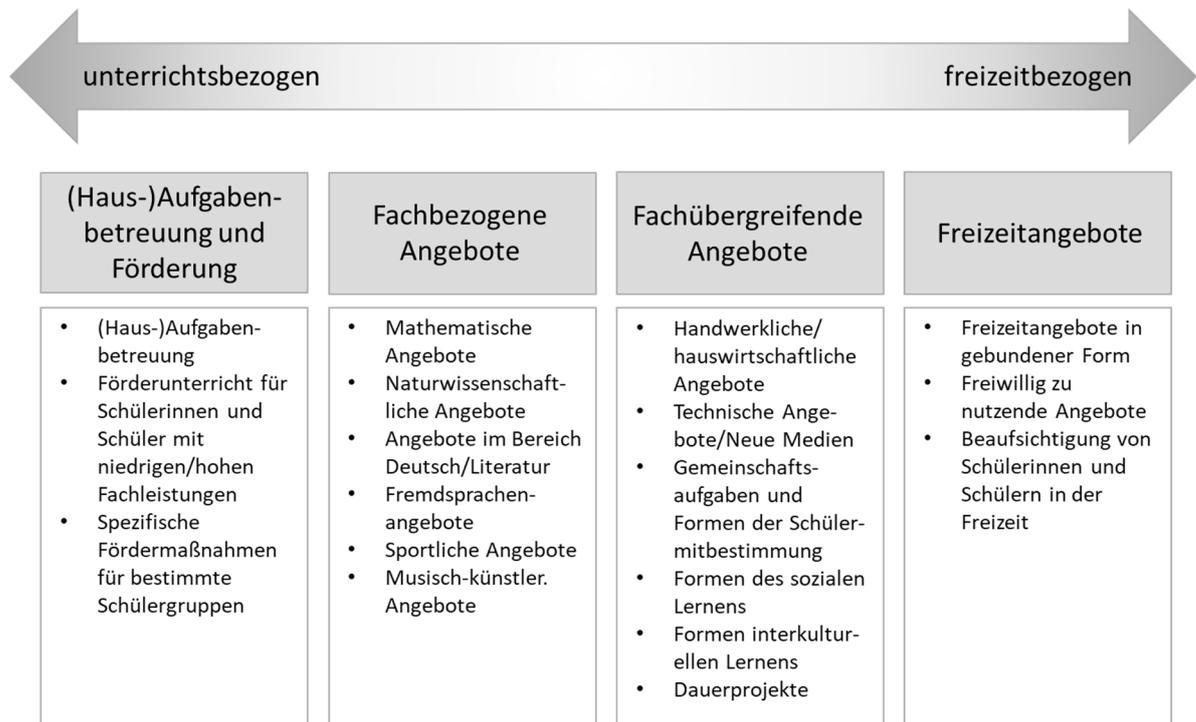
Zu beachten ist bei Schulentwicklungsprojekten, dass größere Neuerungen in der Regel nicht ad hoc eingeführt werden, ohne dass sich dabei Widerstände auf Seiten der Eltern, der kooperierenden Institutionen, des Lehrpersonals oder der Schülerinnen und Schüler regen (Breuer et al. 2019). Aber gerade in Bezug auf außerunterrichtliche Angebote gilt es das organisierende und durchführende Personal, in den Austausch miteinander zu bringen, um Synergien nutzen zu können (StEG-Konsortium 2019b). Besondere Herausforderung hierbei ist es die verschiedenen Professionen, die häufig unterschiedlich pädagogisch ausgerichtet sind, zusammen zu bringen. Unter dem Stichwort *Multiprofessionelle Kooperation* hat sich hierzu in den vergangenen Jahren ein neuer Forschungszweig etabliert, der sich mit der Zusammenarbeit verschiedener (pädagogischer) Professionen in der Ganztagschule auseinandersetzt und u. a. nach Gelingensbedingungen für diese mitunter herausfordernde Aufgabe fragt (vgl. hierzu bspw. Speck et al. 2011; Erdsiek-Rave und John-Ohnesorg 2014; Krauskopf und Knigge 2017; Gaiser et al. 2021).

Nach Hans-Günter Rolff (2013) lässt sich Schulentwicklung in einem Drei-Wege-Modell in drei Teilgebiete aufgliedern: Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung. Im Kontext ganztägiger Beschulung erscheint eine Erweiterung um einen neuen Teilbereich, nämlich die Entwicklung außerunterrichtlicher Angebote (im Folgenden: Angebotsentwicklung), naheliegend. Mittels unterschiedlicher Fragestellungen konzentriert sich diese Arbeit auf den Bereich der Angebotsentwicklung. Auch die anderen Teilgebiete der Schulentwicklung – Personal, Unterricht und Organisation –, welche in der Praxis natürlich nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können, werden dabei mitberührt.

## 1.2 Eingrenzung des Forschungsgegenstandes: Entwicklung außerunterrichtlicher Angebote

In der Theorie zur Ganztagschule hat sich für die außerunterrichtlichen Angebote die Unterscheidung von einerseits freizeitbezogenen und andererseits unterrichtsnahen Angeboten etabliert, zwischen denen sich ein „Kontinuum“ der verschiedensten Angebote aufspannt (Hopf und Stecher 2014, S. 69, siehe hierzu Abbildung 1). Neben eher freizeitlich orientierten Angeboten, in denen die Schülerinnen und Schüler lebensweltnahen und speziell auch persönlichen Interessen nachgehen können, sind die inhaltlich eher nah am Unterricht zu verortenden Angebote mit dem Fokus auf Lernen und Fördern zentraler Bestandteil der ganztagschulischen Lernkultur. Die Forschung zeigt, dass diese Angebote an Ganztagschulen weit verbreitet sind (vgl. u. a. StEG-Konsortium 2019a). In ihnen soll die Chance liegen, die vorherrschende Bildungsungleichheit durch zusätzliche und individuelle Förderung zu verringern (Züchner und Fischer 2014). Daher sind sie in der Ganztagschulforschung von zentraler Bedeutung, wenn es darum geht, für die Schülerinnen und Schüler möglichst hilfreiche und förderliche Lernangebote zur Verfügung zu stellen. Ziel ist es dabei u. a. die Angebote den aktuellen Bedürfnissen vor allem jener Heranwachsenden anzupassen, die gesellschaftlicher Exklusion und strukturellen Hürden beim Zugang zu Bildung ausgesetzt sind.

**Abbildung 1.** Das Kontinuum der vier außerunterrichtlichen Angebotstypen



Quelle: Hopf und Stecher (2014), basierend auf Rollett et al. (2011), eigene Darstellung.

In der vorliegenden Arbeit werden die unterrichtsnahen Angebote genauer betrachtet, die im Folgenden unter dem Begriff der sog. *Lern- und Förderangebote* zusammengefasst werden. Im Mittelpunkt stehen vorwiegend Angebote, in denen über den Unterricht hinausgehenden Übungs- und Vertiefungsaufgaben bearbeitet werden. Diese Angebote verfolgen in erster Linie das Ziel, die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler über den Unterricht hinaus zu fördern, d. h. Inhalte aus dem Unterricht zu üben und die Teilnehmenden dabei zu begleiten vertiefend zu lernen. Im Folgenden wird hier, noch spezifischer, die Rede von *(Haus-)Aufgabenangeboten* sein, da es sich in jedem Fall um Angebote mit konkreten *Aufgaben* für die Schülerinnen und Schüler handelt, welche je nach Organisationsform des Ganztags (gebunden, teil-gebunden, freiwillige Teilnahme) nicht mehr zwangsläufig *zu Hause* bearbeitet werden.

Die Lern- und Förderangebote gehören in Ganztagsschulen zu den sog. Lernphasen, also Phasen der kognitiven ‚Anspannung‘, welche sich mit Phasen der ‚Entspannung‘ bzw. Erholung – beispielsweise in Freizeitangeboten – abwechseln. In diesem Zusammenhang wird auch von der Rhythmisierung des Lernens gesprochen, bei der die Zeitstruktur so verändert wird, dass „eine bestimmte Form der Lernorganisation“ (Rabenstein 2020, S. 551) eingesetzt wird. Denkbar sind hier z. B. die Veränderung des 45-Minuten-Takts, die Schaffung zeitlich flexiblerer Lernphasen oder ein Wechsel von Selbstlernphasen im Einzelsetting und kooperativen Lernsettings (ebd.).

An vielen Schulen sind solche außerunterrichtlichen Lernphasen zur Bearbeitung von zusätzlichen Aufgaben noch immer als Hausaufgabenbetreuung organisiert, in der meist eine pädagogische

Fachkraft die Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung ihrer Aufgaben beaufsichtigt und gegebenenfalls unterstützend eingreift. Immer mehr Schulen wenden sich jedoch von diesem Konzept ab und organisieren diese Lernphasen als sog. *Lernzeit*, in der sich die Schülerinnen und Schüler in Form von Wochenplänen selbstorganisiert mit den Aufgaben auseinandersetzen (Kohler 2019). Daneben sind häufig verschiedene zusätzliche fachbezogene Förderangebote mit Formen gezielter Lernunterstützung, aber auch fachübergreifende und fachunabhängige Lernangebote Teil des Angebotsrepertoires. Hausaufgabenangebote bzw. in den Schultag integrierte Lernzeiten zur selbstgesteuerten Bearbeitung der im Unterricht erteilten Aufgaben sind im Vergleich zu anderen außerunterrichtlichen Angeboten in den Ganztagschulen am häufigsten vertreten. Eine repräsentative Untersuchung zur Entwicklung von Ganztagschulen kommt zu dem Ergebnis, dass 88,5 Prozent der befragten Primarschulen bzw. 89,7 Prozent der Gymnasien angeben, solche (Haus-)Aufgabenangebote anzubieten. Sie sind also fester Bestandteil des ganztagschulischen Lernkonzepts (StEG-Konsortium 2019a).

In dieser Arbeit wird die Entwicklung der Lernkultur in außerunterrichtlichen Lern- und Förderangeboten in zweifacher Hinsicht betrachtet. Die (zahlenmäßige) Entwicklung seit 2012 und der aktuelle Stand an deutschen Ganztagschulen wird beschrieben, zudem werden die pädagogischen Entwicklungspotenziale der Angebote aufgezeigt.

Die Datengrundlage entstammt der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (im Folgenden kurz: StEG). Vor allem in der zweiten Förderphase von 2012 bis 2015 wurde untersucht, wie außerunterrichtliche Angebote ausgestaltet sein sollten, damit sich erwünschte Wirkungen bei den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern einstellen. Im Rahmen des bundesweiten StEG-Bildungsmonitorings und von StEG-Q, dem Teilprojekt an der Justus-Liebig-Universität Gießen, wurden umfangreiche Daten an Ganztagschulen erhoben, um dieser Frage nachzugehen. Mit einem Fokus auf außerunterrichtliche Lern- und Förderangebote und schwerpunktmäßig auf Hausaufgabenangebote bzw. Lernzeiten werden diese Daten in den vier vorliegenden Beiträgen für multiperspektivische Analysen der quantitativen und qualitativen Befragungs- und Beobachtungsdaten aus Sicht der Beteiligten (Schülerinnen und Schüler, Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrkräfte, weitere pädagogisch Tätige) genutzt. Dabei bieten die Fragebogendaten aus dem Bildungsmonitoring (befragt wurden bundesweit Schulleitungen) einerseits Ausgangspunkt für eine statistische Analyse im Rahmen einer Klassenanalyse (Beitrag 1) und andererseits die qualitativen Interview- und Beobachtungsdaten aus StEG-Q Einblicke in die ganztagschulische Praxis (Beitrag 1 bis 4).

Theoretisch gerahmt ist die vorliegende Arbeit mit dem Makro-Meso-Mikro Modell (Fend 2008; Stecher 2011) und untersucht die Entwicklung von außerunterrichtlichen Lern- und Förderangeboten auf drei Ebenen.

Der erste Beitrag verschafft auf Systemebene (=Makroebene) einen Überblick darüber wie Ganztagschulen in Deutschland Lern- und Förderangebote organisieren und miteinander verknüpfen. Dabei werden sowohl quantitative als auch qualitative Daten genutzt. Der zweite Beitrag (Mesoebene) analysiert auf Angebotsebene die unterschiedliche pädagogische Ausgestaltung von

(Haus-)Aufgabenangeboten an verschiedenen Ganztagschulen. Die Frage nach der Verzahnung von Angebot und Unterricht steht im Zentrum der qualitativen Untersuchung. Im dritten Beitrag (Mesoebene) widmen sich die Autorinnen und Autoren mithilfe von qualitativ-längsschnittlichen Analysen einer Einzelschule. Der Beitrag untersucht an einer ausgewählten Ganztagschule den Weiterentwicklungsprozess der Lernkultur in einem ganz konkreten außerunterrichtlichen Angebot. Dieses Angebot war ursprünglich als Hausaufgabenangebot angelegt, und wurde dann zu einer Lernzeit überführt, in der die Schülerinnen und Schüler für die verschiedenen Unterrichtsfächer selbstgesteuert Aufgaben mit Hilfe eines Wochenplans erledigen und ist somit ein gutes Beispiel für die Entwicklungsprozesse an Ganztagschulen. Der vierte Beitrag (Mikroebene) skizziert schließlich mit dem Blick auf das lernende Individuum, wie individuelle Förderung in Lern- und Förderangeboten, bzw. hier konkreter: in (Haus-)Aufgabenangeboten, umgesetzt werden kann. Es wird danach gefragt, welche methodisch-didaktischen Schwerpunkte die individuelle Förderung in diesen Angeboten unterstützen können.

Aufgebaut ist die Arbeit mit den vier empirischen Beiträgen nicht im chronologischen Sinne bezüglich des jeweiligen Erscheinungsdatums, sondern entlang der genannten drei Ebenen quasi vom Übergeordneten auf der Systemebene zum Spezifischen auf der individuellen Ebene der Lernenden. Auf diese Weise lässt sich ein systematisches Bild der Lern- und Förderangebote an Ganztagschulen zeichnen, welches dem wissenschaftlichen Trichtermodell folgt. In den folgenden Kapiteln 2 und 3 werden Zusammenhänge zwischen den vier Beiträgen in Bezug auf den theoretischen Bezugsrahmen und die Methodik aufgezeigt.

## 2 Forschungsstand, Fragestellungen und theoretischer Bezugsrahmen

### 2.1 Forschungsstand zu außerunterrichtlichen Lern- und Förderangeboten an Ganztagschulen

#### 2.1.1 Außerunterrichtliche Angebote als Teil der neuen Lernkultur

Durch den erweiterten zeitlichen Rahmen stehen Ganztagschulen im Vergleich zu Halbtagschulen zusätzliche Möglichkeiten offen, das Lernen für die Schülerinnen und Schüler zu gestalten. Laut aktueller Definition der Kultusministerkonferenz stellen Ganztagschulen „an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler“ bereit, „das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2017, S. 5). Um zu verhindern, dass mit der zusätzlich zur Verfügung stehenden Zeit v. a. eine Verlängerung des Unterrichts (Fischer und Ludwig 2009; Burow et al. 2020) bewirkt wird, sollte in der ganztägigen Bildung eine *neue Lernkultur* (Horstkemper und Tillmann 2014) etabliert werden. Dabei fordern manche Autorinnen und Autoren, das Lernen „stärker an individuellen Interessen und Bedürfnissen der Akteure zu binden“ und „integrative und inklusive Formen des Lernens“, bei denen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen gemeinsam und möglichst selbstbestimmt lernen, zu ermöglichen (Horstkemper und Tillmann 2014, S. 93).

Auf der Basis von umfangreichen qualitativen Untersuchungen leitet Dollinger (2012) den *Fokus auf eine gewandelte Lehr- und Lernkultur* als einen bedeutsamen Schlüsselfaktor für eine gelingende Implementierung des (gebundenen) Ganztags ab (Dollinger 2012, S. 261). Neben zielgerichteten „Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung“ hält Dollinger u. a. „tragfähige und realisierbare Strategien zur Integration der Hausaufgaben in die Lernzeit (z. B. offene Unterrichtsformen, Lernzeit)“ als Indikatoren für das Gelingen der Implementierung fest (ebd.). Auch nach Breuer et al. (2019, S. 309) bezieht sich die Lernkultur an Ganztagschulen vorwiegend auf den Unterricht und die außerunterrichtlichen Angebote. In ethnografischen Untersuchungen zur Lernkultur fragen sie nach Veränderungen, wenn an Schulen Ganztagsangebote eingerichtet werden. Drei zentrale Veränderungen werden benannt. Erstens beobachten die Autorinnen und Autoren eine zunehmende „Individualisierung“ in der Lernkultur, bei der selbstständiges und selbstverantwortliches Lernen angestrebt wird (ebd.; Kolbe und Reh 2008; Reh 2011). Zweitens kommt es zu einer „Informalisierung“ der sozialen Verhältnisse, womit nähere Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden einhergehen können (Breuer et al. 2019, S. 310). Drittens stellen sie gleichzeitig eine „Formalisierung“ der Lernprozesse fest, die davon geprägt ist, dass das Lernen auch in den außerunterrichtlichen Angeboten zunehmend standardisiert verwaltet wird (ebd.; Meyer-Drawe 2008; Huf und Breidenstein 2009).

Die Autorinnen und Autoren um Gunther Graßhoff fassen mit Rekurs auf Buchna et al. (2015) und Proske (2015) zusammen, dass insbesondere mit den außerunterrichtlichen Angeboten die Hoffnung und die Erwartung verbunden wird, dass sie die ganztagschulische Lernkultur in qualitativer Hinsicht erweitern. Diese non-formalen Lernformen nähmen damit in der Schule einen neuen Platz ein, was sich nicht zuletzt darin zeigen soll, dass die Teilhabe und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das außerunterrichtliche Lernen gestärkt wird (Graßhoff et al. 2019, S. 206).

Außerunterrichtliche Angebote sind also, wie sich zeigen lässt, neben dem Unterricht zentraler Bestandteil der Ganztagschule. Ihre (Weiter-)Entwicklung stellt ein zentrales Anliegen der Schulforschung dar.

Bei der repräsentativen Befragung von Schulleitungen in der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) zeigte sich, dass die „Erweiterung der Lernkultur“ an ca. einem Drittel der Grundschulen und der Sekundarstufenschulen (ohne Gymnasium)<sup>1</sup> *nicht* Teil des Ganztagskonzepts ist. An Gymnasien gibt das sogar ca. die Hälfte der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter an (StEG-Konsortium 2019a, S. 87). So wird von der StEG-Forschungsgruppe ein kritisches Fazit bezüglich der ganztagsschulischen Lernkultur gezogen: „Ein großer Teil der untersuchten Ganztagschulen scheint seine pädagogisch-organisatorischen Möglichkeiten zur Ausgestaltung einer anspruchsvolleren Lernkultur nicht zu nutzen und weist konzeptionell noch erheblichen Entwicklungsbedarf auf. Soweit solche schulpädagogischen Kernziele nicht zum Anspruch von Ganztagschulen gehören, könnten die Förderziele, welche die Schulpolitik mit dem Ausbau von Ganztagschulen verfolgte, verfehlt werden“ (StEG-Konsortium 2019a, S. 88).

#### 2.1.2 Bandbreite und Teilnahmequote außerunterrichtlicher Angebote

Ein Blick in die Praxis zeigt, dass ein Großteil der Ganztagschulen ein breites Angebot an außerunterrichtlichen Angeboten für die Schülerinnen und Schüler bereithält (Börner et al. 2014; Altermann et al. 2018). Meist ist eine Vielfalt von Angeboten vorhanden, die von Sport- und Spiele-AGs, musischen und künstlerischen Angeboten bis hin zu Förderangeboten, Hausaufgabenbetreuung und Angeboten mit Fachbezug reichen (Steiner 2019, S. 16). Grundsätzlich wird zwischen eher freizeithen und eher unterrichtsnahen Angeboten unterschieden (vgl. Abbildung 1, Kapitel 1.2). Hausaufgabenbetreuung, Lernzeiten und Förderangebote, die in dieser Arbeit Forschungsgegenstand sind, sind besonders nah am Unterricht ausgerichtet (vgl. Hopf und Stecher 2014). Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass die Bandbreite der Angebote je nach Schulform unterschiedlich ausfällt: während an Gymnasien besonders stark Angebote vertreten sind, die einen konkreten Unterrichts- bzw. Fächerbezug haben, dominieren an nicht-gymnasialen Sekundarstufenschulen Angebote, die fächerübergreifend und praktisch orientiert sind (z. B. Handwerkliches, Berufsorientierung etc.) (StEG-Konsortium 2019a, S. 117). Hier sind auch Lernzeiten, also Phasen selbstgesteuerten Lernens und Übens anhand von zusätzlichen Aufgaben – bezogen auf die Unterrichtsinhalte – ebenso häufig vertreten wie „klassische“ (Kaufmann 2016, S. 108) Hausaufgabenbetreuungen am Nachmittag. An Primarschulen und Gymnasien wird die Hausaufgabenbetreuung hingegen noch immer deutlich häufiger umgesetzt als die aufgabenbezogene Lernzeit. Insgesamt lässt sich über die Jahre 2012, 2015 und 2018 hinweg ein allgemeiner Trend zum *Abbau* von Angeboten feststellen (StEG-Konsortium 2019a, S. 117).

Betrachtet man die Teilnahmequote an den Ganztagsangeboten, so liegt sie an Grundschulen und nicht-gymnasialen Sekundarstufenschulen deutlich über 50 Prozent, an Gymnasien jedoch unterhalb

---

<sup>1</sup> Da im Folgenden mehrfach auf Ergebnisse aus der StEG-Schulleitungsbefragung verwiesen wird, sei an dieser Stelle kurz auf die in StEG etablierte Unterscheidung zwischen den drei Schulformen hingewiesen: 1. Grundschulen bzw. Primarschulen (PRM), 2. nicht-gymnasiale Schulen der Sekundarstufe I (SEK) und 3. Gymnasien (GYM).

der 50-Prozent-Marke (StEG-Konsortium 2019a, S. 132). Anhand der aktuellen Daten der KMK-Statistik zeigt sich, dass die Entwicklung der Teilnahmequote – abgesehen von den Haupt- und Freien Waldorfschulen – in den Jahren 2016 bis 2019 jährlich leicht angestiegen ist. Die insgesamt deutlich niedrigere Teilnahmequote insbesondere an Realschulen (23 % in 2019) und Gymnasien (37 % in 2019) bleibt jedoch bestehen. Einzig an integrierten Gesamtschulen ist sie mit knapp 80 Prozent ungebrochen hoch (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2021). Dass ein breitgefächertes Ganztagsangebot an den meisten Schulen zur Verfügung steht, führt also nicht automatisch dazu, dass es auch von den meisten Schülerinnen und Schülern genutzt wird. Gerade mit zunehmendem Alter sinkt die Bereitschaft an Ganztagsangeboten teilzunehmen (Steiner und Fischer 2011).

### 2.1.3 Qualität außerunterrichtlicher Angebote

Im Gegensatz zur angloamerikanischen Schulforschung (vgl. u. a. Eccles und Gootman 2002; Mahoney et al. 2003; Fredricks und Eccles 2005; Mahoney et al. 2005), hat sich die Diskussion um die Qualität außerunterrichtlicher Angebote im deutschsprachigen Raum etwas später entwickelt. Ausgangspunkt der Qualitätsbestimmungen waren die Kriterien guten Unterrichts (Helmke 2003). In einer aktuellen Untersuchung haben Nowak et al. (2020) bei der Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erhebung von Qualität in außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten das Qualitätsmodell aus StEG erweitert, welches die Kernelemente von effektivem Klassenmanagement, kognitiver Aktivierung, Autonomieunterstützung, Anerkennung und Lebensweltorientierung/Partizipation zusammenführt (StEG-Konsortium 2016; Sauerwein 2019). Die Aspekte „Interesse“ und „Lerngemeinschaft“ wurden von Nowak et al. ergänzt. Mit der Orientierung an den Interessen der Schülerinnen und Schüler, so die Autorinnen und Autoren, kann die intrinsische Motivation für eine aktive Mitarbeit genutzt werden und in einer ‚guten‘ Lerngemeinschaft können die Teilnehmenden von einem lernförderlichen Klima mit Unterstützung und Rückhalt durch die Peers profitieren (Nowak et al. 2020, 10ff.). Auch wenn in der Diskussion um Ganztagsangebote bisher kein gemeinsamer Konsens über Qualitätskriterien außerunterrichtlicher Angebote besteht und dies auch angesichts der inhaltlich sehr unterschiedlichen Angebote nur schwer zu leisten wäre, zeigen Nowak et al., dass eine weitere, empirisch fundierte Ausdifferenzierung dieser Kriterien möglich und notwendig ist.

Schülerinnen und Schüler bewerten die außerunterrichtlichen Angeboten meistens positiv (StEG-Konsortium 2016, S. 4), wobei mit ansteigendem Alter die Zufriedenheit mit den Angeboten abnimmt (Brümmer et al. 2011, S. 184). Zu den Aspekten, die ein Angebot aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zu einem ‚guten‘ Angebot machen, gehören die Möglichkeiten zielgerichtet (praktische) Kompetenzen erwerben, (nachhaltig) an der Gestaltung und an Inhalten der Angebote partizipieren, an ihr Vorwissen und ihre Lebenswelt anknüpfen und Anerkennung (z. B. positive Rückmeldungen/Lob) erfahren zu können (Meyer-Hamme 2014, 238ff.). Zudem erleben Schülerinnen und Schüler die Qualität der Angebote als hoch, wenn sie sich vom sonstigen Schulalltag bzw. Unterricht unterscheiden und, wenn die Teilnehmenden die Beziehung zu den Angebotsleitungen positiv einschätzen (ebd., S. 256ff.; vgl. zur Unterscheidung vom Unterricht auch StEG-Konsortium 2016, 31ff.). Am Beispiel des Leseverstehens konnte gezeigt werden, dass die Teilnahme an entsprechenden Angeboten nur dann zu einer Leistungsverbesserung führt, wenn die Schülerinnen und Schüler freiwillig daran teilnahmen (StEG-

Konsortium 2016, S. 28). Das außerunterrichtliche Lernen sollte also, wie auch aus der Forschung zur Selbstbestimmungstheorie bekannt ist, den eigenen Interessen der Teilnehmenden entsprechen. Fischer (2020) fasst zusammen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Beziehung zur Angebotsleitung in Ganztagsangeboten positiv einschätzen und diese soziale Beziehung „eng mit dem schulischen Wohlbefinden verbunden“ ist (ebd., S. 1542). In Angeboten, in denen soziales Lernen im Mittelpunkt steht, wirkt sich ein starkes Erleben von Partizipation positiv auf die soziale Entwicklung der Teilnehmenden aus. Die Autonomieunterstützung im Sinne der freien Wahlmöglichkeit von Angeboten wird als Qualitätsmerkmal von Ganztagsangeboten hervorgehoben (StEG-Konsortium 2016, 29ff.).

#### 2.1.4 Verzahnung von Unterricht und Angeboten

Der Unterricht ist auch an Ganztagschulen in Bezug auf das formale Lernen das Kernelement der schulischen Lernkultur. Damit ist er „unabdingbare Voraussetzung“ (Fischer und Ludwig 2009, S. 18) für eine umfassende Förderung der Schülerinnen und Schüler. Zudem sollten nach Fischer und Ludwig aber auch die außerunterrichtlichen Angebote als Teil des ganztagsschulischen Lehrens und Lernens beachtet werden (ebd.). In den meisten Schulgesetzen bzw. in den ergänzenden Qualitätsrahmen zur Ganztagschule der Länder ist die Verknüpfung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten als Zielgröße festgeschrieben (bspw. Hessisches Kultusministerium 2017, §15, Abs. 3). Folglich gewann das Thema ‚Verzahnung‘ in den letzten Jahren größere Aufmerksamkeit in der Ganztagschulforschung (Haenisch 2009; Arnoldt 2011; Spillebeen et al. 2011; Gaiser et al. 2016). Beher et al. (2007) konnten anhand einer mixed-methods Studie eine Reihe von strukturellen Gelingensbedingungen für die inhaltliche Verknüpfung von Unterricht und Angeboten herausarbeiten. Dazu gehören u. a. häufige Besuche von außerschulischen Lernorten (Museen etc.), eine intensive Kooperation zwischen den pädagogisch Tätigen und ein positives pädagogisches Klima (Beher et al. 2007). Es zeigt sich jedoch, dass die Verzahnung an Ganztagschulen noch deutlich ausbaubar ist (ebd.; Spillebeen et al. 2011; Holtappels et al. 2013).

Die außerunterrichtlichen Lern- und Förderangebote, in denen curriculare Inhalte wiederholt, vertieft und geübt werden, *müssten* sinnvollerweise mit dem Unterricht verbunden werden. Da die Angebote explizit außerunterrichtlich gerahmt sind, folgen sie damit auch einer eigenen Strukturierung, die sich bspw. in einem anderen Setting (andere Räume, anderes Personal, andere Gruppenzusammensetzung, andere Formen der Sanktionierung etc.), als es im Unterricht vorzufinden ist, zeigt (Gaiser et al. 2016). In diesem Spannungsfeld zwischen formalem und non-formalem Lernen haben sich die Beteiligten, also Lehrkräfte, weiteres pädagogisches Personal, die Schülerinnen und Schüler und letztlich auch die Eltern, zu bewegen.

In der Praxis zeigt sich, dass die Verzahnung der Lern- und Förderangebote mit dem Unterricht nicht immer und wenn, meist nur in geringerem Umfang gelingt (Arnoldt 2011; StEG-Konsortium 2019a, 83ff.). Es besteht also weiterhin ein Bedarf dieses Teilgebiet der ganztagsschulischen Forschung und Praxis sorgfältig weiterzuentwickeln.

#### 2.1.5 Individuelle Förderung in Lern- und Förderangeboten

Die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern ist in den letzten Jahren auch in den Blick der Ganztagschulforschung gerückt (Kaufmann 2007; Haenisch 2010; Lehmann 2011; Maykus et al.

2011). Im weiteren Sinn meint individuelle Förderung in der Schule die Unterstützung von jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin dabei, ihre bzw. seine persönlichen Fähigkeiten möglichst umfassend zu entfalten. Im engeren Sinne sollen Kinder aus sozial schwierigeren Lebensumständen mit Schwierigkeiten beim Lernen oder Kindern mit besonderen Begabungen die nötige Hilfe und Begleitung für ihre Entwicklung erhalten (Fischer und Ludwig 2009, S. 18). Das Autorenteam Fischer und Ludwig resümiert: „Konkret erfordert Individuelle Förderung somit eine systematische Anpassung des schulischen Forder- und Förderangebotes an die kindlichen Forder- und Förderbedürfnisse, was eine konsequente Anwendung von pädagogischer Diagnostik voraussetzt“ (Fischer und Ludwig 2009, S. 21). Der Blick wird damit auch auf die pädagogisch Tätigen gerichtet, die für eine gelingende Förderung entsprechende Kompetenzen mitbringen bzw. erlernen müssen.

Auch wenn grundsätzlich die Förderung *aller* Schülerinnen und Schüler gemeint ist, zeigt sich in der Schulpraxis, dass die individuelle Förderung häufig mit „speziellen Maßnahmen an bestimmte Zielgruppen“ gerichtet ist (ebd., S. 20). Hier sollen meistens besondere Defizite ausgeglichen werden. Nicht zuletzt als Reaktion auf die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS und IGLU wurden Fördermaßnahmen an deutschen Schulen in den letzten Jahren ausgebaut (ebd.).

Förderunterricht und -kurse für spezifische Gruppen von Schülerinnen und Schüler (wie z. B. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache), sind Beispiele für Fördermaßnahmen, die an vielen Ganztagschulen zum Angebotsrepertoire gehören. Der erweiterte Zeitrahmen an ganztägig arbeitenden Schulen ermöglicht diese zusätzlichen Förderangebote. In ein umfassendes Förderkonzept, das die Förderangebote auch eng mit dem Unterricht verknüpft, sind diese Maßnahmen in der Praxis jedoch nicht immer eingebunden (StEG-Konsortium 2019a; vgl. hierzu auch Kapitel 4: Gaiser und Kielblock 2019; Gaiser et al. 2020). Maykus et al. (2011, S. 138) zeigen anhand umfangreicher Befragungen, dass aus Sicht von Lehrkräften und weiteren pädagogisch Tätigen für eine gelingende individuelle Förderung bestimmte strukturelle Rahmenbedingungen an Ganztagschulen Voraussetzung sind; an den Schulen sind diese Rahmenbedingungen jedoch häufig nicht ausreichend gegeben. Eingeschränkt werde die Umsetzung der individuellen Förderung beispielsweise durch einen Mangel an Raum und Zeit für Kooperation, aber auch durch festgelegte Rahmenbedingungen wie „Klassengröße und Lehrplanvorgaben“ (ebd.).

Individuelle Förderung wird in Lern- und Förderangeboten durchaus angestrebt, wie einige Studien zeigen (Kaufmann 2007; Haenisch 2010; Lehmann 2011; Maykus et al. 2011). Hausaufgabenangebote zielen jedoch häufig nur auf das „Abarbeiten“ (Rabenstein und Podubrin 2015, S. 249) von Aufgaben ab, die die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler nicht unbedingt mitberücksichtigen. Die Angebotsleitungen nehmen dabei vor allem eine kontrollierende Rolle ein und halten die Schülerinnen und Schüler dazu an weiter an ihren Aufgaben zu arbeiten (vgl. auch Gaiser et al. 2016). Von selbstgesteuertem und schüleraktivierendem Lernen kann häufig nicht die Rede sein (Rabenstein und Podubrin 2015, S. 244). Auch finden die pädagogisch Tätigen bei größeren Gruppen nicht die nötige Zeit sich für längere Zeit einzelnen Schülerinnen und Schülern unterstützend zuzuwenden (ebd., S. 255f.).

Am Anfang wie auch am Ende der Sekundarstufe I nehmen Schülerinnen und Schüler verstärkt an unterrichtsnahen Angeboten teil. Vor allem Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wählen immer wieder leistungs- und lernbezogene außerunterrichtliche Angebote. Mit zunehmendem Alter nimmt die Teilnahme an fächerübergreifenden und freizeitorientierten Angeboten ab. Ältere Ganztags Schülerinnen und -schüler nehmen vermehrt an fachbezogenen Lernangeboten und sozialen Projekten teil (Steiner 2019, 19f.). Außerdem zeigt sich, dass in Grundschulen gerade Kinder aus sozial benachteiligten Familien insgesamt seltener an den Ganztagsangeboten teilnehmen (Steiner und Fischer 2011, 198f.). Hier bietet die Ganztagschule eine Verbesserungsmöglichkeit von Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit an, die häufig nicht genutzt wird bzw. die Zielgruppe nicht erreicht.

Nach den Zielsetzungen in den außerunterrichtlichen Angeboten gefragt, gibt die deutliche Mehrheit (je nach Schulform zwischen 76 und 91 Prozent) der 2018 befragten Schulleitungen an, dass die „Aufarbeitung von Lerndefiziten in Lern- und Förderangeboten/Aufgabenzeiten“ angestrebt wird. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Schulen auch im außerunterrichtlichen Bereich auf die individuelle Förderung der Schülerschaft abzielen (StEG-Konsortium 2019a, 84ff.). Zudem lässt sich anhand der StEG-Schulleitungsbefragung feststellen, dass im Jahr 2018 an knapp über der Hälfte der Sekundarstufenschulen und 43 Prozent der Primarschulen „Kompetenzorientierung und Begabungsförderung“ ein Ziel ist, das mit dem Ganztagskonzept verfolgt wird (StEG-Konsortium 2019a, S. 87). Diese Zahlen machen deutlich welche zentrale Rolle die Lern- und Förderangebote in den Angebotskonzepten der Ganztagschulen spielen und wie groß das Forschungsinteresse in diesem Bereich ist.

#### 2.1.6 Entwicklung außerunterrichtlicher Angebote als Teil der Schulentwicklung

Eine schwer zu erfüllende Voraussetzung für den oben genannten angestrebten Wandel in der Lernkultur – gerade auch in Bezug auf die außerunterrichtlichen Angebote – ist, dass die beteiligten Personen, allen voran Schulleitungen, Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal diese Veränderungen mittragen und aktiv mitgestalten. Solche Schulentwicklungsprozesse erfordern Gestaltungsfreiheit und Kreativität, aber auch die Sicht auf größere Zusammenhänge im System. Die Beteiligten müssen der Veränderung eine eigene Bedeutung beimessen und mit Widerständen (Breuer et al. 2019), auch von Schülerinnen und Schülern oder Eltern, muss konstruktiv umgegangen werden. Schulentwicklung braucht deshalb Zeit (Burow et al. 2020, 1163ff.).

Die drei Bereiche der Schulentwicklung nach Rolff (2013) – Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung – müssten im Kontext der Ganztagschule dabei um einen zentralen Bereich ergänzt werden: die Angebotsentwicklung. Denkbar wäre grundsätzlich auch eine Subsummierung der Entwicklung außerunterrichtlicher Angebote unter die Unterrichtsentwicklung, zumal an Ganztagschulen normativ die Forderung herangetragen wird Unterricht und Angebote sinnvoll miteinander zu verknüpfen (Haenisch 2009). Eine Unterordnung des Angebotsbereichs unter die Unterrichtsentwicklung würde der „Eigenlogik“ (Graßhoff et al. 2019, S. 216) des Ganztags und seiner Angebote – gerade auch in Abgrenzung zum Unterricht – jedoch nicht gerecht. Zudem wird die Verknüpfung von Unterricht und Angeboten, das zeigen Ergebnisse aus zahlreichen Studien (Behr et al. 2007; Arnoldt 2011; Spillebeen et al. 2011; Holtappels et al. 2013; StEG-Konsortium 2019a), eher

selten umgesetzt. Mit mehreren Fragestellungen, die alle auf die Beschreibung, Entwicklung und Weiterentwicklung ganztägsschulischer Lern- und Förderangebote abzielen, setzt sich diese Arbeit mit dem Bereich der Angebotsentwicklung auseinander und legt Möglichkeiten für die Systematisierung dieser lernbezogenen Angebote dar.

## 2.2 Fragestellungen der vorliegenden Arbeit

Die Gesamtschau des aktuellen Forschungsstands zeigt, dass bereits viele gesicherte Informationen zur grundsätzlichen Ausgestaltung und Qualität der außerunterrichtlichen Angebote vorliegen. Was jedoch weitgehend fehlt, sind systematisierte, multiperspektivische Analysen zur Angebotsentwicklung von Lern- und Förderangeboten an Ganztagschulen.

In der vorliegenden Arbeit wird die Entwicklung von Lern- und Förderangeboten auf den drei Ebenen Makro, Meso und Mikro systematisiert. Mit dem Blick auf Schule sind hier die Ebene des (Ganztagschul-)Systems (Makro), die Ebene der Einzelschule bzw. der Angebote (Meso) und die Ebene des Individuums (Mikro) mit den entsprechenden Lehr- und Lernprozessen gemeint (vgl. Fend 2008). Dabei werden die Angebote übergreifend charakterisiert, in ihrer konkreten Ausgestaltung betrachtet und schulische Entwicklungsprozesse beschrieben.

Hieraus ergeben sich folgende konkrete Fragestellungen, die im Rahmen der Beiträge mithilfe eines mixed-methods Forschungsdesigns, also mit quantitativen und qualitativen Methoden, beantwortet werden<sup>1</sup>:

1. Makroebene: Finden sich interpretierbare Klassen von Ganztagschulen bzgl. der Organisation der außerunterrichtlichen Lern- und Förderangebote und wenn ja, wie werden die Angebote an den Schulen arrangiert bzw. miteinander verknüpft? (Beitrag 1)
2. Meso- und Mikroebene: In welchem Verhältnis zueinander stehen Unterricht und außerunterrichtliche (Haus-)Aufgabenangebote an Ganztagschulen und wie spiegelt sich die unterschiedlich gehandhabte Verzahnung von Unterricht und Angeboten in der pädagogischen Ausgestaltung der Angebote wider? (Beitrag 2)
3. Meso- und Mikroebene: Welche schulischen Veränderungen ergeben sich in Folge der erneuerten Aufgabenkultur bzw. welche organisationalen Dynamiken lassen sich beschreiben, wenn Hausaufgaben in den Ganztag implementiert werden sollen? (Beitrag 3)
4. Mikroebene: Wird in Hausaufgabenangeboten an Ganztagschulen individuelle Förderung umgesetzt und welche didaktisch-methodischen Schwerpunkte unterstützen in der Hausaufgabenbetreuung eine gezielte individuelle Förderung? (Beitrag 4)

---

<sup>1</sup> Vgl. zur Zuordnung der Ergebnisse aus den Beiträgen 1 bis 4 zu den drei Ebenen auch Abbildung 7 auf S. 107.

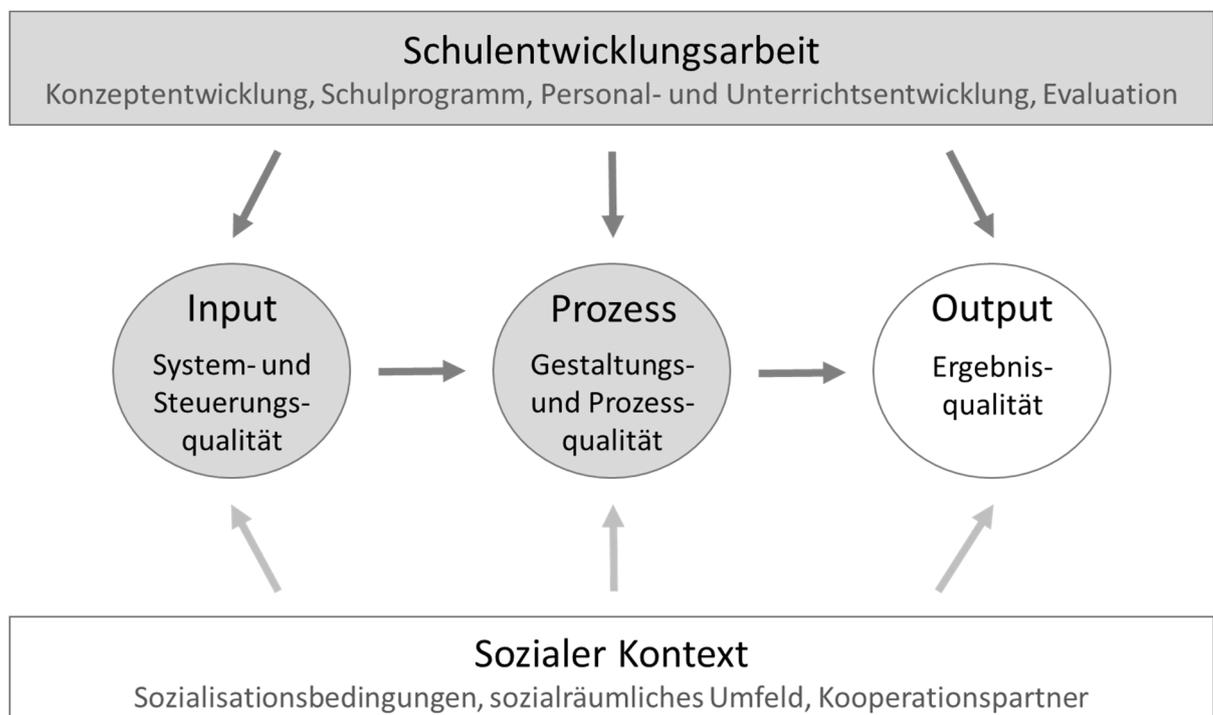
## 2.3 Theoretischer Bezugsrahmen: Angebotsentwicklung vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Modelle

Um die in dieser Arbeit gebündelten Untersuchungen theoretisch in den Diskurs um die Ganztagschule einzubetten, werden im Folgenden zwei für den Forschungsgegenstand zentrale Modelle vorgestellt. Anhand des, in der Forschungslandschaft vielfach rezipierten, CIPO-Modells wird zunächst aufgezeigt, über welche ganztagschulischen Gestaltungs- bzw. Qualitätselemente die vorliegende Arbeit Aussagen treffen kann. Im Anschluss daran wird das sog. Drei-Ebenen-Modell vorgestellt und ausführlich begründet, warum es sich zur Systematisierung der Ergebnisse aus den vier Einzelbeiträgen in besonderer Weise eignet.

### 2.3.1 Das CIPO-Modell zur Schulqualität

Aufbauend auf Arbeiten von Stufflebeam (1971) hat sich in der deutschen Forschungslandschaft in den vergangenen Jahren das sog. CIPO-Modell (Context-Input-Process-Output) zur Beschreibung von Schulqualität bzw. Schulentwicklungsprozessen durchgesetzt (vgl. u. a. Scheerens 1990; Holtappels 2009; Fischer et al. 2011). Auch auf Basis von Forschungsergebnissen kann das Modell, zumindest in Teilen, gestützt werden (Holtappels 2009).

**Abbildung 2.** CIPO-Modell für Schulqualität



Quelle: Fischer et al. (2011), basierend auf Holtappels und Voss (2008), eigene Darstellung.

Anmerkung: Bereiche, über die in den vorliegenden empirischen Untersuchungen inhaltlich Aussagen getroffen werden, sind grau hinterlegt.

Die zentralen Qualitätselemente, zwischen denen ein Wirkungszusammenhang besteht, sind in diesem Modell die System- und Steuerungsqualität (Input), die Gestaltungs- und Prozessqualität (Prozess) und die Ergebnisqualität (Output). Der Input ist von übergeordneten Rahmenbedingungen und Ressourcenverteilungen durch die Bildungssteuerung geprägt, was z. B. auch gesetzliche Vorgaben wie die Schulgesetze der Länder umfasst. Die Schulen haben darauf keinen direkten Einfluss. Anders sieht das im Bereich des Prozesses aus, welcher die Gestaltung durch die Schule und die entsprechenden pädagogischen Prozesse umfasst. Hier geschieht die konkrete Umsetzung der pädagogischen Ziele unter der Verantwortung der Schule. Es wird zwischen Qualität auf Schul- und auf Unterrichtsebene, bzw. in der Ganztagschule auch auf Angebotsebene, unterschieden. Mit dem Output sind schließlich die erzielten Ergebnisse auf Ebene der Schülerinnen und Schüler gemeint, also welche Lernergebnisse (Fähigkeiten, Kompetenzen, Haltungen etc.) bei den Lernenden erreicht wurden. Ebenfalls berücksichtigt das Modell den sozialen Kontext (Holtappels 2009, 17f.). Dabei spielen sozioökonomische und sozialisationsbedingte Faktoren wie der Wohnort der Schülerinnen und Schüler oder der Zugang zu Kulturgütern eine Rolle, ebenso Kooperationspartner der Schulen, z. B. aus der Jugendhilfe. Zentrales, neues Element in dem Modell ist bei Holtappels und Voss (2008) die *Schulentwicklungsarbeit* der Schulen, deren direkter Einfluss auf die drei Qualitätsdimensionen (Input, Prozess, Output) nach Ansicht der Autoren nicht unterschätzt werden sollte. Insgesamt ist das Modell zudem geeignet im Kontext der Ganztagschule den Blick vom Unterricht auf die außerunterrichtlichen Angebote zu weiten und die aufgeführten Qualitätselemente aus dem Modell auf die Ganztagsangebote zu übertragen (vgl. Fischer et al. 2011, S. 24).

Zu den Modellelementen Schulentwicklungsarbeit, Input und Prozess kann die vorliegende Arbeit anhand der empirischen Untersuchungen in Kapitel 4 Aussagen treffen. So kann in Beitrag 3 (Gaiser und Kielblock 2019) nachgezeichnet werden, wie sich die Angebotsentwicklung (Schulentwicklungsarbeit) in unterschiedlichen Bereichen der Schulgestaltung auf den Prozess auswirkt. Zudem ist in Beitrag 1 (Gaiser et al. 2020) eine Beschreibung des Systems Ganztagschule im Hinblick auf die angebotenen Lern- und Förderangebote zu finden (Systemqualität), die sich in den qualitativen Analysen letztlich wieder auf die Prozessqualität beziehen lässt. In Abbildung 2 sind die Schnittmengen der vorgelegten Beiträge mit dem Modell grau hinterlegt. Zu den Bereichen Output und sozialer Kontext lassen sich anhand der hier durchgeführten Untersuchungen keine Hinweise geben.

### 2.3.2 Das Drei-Ebenen-Modell

Helmut Fend legt in „Schule gestalten“ ein übergeordnetes Konzept vor, durch das die Gestaltung des Schulwesens und die Qualitätssicherung angeleitet werden kann. Er stellt fest, dass sich durch PISA die „Blickrichtung“ (Fend 2008, S. 13) im Bildungswesen verändert habe: weg von dem Versuch die Bildungsadministration möglichst aus den schulischen Prozessen herauszuhalten, hin zu einer systemischen Sicht, bei der nicht nur Meso- und Mikroprozesse auf Ebene der Einzelschule bzw. auf Ebene von Lehr- und Lernprozessen, sondern gerade auch die Rolle der Bildungsadministration und -politik (bei Fend: die „Makrosteuerung“ (ebd.)) als relevant für die Qualitätssicherung der pädagogischen Praxis betrachtet wird.

Fend untersucht, wie sich die Makrosteuerung auf die darunterliegenden Ebenen (Meso- und Mikro-) auswirkt. Dabei fragt er danach, „wie auf den jeweiligen Ebenen die Akteure relativ autonom innere Kulturen des Bildungsgeschehens schaffen und damit selbstverantwortlich am Gesamtgeschehen des Lehrens und Lernens mitwirken“ (Fend 2008, S. 14). Auch Stecher (2011) spricht von Zwischenschritten, die im Übergang von der Makro- auf die Mikroebene begangen werden müssen, bevor es potenziell zu Veränderungen auf den Ebenen kommen kann. Dabei geht Stecher von mehreren Zwischenebenen (Mesoebenen) aus, die in der komplexen Handlungspraxis in Schulentwicklungsprozessen durchlaufen werden müssen (ebd., S. 98ff.).

Wird beispielsweise durch die UN-Behindertenrechtskonvention individuelle Förderung in der Ganztagschule durch eine neue Regelung in den Fokus gerückt (Makroebene), so hängt eine Veränderung in der ganztagsschulischen Lehr-Lernkultur zunächst einmal von dem Umgang damit auf der Mesoebene, also der Institution Schule ab (z. B. ist denkbar, dass eine Schulleitung die individuelle Förderung in das Schulkonzept aufnimmt), und schließlich ebenso vom konkreten Handeln innerhalb der Lehr- und Lernprozesse (Mikroebene; so nimmt eine Angebotsleitung in ihrem Hausaufgabenangebot bspw. neue Methoden zur individuellen Förderung in ihr Methodenrepertoire auf).

Unterschiede in der Umsetzung bzw. Übersetzung an den Einzelschulen sind laut Maag Merki (2015) „nicht Abweichung oder Fehler, sondern notwendiges Ergebnis. *Wie* [die Einzelschulen] dies machen und *warum*, ist von zentraler Bedeutung für das Verstehen von Schulen und von Bildungssystemen. Ganztagschule aus der Perspektive dieser Theorie betrachtet, bedeutet [...] insbesondere, Rekontextualisierungsprozesse in Abhängigkeit des Kontextes zu verstehen und Unterschiede zwischen den Schulen zu identifizieren“ (ebd., S. 83; Hervorhebungen d. A.). Diesem Ansatz folgend stellt diese Arbeit anhand der Ergebnisse aus den Beiträgen 1 bis 4 einen möglichen Zugang zu diesem ‚Wie‘ und ‚Warum‘ her.

In Abbildung 3 sind die zentralen Aspekte des Mehrebenenmodells überblicksartig festgehalten. Fend (2008) unterscheidet in übergeordnete Regulierungsinstrumente (linke Spalte), welche die pädagogische Praxis anleiten (sollen) und in das tatsächliche Erscheinungsbild in der schulischen Praxis. Für die Betrachtung im Kontext der Ganztagschule wurde das Modell von der Autorin inhaltlich mit kleinen Änderungen leicht angepasst. Die im Folgenden präsentierten empirischen Beiträge liefern zu allen drei bzw. vier genannten Ebenen (Makroebene<sup>1</sup>, Mesoebene, Mikroebene der Lehrkräfte/des päd. Personal und Mikroebene der Schülerinnen und Schüler) empirische Ergebnisse, die in der Gesamtschau einen weitgefächerten Blick auf die außerunterrichtlichen Lern- und Förderangebote an Ganztagschulen bieten (vgl. ausführlich hierzu Kapitel 5).

---

<sup>1</sup> Besonderheit in Beitrag 1 ist, dass die Untersuchungen auf der Basis von repräsentativen quantitativen Daten auf der Makroebene um vertiefende qualitative Analysen ergänzt werden, die strenggenommen auf der Mesoebene (Schulebene) zu verorten sind. Aufgrund der inhaltlichen Verschränkung der Fragestellungen werden die qualitativen Analysen jedoch im Zusammenhang mit der Makroebene berichtet (vgl. Kapitel 5.1.3).

**Abbildung 3.** Regulierungsinstrumente und tatsächliche Verhältnisse im Schulwesen

Regulierungsinstrumente	Empirisches Erscheinungsbild
<b>Makroebene</b>	
Verfassungsgesetze	Kulturpolitik
Schulgesetze	Bildungspolitik
Instrumente der Qualitätssicherung	Lehrplanarbeit Personalmanagement: Aus- und Fortbildung
<b>Mesoebene</b>	
Autonomieregelungen für Schulen	„Schul-policy“
Leitungsgesetze bzw. Befugnisse der Schulleitung	tatsächliche Schulführung
Ganztagsspezifische Vorgaben	Schulentwicklungsarbeit Schulkultur
<b>Mikroebene (Lehrkräfte/ päd. Personal)</b>	
Regelungen zur Unterrichtsgestaltung	faktische Unterrichtsprozesse
Regelungen zur Angebotsgestaltung	faktische Angebotsprozesse
Methodik und Didaktik	Unterrichtskultur
Beratungsaufgaben	Angebotskultur
Erziehungsaufgaben	Handeln der Lehrkräfte und weiteren PädagogInnen
<b>Mikroebene (Schülerinnen und Schüler)</b>	
Leistungsstandards	Faktisches Nutzungsverhalten
Prüfungsregelungen	Schulleistungen
Teilnahmeregelungen	Persönlichkeitsentwicklung
Disziplinregelungen	

Quelle: Fend (2008, S. 17), angepasst an die Situation an *Ganztagsschulen*, eigene Darstellung.

Fend hebt besonders hervor, dass sich die Akteure im Bildungswesen zwar einerseits den Regelungen und Rahmenpapieren unterzuordnen haben, gleichzeitig jedoch Möglichkeiten und Freiheiten besitzen, diese auf individuelle Art umzusetzen bzw. der institutionellen Verantwortung auf unterschiedliche Weise Rechnung zu tragen. Die pädagogisch Tätigen rekontextualisieren Vorgaben, die sich aus übergeordneten Regelungen ergeben, stets auf ihre eigene Weise.

„Die bestmögliche Gestaltung des schulischen Angebotes und der Leistungsanforderungen gliedert sich in Aktivitäten auf der Makro-, Meso- und Mikroebene des Bildungswesens. Dabei ist nicht von Zwangsbeziehungen zwischen verschiedenen Ebenen oder von mechanischen Kausalverhältnissen auszugehen, sondern auf die Freiheiten und Verantwortungen ermöglichende Handlungskoordination zwischen den Ebenen zu achten. So wird sichtbar, dass wir es im Bildungswesen mit Akteuren zu tun haben, die teils konkret definierte, teils in die Erziehungskultur eingewobene *Verantwortung* tragen. [...] Auf jeder Handlungs- bzw. Gestaltungsebene richtet sich der Blick der Akteure einmal nach „oben“, einmal nach „unten“. Der Blick nach „oben“ bedeutet, dass die Vorgaben der übergeordneten Ebene

rekontextualisiert werden. Der Blick nach „unten“ bedeutet, dass die Folgewirkungen und Konsequenzen des Handelns berücksichtigt werden müssen. Der Blick in die Horizontale wiederum bedeutet, dass die genuinen Handlungserfordernisse auf der jeweiligen Handlungsebene berücksichtigt werden.“ (Fend 2008, S. 24–28)

Die genannten Freiheiten lassen sich besonders deutlich im Bereich der Schulentwicklung bzw. der Leitung und Steuerung auf Schulebene erkennen. Gefordert wird hier ein Zusammenspiel von „Institution und Person“ (ebd., S. 14), um bestmögliches Lernen zu erreichen. Ziel von Fends Arbeiten im Jahr 2006 war, mit einem Konzept „das Zusammenwirken von Institution und Akteur“ (ebd., S. 18) erklären zu können. Was die Akteure im Schulwesen eint, sind die Regeln, bzw. was in Abbildung 3 mit „Regulierungsinstrumente“ beschrieben ist. Wie solche Regeln und Vorgaben in der Praxis jedoch umgesetzt werden, ist sehr unterschiedlich. Daher plädiert Fend, neben der Analyse der Rahmenpapiere und Regeln, für die Untersuchung von Daten aus der Praxis, die es ermöglichen, die reale Umsetzung bzw. Handhabung der Regeln durch Nachfragen und Beobachtungen nachzuzeichnen. Beides ist in der Bildungsforschung gleichermaßen wichtig und kann nicht einzeln für sich stehen (Fend 2008).

Hieran schließt die vorliegende Arbeit an und ergänzt mit der Analyse von Forschungsdaten aus StEG, einem Projekt, das den Ausbau der Ganztagschule seit 2005 begleitet hat, das Gesamtbild der Schullandschaft in Deutschland. Ein besonderes Potenzial der Daten liegt darin, dass die Akteure an den Schulen in den Interviews selbst zu Wort kommen und dadurch wertvolles Wissen über die Gestaltung von Lehr- und Lernkultur in der Praxis zugänglich wird.

Die von Fend proklamierte „Mehrebenenstruktur des schulischen Lernangebots“ (Fend 2008, S. 24) bildet somit den theoretischen Rahmen, in dem sich die vorliegende Arbeit bewegt. Die Ergebnisse der präsentierten Beiträge werden in Kapitel 5 vor dem Hintergrund des Drei-Ebenen-Modells dargestellt und systematisiert. Auf diese Weise werden die Forschungsergebnisse zu Lern- und Förderangeboten an Ganztagschulen aus einer Metaperspektive betrachtbar. In einem weiteren, noch ausstehenden Schritt können diese Ergebnisse dann im Sinne eines Forschungs-Praxis-Transfers für die Bildungsadministration und die schulische Praxis nutzbar gemacht werden und die Weiterentwicklung der Ganztagschule in Deutschland unterstützen.

## 3 Methodisches Vorgehen

### 3.1 Empirisches Datenmaterial

Die vorliegende Arbeit entstand aus Daten der bundesweit angelegten *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen* (kurz: StEG; Förderzeitraum 2005–2019) und wurde im Rahmen des Verbundprojekts *Qualität für den Ganztag – Befunde, Desiderate und Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztagschulforschung* (Förderzeitraum 2020–2021) abgeschlossen. Beide Projekte sind gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Die Daten aus StEG ermöglichten sowohl quantitative Analysen in die Breite als auch qualitative Analysen in die Tiefe, um die zuvor formulierten Forschungsfragen dieser Arbeit (Kapitel 2.2) zu beantworten.

StEG wurde zwischen 2005 und 2015 von einem Team aus vier Forschungseinrichtungen durchgeführt: dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF; heute: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation), dem Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der TU Dortmund, dem Deutsche Jugendinstitut (DJI) sowie der Professur für Empirische Bildungsforschung an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Ab 2016 wurde das Kooperationsprojekt um Forscherinnen und Forscher der Universität Kassel, der Philipps-Universität Marburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg ergänzt. Die Studie war zunächst u. a. mit Fragebogenerhebungen quantitativ angelegt, ab 2012 wurde das Studiendesign um eine qualitative Teilstudie der Justus-Liebig-Universität Gießen erweitert.

In der ersten Phase (2005–2011) wurden an insgesamt 370 Ganztagschulen aus 14 Bundesländern die Schülerschaft, das pädagogische Personal, die Schulleitungen, die Eltern und die Kooperationspartner der Schulen zu drei Messzeitpunkten befragt. In der zweiten Phase von StEG (2012–2015) konnten mit einer auf Länder- und Bundesebene repräsentativen Stichprobe knapp 1300 Schulleitungen aus allen Bundesländern befragt werden. Mit den Ergebnissen konnte der aktuelle Entwicklungsstand der Ganztagschullandschaft zu Themen wie Organisation und Strukturen, schulischen Ressourcen, pädagogischer Konzeption sowie Angebot und Teilnahme nachgezeichnet werden. Dabei wurde nach Hintergrundvariablen wie Schulform (Primarschulen, nicht-gymnasiale Sekundarstufenschulen und Gymnasien) und Ganztagschulerfahrung (Dauer) unterschieden (Fischer et al. 2013). Mit einem Abstand von drei Jahren wurde die Schulleitungsbefragung von 2012 im Jahr 2015 und schließlich in der dritten Förderphase (2016–2019) im Jahr 2018 wiederholt. Mit Vorliegen dieser Daten<sup>1</sup> über drei Erhebungszeitpunkte lässt sich die Entwicklung der Ganztagschullandschaft umfassend untersuchen.

Die Daten der StEG-Schulleitungsbefragung sowie des qualitativen Teilprojekts an der Justus-Liebig-Universität Gießen (StEG-Q) bilden die Grundlage für die nachfolgenden Untersuchungen.

---

<sup>1</sup> Die Daten aus StEG wurden online beim Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) veröffentlicht (<https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies?sg=sg9>; zuletzt geprüft am 30.04.2022).

### 3.1.1 Datenmaterial: Qualitatives Teilprojekt StEG-Q

Der Großteil der in Kapitel 2.2 formulierten Fragestellungen lässt sich mit den Daten aus StEG-Q bearbeiten. Übergeordnetes Ziel in der ersten Förderphase von StEG war die Bestandsaufnahme zur Ganztagschule. In der zweiten Förderphase war die Untersuchung außerunterrichtlicher Angebote übergeordnetes Ziel, wie auch das Ziel von StEG-Q (qualitative Analysen).

Im Gegensatz zur StEG-Schulleitungsbefragung und den weiteren Teilstudien (StEG-P, StEG-S und StEG-A), welche mit quantitativen Studiendesigns angelegt waren, wurde in bei StEG-Q ein empirisch-qualitatives Forschungsdesign gewählt. Eine kleinere Anzahl von Ganztagschulen wurde mittels Feldforschung intensiv untersucht, um tiefere und mehrperspektivische Informationen über die ganztagschulische Praxis, insbesondere außerunterrichtliche Angebote, zu erhalten (vgl. auch StEG-Konsortium 2016).

Um Zugang zu den Befragten (Lehrkräfte, weiteres pädagogisches Personal und Schülerinnen und Schüler) zu bekommen, wurden jeweils gemeinsam mit der Schulleitung von insgesamt neun teilnehmenden hessischen Ganztagschulen Absprachen darüber getroffen, welche Personengruppen im Ganztagsbereich beteiligt sind und sich daher für eine entsprechende Befragung zu den außerunterrichtlichen Angeboten eignen könnten. Diese Personen wurden mittels Anschreiben zu der Teilnahme an den StEG-Q Befragungen eingeladen.

Die daraus entstandenen Forschungsdaten bieten neben Praxiswissen über freizeitleich orientierte Angebote besonders viel Aufschluss über Lern- und Förderangebote, insbesondere auch über (Haus-)Aufgabenangebote. Die Befragten konnten in den Interviews selbst inhaltliche Schwerpunkte zum Thema Ganztags setzen. Eine erste Systematisierung des umfangreichen Datenmaterials, welches Interviews mit insgesamt 74 pädagogisch Tätigen, Interviews und Gruppendiskussionen mit 222 Schülerinnen und Schülern und teilnehmende Beobachtungen in 49 unterschiedlichen außerunterrichtlichen Angeboten umfasst, ergab, dass die Befragten an vier Schulen *besonders ausführlich* über den Bereich der Lern-, Förder- und (Haus-)Aufgabenangebote berichteten. Die in den folgenden Beiträgen genutzten Daten stammen daher aus diesen vier Ganztagschulen, um ein möglichst detailgenaues Bild der Lern- und Förderangebote rekonstruieren zu können. So lassen sich Lern- und Förderarrangements in ihrer praktischen Umsetzung beschreiben (Beitrag 1), unterschiedliche Varianten der (Haus-)Aufgabenangebote differenzieren (Beitrag 2), Veränderungsprozesse im Angebotskonzept über einen längeren Zeitraum untersuchen (Beitrag 3) und didaktisch-methodische Schwerpunkte der individuellen Förderung in Hausaufgabenangeboten beschreiben (Beitrag 4).

An allen untersuchten Schulen wurden in drei Feldphasen *problemzentrierte Interviews* (Witzel und Reiter 2012; Kielblock und Lange 2013) mit Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal geführt. Zudem fanden *Gruppendiskussionen* (Bohnsack 2010; Lamnek 1999) mit Schülerinnen und Schülern statt und eine Vielzahl von außerunterrichtlichen Angeboten wurde von dem Forschungsteam *teilnehmend beobachtet* (Lamnek 2010). Diese Erhebungen wurden über den Zeitraum von zwei Jahren (2013–2014) insgesamt drei Mal durchgeführt, um *mehrperspektivische* und *längsschnittliche* Daten zu den außerunterrichtlichen Angeboten zu gewinnen.

### 3.1.2 Datenmaterial: Quantitative StEG-Schulleitungsbefragung

Um eine Untersuchung der deutschen Ganztagschullandschaft auf Systemebene durchzuführen, wurden Daten aus der quantitativ angelegten StEG-Schulleitungsbefragung herangezogen. Dabei handelt es sich um eine bundesweit repräsentative Online-Befragung von Ganztagschulleitungen<sup>1</sup> u. a. zu Organisationsmodellen und Rahmenbedingungen der Schulen, schulischen Ressourcen, pädagogischen Konzepten und Schulentwicklung sowie – für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung – Angebot und Teilnahme im Ganztagsbetrieb. Die Befragung wurde 2012 ein erstes Mal (befragt wurden knapp 1.300 Schulleitungen), und 2015 und 2018 erneut durchgeführt (befragt wurden jeweils ca. 1.500 und 1.400 Schulleitungen). Es handelt sich jedoch nicht um eine Längsschnitterhebung, da für jede Befragung neue Schulen gezogen wurden, sondern um drei jeweils repräsentative Querschnitterhebungen (StEG-Konsortium 2019a). Ein Trendvergleich zum Stand des Ausbaus und der Gestaltung von Ganztagschulen über sechs Jahre hinweg ist damit möglich (StEG-Konsortium 2016).

Die Schulleitungen wurden u. a. dazu befragt, welche Lern- und Förderangebote sie an ihren Schulen anbieten und wie häufig (Ausprägungen: nie, selten, häufig, sehr häufig) diese Teil der Angebotspalette sind. Die Veränderung der Angebotsbreite von Lern-, Förder- und (Haus-)Aufgabenangeboten kann mit den Daten also nachgezeichnet werden, während ein konkreter Blick in die praktische Umsetzung der Angebote mithilfe der qualitativen Daten aus StEG-Q und daraus entstandenen Fallstudien möglich wird. Die Arbeit folgt damit einem mixed-methods Forschungsdesign (Caracelli und Greene 1997; Maxwell 2013), das quantitative und qualitative Daten miteinander verbindet, um dem Forschungsinteresse bestmöglich gerecht zu werden. Damit folgt das Vorgehen der Entwicklung der letzten Jahre im Bereich der Methodendiskussion, nämlich die Integration qualitativer und quantitativer Methoden voranzubringen (Grunenberg und Kuckartz 2010, S. 487). Aus beiden methodischen Zugängen sollen die Vorteile zusammengeführt werden, um einen empirisch möglichst gut abgesicherten Überblick über die Entwicklung der Lern- und Förderangebote an Ganztagschulen zu gewinnen.

### 3.2 Methoden der Datenanalyse<sup>2</sup>

Entsprechend der Empfehlung von Buchna et al. (2015) wurde in der Teilstudie StEG-Q ein Forschungszugang gewählt, der die standardisierten, quantitativen Verfahren der Empirie mittels qualitativer Forschung im Feld ergänzen kann: „es gilt, der Eigenlogik der interaktiven Herstellung des Ganztags durch Anwesenheit im Feld auf die Spur zu kommen“ (Buchna et al. 2015, S. 206). Eine Besonderheit des gewählten Ansatzes liegt darin, dass dabei nicht nur rekonstruktive Methoden (wie Interviews und Gruppendiskussionen) gewählt wurden, um die tatsächliche Praxis zu nachzeichnen, sondern auch explorative Methoden (wie die teilnehmenden Beobachtungen). Auf diese Weise lässt

---

<sup>1</sup> Ein kurzer Überblick über das Stichprobenverfahren findet sich in StEG-Konsortium (2016, S. 17). Detaillierte Informationen zur Stichprobenziehung sind in StEG-Konsortium (2013; 2015, 2019a) zu finden.

<sup>2</sup> Zu den Methoden im Einzelnen siehe die Beiträge 1 bis 4.

sich nach Marotzki und Tiefel (2010) „mehr über die Beschaffenheit, die Struktur und das Bedingungsgefüge konkreter Bildungsprozesse [...] erfahren“ (Marotzki und Tiefel 2010, S. 82).

### 3.2.1 Qualitative Analysen

Für die Beantwortung der Forschungsfragen 2 bis 4 (vgl. Kapitel 2.2) bietet das vorgestellte qualitative Datenmaterial die notwendigen Voraussetzungen. Für tiefergehende Analysen zur tatsächlichen ganztags schulischen Praxis und potenziellen Veränderungen ist es sinnvoll, nur wenige Fälle, diese aber besonders intensiv, multiperspektivisch und längsschnittlich zu betrachten. Auf diese Weise kann man sich den einzelnen Fällen ausführlicher widmen und potenziell Erkenntnisse zur obengenannten „Eigenlogik“ (Buchna et al. 2015, S. 206) gewinnen. Die Befragungen von Lehrkräften, weiteren pädagogisch Tätigen, und Schülerinnen und Schülern, die an den Angeboten beteiligt sind, sowie teilnehmende Beobachtungen in zahlreichen Angeboten durch Forschende aus StEG-Q, bilden die Ganztagsangebote nicht nur in der Breite, sondern aufgrund der qualitativen Befragungsmethode auch in der Tiefe ab.

Für einen ersten Überblick über die zahlreichen Interviews, Gruppendiskussionen und Beobachtungen an den teilnehmenden Schulen wurde vom Forschungsteam in StEG-Q zunächst pro Transkript eine inhaltliche Übersicht erstellt, um die angesprochenen Themen zu sammeln (sog. Themenübersichten). Zudem wurde eine Liste von den in den Daten erwähnten und beschriebenen Ganztagsangeboten erstellt, um die gesamte Bandbreite der Angebote überblicken zu können. Anschließend wurde eine Übersicht über das Material und seine ‚Reichhaltigkeit‘ erstellt. D. h. pro Transkript wurde die Ausführlichkeit der berichteten Informationen über die Ganztagsangebote bewertet (wenig ausführlich, mittel, hohe Ausführlichkeit). Dadurch konnten einzelne Angebote bzw. Schulen identifiziert werden, über die besonders reichhaltiges Datenmaterial vorliegt. Auf Basis dieser ersten Systematisierung wurden die vier Schulen für die vorliegenden Beiträge ausgewählt.

Für die qualitativen Analysen hat sich die Arbeit mit Fallstudien als geeignete Methode erwiesen. Anhand vorhergehender Kodierungen und der Festlegung von für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Kategorien (Saldaña 2013; Mayring 2015) konnte das vorliegende Datenmaterial zu Fällen verdichtet werden. Diese geben u. a. Aufschluss über Rahmenbedingungen, Organisation, pädagogische Zielsetzung, Lernbegleitung und Personaleinsatz, kurz: über die Umsetzung der außerunterrichtlichen Angebote. Das Vorgehen war dabei orientiert an den Ausführungen von Yin (2009), der sich intensiv mit dem Bereich der empirischen Forschung anhand von Fallstudien auseinandergesetzt hat. Entsprechend seiner Empfehlungen werden zur Rekonstruktion eines Falles unterschiedliche Materialquellen (hier: Interviews, Gruppendiskussionen und teilnehmende Beobachtungen) miteinander abgeglichen (Triangulierung) und schließlich im finalen Bericht zur besseren Nachvollziehbarkeit ausgewählte Originalzitate der Befragten aufgeführt. Während für die Beiträge 1, 3 und 4 die Verwendung von einfachen Fallstudien ausreichend war, war es für Beitrag 2 (Wie vollzieht sich die Implementation einer neuen (Haus-)Aufgabenpraxis von Hausaufgaben zu Lernzeiten?) notwendig, eine längsschnittliche Fallstudie anzulegen (Yin 2009).

### 3.2.2 Quantitative Analysen

Für Beitrag 1, also für die Beschreibung der Bandbreite der Lern- und Förderangebote an deutschen Ganztagschulen und wie sie in der Praxis jeweils miteinander verknüpft bzw. arrangiert sind, bieten die Daten der StEG-Schulleitungsbefragung die idealen Voraussetzungen. Um zu untersuchen, ob es in der Ganztagschullandschaft unterschiedliche Gruppen von Schulen gibt, die sich in ihren Angebotsarrangements ähneln, wurde eine latente Klassenanalyse (LCA; Latent Class Analysis) mit den Fragebogendaten durchgeführt. Ganztagschulen konnten somit anhand ihrer Merkmale in Gruppen zusammengefasst werden, die nach innen (also in Bezug auf ihre Lern- und Förderangebote) möglichst homogen und nach außen (also in Bezug auf die unterschiedlichen Angebotsarrangements) möglichst heterogen sind (Giegler und Rost 1993). Jede in der Befragung untersuchte Ganztagschule wurde mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit einer Gruppe bzw. Klasse zugeordnet. Für die unterschiedlichen Items (hier: die unterschiedlichen Lern- und Förderangebote bzw. Hausaufgabenangebote) gelten jeweils andere Kategorienwahrscheinlichkeiten (Magidson und Vermunt 2004; Kaplan und Keller 2011). Da es sich bei den Daten der StEG-Schulleitungsbefragung um Trenddaten handelt, wurde zudem geprüft, ob die gleiche Anzahl von Klassen auch über die verschiedenen Messzeitpunkte bestehen bleibt.

## 4 Einzelbeiträge

Gaiser/Sauerwein/Kielblock (2020): Außerunterrichtliche Lern- und Förderarrangements an Ganztagschulen: Bundesweite Trendanalysen und vertiefende Fallstudien

**Beitrag 1** erschienen im September 2020 in der Zeitschrift *Psychologie in Erziehung und Unterricht* nach einem Peer-Review Verfahren (Doppelblindbegutachtung).

Jahrgang 67, Heft 4-2020, S. 243-261

DOI: <https://doi.org/10.2378/peu2020.art23d>

**Johanna M. Gaiser, M. A.**

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Gießen

**Dr. Markus Sauerwein**

Fliedner Fachhochschule Düsseldorf

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt am Main

**Dr. Stephan Kielblock**

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt am Main

### **Spezifizierung der Autorenschaft**

Erstautorin mit einem Anteil von ca. 50 Prozent. Dieser bezog sich schwerpunktmäßig auf den theoretischen Teil, die Analyse der qualitativen Forschungsdaten und die dazugehörige Verschriftlichung der Ergebnisse und der Diskussion.

Veröffentlichung des folgenden Beitrags als Teil dieser Dissertation mit freundlicher Genehmigung des Ernst Reinhardt Verlags, München.

## Außerunterrichtliche Lern- und Förderarrangements an Ganztagschulen: Bundesweite Trendanalysen und vertiefende Fallstudien

Johanna May Gaiser<sup>1</sup>, Markus Sauerwein<sup>2,3</sup>, Stephan Kielblock<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Justus-Liebig-Universität Gießen

<sup>2</sup> DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

<sup>3</sup> Fliedner Fachhochschule Düsseldorf

*Zusammenfassung:* Durch erweiterte Zeitfenster haben Ganztagschulen die Möglichkeit, außerunterrichtliche Lern- und Unterstützungsangebote von Schülerinnen und Schülern anders zu orchestrieren. Durch die Auswertung von repräsentativen Trenddaten einer bundesweiten Schulleitungsbefragung ( $N=3509$ ) können drei unterschiedliche Klassen der Organisation von Lern- und Förderangeboten an Ganztagschulen gefunden werden. Zu diesen drei Klassen wird jeweils eine Fallstudie präsentiert, die ein vertiefendes Verständnis des jeweiligen Lern- und Förderarrangements ermöglicht. Neben Schulen, die sich im Kern auf die Hausaufgabenbetreuung fokussieren (singuläres Arrangement), gibt es auch Schulen, die zusätzlich eine größere Bandbreite an Lern- und Förderangeboten bereithalten. Hier erscheint eine inhaltlich-konzeptionelle Vernetzung mit anderen Lern- und Förderangeboten schwierig umzusetzen (paralleles Arrangement). Die dritte Klasse von Schulen sind solche, die ein breites Lern- und Förderangebot mit Lernzeiten kombinieren, wobei sich in der Fallstudie besondere Möglichkeiten einer Vernetzung der unterschiedlichen Lern- und Förderangebote zeigen (vernetztes Arrangement).

**Schlüsselbegriffe:** Ganztagschule, Lern- und Förderarrangements, (Haus-)Aufgabenangebote, Trendanalysen, Fallstudien

### *Organization of learning and support activities at German all-day schools: Trend analyses and case studies*

*Summary:* All-day schools have different opportunities to orchestrate learning and support activities for students by means of extended time slots. Representative data provides three different classes of the organization of learning and support activities in German all-day schools. Each class is described in an exemplary case study to offer a deepened understanding of each arrangement of learning and support activities. Besides schools, which focus only on homework support (singular arrangement), there are also schools offering a wider range of learning and support activities – in addition to homework and homework support. In this class an implementation of a content-related and conceptual interlinking with the other learning and support activities seems to be difficult (parallel arrangement). The third class represents schools, which offer a combination of a wide range of learning and support activities and so-called learning time (individualized learning activity). The associated case study reveals special opportunities for interlinking the different learning and support activities (interlinked arrangement).

**Keywords:** All-day school, arrangements of learning- and support activities, homework support, trend analysis, case studies

Ganztagschulen bieten in Deutschland den Schülerinnen und Schülern vielfältige – über den Unterricht hinausgehende – Aktivitäten an

(StEG-Konsortium, 2019). Verstärkt eingeführt wurden Ganztagschulen in Deutschland unter anderem mit dem Ziel, die individuelle Förde-

nung zu verbessern und Bildungsungleichheiten zu kompensieren, wobei über den Unterricht hinausgehenden Lern- und Förderangeboten hierfür ein besonderes Potenzial zugeschrieben wird (u. a. BMBF, 2003; Holtappels, 2010; Züchner & Fischer, 2014). Diese Lern- und Förderangebote stellen einen festen Bestandteil des nicht-curricularen Bereichs von Ganztagschulen dar. In der bundesweit angelegten Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) wurde im Rahmen des seit 2005 durchgeführten Systemmonitorings u. a. die Angebotsstruktur an Ganztagschulen untersucht. Anhand der Schulleiterbefragung zur Angebotspalette an den befragten Schulen wurde eine Systematisierung von Angebotstypen abgeleitet, welche im Folgenden als theoretischer Ausgangspunkt einer Angebotsgruppierung für diesen Beitrag dient. Die Lern- und Förderangebote lassen sich demnach wie folgt weiter ausdifferenzieren (vgl. dazu u. a. StEG-Konsortium, 2010, S. 22; Furthmüller, 2016; StEG-Konsortium, 2019, S. 104ff.): Es kann unterschieden werden zwischen Förderunterricht/Fördergruppen mit Formen gezielter Lernunterstützung, spezifischen Fördermaßnahmen für bestimmte Schülergruppen, wie z. B. Kinder mit nicht-deutscher Herkunftssprache, fachbezogenen Lernangeboten (mit Bezug zu einem Unterrichtsfach) in Form von Projekten, Werkstätten, AGs/Kursen sowie auch fächerübergreifenden und fachunabhängigen Lernangeboten. Auch wenn eine vollständig trennscharfe Abgrenzbarkeit dieser theoretisch gesetzten Angebotstypen in Bezug auf die Praxis kaum zu erreichen ist, wurden die befragten Schulleitungen für diese Systematisierung sensibilisiert und zuvor eine Liste von Angeboten abgefragt, welche der Logik dieser Systematisierung entspricht (z. B. Naturwissenschaftliche Angebote = fachübergreifende Lernangebote; Deutsch/Literatur/Lesen = fachbezogene Lernangebote). Eine besondere Art außerunterrichtlicher Lern- und Förderangebote stellt der Umgang mit Hausaufgaben bzw. ‚neuen‘ Formen der (Haus-) Aufgaben in der Schule dar. Wenn Hausaufgaben aufgegeben werden, dann gehört fast im-

mer auch eine Hausaufgabenbetreuung ins Angebotsrepertoire der Ganztagschule. Gegenwärtig bieten über 95 Prozent der Ganztagschulen, die Hausaufgaben aufgeben, auch eine Hausaufgabenbetreuung an (StEG-Konsortium, 2019). Einige Ganztagschulen haben aufgabenbezogene Lernzeiten (als Selbstlernzeit der Schülerinnen und Schüler) etabliert.

Die jeweils an einem Schulstandort vorfindliche Kombination bestimmter Lern- und Förderangebote wird in diesem Beitrag mit dem Begriff des Lern- und Förderarrangements bezeichnet. Der vorliegende Beitrag nimmt diese außerunterrichtlichen Lern- und Förderarrangements in den Blick, die als ein zentrales Merkmal von Ganztagschule gelten. Ganztagschulen können – so eine These dieses Beitrags – basierend auf der Kombination der von ihnen vorgehaltenen Lern- und Förderangebote unterschieden werden. Aus zahlreichen Forschungen ist bereits bekannt, dass es vielfältige außerunterrichtliche Lern- und Förderangebote an Ganztagschulen gibt (vgl. u. a. StEG-Konsortium, 2019), wie diese in der Praxis an den Schulen konkret arrangiert sind und (inhaltlich) ineinandergreifen, ist bisher ein Forschungsdesiderat. Diesem Themenkomplex widmet sich der vorliegende Beitrag.

### *Forschungsstand zu Lern- und Förderangeboten an Ganztagschulen*

Förderunterricht bzw. Fördergruppen und spezifische Fördermaßnahmen für bestimmte Schülergruppen werden an einem Großteil der Ganztagschulen angeboten. Während an Primarschulen der Anteil der Schulen mit Angeboten im Bereich Förderunterricht/Fördergruppen 2018 bei 76,1 % lag, war diese Gruppe an Schulen mit Sekundarstufe mit 90,4 % (Sekundarstufe I) bzw. 89,2 % (Gymnasien) noch häufiger vertreten. Auch spezifische Fördermaßnahmen für bestimmte Schülergruppen sind an Sekundarschulen mit 83,8 % (Sekundarstufe I) bzw. 76,0 % (Gymnasien) häufiger vertreten als an Primarschulen (71,9 %). Bei fachbezogenen und fachübergreifenden bzw. fachunabhän-

gigen Lernangeboten zeigt sich hier ein differenziertes Bild. Im Bereich der fachbezogenen Angebote sind besonders häufig mathematische Angebote, je nach Schulform zwischen 30,3 und 73,3 %, und Angebote zu Deutsch/Literatur/Lesen, je nach Schulform zwischen 66,6 und 77,4 %, vertreten. Naturwissenschaftliche Angebote bspw. aus der Gruppe der fachübergreifenden Lernangebote sind ebenfalls häufig vorzufinden, nämlich an 51,1 bis 81,7 % der Schulen (StEG-Konsortium, 2019, S. 105ff.). Radisch, Stecher, Klieme und Kühn bach (2008) konnten zeigen, dass die Teilnahme an lernbezogenen Angeboten wie Förderunterricht einen positiven Einfluss auf den individuell wahrgenommenen Lernnutzen von Schülerinnen und Schülern hat. Und umso schülerorientierter die Angebote von den pädagogisch Tätigen gestaltet sind, desto eher schätzten die Schülerinnen und Schüler die Angebote als nützlich für ihre Leistungen und das Lernen ein (S. 256f.). Zumeist, so zeigen aktuelle Untersuchungen, finden sich durch die Teilnahme an den lernbezogenen Angeboten allerdings keine leistungssteigernden Effekte (vgl. hierzu zusammenfassend Sauerwein, Thieme & Chiapparini, 2019).

Die Hausaufgabenbetreuung gehört an Ganztagschulen – insbesondere an den Primarschulen (88,5 %) und Gymnasien (89,7 %) – zu den am häufigsten eingesetzten Lern- und Förderangeboten (StEG-Konsortium, 2019). Eine Hausaufgabenbetreuung findet sich aber grundsätzlich auch an einigen ‚Halbtagschulen‘, und an Ganztagschulen wird sie nicht automatisch von allen Schülerinnen und Schülern besucht – sie ist also nicht per se ein Spezifikum von Ganztagschulen.

Viele Schulen sind noch am Anfang ihrer Entwicklung bzgl. der Frage, wie sich Hausaufgaben sinnvoll in die Ganztagschule integrieren lassen (Grimm & Schulz-Gade, 2015). Alternativen zur Hausaufgabenbetreuung, wie bspw. in den Vormittag integrierte Lern- und Übungszeiten, haben sich bisher nicht umfassend gegen die traditionelle Form der Hausaufgaben durchgesetzt (Emden, 2016), wie auch

die StEG-Schulleitungsbefragung 2018 zeigt. Ein tendenzieller Wechsel in der Organisation der Lernformen kann konstatiert werden: Hausaufgabenbetreuung wird seltener und andere Lern- und Förderangebote etablieren sich (StEG-Konsortium, 2019).

Gestaltungsmöglichkeiten der Lern- und Förderangebote der Schule sind auch an die Organisationsform der Ganztagschule (gebunden oder offen) geknüpft. So kann an (teil-)gebundenen Ganztagsschulmodellen die (Haus-)Aufgabenbearbeitung in den Vormittag integriert werden (vgl. Höhmann, 2007, 2010). An Schulen, an denen nicht alle Schülerinnen und Schüler am Ganztag teilnehmen, ist es aus organisatorischen Gründen schwieriger, nicht-curriculare Angebote in den Vormittagsbereich zu verlegen, da die Teilnahme an den Angeboten nicht verpflichtend ist (Börner, Gerken, Stötzel & Tabel, 2013).

Ein Vorteil der Erledigung von (Haus-)Aufgaben in der Schule ist, dass die pädagogisch Tätigen untereinander Lerndefizite ggf. schneller und besser kommunizieren können (Kohler, 2011). Dies erfordert allerdings gute Kommunikation und Kooperation (Höhmann & Schaper, 2008; Höhmann, 2010). Ist diese nicht gegeben, hat das direkte Konsequenzen für die Umsetzung der Lern- und Fördersettings, sodass die Schülerinnen und Schüler bspw. bei ihren Aufgaben kaum Unterstützung bekommen (Gaiser, Kielblock & Stecher, 2016).

Bei der Bearbeitung der Hausaufgaben scheint die Quantität der zu erledigenden Aufgaben über der Qualität zu stehen. Die Hausaufgabenbetreuung ist auf eine schnelle und störungsfreie Erledigung der Aufgaben ausgerichtet (ebd.). Auch unterscheiden sich Angebote kaum in ihrer Vermittlungsstruktur vom Unterricht (Stecher, Allemann-Ghionda, Helsper & Klieme, 2009), sodass die These naheliegt, dass zwischen lernbezogenen Angeboten und dem Unterricht kaum Unterschiede bestehen (Sauerwein, 2017).

Der Fokus auf die Struktur solcher Lern- und Förderangebote kann darüber begründet werden, dass sich die Aufgabenerledigung

(Zepp, 2009) der Schülerinnen und Schüler durch eine strukturierte und effiziente Durchführung verbessert (vgl. dazu auch StEG-Konsortium, 2010). Andererseits handelt es sich beim bloßen Erledigen nur um *einen* möglichen Modus der (Haus-)Aufgabenorganisation (Gaiser et al., 2016), bei dem ggf. Handlungsfreiheiten für die Schülerinnen und Schüler fehlen (Nordt, 2013) und bei dem kein Beitrag zur Verbesserung der Lernkultur gelingt (Nordt & Röhner, 2008). Erledigung als maßgebliche Zielgröße erscheint insbesondere deshalb als wenig zielführend, weil bekannt ist, dass Akzeptanz und Autonomieunterstützung während einer Hausaufgabenbetreuung bzw. aufgabenbezogenen Lernzeit zu einem Lernzuwachs führen (Nordt, 2013). Andere mögliche Modi wären eine Ausrichtung auf Effektivität (mit dem Ziel, nicht nur die Hausaufgaben schnell zu erledigen, sondern auch gut auf Prüfungen vorbereitet zu sein) oder der Modus der Erweiterung (mit dem Ziel, nicht bloß die Hausaufgaben zu erledigen, sondern die Inhalte wirklich zu verstehen, reflektieren und einzuordnen) (Gaiser et al., 2016). Besonders Letzterer scheint Potenziale zu bieten, die über die einfache Verlängerung bzw. Wiederholung des Unterrichts hinausgehen – vorausgesetzt, das pädagogische Personal bietet kognitiv anregende Aufgaben an.

### Herleitung der Forschungsfrage

Ein Blick auf den Forschungskorpus im Bereich der Lern- und Förderangebote an Ganztagschulen zeigt, dass Lern- und Förderangebote an Ganztagschulen weit verbreitet sind. Wenig betrachtet wurde bisher offenbar, wie schulische Strukturen der Lern- und Förderangebote an den jeweiligen Schulen arrangiert sind. Hieraus ergeben sich die Forschungsfragen des vorliegenden Beitrags:

- 1a)** Finden sich interpretierbare Klassen von Ganztagschulen bzgl. der Organisation der außerunterrichtlichen Lern- und Förderangebote?

- 1b)** Können im zeitlichen Verlauf (2012, 2015 und 2018) unterschiedliche Klassen auf struktureller Ebene bzgl. des Angebots von außerunterrichtlichen Lern- und Förderangeboten beobachtet werden?

Aus dem präsentierten Forschungsstand lässt sich die Hypothese ableiten, dass eine strukturelle Klassifizierung von Lern- und Förderangeboten eng mit der Organisationsform der Ganztagschulen zusammenhängt. Daher wird zu untersuchen sein:

- 1c)** Hängt die Klassifizierung der Schulen basierend auf Lern- und Förderangeboten mit der Schulform und der Organisationsform des Ganztags zusammen?

Schließlich soll die Analyse von qualitativem Datenmaterial das Bild ergänzen:

- 2)** Wie lassen sich die Lern- und Förderarrangements anhand exemplarischer Fallstudien beschreiben?

## Methode

### Forschungsdesign

Die Forschungsfragen zusammengenommen können nur im Sinne eines Mixed-Methods-Forschungsdesigns (Caracelli & Greene, 1997) bearbeitet werden. Klassen von Ganztagschulen mit spezifischem außerunterrichtlichen Lern- und Förderarrangement (vgl. Fragestellung 1a–c) lassen sich hauptsächlich mit quantitativer Methodik herausarbeiten. Hierfür müssten Klassen von Schulen gefunden werden, bei denen innerhalb der jeweiligen Klasse das Vorhalten der Lern- und Förderarrangements auf Schulebene vergleichbar ist, während zwischen den Gruppen benennbare Unterschiede bestehen. Eine andere Herangehensweise erfordert die Analyse der konkreten schulischen Ausgestaltung der Lern- und Förderangebote (vgl. Fragestellung 2). Hier ist eine qualitative Methodik zielführend, die einen schulnahen Blick auf die Praktiken vor Ort erlaubt. Die Verflochtenheit beider Herangehensweisen ist typisch für Mixed-Methods-Designs (Caracelli & Greene, 1997), wobei in der vorliegenden Studie die quantitative Analyse die Basis für die Auswahl bestimmter Fälle, die qualitativ vertiefend analysiert werden, bietet.

StEG, 2. Phase (BMBF gefördert)				StEG, 3. Phase (BMBF gefördert)			
2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
SL-Befragung (N = 1128)	Vertiefungsstudie an Schulen (StEG-Q)		SL-Befragung (N = 1236)			SL-Befragung (N = 1145)	

Abb. 1: Übersicht zu den Förderphasen und Erhebungszeitpunkten

### Daten und Projektkontext

Hinsichtlich der Forschungsfrage 1 wurden Daten von drei jeweils bundesweit repräsentativen Befragungen von Ganztagschulleitungen herangezogen (StEG-Schulleitungsmonitoring; gefördert vom BMBF). Eine detailliertere Darstellung der Stichprobenziehungen findet sich in StEG-Konsortium (2013, 2015, 2019). Diese Befragung wurde 2012, 2015 und 2018 durchgeführt. Die Schulleitungen wurden unter anderem dazu befragt, ob an ihrer Schule Hausaufgaben erteilt werden. Ebenso gaben sie an, ob Hausaufgabenbetreuungen, Lernzeiten, Förderunterricht, spezifische Fördermaßnahmen, fachbezogene Lernangebote sowie fächerübergreifende Lernangebote im Portfolio ihrer Angebote zu finden sind. Insgesamt nahmen 3.509 Schulleitungen an den Befragungen teil.

Bzgl. der Forschungsfrage 2 (Ausgestaltung) wurde auf Daten des Gießener Teilprojekts der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG-Q; 2012–2015; gefördert vom BMBF) zurückgegriffen. In StEG-Q wurden mittels Interviews, Gruppendiskussionen und Beobachtungen an neun Ganztagschulen umfangreiche, längsschnittliche Daten u. a. zu Lern- und Förderangeboten gesammelt. Die Fallauswahl erfolgte basierend auf Ergebnissen der Fragestellung 1 zugrunde liegenden latenten Klassenanalyse. Für die vorliegende Untersuchung wurden Schulen aus StEG-Q ausgewählt, die in ihrer Angebotsstruktur den identifizierten Klassen aus Fragestellung 1 entsprechen. Hierzu wurden systematisierte Informationen zu den Schulen gesichtet, die im Rahmen von StEG-Q erhoben wurden. Anhand einer umfassenden Liste der jeweils angebotenen außerunterrichtlichen Angebote konnten in einem ersten Schritt die Lern- und Förderarrangements pro Schule nachvollzogen werden. Daran anschließend wurden diejenigen Schulen ausgewählt, welche in Bezug auf ihre Angebotspalette den quantitativen Klassen am besten entsprechen. D. h. für Klasse A wurde bspw. eine Schule ausgewählt, bei der die drei Va-

riablen mit den höchsten Wahrscheinlichkeiten von annähernd 100 % (Hausaufgaben werden aufgegeben, es werden eine Hausaufgabenbetreuung und Förderunterricht angeboten) als Schulmerkmal gegeben waren, diejenigen mit deutlich niedriger Wahrscheinlichkeit jedoch nicht (vgl. Abbildung 3).

Wie in Abbildung 1 dargestellt, ergibt sich aus den Trendbefragungen der Schulleitungen 2012, 2015 und 2018 in Kombination mit der längsschnittlich angelegten qualitativen Teilstudie StEG-Q, mit drei Feldphasen in 2013 und 2014 ein besonderes Analysepotenzial. Mittels der Schulleitungsdaten kann die Systemveränderung von 2012 zu 2015 nachgezeichnet werden, während die dazwischen liegenden Jahre mit Fallstudien, deren Ausgangsdaten längsschnittlich miteinander verknüpfbar sind, an konkreten Schulstandorten nachgezeichnet werden können. In den Jahren 2016/2017 gibt es keine vergleichbaren qualitativen Daten, sodass der Messzeitpunkt 2018 nicht direkt die qualitativen Daten mitrahmt, sondern der längerfristigen Beschreibung der Trends dient.

### Datenerhebung

#### Instrumente – StEG-Schulleitungsstudie

Die Datenerhebung erfolgte zu allen drei Messzeitpunkten unter Nutzung eines Onlinefragebogens. Die Schulleitungen wurden u. a. gebeten anzugeben, ob im aktuellen Schuljahr an ihrer Schule Hausaufgaben aufgegeben werden, ob es eine Hausaufgabenbetreuung und/oder Lernzeiten gibt (ja, nein) und welche unterschiedlichen Angebotsformen es an der Schule gibt (die Ausprägungen nie und selten zusammengefasst sowie häufig und sehr häufig zusammengefasst). In den jeweiligen Items sind Hinweise gegeben, was unter den verschiedenen Kategorien zu verstehen ist (bspw. lautet ein Item „Spezifische Fördermaßnahmen für bestimmte Schülergruppen [z. B. nicht-deutscher Herkunftssprache oder besonderem Förderbedarf]“).

Tab. 1: Deskriptive Übersicht zur Datenlage bzgl. der Lern- und Förderangebote

	2012		2015		2018	
	n	%	n	%	n	%
(HA) Hausaufgaben erteilt	1013	89,8	1073	86,8	979	85,5
(HAB) Hausaufgabenbetreuung	981	86,9	1016	82,2	889	77,7
(ALZ) Aufgabenbezogene Lernzeit	595	52,7	679	54,9	610	53,3
(FöU) Förderunterricht/-gruppen <sup>a</sup>	800	70,9	851	68,9	691	60,4
(FöM) Spez. Fördermaßnahmen <sup>a</sup>	422	37,4	550	44,5	527	46,1
(FbL) Fachbezogene Lernangebote <sup>a</sup>	586	51,9	626	50,6	613	53,5
(FüL) Fachübergreifende Lernangebote <sup>a</sup>	654	58,0	645	52,2	693	60,5

*Anmerkungen:* Angaben gewichtet. Nicht getrennt nach Schulformen.

<sup>a</sup> Die Kategorien ‚häufig‘ und ‚sehr häufig‘ wurden zusammengefasst.

Wie Tabelle 1 zeigt, sind Hausaufgaben und Hausaufgabenbetreuungen an einem Großteil der befragten Ganztagschulen vorhanden. Auch die anderen abgefragten Lern- und Förderangebote werden an mehr als der Hälfte der Schulen vorgehalten. Lediglich ‚spezifische Fördermaßnahmen‘ im außerunterrichtlichen Bereich sind an weniger als 50 Prozent der befragten Schulen vorhanden.

#### Feldphasen – Erhebung qualitativer Daten

Die Datenerhebung im Projekt StEG-Q erfolgte mittels Interviews mit Schülerinnen und Schülern sowie pädagogisch tätigen Erwachsenen, mittels Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern und mittels teilnehmender Beobachtungen. Über einen Zeitraum von zwei Jahren (2013–2014) wurden an insgesamt neun Ganztagschulen die Datenerhebungen mit einem inhaltlichen Fokus auf die Ganztagsangebote vor Ort durchgeführt. Rekrutiert wurden die Interviewpartnerinnen und -partner mit der Unterstützung der jeweiligen Schulleitung, die einschätzen konnte, welche Personen über die Angebote potenziell Auskunft geben können. Es wurden problemzentrierte Interviews durchgeführt (Kielblock & Lange, 2013), die davon geleitet waren, was die Interviewten selbst für erzählenswert hielten, die aber gleichsam um Themen kreisten, die für die Studie von besonderer Bedeutung waren (u. a. Beschreibung der außerunterrichtlichen Angebote). Die Interviews dauerten zwischen 10 und 20 Minuten, die Gruppendiskussionen zwischen 10 und 25 Minuten. Für die teilnehmenden Beobachtungen besuchten geschulte Personen die Angebote und fixierten ihre Beobachtungen mithilfe teilstrukturierter Protokolle. Speziell ging es in den offenen Beobachtungen darum, den Ablauf und die sozialen Interaktionen zu

beobachten und Notizen dazu anzufertigen (vgl. Lamnek, 2010, S. 500ff). Die Schulen wurden innerhalb des Untersuchungszeitraums drei Mal besucht, wobei bei den wiederholten Erhebungen jeweils inhaltliche Bezüge zu den vorangehenden Interviews hergestellt wurden.

#### Datenanalyse

##### Quantitative Analysen

Gemäß der ersten Fragestellung interessiert, ob sich interpretierbare Klassen von Ganztagschulen bzgl. der außerunterrichtlichen Lern- und Förderangebote finden lassen. *Innerhalb* der jeweiligen Klasse sollten die Lern- und Förderangebote vergleichbar vorzufinden sein, während *zwischen* den Klassen Unterschiede bestehen (vgl. Fragestellung 1). Latente Klassenanalysen (LCA; aus dem Englischen Latent Class Analysis) bieten ein hierfür geeignetes Verfahren.

In LCAs werden Objekte (hier Ganztagschulen) anhand ihrer Merkmalsprofile in möglichst wenige Gruppen zusammengefasst, die nach innen hin homogen und nach außen hin möglichst heterogen sind (Giegler & Rost, 1993). Dabei steht ein Set von Antwortmustern für eine bestimmte Klasse, wobei die Anzahl der zu bestimmenden Klassen zunächst unbekannt ist (Vermunt & Magidson, 2002; Finch & Bonk, 2011; Gollwitzer, 2012; Geiser, 2010). Jede Ganztagschule wird so mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit einer Klasse zugeordnet, wobei in jeder Klasse für die unterschiedlichen Items andere Kategorienwahrscheinlichkeiten gelten (Magidson & Vermunt, 2004; Kaplan & Keller, 2011).

Für die Bestimmung der Anzahl der Klassen können unterschiedliche Indikatoren herangezogen werden wie AIC, BIC und aBIC (Nylund, Asparouhov

& Muthén, 2007). Letztlich müssen die Klassen aber auch interpretierbar sein. D. h. es gilt Lösungen zu vermeiden, bei denen Klassen entstehen, die nur wenige – in unserem Fall – Schulen repräsentieren (Kaplan & Keller, 2011; Magidson & Vermunt, 2004). Ein zeitsparendes und praktikables Vorgehen schlagen Morin, Meyer, Creusier und Biétry (2016) vor. Demnach sollen Fit-Indikatoren grafisch abgebildet werden und wenn es zu keiner bedeutsamen Verbesserung der Fit-Werte kommt (es einen „Knick“ gibt), wird die Klassenlösung akzeptiert, ab der es zu keiner Verbesserung des Fits kam. Für Trenddaten bzw. Gruppenvergleiche besteht zudem die Herausforderung, die Messäquivalenz zu beachten, d. h. es muss geprüft werden, ob zwischen den Analysezeitpunkten die gleiche Anzahl an Klassen vorhanden ist und hieran anschließend die Parameter der einzelnen Gruppen über die Messzeitpunkte hinweg gleichgesetzt werden (Morin et al., 2016). Entsprechend wurden zunächst für die drei Messzeitpunkte getrennte LCAs durchgeführt und dann in einem weiteren Schritt Parameter zwischen den Erhebungszeitpunkten über die drei Messzeitpunkte hinweg gleichgesetzt.

### Qualitative Analysen

In der Bandbreite an unterschiedlichen Angeboten und Schulen, die StEG-Q untersucht hat, wurden Entsprechungen zu den Klassen aus dem Ergebnis zu Forschungsfrage 1 gesucht. Hierzu wurden systematisierte Informationen zu den insgesamt neun untersuchten Schulen gesichtet, die im Rahmen von StEG-Q zusammengetragen wurden. Diese Daten geben u. a. Aufschluss über folgende Punkte: die Schulform, die Organisationsform des Ganztags sowie eine Liste der außerunterrichtlichen Angebote. Insbesondere anhand der Liste der Angebote im Ganztag konnten die Lern-

und Förderarrangements pro Schule nachvollzogen werden. Daran anschließend wurden diejenigen Schulen ausgewählt, welche den quantitativen Klassen möglichst gut entsprechen (vgl. zur Auswahl der Fälle 2.2). Hierfür wurde die finale Klassenlösung mit drei Klassen als Ausgangspunkt gewählt und Schulen ausgewählt, die den dort angegebenen Wahrscheinlichkeiten jeweils folgen. War bspw. in Klasse C die Wahrscheinlichkeit, eine aufgabenbezogene Lernzeit anzubieten, sehr hoch (über 90 %), musste die auszuwählende Schule ebenfalls über ein solches Angebot verfügen.

Schulen, die die jeweiligen quantitativ gebildeten Klassen repräsentieren, wurden daraufhin drei ‚exploratorischen Einzelfallstudien‘ (Yin, 2009) unterzogen. Hierzu wurden aus dem Datenmaterial diejenigen Quellen ausgewählt, in denen über die Hausaufgaben-, Lern- und Förderangebote Auskunft gegeben wird. Dies ist nicht in allen Daten der Fall, da bei der Erhebung nicht explizit auf die Lernangebote fokussiert wurde, sondern allgemein die Qualität der Angebote an den Schulen thematisiert wurde. Für die Fallstudien ergibt sich auf diese Weise die in Tabelle 2 aufgeführte Datenlage. Die Analyse der Daten umfasste mehrere Schritte. Der Analyse liegt ein Kodierschema zugrunde, welches anhand des Datenmaterials und unter Nutzung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) entwickelt wurde und insgesamt sechs Kategorien umfasst. Pro Fallstudie (auf Schulebene) wurde das Kodierschema deduktiv auf alle Interviews und Beobachtungen angewendet, um das Material inhaltlich zu strukturieren. Hierdurch ließen sich Aussagen zu Struktur, Inhalten, Teilnehmenden, Lernformen, Angebotsleitung und individueller Nutzung der außerunterrichtlichen Angebote bzw. der Lern- und Förderarrangements treffen. Bei der Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 3.2 werden an geeigneter Stelle ausgewählte Originalzitate angeführt (vgl. Yin, 2009).

Tab. 2: Fallübersicht: Anzahl der einbezogenen qualitativen Daten

Fallstudie	1	2	3
Entspricht der Klasse (vgl. Abschnitt 3.1)	A	B	C
Schulform	Gymnasium	Primarzweig einer KGS	IGS
Interviews mit Schülerinnen und Schülern <sup>1</sup>	7	6	7
Gruppendiskussionen Schülerinnen und Schüler	6	3	3
Interviews mit päd. tätigem Personal <sup>2</sup>	4	4	4

Anmerkungen: KGS = Kooperative Gesamtschule; IGS = Integrierte Gesamtschule

<sup>1</sup> An allen Schulen waren in den Interviews und Gruppendiskussionen sowohl Mädchen als auch Jungen vertreten (Fallstudie 1: 10–12 Jahre alt, Fallstudie 2: 7–9 Jahre alt, Fallstudie 3: 10–15 Jahre alt).

<sup>2</sup> An allen Schulen waren in den Interviews sowohl Lehrkräfte als auch weiteres päd. tätiges Personal vertreten.

## Ergebnisse

Im Folgenden werden die detaillierten Ergebnisse ausführlich berichtet. Zu den quantitativ herausgearbeiteten Klassen der Ganztagschulen (vgl. Abschnitt 3.1) werden Fallstudien präsentiert, um Komplexität und konkrete Ausgestaltung der Lern- und Förderarrangements in der Praxis zu vertiefen (vgl. Abschnitt 3.2).

### *Klassen von Ganztagschulen mit spezifischen außerunterrichtlichen Lern- und Förderarrangements*

#### Unterscheidung spezifischer Klassen von Ganztagschulen

Die Auswahl der Klassen (vgl. Fragestellung 1 a) erfolgte anhand der Fit-Werte (BIC, aBIC und AIC). Die Klassenlösung wurde dabei angenommen, bei der es keine deutliche Verbesserung der Fit-Werte gab („Knick“). Hierfür wurden zunächst für alle drei Erhebungen getrennte Analysen durchgeführt. Abbildung 2 zeigt die Ergebnisse der LCA für die Jahrgänge 2012, 2015 und 2018.

2015 und 2018. Für alle drei Jahrgänge gilt, dass es bis zu drei angenommenen Klassen jeweils zu einer Verbesserung der Fit-Werte (AIC, BIC und aBIC) kommt. Im Vergleich zur Drei-Klassen-Lösung verbessern sich die Fit-Werte bei mehr angenommenen Klassen nicht mehr bedeutsam. Zugleich ist eine drei Klassen umfassende Lösung inhaltlich gut interpretierbar, weshalb für alle drei Zeitpunkte von einer drei Klassen umfassenden Lösung ausgegangen wird.

Weiterhin interessiert, inwiefern die Klassen im Trend vergleichbar sind. Deshalb wurde zunächst, ohne Fixierung von Parametern, für alle drei Jahrgänge eine Drei-Klassen-Lösung berechnet (AIC = 34.605, BIC = 35.043, aBIC = 34.818, Entropy = 0,86). Es bestehen zwischen den jeweiligen Jahrgängen ähnliche Klassen. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein bestimmtes Angebot an einer Schule vorgehalten wird, ist für die jeweiligen Klassen vergleichbar. Beispielsweise ist bei Klasse A zu erkennen, dass in allen drei Erhebungszeiträumen die Hausaufgabenbetreuung an den Schulen mit einer nahezu 100-prozentigen Wahrscheinlichkeit vorgehalten wird,

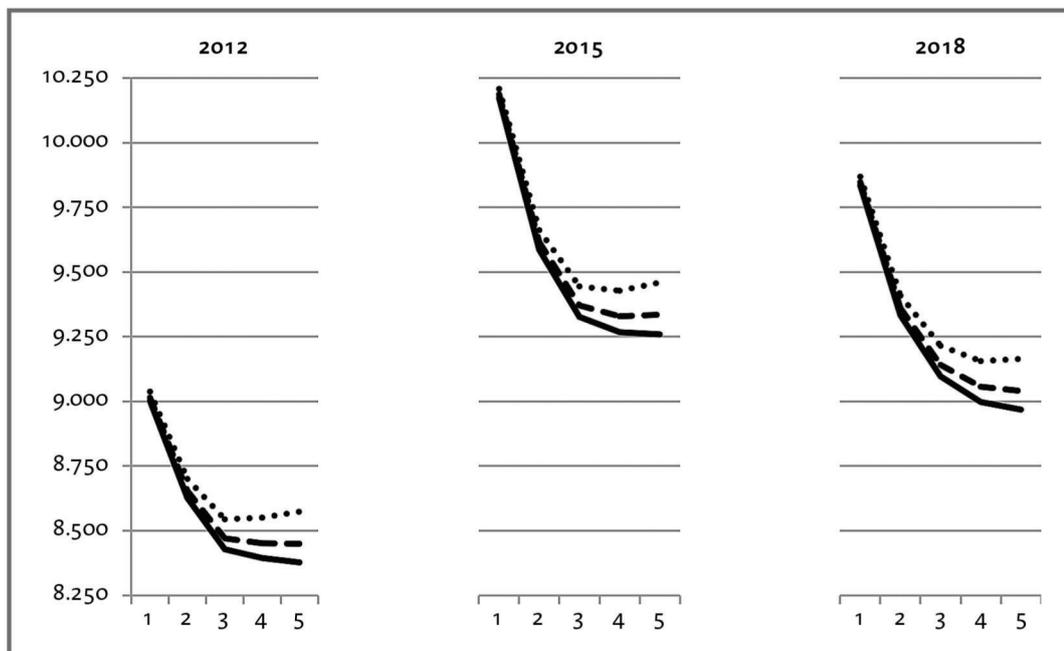


Abb. 2: Fit-Werte der LCA für die drei Messzeitpunkte im Vergleich

Anmerkungen: Fit-Werte der einzelnen Klassenlösungen: BIC = Punkte; aBIC = Striche; AIC = Linie

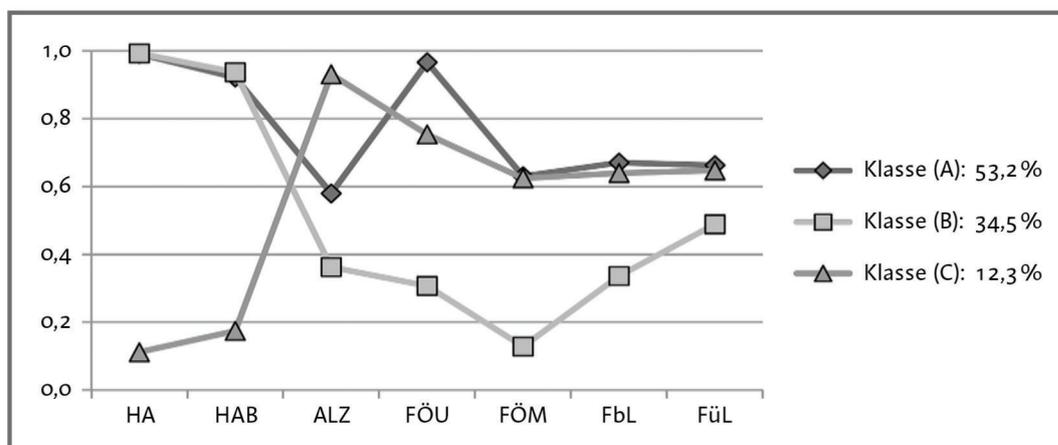


Abb. 3: Finale Klassenlösung

*Anmerkungen:* HA = Hausaufgaben erteilt; HAB = Hausaufgabenbetreuung; ALZ = Aufgabenbezogene Lernzeit; FÖU = Förderunterricht; FÖM = Spezifische Fördermaßnahmen; FbL = Fachbezogene Lernangebote; Fül = Fächerübergreifende und fachunabhängige Lernangebote

während Schulen in Klasse B nur bis zur maximal 30-prozentigen Wahrscheinlichkeit auch eine Hausaufgabenbetreuung anbieten.

Um statistisch zu prüfen, inwiefern die Klassen über die drei Zeitpunkte hinweg vergleichbar sind, wurde in einem darauffolgenden Schritt geprüft, ob einzelne Parameter (konkret die Thresholds) jeweils zwischen den Klassen fixiert werden können. Dazu wurden ein Modell mit fixierten Parametern mit dem zuvor beschriebenen unrestringierten Modell verglichen. Das Ergebnis des Vergleichs zeigt, dass für das Modell, in dem die Thresholds zwischen den Gruppen/Jahren gleichgesetzt sind ( $AIC = 34.675$ ,  $BIC = 34.854$ ,  $aBIC = 34.762$ ,  $Entropy = 0,85$ ), es zu keiner bedeutsamen Veränderung des Modell-Fits kommt. Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass zwischen den Jahrgängen 2012, 2015 und 2018 drei jeweils vergleichbare Klassen vorliegen. Daraus ergibt sich, dass die Datensätze der drei Messzeitpunkte simultan zur Berechnung der finalen Klassenlösung verwendet werden können.

In Abbildung 3 ist die finale Klassenlösung vorgestellt, bei der die Thresholds über alle drei Messzeitpunkte hinweg fixiert wurden. Anders ausgedrückt: Die drei Klassen wurden aus Daten über alle drei Messzeitpunkte hinweg berechnet. Die erste Klasse (A) umfasst mehr als die Hälfte

aller Schulen. Hierbei handelt es sich um Schulen, die Hausaufgaben erteilen und eine Hausaufgabenbetreuung anbieten und auch weitere lernbezogene Angebote. Im Gegensatz dazu zeichnen sich die Schulen der zweiten Klasse (B) dadurch aus, dass nur Hausaufgabenbetreuung angeboten wird, aber nur selten weitere Lernangebote. Im Kontrast zu diesen zwei Schulen stehen die Schulen der dritten Klasse (C) mit aufgabenbezogenen Lernzeiten. Diese umfasst 12,3 % aller Schulen und zeichnet sich dadurch aus, dass keine Hausaufgaben erteilt werden und entsprechend keine Hausaufgabenbetreuung angeboten wird. Dafür werden aufgabenbezogene Lernzeiten, aber auch lernbezogene Angebote bereitgestellt.

#### Betrachtung der Klassen im Längsschnitt

Auch wenn es keine Veränderung zwischen den eigentlichen Klassen gibt, zeigt ein differenzierter Blick, dass sich die prozentuale Verteilung der Ganztagschulen auf die Klassen signifikant verändert hat (vgl. Tabelle 3). So ist ein Rückgang der Schulen mit Hausaufgaben- und Förderangeboten in Relation zu allen anderen Ganztagschulen festzustellen und ein Anstieg der Schulen mit aufgabenbezogener Lernzeit und der Schulen, die sich auf die Hausaufgabenbetreuung fokussieren.

Tab. 3: Klassenzugehörigkeit nach Jahren

	Klassenzugehörigkeit		
	(A) HA/B+Förder	(B) HA/B Fokus	(C) ALZ+Lern/Förder
2012	57,4	32,7	9,8
2015	55,2	32,0	12,9
2018	47,0	38,9	14,1
Phi	0,095***		
Cramers V	0,067***		

Anmerkungen: Zugehörigkeit zu Klasse aus LCA (s. o.); \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ ; Angaben gewichtet in Prozent;  $n = 3.501$

### Betrachtung der Klassen nach Faktoren

#### Schulformunterschiede

Nach Schulformen aufgeteilt, zeigt sich in Tabelle 4, dass Schulen der Sekundarstufe I häufiger ‚Lernzeitschulen‘ sind – und es hier insbesondere zwischen 2012 und 2015 zu einem quantitativen Anstieg kam – dafür aber deutlich seltener reine ‚Hausaufgabenschulen‘ vorhanden sind. Diese Klasse kommt vor allem im Primarbereich vor. Schulen mit Hausaufgaben und Lernangeboten waren bis 2015 in Gymna-

sien besonders beliebt, hier ist jedoch ein Rückgang zugunsten der ‚Hausaufgabenschulen‘ zu konstatieren. Dies trifft auch auf Schulen der Sekundarstufe I und Primarschulen zu (wobei Veränderungen an Primarschulen nicht signifikant sind).

#### Organisationsform

Nach der Organisationsform des Ganztags betrachtet, fällt auf, dass Lernzeitschulen vor allem Ganztagschulen mit verpflichtender Teilnahme sind und der Anteil insbesondere zwischen

Tab. 4: Klassenzugehörigkeit nach Jahren und nach Schulform

		Klassenzugehörigkeit		
		(A) HA/B+Förder	(B) HA/B Fokus	(C) ALZ+Lern/Förder
PRM ( $n = 1.271$ )	2012	50,2	44,0	5,8
	2015	48,0	44,3	7,7
	2018	43,2	49,8	7,0
	Phi	0,066		
	Cramers V	0,046		
SEK ( $n = 1.537$ )	2012	60,2	24,7	15,1
	2015	57,1	22,8	20,1
	2018	48,9	28,7	22,4
	Phi	0,105***		
	Cramers V	0,098***		
GYM ( $n = 702$ )	2012	64,9	29,9	5,2
	2015	62,7	31,2	6,2
	2018	49,8	40,3	10,0
	Phi	0,095***		
	Cramers V	0,067***		

Anmerkungen: PRM = Ganztagschulen mit Primarstufe; SEK = Nicht-gymnasiale Schulen mit Sekundarstufe I; GYM = Ganztagsgymnasien; \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ ; Angaben gewichtet in Prozent

Tab. 5: Klassenzugehörigkeit nach Jahren und nach Organisationsform

		Klassenzugehörigkeit		
		(A) HA/B+Förder	(B) HA/B Fokus	(C) ALZ+Lern/Förder
Verpflichtend (n = 769)	2012	60,3	12,2	27,5
	2015	52,6	10,0	37,4
	2018	44,8	14,4	40,7
	Phi Cramers V	0,136** 0,097**		
Teilweise verpflichtend (n = 537)	2012	60,6	23,2	16,2
	2015	64,9	21,5	13,6
	2018	61,5	25,0	13,5
	Phi Cramers V	0,050 0,035		
Freiwillig (n = 2.188)	2012	55,6	42,1	2,3
	2015	53,6	42,2	4,1
	2018	44,7	50,8	4,5
	Phi Cramers V	0,102*** 0,067***		

*Anmerkungen:* PRM = Ganztagschulen mit Primarstufe; SEK = Nicht-gymnasiale Schulen mit Sekundarstufe I; GYM = Ganztagsgymnasien; Angaben gewichtet in Prozent

2012 und 2015 deutlich gestiegen ist und dafür die Schulen mit Hausaufgaben und Lernangeboten in Relation abgenommen haben (vgl. Tabelle 5). Bei den teilweise Verpflichtenden Schulen sind kaum Veränderungen zu konstatieren. Schulen, an denen die Teilnahme am Ganztag freiwillig ist, sind seltener Lernzeitschulen. Hier überwiegen die ersten beiden Klassen, wobei eine Zunahme an Schulen, die nur eine Hausaufgabenbetreuung anbieten, festzustellen ist.

### *Qualitative Fallstudien: Ausgestaltung der Lern- und Förderarrangements in der Praxis*

Um die quantitativen Ergebnisse mit den qualitativen Daten zu verknüpfen, wurden drei Schulen ausgewählt, welche die Klassen möglichst gut repräsentieren. In den qualitativen Daten von StEG-Q konnten Schulen gefunden werden, welche mit den jeweiligen Klassen aus der quantitativen Analyse (vgl. 3.1) vergleichbar sind.

Für Klasse A wurde eine Entsprechung mit einem Gymnasium gefunden. An dem ausgewählten Gymnasium werden Hausaufgaben aufgegeben, es wird im teilgebundenen Ganztag eine Hausaufgabenbetreuung angeboten und es gibt für einige Fächer Förderkurse. Dies entspricht der Klasse A in Abbildung 3, bei der mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit Hausaufgaben aufgegeben und Hausaufgabenbetreuung sowie Förderunterricht angeboten werden. Klasse B wird von dem Primarweig einer kooperativen Gesamtschule repräsentiert. Dieser arbeitet im offenen Ganztag und es besteht hierfür eine Kooperation mit einem angegliederten Hort. Es werden Hausaufgaben aufgegeben und die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, diese im Rahmen einer Hausaufgabenbetreuung im Ganztag bzw. im Hort zu erledigen. Von den weiteren lernbezogenen Angebotsvarianten in der quantitativen Analyse ist an diesem Primarweig keine vorzufinden. Schulen wie diese entsprechen in Abbildung 3 der Linie, die für die Hausaufgaben und die Hausaufgabenbetreuung sehr hohe Werte und für alle anderen

Angebotsformen sehr geringe Werte aufweist (vgl. Klasse B). Klasse C entspricht in der vorliegenden Untersuchung einer integrierten Gesamtschule, die als teilgebundene Ganztagschule organisiert ist. An der Gesamtschule werden keine Hausaufgaben aufgegeben und eine aufgabenbezogene Lernzeit findet für die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 bis 7 verpflichtend statt. Förderunterricht in den Hauptfächern wird parallel zu der Lernzeit für bestimmte Fördergruppen angeboten. Als weitere Angebotsform aus der quantitativen Analyse ist an der Schule ein Leseförderangebot (Fachbezogenes Lernangebot Deutsch) vertreten. In Abbildung 3 entspricht diese Schule der Klasse C, die mit hoher Wahrscheinlichkeit eine aufgabenbezogene Lernzeit anbietet und die zudem verschiedene Förderangebote durchführt. Im Folgenden werden diese Fälle zunächst vertiefend analysiert, bevor sie dann in Abschnitt 3.2.4 vergleichend betrachtet werden.

#### Fallstudie zu Klasse A

Das zu betrachtende Gymnasium arbeitet als teilgebundene Ganztagschule. Die Schülerinnen und Schüler bekommen Hausaufgaben auf, die sie entweder zu Hause oder in der Hausaufgabenbetreuung bearbeiten können. Das Angebot ist für alle Schülerinnen und Schüler offen und wird täglich in der 5. bis 9. Unterrichtsstunde angeboten. Die Teilnehmenden können selbst entscheiden, wie viele Stunden sie anwesend sein möchten und nutzen das Angebot dementsprechend flexibel. Das Angebot findet zum einen in der Mediathek statt. Die Angebotsleitung Frau Meyer<sup>1</sup> unterstützt die Teilnehmenden bei Bedarf bei ihren Aufgaben, ebenso wie einige Oberstufenschülerinnen und -schüler, die zu bestimmten Zeiten anwesend sind.

Neben dem Angebot bei Frau Meyer in der Mediathek gibt es seit einiger Zeit – aufgrund großer Nachfrage – eine Variante des Angebots, in der einzelne Klassen von einer Lehrkraft im Klassenverband bei der Bearbeitung der Aufgaben betreut werden. Auf diese Weise werden

komplette Klassen aus dem Angebot in der Mediathek ‚ausgelagert‘. Zu einem regelmäßigen gegenseitigen Austausch über die Schülerinnen und Schüler kommt es zwischen Frau Meyer und den betreuenden Lehrkräften laut Frau Meyer nicht. Sie berichtet, dass sie sich v. a. mit den Schülerinnen und Schülern selbst über die Aufgaben und Lernstände austauscht und „manchmal kommt auch schon was von den Lehrern, oder Kinder werden geschickt [mit dem Hinweis] ‚der muss jetzt mal in die Hausaufgabenbetreuung gehen‘“. Die beiden Varianten der Hausaufgabenbetreuung existieren weitgehend unverbunden nebeneinander.

Individuelle Förderung und Aktivierung ist in der Hausaufgabenbetreuung ein wichtiges Thema. Brauchen die Teilnehmenden bei den Aufgaben Hilfe, bekommen sie diese von der Angebotsleitung, so erklärt ein Schüler „schön ist auch, dass sie immer nach einem schaut, wenn man Fragen hat, ist nicht alleine, sondern sie ist halt immer da“. Es gibt in der Mediathek aber auch Gruppentische, wo sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig helfen können. Aus der Sicht einer Lehrkraft käme in der Hausaufgabenbetreuung in der Mediathek unter den Teilnehmenden ein „Gemeinschaftsgefühl“ auf, was sie als großen Vorteil ansieht. Die Angebotsleitung Frau Meyer setzt grundsätzlich voraus, dass die Teilnehmenden ihre Aufgaben selbst organisieren und strukturieren. Sie berichtet, dass im Angebot etwas getan werden müsse: kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler keine Hausaufgaben haben, macht sie diese auf die Lernmaterialien in der Mediathek aufmerksam, mit denen sie weiter üben sollen. Sie macht Vorschläge, was die Teilnehmenden zusätzlich vertiefen oder wiederholen können. Obwohl sie keine Lehrkraft ist, nimmt sie sich selbst als ausreichend fachlich kompetent wahr – und das bestätigen auch die Schülerinnen und Schüler – um diese fachbezogene Lernbegleitung anzubieten.

<sup>1</sup> Pseudonym. Frau Meyer hat als Qualifikation abgeschlossene Studiengänge in Pädagogik/Psychologie und Grafikdesign vorzuweisen.

Neben der Hausaufgabenbetreuung gibt es an der Schule sowohl Einzel- als auch Gruppenförderunterricht für Kernfächer. Teilweise werden diese Förderkurse von Oberstufenschülerinnen und -schülern (mit) betreut. Eine organisatorische (z. B. zeitlich rhythmisierte) oder inhaltliche Verknüpfung dieser Lern- und Förderangebote mit der Hausaufgabenbetreuung ist an der Schule nicht zu erkennen, weder die Lehrkräfte bzw. weiteren pädagogisch Tätigen noch die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler berichten von einer solchen Verknüpfung. Vielmehr werden die Hausaufgabenangebote und der Förderunterricht als zwei verschiedene Alternativen zur Förderung der Schülerinnen und Schüler gesehen, so sagt bspw. die Angebotsleitung der Hausaufgabenbetreuung: „gut, wir haben auch Einzel- und Gruppenförderunterricht, aber man kann das ja mal probieren mit dieser Hausaufgabenbetreuung [...] und da geht auch viel“.

#### Fallstudie zu Klasse B

Bei der Fallstudie zu Klasse B handelt es sich um den Primarzweig einer kooperativen Gesamtschule. Der Primarzweig ist als offene Ganztagschule organisiert. Im Rahmen der sog. Langbetreuung findet das betreute Hausaufgabenangebot für die Schülerinnen und Schüler verpflichtend statt. Die Hausaufgabenbetreuung findet nachmittags in den Räumlichkeiten des angegliederten Hortes und unter Aufsicht des Hortpersonals statt. Es stehen zwei Räume zur Verfügung, in denen zwei jahrgangsgemischte Gruppen bei ihren Hausaufgaben betreut werden. Eine Gruppe wurde von dem pädagogischen Personal so eingeteilt, dass dort diejenigen Schülerinnen und Schüler teilnehmen, die durch störendes Verhalten aufgefallen sind. Zudem kommt es gelegentlich – manchmal auch während des laufenden Schuljahrs – zu Personalwechsel in der Hausaufgabenbetreuung.

Eine umfassende individuelle Förderung der Kinder, z. B. in Form einer individuellen Lernberatung zu ergänzenden oder vertiefenden Aufgaben, ist anhand der Daten zur Haus-

aufgabenbetreuung nicht zu erkennen. Es geht darum, die Quantität der von den Lehrkräften erteilten Aufgaben zu bewältigen. Hierfür ist das Angebot stark reglementiert, was sich bspw. darin äußert, dass die Schülerinnen und Schüler an Einzeltischen sitzen. Die Teilnehmenden bekommen von den Betreuenden feste Plätze zugewiesen, um zu verhindern, dass sie neben ihren Klassenkameraden sitzen und dass es im Angebot laut wird. Wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Aufgaben erledigt haben, melden sie sich bei den Betreuenden, welche die Aufgaben kontrollieren und einen Eintrag in das Hausaufgabenheft machen. Die Schülerinnen und Schüler müssen bis 15:00 Uhr warten, bevor sie den Raum verlassen dürfen – ganz gleich, ob sie längst fertig sind oder noch Aufgaben zu erledigen haben. Das führt bei den Kindern teilweise zu Langeweile, so sagt ein Schüler: „also wir müssen ja die Hausaufgaben machen [...], aber es ist irgendwie langweilig dann da rumzusitzen, weil da kann man halt nichts so Richtiges machen, wenn man mit den Hausaufgaben fertig ist“.

In Einzelfällen sind die Hortangestellten was die Hausaufgabenbetreuung angeht im Austausch miteinander oder ggfs. mit betroffenen Lehrkräften und Eltern: z. B. wenn nachmittags im Hort ein Projekt stattfindet, werden die Lehrkräfte vom Hortpersonal gebeten, wenige oder keine Hausaufgaben aufzugeben, oder eine Lehrkraft weist die Betreuenden darauf hin, dass im Mathematikunterricht das Einmaleins gelernt wird und die Schülerinnen und Schüler bei der Hausaufgabenbetreuung abgefragt werden sollen.

Von zusätzlichen Lern- und Förderangeboten wird in den Interviews an dieser Schule nicht gesprochen. Was dezidierte Lern- und Förderangebote angeht, scheint die Hausaufgabenbetreuung vergleichsweise alleine dazustehen.

#### Fallstudie zu Klasse C

Die integrierte Gesamtschule bietet eine teilweise gebundene Form des Ganztags an. Es werden für die Jahrgänge 5 bis 7 keine Hausaufgaben

aufgegeben. Anstatt dessen findet für diese Jahrgänge vormittags eine zweistündige aufgabenbezogene Lernzeit verpflichtend statt, die von Lehrkräften betreut wird. Neben den Lehrkräften sind auch Schülerinnen und Schüler aus der 9. und 10. Jahrgangsstufe zu bestimmten Zeiten zur Unterstützung bei den Aufgaben vor Ort.

In der Lernzeit wird mit Wochenplan gearbeitet. Begonnen wird jeweils mit einer Stillarbeitsphase von ca. 10 Minuten, in der sich die Teilnehmenden einen Überblick über ihre zu erledigenden Aufgaben verschaffen. Danach dürfen sie Fragen stellen oder im Flüsterton mit anderen an ihren Aufgaben arbeiten. Die Teilnehmenden können entscheiden, ob sie für die Aufgabebearbeitung im Klassenraum bleiben oder auf den Flur gehen, oder ob sie in den ‚Leiseraum‘ gehen. In einer Beobachtung wurde deutlich, dass während der Lernzeit häufig ein Kommen und Gehen von Kindern ist, die sich bspw. aus ihrem Klassenraum Bücher holen.

Die Teilnehmenden berichten kritisch, dass die jeweiligen Angebotsleitungen die Lernzeit, die ja als möglichst selbstgesteuerte Übungsphase konzipiert ist, teilweise zweckentfremden, indem sie die Schülerinnen und Schüler manchmal dazu anhalten, zuerst die Aufgaben für ihr eigenes Unterrichtsfach zu erledigen.

In Bezug auf die individuelle Förderung unterstützen die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler bei Bedarf bei ihren Aufgaben. In der Regel ist zur Lernzeit jeweils ein Deutsch-, Englisch- und Mathelehrer vor Ort, der bei Aufgaben zu den jeweiligen Fächern speziell unterstützen kann. Sie setzen sich ggfs. zu einzelnen Kindern, um ihnen bei der Bearbeitung zu helfen, oder bieten ihnen weitere Möglichkeiten der Beschäftigung an, wenn diese ihre Aufgaben bereits erledigt haben.

In der 5. und 6. Jahrgangsstufe wird den Schülerinnen und Schülern in der Lernzeit mehr Struktur gegeben als in den höheren Klassen, da sie die aus Sicht der Lehrkräfte auch brauchen. Das bedeutet, dass in der Lernzeit

festе Zeitfenster für die Aufgaben der einzelnen Fächer vorgeschrieben sind. In den höheren Klassenstufen planen die Schülerinnen und Schüler ihre Aufgaben dann zunehmend selbstständig.

In Bezug auf die Kooperation der Lehrkräfte wird aus den Interviews deutlich, dass sie sich untereinander über den aktuellen Stand austauschen, Rücksprachen treffen und die Schülerinnen und Schüler mit speziellen Fragen zu einem Fach ggfs. an einen entsprechenden Fachlehrer weiterverweisen.

Für die Lernzeit wurde eine sog. Forschungsstation in der schuleigenen Mediathek eingerichtet, wo sich Schülerinnen und Schüler, die bereits mit ihren Lernzeitaufgaben fertig sind, weitergehend mit Themen des Unterrichts beschäftigen können. Dort stehen zusätzliche Lernmaterialien zur Verfügung. Zudem gibt es für die Klassen 5 und 6 ein verpflichtendes Leseförderkonzept mit einem Förderkurs, wo die Teilnehmenden Bücher lesen oder eine Lesesoftware nutzen und eine Förderung in Kleingruppen. Außerdem ist von sog. Überhanglehrkräften die Rede, die an zwei Tagen in der Woche zusätzlich bei der Lernzeit unterstützen und die Aufgabe haben, für einzelne Schülerinnen und Schüler mit zusätzlichem Förderbedarf während der Lernzeit in Kleingruppen Förderunterricht zu geben.

### Vergleichende Analyse

Beim systematischen Vergleich der Fallstudien ist besonders augenfällig, dass sich der Grad der Komplexität, wie die Lern- und Förderangebote vor Ort arrangiert sind, stark unterscheidet. Auf der einen Seite kann die Hausaufgabenbetreuung das einzige Lern- und Förderangebot sein, wobei es kaum Querverbindungen zu ähnlichen Angeboten oder dem Unterricht gibt. Auf der anderen Seite kann es ein komplexes Zusammenspiel einer Bandbreite unterschiedlicher Lern- und Förderangebote (auch mit dem Unterricht) geben. Das Ergebnis des Fallvergleichs ist in Tabelle 6 dargestellt und wird im Folgenden beschrieben.

Tab. 6: Übersicht der Lern- und Förderarrangements

Klasse	Quan-Qual-Link <sup>1</sup>	Lern-/Förderangebot(e)	Arrangement
(A)	HA, HAB & FöU	Unverbunden	Parallel
(B)	HA & HAB	Einzel	Singulär
(C)	ALZ & weitere	Verschränkt	Vernetzt

<sup>1</sup> Quan-Qual-Link meint, welche Charakteristika aus den quantitativen Analysen hinsichtlich der Klassen herausgefunden wurden (quan[titativ]) und dass die qualitative Fallauswahl versucht hat, bewusst diese Charakteristika zu repräsentieren (qual[itativ]).

Bereits anhand von Abbildung 3 lässt sich erahnen, dass die Situation in Klasse B – bezogen auf das Lern- und Förderarrangement – wenig komplex ist. Nahezu alle Schulen dieser Klasse geben Hausaufgaben auf und haben eine Hausaufgabenbetreuung installiert, aber eher wenige dieser Schulen haben weitere Lern- und Förderangebote. In der Fallstudie zu Klasse B zeigt sich, dass es ein ‚einzelnes‘ Lern- oder Förderangebot gibt, welches nicht – oder nur sehr randständig – von anderen vergleichbaren Angeboten flankiert wird. Aufgrund der Fallstudie lässt sich vermuten, dass der vereinzelte Einsatz von Lern- und Förderelementen im außerunterrichtlichen Bereich dann besonders ausgeprägt sein dürfte, wenn das Ganztagskonzept stark additiv umgesetzt wird im Sinne einer Trennung von Vormittag (Schule) und Nachmittag (Hort). Auf das Arrangement der Lern- bzw. Förderangebote bezogen kann in vergleichbaren Fällen also von einem vereinzelt, bzw. ‚singulären Lern- und Förderarrangement‘ gesprochen werden.

Die Fallstudie zu Klasse A stellt hierzu einen Kontrast dar, da es in Fall A eine gewisse Bandbreite an Lern- und Förderangeboten gibt. Anhand von Abbildung 3 lässt sich belegen, dass einerseits – vergleichbar zu Klasse B – die Hausaufgaben in Kombination mit einer Hausaufgabenbetreuung sehr wahrscheinlich an Schulen aus Klasse A zu finden sind, dass dazu aber häufig (viele) weitere Lern- und Förderangebote angeboten werden. Allerdings wird hier auch deutlich, dass die Hausaufgaben und die Hausaufgabenbetreuung gewissermaßen eine Einheit bilden, die innerhalb des Lern- und Förderarrangements kaum ‚aufzubrechen‘ ist. Die Hausaufgabenbetreuung hat ihren

Zweck vor allem in der Hausaufgaben erledigung. Dies ist für das Lern- und Förderarrangement bedeutsam, denn die enge Verknüpfung von Hausaufgaben und Hausaufgabenbetreuung ermöglicht kaum eine Öffnung der Hausaufgabenbetreuung gegenüber anderen Lern- und Förderangeboten. Dies könnte auch an den Zugzwängen liegen, die die Erledigung der Hausaufgaben mit sich bringt. Nicht zuletzt daher erscheint in den Interviews die Hausaufgabenbetreuung als unabhängig von den vielen weiteren Lern- und Förderangeboten. Da die Lern- und Förderangebote untereinander ‚unverbunden‘ sind, kann in Fällen wie dem hier vorgestellten von einem ‚parallelen Lern- und Förderarrangement‘ gesprochen werden.

Der substanzielle Unterschied von Klasse C zu den anderen beiden besteht darin, dass keine Hausaufgaben gegeben werden und keine Hausaufgabenbetreuung angeboten wird, sondern dass stattdessen eine Lernzeit installiert worden ist (vgl. Abbildung 3). Die Lernzeit in Fallstudie C ist eingebunden in und Ausgangspunkt eine/r Bandbreite von außerunterrichtlichen Lern- und Förderangeboten. Diese Angebote sind komplex miteinander verschränkt. Die Lernzeit bringt das Lern- und Förderarrangement näher an den Kernunterricht heran und die Lern- und Fördermaßnahmen, die um die Lernzeit herum und parallel zu ihr laufen, haben ein entsprechendes Gewicht in der Stundentafel; nicht als Zusatz, sondern als ein Herzstück des gesamten Lern-Förderkonzepts der Schule. Entsprechend kann die Situation in Fallstudie C als ein ‚vernetztes Lern- und Förderarrangement‘ bezeichnet werden.

## Diskussion

Insgesamt finden sich drei interpretierbare Klassen von Ganztagschulen bzgl. der Organisation der Lern- und Förderangebote. Im zeitlichen Verlauf (2012, 2015 und 2018) bleibt die Klassenstruktur gleich (vgl. Fragestellung 1b), es ist jedoch eine unterschiedliche Verteilung der jeweiligen Klassen zu beobachten. Die Organisationsform Hausaufgabenbetreuung plus zusätzliche Lerngelegenheiten (Klasse A) ist zwar nach wie vor die quantitativ umfassendste Klasse, die jedoch an Bedeutung verliert, zugunsten von Schulen, die nur auf Hausaufgabenbetreuung setzten (Klasse B) oder von Schulen, die Lernzeiten etablieren (Klasse C). Die eingangs angesprochene Verschiebung der Organisation der Hausaufgaben konnte somit erstmals vertiefend betrachtet werden.

Ferner konnten Zusammenhänge der drei Klassen mit der Organisationsform des Ganztags aufgezeigt werden: Schulen der Sekundarstufe I und Ganztagschulen mit verpflichtender Teilnahme sind häufiger Schulen, die eine aufgabenbezogene Lernzeit anbieten (Klasse C). Primarschulen sind häufiger als reine ‚Hausaufgaben-schulen‘ organisiert, ebenso wie Schulen mit freiwilligen Teilnahmemodellen (Klasse B). Teilweise gebundene Schulen hingegen scheinen häufiger eine Kombination aus Hausaufgaben und Förderangeboten bereitzuhalten (Klasse A).

Diese Klassenspezifika bilden sich in den qualitativen Analysen (Fragestellung 2) dahingehend ab, dass die Ausgestaltungsformen der Lern- und Förderarrangements als ‚singuläres‘, ‚paralleles‘ und ‚vernetztes‘ Lern- und Förderarrangement bezeichnet werden können. Sie unterscheiden sich insbesondere darin, dass die Lern- und Förderangebote in unterschiedlicher Weise inhaltlich bzw. organisatorisch miteinander verschränkt sind – ein Aspekt, der bei den vorangestellten quantitativen Analysen offengeblieben ist. Das ‚singuläre‘ Lern- und Förderarrangement (Klasse B) kann als additives Angebotskonzept implementiert werden. Für Beaufsichtigung und Kontrolle der Aufgaben in einer vom sonstigen Angebotsrepertoire losgelösten Hausaufgabenbe-

treuung wird nur wenig, und nicht zwingend fachlich kompetentes, Personal benötigt. Durch die Abkopplung von Unterricht und Lehrkräften geht es in erster Linie um die schnelle und störungsfreie Erledigung der Aufgaben (vgl. hierzu auch Rabenstein & Podubrin, 2015).

Das ‚parallele‘ Lern- und Förderarrangement (Klasse A) bietet im Vergleich eine Bandbreite an Angeboten, die in der Organisation ggfs. keinen besonders hohen Aufwand erfordert, da das durchführende Personal nicht notwendigerweise miteinander kooperieren muss. Die Lern- und Förderangebote können in dieser Fallstudie je nach Bedarf genutzt werden, d. h. die Freiwilligkeit bzw. Autonomie seitens der Teilnehmenden ist gut umzusetzen. Durch die unterschiedlichen Durchführenden (Lehrkräfte, weiteres pädagogisches Personal, Oberstufenschülerinnen und -schüler) ist davon auszugehen, dass die Angebote auch unterschiedlich ausgestaltet sind. Der Einsatz unterschiedlicher Personengruppen kann kritisch betrachtet werden, da Haenisch (2009) und Emden (2016) zeigen, dass der Einsatz von Lehrkräften am effektivsten ist. Andererseits weisen Brisson, Sauerwein, Heyl und Theis (2019) gerade im Kontext von Hausaufgabenbetreuung auf die Möglichkeiten des sogenannten Cross-Age Peer Mentoring hin. Ältere Schülerinnen und Schüler haben demnach andere Möglichkeiten, jüngeren unterstützend zur Seite zu stehen.

Im Vergleich der Fallstudien deutet sich an, dass eine komplexere Vernetzung der Lern- und Förderangebote an der Schule mit Hausaufgaben und Hausaufgabenbetreuung nicht so sichtbar war wie an der Schule mit aufgabenbezogener Lernzeit. Dies ist ggf. kein Zufall. Hausaufgaben erzwingen in der Hausaufgabenbetreuung gewisse Praktiken, die die Erledigung der Aufgaben sicherstellen. Dadurch bilden Hausaufgaben und Hausaufgabenbetreuung eine schwer zu durchbrechende Einheit. Dies muss nicht zwingend ein Nachteil sein – aber auf dem Weg zu einem vernetzten Arrangement ist zu überlegen, ob sich ein Umbau der Hausaufgabenbetreuung zu einer Lernzeit nicht lohnen würde.

In der ‚vernetzten‘ Variante (Klasse C) sind die verschiedenen Angebote aufeinander abgestimmt und bezogen. Ein mögliches Problem stellt allerdings dar, dass vereinzelt Lehrkräfte die aufgabenbezogene Lernzeit bevorzugt für ihre eigenen Zwecke (für ihr eigenes Fach) nutzen, was auch Rabenstein & Podubrin (2015) zeigen, und damit auf die eigentlich selbstgesteuerte Aufgabenbearbeitung einwirken. Durch die Verschränkung der unterschiedlichen Angebote, und damit einhergehenden permanenten Kooperationsanforderungen, ist mit einem erhöhten Aufwand seitens der Durchführenden zu rechnen. Dass die Kooperationsbestrebungen im Lern- und Förderarrangement in Fallstudie C noch auszubauen sind, zeigte sich auch in Interviewaussagen der Angebotsleitungen. Beobachtungen an der in Fallstudie C beschriebenen Schule gaben zudem Aufschluss darüber, dass bei der Implementation eines so komplexen Angebotsarrangements es auch bei den Teilnehmenden Verwirrung über Zeit, Ort und Fokus der jeweiligen Angebote geben kann. In Rekurs auf die quantitativen Auswertungen zeigt sich, dass diese Variante in ‚offenen‘ Ganztagschulen kaum anzutreffen ist. Zu begründen ist dies sicherlich über bereits angesprochene organisatorische „Hürden“, die eine Integration von Lernzeiten in den Vormittag erschweren. Teilweise verpflichtende Ganztagschulen scheinen hier die größte Flexibilität zu gewährleisten, denn hier ist keine Klasse am stärksten repräsentiert.

Dass das singuläre Arrangement an einer Primarschule und das vernetzte Arrangement an einer integrierten Gesamtschule gefunden wurde, ist mit Blick auf die quantitativen Daten zu erwarten gewesen. Allerdings bedeutet dies *nicht*, dass die Arrangements an bestimmte Schulformen geknüpft seien. Ebenso wenig sollte in Bezug auf die verschiedenen Lern- und Förderarrangements, wie sie in den Fallstudien beschrieben wurden, Schlüsse über deren grundsätzliche Qualität gezogen werden. Offen bleibt, in welchen Organisationsvarianten das Lernen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler am besten gelingt bzw. ein Kompetenzzuwachs am

ehesten zu beobachten ist. Hierfür wären weitere Untersuchungen nötig.

Limitierend zeigt sich, dass die hier genutzten Daten vorwiegend Selbstauskünfte der Befragten sind und die tatsächliche Praxis z. B. durch umfangreichere Beobachtungen von Extern nicht untersucht werden konnte. Auch Informationen über die Einbeziehung der Eltern oder weitere, außerschulische Förderangebote wie z. B. Nachhilfe, konnten in diesem Beitrag nicht untersucht werden.

Es konnte auf Systemebene zwar festgestellt werden, dass es einen Rückgang der Schulen mit Hausaufgaben- und Förderangeboten in Relation zu allen anderen Ganztagschulen und demgegenüber einen Anstieg der Schulen mit aufgabenbezogener Lernzeit und der Schulen, die sich auf die Hausaufgabenbetreuung fokussieren, gibt. Das bedeutet aber nicht zwingend, dass sich die einzelnen Schulen tatsächlich in die beschriebene Richtung verändern. Die Entwicklungen könnten bspw. auf Systemebene auch durch neu hinzugekommene Ganztagschulen begründet sein, die zunächst auf die reine Hausaufgaben erledigung setzten. Andererseits spiegeln diese Ergebnisse einen Trend in der Ganztagschulentwicklung wider. Offene Ganztagschulen scheinen sich zu etablieren und mögliche pädagogische Potenziale bleiben ungenutzt (StEG-Konsortium, 2019). Allerdings haben auch Ganztagschulen, die Lernzeiten anbieten, zugenommen, so dass es zumindest einige Schulen gibt, die die zusätzlichen Lernräume des Ganztags nutzen, um das Lernen von Schülerinnen und Schülern anders zu orchestrieren.

Mit der Klassifizierung von Ganztagschulen bzgl. ihrer Lern- und Förderangebote bietet dieser Beitrag neues Wissen für Forschung und Praxis. Dass die Angebote an den Schulen in verschiedenen ‚Arrangements‘ vorzufinden sind, ist für die Beschreibung von Ganztagschule auf Systemebene, aber auch für die konkrete Umsetzung in der Praxis hilfreich: die drei beschriebenen Varianten könnten Schulen Ausgangspunkt dafür sein, bewusstere Entscheidungen zu treffen, wenn es um die Aus- und Umgestaltung ihrer Lern- und Förderangebote geht.

## Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003). *Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“. Ganztagschulen. Zeit für mehr*. Bonn.
- Börner, N., Gerken, U., Stötzel, J. & Tabel, A. (2013). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2013*. Institut für soziale Arbeit e.V.
- Brisson, B. M., Sauerwein, M. N., Heyl, K. & Theis, D. (2019). StEG-Tandem: Eine Schulentwicklungsstudie zur Einführung von kooperativen Lernformen in Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeiten an Ganztagschulen. Hintergrund, Konzeption und erste Ergebnisse. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2019/20. Hausaufgaben und Lernzeiten pädagogisch sinnvoll gestalten. Aktuelle Entwicklungen und Diskussionslinien*. Frankfurt a. M.: Debus Pädagogik.
- Caracelli, V. J. & Greene, J. C. (1997). Crafting mixed-method evaluation designs. *New Directions for Evaluation*, 74, 19–32. <https://doi.org/10.1002/ev.1069>
- Emden, M. (2016). Lern- statt Hausaufgaben. Chemielernen im Ganzttag. In N. Fischer, H. P. Kuhn & C. Tillack (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 38, S. 188–200). Immenhausen: Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzmj9.15>
- Finch, W. H. & Bronk, K. C. (2011). Conducting Confirmatory Latent Class Analysis Using Mplus. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 18, 132–151. <https://doi.org/10.1080/10705511.2011.532732>
- Furthmüller, P. (2016). *Datendokumentation Systemmonitoring 2015: Fragebogen und Datensatz*. München.
- Gaiser, J. M., Kielblock, S. & Stecher, L. (2016). Hausaufgabenangebote an Ganztagschulen. Fallstudien zur Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, 797–811.
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92042-9>
- Giegler, H. & Rost, J. (1993). Typenbildung und Response-sets beim Gießen-Test: Clusteranalyse versus Analyse latenter Klassen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 14, 137–152.
- Gollwitzer, M. (2012). Latent-Class-Analysis. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 295–323). Berlin: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4_12)
- Grimm, W. & Schulz-Gade, G. (2015). *Übungs- und Lernzeiten an der Ganztagschule. Ein Praxisleitfaden zur Integration von Hausaufgaben in den Ganzttag*. Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Haenisch, H. (2009). Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganzttag. Eine qualitative Studie zu praktischen Ansätzen der Verzahnung in ausgewählten Schulen. *Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung*, 5(11).
- Höhmman, K. (2007). Organisation von Hausaufgaben in Ganztagschulen. In K. Höhmman, B. Kohler, Z. Mergenthaler & C. Wego (Hrsg.), *Hausaufgaben an der Ganztagschule* (S. 37–62). Schwalbach: Wochenschau.
- Höhmman, K. (2010). Notwendige Last, überflüssiges Ritual oder gewinnbringende Herausforderung? Hausaufgaben an Ganztagschulen aus Schulleitungssicht. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Ganztagschule: Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe* (S. 57–70). Stuttgart: Raabe.
- Höhmman, K. & Schaper, S. (2008). Hausaufgaben. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 576–584). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8\\_57](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_57)
- Holtappels, H. (2010). Die Entwicklung von Ganztagschulen. Konzeptionen, Organisation und pädagogische Gestaltung. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Ganztagschule: Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe* (S. 7–18). Stuttgart: Raabe.
- Kaplan, D. & Keller, B. (2011). A Note on Cluster Effects in Latent Class Analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 18, 525–536. <https://doi.org/10.1080/10705511.2011.607071>
- Kielblock, S. & Lange, A. (2013). Das problemzentrierte Interview: Grundlagen und Forschungspraxis. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33, 439–448.
- Kohler, B. (2011). Hausaufgaben. Überblick über didaktische Überlegungen und empirische Untersuchungen. *Die Deutsche Schule*, 103, 203–218.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Magidson, J. & Vermunt, J. (2004). Latent Class Models. In D. Kaplan (Ed.), *The Sage handbook of quantitative methodology for the social sciences* (pp. 175–198). Thousand Oaks: Sage.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0\\_38](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38)
- Morin, A. J., Meyer, J. P., Creusier, J. & Biétry, F. (2016). Multiple-Group Analysis of Similarity in Latent Profile Solutions. *Organizational Research Methods*, 19, 231–254. <https://doi.org/10.1177/1094428115621148>
- Nordt, G. (2013). *Lernen und Fördern in der Hausaufgabenpraxis der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Eine qualitative Studie aus der Perspektive der pädagogischen Kräfte und der Kinder*. Münster: Waxmann.
- Nordt, G. & Röhner, C. (2008). Hausaufgaben in der offenen Ganztagsgrundschule – ein Beitrag zur Förderung des schulischen Lernens und der Schulqualität? *Widersprüche*, 28(110), 67–79.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T. & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the Number of Classes in Latent Class Analysis and Growth Mixture Modeling: A Monte Carlo Simulation Study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14, 535–569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- Rabenstein, K. & Podubrin, E. (2015). Praktiken individueller Zuwendung in Hausaufgaben und Förderangeboten. Empirische Rekonstruktionen pädagogischer Ordnungen. In S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen* (S. 219–263). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94081-6\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94081-6_14)
- Radisch, F., Stecher, L., Klieme, E. & Kühnrich, O. (2018). Unterrichts- und Angebotsqualität aus Schülersicht. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (S. 227–360). Weinheim: Beltz Juventa.

- Sauerwein, M. N. (2017). *Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule. Über Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik* (1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sauerwein, M. N., Thieme, N. & Chiapparini, E. (2019). Wie steht es mit der Ganztagschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung. *Soziale Passagen*, 15, 81–97. <https://doi.org/10.1007/s12592-019-00318-0>
- Stecher, L., Allemann-Ghionda, C., Helsper, W. & Klieme, E. (2009) (Hrsg.). *Ganztägige Bildung und Betreuung. Zeitschrift für Pädagogik* (54. Beiheft). Weinheim: Beltz.
- StEG-Konsortium (2010). *Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005–2010*. Frankfurt a. M.
- StEG-Konsortium (2013). *Ganztagschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt a. M.
- StEG-Konsortium (2015). *Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt a. M.
- StEG-Konsortium (2019). *Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt a. M.
- Vermunt, J. & Magidson, J. (2002). Latent class cluster analysis. In J. A. Hagenaars & A. L. McCutcheon (Eds.), *Applied Latent Class Analysis* (pp. 89–106). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499531.004>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods*. Los Angeles: Sage.
- Zepp, L. (2009). Zum Verhältnis von Hausaufgaben und schulischer Leistung(ssteigerung) bei Halbtags- und Ganztagschülern. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Leben – Lernen – Leisten* (S. 103–130). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Züchner, I. & Fischer, N. (2014). Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 349–367. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0477-y>

**Johanna M. Gaiser**  
 Justus-Liebig-Universität Gießen  
 Karl-Glöckner-Str. 21 B  
 35394 Gießen  
 E-Mail: johanna.m.gaiser@ew.jlug.de

**Markus Sauerwein**  
 Fließener Fachhochschule Düsseldorf  
 Geschwister-Aufricht-Str. 9  
 40489 Düsseldorf  
 E-Mail: sauerwein@fließener-fachhochschule.de

**Stephan Kielblock**  
 DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung  
 und Bildungsinformation  
 Rostocker Str. 6  
 60323 Frankfurt am Main  
 E-Mail: kielblock@dipf.de

Gaiser/Kielblock/Stecher (2016): Hausaufgabenangebote an Ganztagschulen. Fallstudien zur Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten

**Beitrag 2** erschienen im November 2016 in der *Zeitschrift für Pädagogik* nach einem Peer-Review Verfahren (Doppelblindbegutachtung).

Jahrgang 62, Heft 6-2016, S. 797-811

DOI : <https://doi.org/10.3262/ZP1606797>

**Johanna M. Gaiser, M. A.**

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Gießen

**Stephan Kielblock, M. A.**

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Gießen

**Prof. Dr. Ludwig Stecher**

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Gießen

#### **Spezifizierung der Autorenschaft**

Erstautorin mit einem Anteil von ca. 60 Prozent. Dieser bezog sich schwerpunktmäßig auf den theoretischen Teil, die Analyse der Forschungsdaten und die dazugehörige Verschriftlichung der Ergebnisse und der Diskussion.

Veröffentlichung des folgenden Beitrags als Teil dieser Dissertation mit freundlicher Genehmigung des Verlags Beltz Juventa, Weinheim.

Johanna M. Gaiser/Stephan Kielblock/Ludwig Stecher

## Hausaufgabenangebote an Ganztagschulen

*Fallstudien zur Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten*

**Zusammenfassung:** Die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten gehört zu den Kernanforderungen an die Ganztagschule. Prototypisch hierfür sind Hausaufgabenangebote, da sie einer unterrichtsbezogenen Zielsetzung folgen, gleichzeitig jedoch explizit außerunterrichtlich gerahmt sind. Basierend auf Interviews mit Schüler/-innen und pädagogisch Tätigen untersucht der Beitrag anhand von drei Fallstudien, wie auf der Ebene der Angebote das Verhältnis von Unterricht und Außerunterrichtlichem konkret gestaltet ist. Zudem wird danach gefragt, wie sich dieses Verhältnis in der pädagogischen Unterstützungspraxis widerspiegelt. Das Ergebnis der Analysen sind drei grundsätzliche Modi (Formen) der Unterstützungspraxis in Hausaufgabenangeboten. Diese korrespondieren mit drei unterschiedlichen Grundverhältnissen des Unterrichtlichen und des Außerunterrichtlichen.

**Schlagworte:** Ganztagschule, Hausaufgabenangebote, Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten, Modus der Unterstützungspraxis, Fallstudien

### 1. Hausaufgabenangebote als Unterstützungsangebote

Die zusätzlichen Angebote außerhalb des Unterrichts, die durch das Mehr an Zeit für die pädagogische Arbeit an Ganztagschulen zur Verfügung stehen, sind ein Kernmerkmal, das die Ganztagschule mit Blick auf ihr pädagogisches Potenzial von der Halbtagschule unterscheidet. Dieses Potenzial soll unter anderem dazu genutzt werden, die Schüler/-innen über den Unterricht hinaus als selbstständig und aktiv Lernende in den Mittelpunkt zu rücken und „Lernprozesse vielfältiger, schülerorientierter und förderwirksamer zu gestalten“ (Horstkemper & Tillmann, 2014, S. 94), das heißt die Schüler/-innen in ihren Lernbemühungen individuell und effektiv zu unterstützen.

Eine der Grundlagen dieser Unterstützung ist, so etwa Haenisch (2009, S. 5), die „Verbindung von Inhalten des Unterrichts bzw. Themenstellungen des schulischen Curriculums mit den außerunterrichtlichen Angeboten“. In der Ganztagschuldebatte wird dies meist als die *Verzahnung* von Unterricht und Angeboten bezeichnet. Verzahnung kann dabei allerdings nicht ausschließlich auf ihre inhaltliche Komponente reduziert werden. Unter anderem schließt sie auch die Kooperation zwischen den Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal ein – zumindest insofern der Zusammenarbeit gemeinsame pädagogische Ziele zu Grunde liegen (z.B. individuelle Förderung; vgl. Haenisch, 2009, S. 5).

Während die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Angeboten zu den übergreifenden Definitionskriterien von Ganztagschule gehört (Kultusministerkonferenz, 2016, S. 4), ist in der Literatur umstritten, was als gelingende Verzahnung gelten soll, was dieses Kriterium für die pädagogische Praxis bedeutet und wie es umgesetzt werden kann. Grundlage der Diskussion ist dabei häufig die Frage nach dem allgemeinen Verhältnis von Unterricht und Außerunterrichtlichem an Ganztagschulen (vgl. Hopf & Stecher, 2014). So betonen die Kritiker der Unterrichtsschule, dass die außerunterrichtlichen Angebote „solche Lerngelegenheiten bereit stellen [sollen, die Verfasser], die auf curriculare Festlegungen von Themen und lehrerzentrierte Prozessstrukturen verzichten“ (Scherr, 2004, S. 96; im Original kursiv). Diese Perspektive unterstützt die Eigenständigkeit bzw. den ‚Eigen-Sinn‘ des außerunterrichtlichen Angebots. Demgegenüber bieten sich jedoch gerade durch die Bearbeitung unterrichtlicher Inhalte neue Möglichkeiten der Lernunterstützung für spezifische Gruppen von Schüler/-innen, etwa für solche mit niedrigen bzw. hohen Fachleistungen (Prüß, Kortas & Schöpa, 2009). Aus der Perspektive der individuellen Förderung spricht vieles für einen engen Bezug zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten (Vollstädt, 2009).

Ein Beispiel, in dem sich dieses Spannungsverhältnis von Unterricht und Angebot besonders deutlich widerspiegelt und für das es pädagogisch besonders plausibel erscheint, eine enge Verknüpfung von Unterricht und Angebot herzustellen, sind die an nahezu allen Ganztagschulen zu findenden Hausaufgabenangebote (StEG-Konsortium, 2016). Einerseits folgen Gestaltung und Durchführung dieser Angebote einer dezidiert unterrichtsbezogenen Zielsetzung, indem die Schüler/-innen bei der Bearbeitung derjenigen Aufgaben unterstützt werden, die im Unterricht von den Lehrer/-innen für die Vertiefung der jeweiligen Unterrichtsinhalte vorgesehen sind (Höhmman, 2005). Andererseits sind die Praktiken und Arbeitsformen explizit außerunterrichtlich gerahmt und unterscheiden sich strukturell vom Unterricht. Es gibt keine festen Vorgaben dafür, wie diese Unterstützungsangebote zu gestalten sind und welche spezifischen Kenntnisse/Qualifikationen auf Seiten des durchführenden Personals benötigt werden, und es gibt in der Regel auch keine Leistungsbewertung (vgl. Haenisch, 2009, S. 11–12).

Stellvertretend ist mit den Hausaufgabenangeboten sowohl die Frage nach den Möglichkeiten und der Umsetzung der Verzahnung von Unterricht und Angeboten in besonderer Weise angesprochen als auch das sich darin widerspiegelnde Verhältnis von Unterrichtlichem und Außerunterrichtlichem. In der Praxis finden sich dabei sehr unterschiedliche Formen der Umsetzung. Hier setzt der vorliegende Beitrag an. Mit Hilfe empirisch-qualitativer Methoden wird anhand von drei Fallstudien zu unterschiedlichen Hausaufgabenangeboten herausgearbeitet, wie das jeweilige Angebot auf den schulisch-curricularen Bereich bezogen ist und welche Konsequenzen sich in der pädagogischen Praxis daraus für die Formen der Lernunterstützung in den Hausaufgabenangeboten ergeben.

## 2. Forschungsstand

Der im Folgenden präsentierte Forschungsstand bezieht sich ausschließlich auf ausgewählte Befunde zu Hausaufgabenangeboten an Ganztagschulen. Fragen zur Bedeutung und Wirkung von Hausaufgaben allgemein (vgl. bspw. Trautwein & Köller, 2003) und zur Bearbeitung der Hausaufgaben in der Familie (zusammenfassend Busse & Helsper, 2008; Fölling-Albers & Heinzl, 2007) bleiben aus Platzgründen ebenso ausgeblendet wie Studien zur allgemeinen Verbindung von Unterricht und Angeboten in der Ganztagschule (Arnoldt, 2011).

Im Folgenden verstehen wir unter Hausaufgabenangeboten alle außerunterrichtlichen Angebote an Ganztagschulen, welche die Schüler/-innen bei der Erledigung fachbezogener Lern- und Vertiefungsaufgaben<sup>1</sup> unterstützen. Aufgrund des engen Bezugs zum Fachunterricht zählen Hopf und Stecher (2014) Hausaufgabenangebote zu den unterrichtsnahen Angeboten.

Hausaufgabenangebote zählen zum Grundangebot der Ganztagschulen. Deutschlandweit geben – je nach Schulform – 70 bis 90 Prozent der Ganztagschulen an, sie böten Hausaufgabenangebote an (StEG-Konsortium, 2016, S. 16). Allerdings zeigt sich, dass nur etwa die Hälfte der Schüler/-innen im Primarbereich und nur ein Drittel der Schüler/-innen in der Sekundarstufe I an den Angeboten teilnehmen (Holtappels, Jarsinski & Rollett, 2011). Auch die Effektivität der Hausaufgabenangebote ist kritisch zu hinterfragen. So weist Rollett (2008, S. 292) darauf hin, dass nur ein knappes Drittel der Schüler/-innen in der Sekundarstufe I davon ausgehen, dass ihnen die Teilnahme an einem Hausaufgabenangebot auch tatsächlich etwas hilft.

Dass diese eher kritischen Befunde bezüglich der Teilnahme und Effektivität zumindest teilweise auch auf eine problematische Verzahnung von Unterricht und Hausaufgabenangeboten zurückzuführen sind, legen die Befunde zur offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen nahe (Behr et al., 2007; Nordt & Röhner, 2008). Nur knapp die Hälfte der Schüler/-innen geben an, sie gingen gerne in die Hausaufgabenangebote. Diese werden als ein ähnlich stark geregelter Raum wie der Unterricht wahrgenommen. Insbesondere empfinden es die Schüler/-innen als negativ, dass sie leise sein müssen und dass sie wegen des Besuchs der Hausaufgabenangebote nicht frei darüber entscheiden können, wann sie ihre Hausaufgaben erledigen (Nordt & Röhner, 2008, S. 73–74). Nordt und Röhner fassen ihre Befunde kritisch zusammen: „Der Typus des Lernens, der von den Kindern beschrieben wird, ist reproduktiv und das Erledigen von fremdbestimmten Aufgaben in einem stark reglementierten sozialen Kontext steht im Vordergrund“ (Nordt & Röhner, 2008, S. 76–77). Eine neue Lernkultur, wie sie im Diskurs über die Ganztagschule immer wieder proklamiert wird (Horstkemper & Tillmann, 2014, S. 93), scheint sich nicht zu etablieren, vielmehr werden zum Teil Formen des unterrichtlichen Lernens in den Hausaufgabenangeboten reproduziert. Nordt

1 Siehe für eine Übersicht über die verschiedenen Definitionen von ‚Hausaufgaben‘ Höhmann und Schaper (2008) und für eine Diskussion von Hausaufgaben als Teil eines umfassenderen Lernzeitkonzepts in der Ganztagschule Nordt (2013).

(2013) betont darüber hinaus fehlende Freiheitsspielräume in den Hausaufgabenangeboten, was bei den Schüler/-innen zu Langeweile bei zu leichten Aufgaben und zu Überforderung bei zu schweren Aufgaben führt. In den Hausaufgabenangeboten scheinen diese Anforderungsunterschiede – etwa durch zusätzliche herausfordernde Aufgaben oder durch Hilfestellungen bei zu schweren Aufgaben – nicht ausreichend aufgefangen bzw. ausgeglichen werden zu können.

Stecher, Klieme, Radisch und Fischer (2009) zeigen, „dass die lernbezogenen Angebote in ihrer Vermittlungsstruktur dem Unterricht relativ ähnlich sind – zumindest ähnlicher als andere Angebote“ (Stecher et al., 2009, S. 197). In den lernbezogenen Angeboten werden – wie im Unterricht – am häufigsten klassische Arbeitsmedien (Bücher und Arbeitsblätter) sowie lehrer- bzw. betreuerzentrierte Methoden und Gruppenarbeiten eingesetzt. „Aktivierende“ Methoden, wie Präsentationen und Projektarbeit, kommen in den lernbezogenen Angeboten noch seltener vor als im Unterricht (Stecher et al., 2009, S. 197). Für den vorliegenden Beitrag wurden die Daten von Stecher et al. (2009) mit ausschließlichem Fokus auf die Hausaufgabenangebote neu analysiert. Es zeigt sich, dass die Hausaufgabenangebote in Bezug auf die eingesetzten Methoden mit dem Unterricht nahezu identisch sind. Es scheint, als wäre es umso schwieriger, erweiterte Arbeitsformen umzusetzen, je unterrichtsbezogener die Angebote sind.

Die hier referierten Befunde sagen nichts über die Qualität des Unterrichts aus, und der Unterricht darf auch nicht per se – etwa aus der Perspektive reformpädagogischer Ansätze – als eine Art Negativfolie zu den außerunterrichtlichen Angeboten gesehen werden. Was wir allerdings festhalten können ist, dass in den Hausaufgabenangeboten zumeist eine unterrichtsnahe Strukturierungslogik herrscht und die Angebote sehr ähnlich wie der Unterricht konzipiert sind. Die Verzahnung von Unterricht und Angeboten wird also häufig eher auf der Basis des Unterrichtlichen gestaltet.

Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass Untersuchungen, die sich auf die konkrete Verbindung der Hausaufgabenangebote mit dem Fachunterricht und den sich daraus ergebenden pädagogischen Gestaltungsformen beziehen, bislang nur selten durchgeführt wurden. Hier setzt der vorliegende Beitrag an, indem er das der pädagogischen Praxis der Hausaufgabenangebote zu Grunde liegende Verhältnis von Unterricht und Angeboten bzw. von Hausaufgaben und deren (außerunterrichtlicher) Bearbeitung untersucht. Die Kenntnis dieses Verhältnisses und seine pädagogischen Gestaltungskonsequenzen erlauben in nachfolgenden Schritten, die Bedingungen einer – im Sinne der beteiligten Akteure und insbesondere der Schüler/-innen als Adressaten – gelingenden Verzahnung von Fachunterricht und Hausaufgabenangeboten näher zu bestimmen. Wenngleich der vorliegende Beitrag diese Schritte aus Platzgründen nicht umfassend gehen kann, kann er dennoch Grundlagen hierfür legen.

### 3. Forschungsdesign und Methode

Die diesem Beitrag zu Grunde liegenden Daten stammen aus dem an der Justus-Liebig-Universität in Gießen angesiedelten Teilprojekt der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG-Q).<sup>2</sup> Um das Verhältnis zwischen dem Fachunterricht und der mikrobiologischen Ebene der pädagogischen Praxis in den Angeboten herauszuarbeiten, wurde eine empirisch-qualitative Herangehensweise gewählt.

#### 3.1 Einbezogene Fälle

Durchgeführt wurden im Rahmen dieses Teilprojekts unter anderem Interviews mit Schüler/-innen, die außerunterrichtliche Angebote besuchen, und Erwachsenen, die diese Angebote durchführen. Im Sinne eines qualitativen Längsschnitts wurden die Beteiligten bis zu drei Mal im Zeitraum von zwei Untersuchungsjahren interviewt.

Für die folgenden Analysen wurden Hausaufgabenangebote ausgewählt, zu denen besonders reichhaltiges empirisches Material (zahlreiche Interviews mit möglichst umfangreichen Aussagen zum jeweiligen Angebot) vorliegt. Daraufhin wurden daraus – hinsichtlich der pädagogischen Praktiken in den Angeboten – besonders kontrastive Angebote (Fälle; siehe unten) ausgewählt. Die drei einbezogenen Angebote sind an unterschiedlichen Ganztagschulen implementiert.

#### 3.2 Vorgehensweise bei der Datenerhebung und -auswertung

Die Interviews wurden mit Blick auf die Forschungsfrage von StEG-Q – außerunterrichtliche Angebote vertiefend und alltags- bzw. lebensweltnah zu erforschen – durchgeführt. Die Durchführung der Datenerhebung ist angelehnt an Witzel und Reiter (2012) und in Kielblock und Lange (2013) konkretisiert. Im Kern handelt es sich um ein alltagsnahes Gespräch zwischen Interviewer/-innen und Interviewten, das stark von dem geleitet wird, was die Interviewten selbst für erzählenswert halten. Aspekte, die für die Forschung von besonderer Relevanz sind, sind auf einer so genannten Themenliste vermerkt. Nähert sich das Gespräch einem dieser Aspekte, hakt der/die Interviewer/-in entsprechend nach und zentriert das Gespräch für einen Moment um diesen Aspekt. Die Interviews mit den Schüler/-innen dauerten im Schnitt etwa 10 bis 15, die Erwachseneninterviews etwa 15 bis 20 Minuten.

Anhand von thematischen Verläufen (Bohnsack, 1989) wurden für das Forschungsvorhaben relevante Passagen aus den Schülerinterviews ausgewählt und anschließend offen codiert (vgl. In-Vivo-Coding in Saldaña, 2013). Während des Codierens wurden

<sup>2</sup> Das diesem Beitrag zugrundeliegende Forschungsprojekt StEG-Q wurde aus Mitteln des BMBF gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Hypothesen über die Zusammenhänge der einzelnen Codes untereinander generiert, die kontinuierlich revidiert und hinterfragt wurden, wie es beispielsweise von Glaser und Strauss (2010) vorgeschlagen wird. Die Daten wurden daraufhin zu Fallstudien auf der Ebene der einzelnen Angebote verdichtet (Fall als mehrperspektivische Gesamtbeschreibung) und daran anknüpfend fallübergreifend analysiert, wie von Yin (2009) hinsichtlich von *multiple-case studies* vorgeschlagen wurde.

## 4. Ergebnisse

Der Beitrag stützt sich auf die Analyse dreier qualitativer Fallstudien, das heißt unterschiedlicher Hausaufgabenangebote. In der Ergebnisdarstellung werden die Fälle zunächst einzeln und dann vergleichend betrachtet.

### 4.1 Fallstudie 1

Bei der ersten Fallstudie handelt es sich um ein Hausaufgabenangebot am Primarzweig einer kooperativen Gesamtschule. Die Schule kooperiert unter anderem mit einem Hort. Alle im Ganztags angemeldeten Kinder erledigen täglich im Hort ihre Hausaufgaben in festen Gruppen von in der Regel acht Schüler/-innen. Das Angebot findet jeweils von 14:15 bis 15:00 Uhr in dem dafür vorgesehenen Hausaufgabenraum statt. Betreut werden sie dort jeweils von mindestens einem/einer Hortmitarbeiter/-in. Zwischen Schule und Hort besteht (zum Zeitpunkt der StEG-Feldphasen) zwar eine konzeptuelle Rahmung für die Kooperation, eine regelmäßige Kommunikation zwischen Lehrer/-innen und Hortmitarbeiter/-innen ist jedoch nicht etabliert.

Die Schüler/-innen bekommen von den Lehrer/-innen vormittags Hausaufgaben auf, die nachmittags im Rahmen der Hausaufgabenhilfe zu erledigen sind. Das Hortpersonal hat, nach eigenen Angaben, keinen Einfluss darauf, welche bzw. wie viele Hausaufgaben die Schüler/-innen unter ihrer Aufsicht zu bearbeiten haben, und auch keine Informationen darüber, wie diese zufriedenstellend zu bearbeiten sind. Herr H., der Hortleiter, sagt: „Ich denke, die Schule ist klipp und klar auf formale Bildung ausgelegt, und ich möchte ja eigentlich die non-formelle Bildung hier mehr reinbringen, die informelle Bildung, soweit es möglich ist“ (Herr H., F1, Z204–206).<sup>3</sup> Das „eigentlich“ deutet an, was auch in anderen Interviews an diesem Hort immer wieder Thema ist: Es ist zwar das erklärte Ziel, das aber nur schwer umzusetzen ist, sich als Hort gegen die Vereinnahmung durch eine schulisch-formale Logik zu wehren – schließlich steht die Schule-Hort-Kooperation unter der Verantwortung der Leitung der Ganztagschule.

3 Zur im Folgenden verwendeten Zitierweise: F1 = 1. Feldphase (Herbst/Winter 2013), F2 = 2. Feldphase (Frühling/Sommer 2014), F3 = 3. Feldphase (Herbst/Winter 2014). Z = Zeilenangabe im Transkript.

Dieser Vereinnahmung hat das Hortpersonal nichts entgegenzusetzen. Es fehlen ihm entsprechende fachinhaltliche sowie methodisch-didaktische Kompetenzen. Die Maßnahmen, die eine stille und störungsfreie Arbeitsatmosphäre sicherstellen sollen, zeugen von einer gewissen methodischen Ratlosigkeit: Es gibt ausschließlich verstreut im Raum stehende Einzeltische. Wer an welchem Platz sitzt, wird von der Angebotsleitung festgelegt. Dies geschieht systematisch, um befreundete Schüler/-innen zu separieren. Eine Schülerin erzählt: „Da klebten auch die Zettel auf den Tischen, wo jemand, wo wer sitzt. Die wurden jetzt alle abgerissen und jetzt setzen sich halt zwei aus der Parallelklasse immer zusammen und das dürfen die gar nicht. Und das wird dann halt immer ziemlich laut“ (Tabea, F2, Z129–131).

Wird es lauter, werden die Schüler/-innen strikt ermahnt und aufgefordert, still am Platz sitzenzubleiben.

Wenn von den Lehrkräften zu viel aufgegeben wurde, müssen die Schüler/-innen nachmittags auch zu Hause noch daran arbeiten. Und wenn zu wenig aufgegeben wurde, müssen die Schüler/-innen die Zeit trotzdem absitzen, auch wenn sie schon fertig sind. Ein Schüler kommentiert: „Es ist irgendwie langweilig, dann da rumzusitzen, weil da kann man halt nichts so Richtiges machen, wenn man mit den Hausaufgaben fertig ist“ (Heinrich, F1, Z107–109). Erweiterte Aufgaben oder Beschäftigungsmöglichkeiten für die Schüler/-innen gibt es nicht.

#### 4.2 Fallstudie 2

Es handelt sich um ein Angebot am Verbundzweig einer kooperativen Gesamtschule. Die Hausaufgaben sind in den curricular dominierten Vormittag integriert. Alle Schüler/-innen nehmen mehrmals in der Woche in der Zeit von 11:30 bis 12:15 Uhr am Hausaufgabenangebot teil. Es findet in klassenübergreifenden Gruppen in einem eigens dafür eingerichteten und mit umfangreichen Lernmaterialien ausgestatteten Raum im Schulgebäude statt. Die Gruppengröße variiert stark – von manchmal drei bis zu 27 Schüler/-innen. Das Angebot wird von Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals geleitet.

Grundsätzlich arbeiten die Schüler/-innen im Angebot an ihren Wochenplänen bzw. an Aufgaben zur Prüfungsvorbereitung. Die Zeiteinteilung und das Lerntempo sind individualisiert. Über das individuelle Fortschreiten verständigen sich die Angebotsleitungen mit den Schüler/-innen anhand eines – von den Schüler/-innen selbst geführten – Lerntagebuchs. Ob die Schüler/-innen ihren individuellen Weg erfolgversprechend beschreiten, bemisst sich an ihren Leistungen, wie die interviewten Schüler/-innen und pädagogisch Tätigen sagen, also an den Noten in den Zeugnissen bzw. den Klassenarbeiten. Über die Noten sprechen die Angebotsleitungen teils mit den Schüler/-innen selbst, teils mit den Lehrer/-innen. Auch aus den Aussagen der Schüler/-innen wird deutlich, dass sie das Angebot besuchen, um in der Schule besser zu werden.

Aus der Sicht der pädagogisch Tätigen gibt es eine deutliche Grenze zwischen Unterrichtlichem und Außerunterrichtlichem. Sie betonen, dass das Angebot zwar sehr dicht am Unterricht konzipiert ist, dass aber keine Noten vergeben werden, auch müsse

kein „Stoff direkt in einer Stunde durchgezogen werden“ (Frau V., F1, Z72). Subjektiv eingeschätzt, fehlt den pädagogisch Tätigen in der Hausaufgabenhilfe der pädagogische Hebel, durch die Notengebung schwierige Schüler/-innen in den Griff zu bekommen. Im Angebot entsteht durch den außerunterrichtlichen Charakter „so eine Art freier Raum“ (Frau V., F1, Z196), den die Schüler/-innen ausnutzen.

Die Schüler/-innen sehen dies etwas anders. Für sie verschwimmt die Grenze zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bezügen, denn das Angebot läuft parallel zu spezifischen – teils unterrichtlichen, teils außerunterrichtlichen – Lern- und Förderelementen. Hugo beispielsweise überlegt, wer die Hausaufgabenhilfe eigentlich betreut: „Sind auch Lehrer. Aber halt unterschiedlich immer. Und manchmal hat man auch so Förderkurse in anderen Räumen. Und es ist halt total chaotisch, weil man nie weiß, wo man hin muss“ (Hugo, F1, Z89–91). Die Komplexität dieses Arrangements scheint die Schüler/-innen also teilweise zu überfordern.

Ziel des Angebots ist es, das individuelle Aufgabenpensum und danach gegebenenfalls zusätzliche Aufgabenblätter zu bearbeiten. Für Hugo ist das Angebot „eine Stunde, wo man halt so Sachen machen kann, die man zu tun hat“ (Hugo, F1, Z25–26). Manchmal dürfen sich die Schüler/-innen gegenseitig abfragen. Sie sehen auch die Möglichkeit, kurz und leise miteinander zu sprechen; das ist ein „bisschen chilliger“ (Sebastian, F1, Z213) als im Unterricht.

Frau V. gibt an, dass es im Angebot lockerer zugehe als anderswo und dass es deshalb mehr Spaß mache als der Unterricht. Sie erklärt, dass sie zwar „für die Ordnung“ sorgt, aber betont gleichzeitig: „Man kann auch mal nebenher sich unterhalten“ (Frau V., F1, Z33–34 und 71). Dass die Schüler/-innen gemeinsam an Aufgaben und Inhalten arbeiten würden (wie im folgenden Fall 3), davon ist in beiden Interviews mit Frau V. (F1 und F3) keine Rede.

### 4.3 Fallstudie 3

Die dritte Fallstudie betrifft ein jahrgangsübergreifendes Hausaufgabenangebot in einem Gymnasium. Es kann täglich freiwillig und flexibel zu drei unterschiedlichen Zeiten (in der 6., 7. und 8. Schulstunde) genutzt werden. Die Gruppengröße variiert stark. Das Angebot findet in der Mediathek der Schule statt, die mit Büchern, Computern und Trainingsmaterial ausgestattet ist. Es wird von einer Person des weiteren pädagogisch tätigen Personals geleitet.

Das Verhältnis zwischen Unterricht und außerunterrichtlichem Hausaufgabenangebot ist vergleichsweise eng, da die Angebotsleitung – Frau E. – auch in weiteren Funktionen in der Schule tätig ist. Sie ist vormittags und nachmittags eingesetzt, macht Unterrichtshospitationen und führt Beratungsgespräche mit Eltern. Sie ist vernetzt und auch durch Eigeninitiative entsprechend darüber informiert, wie im Fachunterricht gearbeitet wird. So kann sie in der Hausaufgabenhilfe gezielt methodisch-didaktisch und inhaltlich an den unterrichtlichen Bereich anschließen. Zudem kann sie bei Problemen sowohl die Lehrer/-innen als auch die Eltern zu Rate ziehen.

Die Angebotsleitung gibt an: „Ich lege großen Wert darauf, dass die Kinder das, was sie nicht verstanden haben, möglichst dort oben [gemeint ist das Angebot, die Verfasser] dann verstehen“ (Frau E., F1, Z41–42). Das am Verstehen ansetzende pädagogisch-professionelle Handeln zentriert das Kind im Sinne von: Die Aufgaben werden bearbeitet, um bei der/dem einzelnen Schüler/-in Verstehensprozesse anzustoßen. Frau E. gestaltet das Angebot bewusst als Gegenentwurf zum Unterricht. Auch die Schüler/-innen geben an, sie hätten im Vergleich zum Unterricht „besondere“, erweiterte Möglichkeiten (z. B. an Gruppentischen zusammenzuarbeiten oder rausgehen zu dürfen, um etwas zu essen) und auch die Gelegenheit, individuell und situativ zu arbeiten.

Die Schüler/-innen werden dazu aufgefordert, sich gegenseitig zu helfen (vgl. Frau E., F1, Z57–58). Ein Vertretungslehrer, der Frau E. hin und wieder unterstützt, betont, dass die Schüler/-innen miteinander reden dürfen und dass dadurch ein „Gemeinschaftsgefühl“ (Herr K., F1, Z92–96) entsteht. Die Wahrnehmung der Schüler/-innen deckt sich mit der Beschreibung der Erwachsenen: Silvia wird im Interview gefragt, ob es denn nicht auch möglich sei, die Aufgaben zu Hause zu erledigen. Sie antwortet: „Ja. Eigentlich schon. Nur da [gemeint ist im Angebot, die Verfasser] ist es halt, da kann man auch in Gruppen Hausaufgaben machen und so. Also da macht das dann ein bisschen mehr Spaß“ (Silvia, F2, Z33–35).

Im Interview mit Zora zeigt sich, dass sich die Angebotsleitung nicht nur selbst als fachlich kompetent wahrnimmt (vgl. Frau E., F1, Z56–57 und F2, Z100–130), sondern dies auch bei den Schüler/-innen ankommt: „Wenn man mal eine Frage hat, die konnte sie auch gut erklären. Da hat man es dann auch verstanden“ (Zora, F2, Z139–140).

#### 4.4 Vergleichende Interpretation der Fallstudien

Wir können festhalten, dass es sich bei allen drei Fallstudien um Modelle der Verzahnung von Unterricht und Angeboten handelt. In allen Angeboten werden solche Aufgaben bearbeitet, welche die Schüler/-innen für den Fachunterricht zu bearbeiten haben. Sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich des Verhältnisses von Unterricht und Außerunterrichtlichem, das in ihnen sichtbar wird, und in der Art und Weise, wie die Bearbeitung der Hausaufgaben vom pädagogischen Personal flankiert wird. Wir nennen diese Art und Weise den *Modus der Unterstützung*. Sowohl im Verhältnis von Unterricht und Angeboten als auch im Modus der Unterstützung manifestieren sich – jenseits der subjektiven Sichtweise der Schüler/-innen wie des pädagogischen Personals – unterschiedliche Impulse für die Aktivierung der Schüler/-innen.

*Fallstudie 1 – Unterstützungsmodus.* Bei der ersten Fallstudie lässt sich streng genommen nicht von einem Unterstützungsangebot sprechen. Die Kinder arbeiten alleine, also ohne erkennbare Hilfe durch die Angebotsleitung oder die Mitschüler/-innen. Die reibungslose Erledigung der Aufgaben steht im Mittelpunkt. Sind die Kinder damit fertig, gibt es keine weitere Beschäftigung für sie. In dem Sinne, in dem hier die erweiterten Möglichkeiten des außerunterrichtlichen Angebots nicht genutzt werden und das

Personal lediglich die Erledigung der Aufgaben überwacht, wollen wir hier vom (*Unterstützungs-*)*Modus des Erledigens* sprechen.

*Verhältnis Unterricht-Außerunterrichtliches.* Hier steht die Erfüllung des formalen Anspruchs der Schule im Mittelpunkt. Das Hortpersonal definiert auf der Grundlage des externen Auftrags von Seiten der Schule die pädagogische Zielsetzung des Angebots: Dafür Sorge zu tragen, dass die Schüler/-innen die Hausaufgaben erledigen. Die Aufgaben werden *für die Schule* erledigt; dass aber die Kinder in der Auseinandersetzung mit den Lernaufgaben auch ganz individuell profitieren könnten, ist nicht im Blick. Obwohl vom pädagogisch tätigen Personal eine Vereinnahmung durch die Schule wahrgenommen wird, entwickelt der Hort keinen ‚eigen-sinnigen‘ pädagogischen Entwurf, der sich etwa auf die Funktion der Hausaufgaben im Lernprozess sowie auf verschiedene Methoden der Aufgabebearbeitung in diesem nicht-unterrichtlichen Setting bezieht und auch nicht an einem erweiterten Begriff des Lernens orientiert ist (siehe hierzu Fallstudie 3). In dieser Fallstudie liegt der Schwerpunkt auf dem Schulischen, das als nicht hinterfragter Auftrag an das Außerschulische übernommen wird. Pädagogische Elemente, welche die Schüler/-innen zusätzlich aktivieren und ihnen Impulse für eigenständige Lernprozesse geben könnten, sind nicht erkennbar.

*Fallstudie 2 – Unterstützungsmodus.* Anders als im Modus des Erledigens wird in der zweiten Fallstudie explizit auf die Unterstützung und die Förderung der Schüler/-innen Bezug genommen. Im Vordergrund steht zwar auch die Bearbeitung der Aufgaben, die im Wochenplan vorgesehen sind, das Abarbeiten ist jedoch Mittel zu dem Zweck, eine positive Leistungsentwicklung zu erzielen, wie sie sich etwa in den Schulnoten niederschlägt. Zur Umsetzung dieses Zieles werden pädagogische Maßnahmen der individuellen Förderung eingesetzt. Beispielsweise ist ein eigenes Arbeitstempo möglich, und zusätzliche Aufgaben sind verfügbar. Den Schüler/-innen wird ein gewisser Freiraum zugebilligt, in dem es etwas „chilliger“ als im Unterricht zugeht und der auch in kleinem Rahmen für gemeinsames Lernen genutzt werden kann. Allerdings sieht die Angebotsleiterin dies mit Blick auf mögliche Disziplinprobleme nicht immer positiv. Da in dieser Fallstudie die Effektivität der Hausaufgabenbearbeitung (Leistungssteigerung) im Mittelpunkt steht und die pädagogischen Maßnahmen darauf ausgerichtet sind, sprechen wir hier vom *Unterstützungsmodus der Effektivität*. Die schüleraktivierenden Elemente werden unter dem Primat der Effektivität im Angebot eingesetzt.

*Verhältnis Unterricht-Außerunterrichtliches.* Auf Grund der doppelten Nähe zum unterrichtlichen Bereich (einerseits: pädagogisches Ziel ist Notenverbesserung, andererseits: Austausch mit Lehrkräften als pädagogischer Hebel) hat dieses Angebot einen diffus-curricularen Charakter. Der Anspruch des Schulischen ist hier – wie in der ersten Fallstudie – vorrangig, allerdings nicht auf der Ebene des unmittelbaren Erledigens der Aufgabe, sondern auf der Ebene einer dahinterliegenden schulleistungsbezogenen Begründung von Hausaufgaben. Anregungen für die Schüler/-innen, sich mit Inhalten auseinanderzusetzen, die über das Curriculare hinausgehen, finden sich nicht.

*Fallstudie 3 – Unterstützungsmodus.* In der dritten Fallstudie ist die pädagogische Praxis dadurch gekennzeichnet, das Potenzial der Gruppe zu nutzen, Aufgaben gemeinsam zu erarbeiten und über den Unterricht hinausgehende Verstehens- und Vertiefungs-

prozesse zu initiieren. Kennzeichen der pädagogischen Arbeit ist unter anderem eine enge Kooperation der Angebotsleitung mit den Lehrkräften und den Eltern. Wir wollen hier vom *Unterstützungsmodus der Erweiterung* sprechen. Dieser bezieht sich sowohl auf die Ziele, die über die curricularen Vorgaben hinausgehen, als auch auf eine Aufgabenpraxis, welche den erweiterten Möglichkeitsraum des Außerunterrichtlichen ausschöpft.

*Verhältnis Unterricht-Außerunterrichtliches.* In Fallstudie 3 wird gegenüber den beiden vorgenannten Fallstudien ein anderer Schwerpunkt im Verhältnis von Unterrichtlichem und Außerunterrichtlichem deutlich. Zwar scheint auch hier die Verbindung zum curricularen Bereich der Schule auf (die Angebotsleitung ist durch die Unterrichtshospitation gut über den Unterricht informiert), aber die daran anknüpfenden pädagogischen Maßnahmen setzen sich zum Teil deutlich und bewusst von einer unterrichtlichen Logik ab. Das Hausaufgabenangebot wird hier als eigener Lernkontext konzipiert. Sowohl auf der Ebene des Unterstützungsmodus als auch auf der Ebene des Verhältnisses von Unterricht und Außerunterrichtlichem lassen sich hier deutlich schüleraktivierende Lernimpulse erkennen, die auch über das Curriculare hinausgehen.

## 5. Diskussion

Die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten gehört zu den Kernforderungen an die Ganztagschule. So haben sich zwar einige – vornehmlich quantitative – Studien mit den verschiedenen Formen der Verzahnung auseinandergesetzt, dagegen gibt es bislang kaum Studien, die auf der Ebene der Angebote der Frage nachgehen, wie dort das Verhältnis von Unterricht und Außerunterrichtlichem konkret gestaltet wird und wie sich dieses Verhältnis in der pädagogischen Praxis widerspiegelt. Dieses Forschungsdesiderat war Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags.

Anhand von drei qualitativen Fallstudien wurden drei grundsätzliche Modi der Unterstützungspraxis in Hausaufgabenangeboten herausgearbeitet. Mit den drei Modi korrespondieren dabei drei unterschiedliche Grundverhältnisse des Unterrichtlichen und des Außerunterrichtlichen.

Im ersten Modus – dem *Modus des Erledigens* – werden die Schüler/-innen bei der Bearbeitung der Hausaufgaben mehr oder weniger allein gelassen und kaum unterstützt. Es herrscht ein Primat des Schulischen vor, das sich als scheinbar kaum beeinflussbarer Anspruch über das außerunterrichtliche Setting stülpt. Die Verzahnung von Unterricht und Angebot manifestiert sich hier als strukturelle Verlängerung des ersteren, ein pädagogischer Mehrwert des Außerunterrichtlichen im Sinne einer erweiterten Aktivierung der Schüler/-innen ist nicht zu erkennen. Wir finden dort einen Typus des Lernens, der auch bei Nordt und Röhner (2008) beschrieben wird. Er „ist reproduktiv und das Erledigen von fremdbestimmten Aufgaben in einem stark reglementierten sozialen Kontext steht im Vordergrund“ (Nordt & Röhner, 2008, S. 76–77).

Im zweiten Modus – dem *Modus der Effektivität* – gilt ebenfalls das Primat des Schulischen. Im Vordergrund steht dabei aber die bestmögliche Förderung der Schüler/-in-

nen. Die Unterstützungs- und Arbeitsformen reichen über das Unterrichtliche hinaus, den Schüler/-innen werden Freiräume bei der Bearbeitung der Aufgaben zugestanden, und über zusätzliche Förderangebote kann auf individuelle Lernschwierigkeiten reagiert werden. Der pädagogische Mehrwert des Außerunterrichtlichen richtet sich dabei ausschließlich auf effektive Maßnahmen zur Verbesserung der Schulleistungen.

Im dritten Unterstützungsmodus – dem *Modus der Erweiterung* – steht nicht die Förderung der Schulleistungen im engeren Sinn im Vordergrund, sondern das Verstehen der curricularen Inhalte. Dieses Verstehen wird durch erweiterte Lernmethoden, etwa der Arbeit in Gruppen, unterstützt. Das Schulische ist hier zwar auch der Ankerpunkt, die Lernprozesse bleiben aber nicht notwendigerweise bei den curricularen Vorgaben stehen, sondern schließen auch erweiterte Lerninhalte und Lernwege ein.

In den drei Unterstützungsmodi manifestieren sich je unterschiedliche Modelle des Verhältnisses von Unterrichtlichem und Außerunterrichtlichem. Während im ersten Fall das Unterrichtliche als *Strukturrationale* für das Außerunterrichtliche fungiert und im zweiten Fall als *Zielrationale*, finden wir im dritten Fall eine *erweiterte Gestaltungsrationale*, die darüber hinausgeht und auf tiefere Verstehensprozesse und erweiterte Lerninhalte fokussiert.

Der vorliegende Beitrag ist als Grundlagenbeitrag zu verstehen. In ihm konnte eine Auswahl von verschiedenen Modi der pädagogischen Unterstützung in außerunterrichtlichen Angeboten gezeigt, diese konnten aber nicht in ihrer möglichen Bandbreite abgebildet werden. Weitere Analysen sind notwendig, um noch weitere mögliche Modi zu identifizieren. Einschränkend muss angemerkt werden, dass (zusätzlich zu den Interviews) das Einbeziehen von teilnehmenden Beobachtungen in den Angeboten (zusätzlich zu den Interviews) die Tragweite der Analysen hätte stärken können. Darüber hinaus konnten wir nicht auf den Zusammenhang der Verzahnung mit den strukturellen Kooperationsgegebenheiten vor Ort eingehen und dabei auch den institutionellen Kontext tiefergehend berücksichtigen. Zumindest in Fallstudie 1 – dem Hausaufgabenangebot im Hort – ist davon auszugehen, dass die getrennte Lokalisation von Unterricht und Hausaufgabenangebot die Kooperation und damit die Verzahnung von Unterricht und Angebot erschwert, wohingegen Fallstudie 3 darauf hinweist, dass die Kooperation von der Angebotsleitung auch dazu genutzt wird, um über curriculare Prozesse gut informiert zu sein und die fachliche Unterstützung der Schüler/-innen zu verbessern. Vertiefende Auswertungen zu solchen strukturellen Differenzierungen bleiben weiteren Veröffentlichungen vorbehalten.

Mit Blick auf den pädagogischen Mehrwert der drei Modelle konnten wir im Rahmen dieses Beitrags nur knappe Aussagen zur Wirksamkeit machen. Was wir jedoch erkennen können, ist, dass die Schüler/-innen im Modus der Effektivität und besonders im Modus der Erweiterung zu eigenständigem Lernen angeregt und dass vertiefte Lernprozesse initiiert werden. Unsere Befunde weisen darauf hin, dass das pädagogische Potenzial des Außerunterrichtlichen vor allem dort zum Tragen kommt, wo es in Erweiterung des Unterrichtlichen sich als *differentes Lernarrangement* etabliert und einen gewissen ‚Eigen-Sinn‘ hinsichtlich der Förderung von Lern- und Bildungsprozessen für sich behauptet – ohne dabei das Unterrichtliche grundsätzlich in Frage zu stellen. Für

die zukünftige Forschung wird es vor allem darauf ankommen, tiefergehender die Wirksamkeit der Unterstützungsmodi und der Modelle des Verhältnisses von Unterricht und Außerunterrichtlichem mit Blick auf die erfolgreiche Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse zu untersuchen.

## Literatur

- Arnoldt, B. (2011). Was haben die Angebote mit dem Unterricht zu tun? Zum Stand der Kooperation. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz*. (15. Sonderheft, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 95–107). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Behr, K., Haenisch, H., Hermens, C., Nordt, G., Prein, G., & Schulz, U. (2007). *Die offene Ganztagschule in der Entwicklung: Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim: Juventa.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht: Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Busse, S., & Helsper, W. (2008). Schule und Familie. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 469–494). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fölling-Albers, M., & Heinzl, F. (2007). Familie und Grundschule. In J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 300–320). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (2010). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung* (3. Aufl., Programmbereich Gesundheit). Bern: Huber.
- Haenisch, H. (2009). *Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganztage: Eine qualitative Studie zu praktischen Ansätzen der Verzahnung in ausgewählten Schulen* (Der Ganztage in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, H. 11). Münster: Serviceagentur „Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen“.
- Höhm, K. (2005). Hausaufgaben als pädagogische und organisatorische Herausforderung. In K. Höhm, H.G. Holtappels, I. Kamski & T. Schnetzer (Hrsg.), *Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele* (S. 77–83). Dortmund: IFS.
- Höhm, K., & Schaper, S. (2008). Hausaufgaben. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 576–584). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holtappels, H. G., Jarsinski, S., & Rollett, W. (2011). Teilnahme als Qualitätsmerkmal für Ganztagschulen: Entwicklung von Schülerteilnahmequoten auf Schulebene. 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. 97–119). Weinheim: Juventa.
- Hopf, A., & Stecher, L. (2014). Außerunterrichtliche Angebote an Ganztagschulen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (S. 65–78). Weinheim: Juventa.
- Horstkemper, M., & Tillmann, K.-J. (2014). Ganztagschule und neue Lernkultur – Potenziale und Restriktionen. In M. Pfeifer (Hrsg.), *Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale* (S. 93–111). Münster: Waxmann.
- Kielblock, S., & Lange, A. (2013). Das problemzentrierte Interview: Grundlagen und Forschungspraxis. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33(4), 439–448.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2016). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: Statistik 2010 bis 2014*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/GTS\\_2014\\_Bericht\\_Text.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/GTS_2014_Bericht_Text.pdf) [14.04.2016].

- Nordt, G. (2013). *Lernen und Fördern in der Hausaufgabenpraxis der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen: Eine qualitative Studie aus der Perspektive der pädagogischen Kräfte und der Kinder*. Münster: Waxmann.
- Nordt, G., & Röhner, C. (2008). Hausaufgaben in der offenen Ganztagsgrundschule – ein Beitrag zur Förderung des schulischen Lernens und der Schulqualität? *Widersprüche*, 28(110), 67–79.
- Prüß, F., Kortas, S., & Schöpa, M. (2009). Die Ganztagschule – Anforderungen und Perspektiven. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 355–368). Weinheim: Juventa.
- Rollett, W. (2008). Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb und deren Bedingungen. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (2. Aufl., S. 283–312). Weinheim: Juventa.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2. Aufl.). Thousand Oaks: SAGE.
- Scherr, A. (2004). Subjektbildung. In H.-U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft* (S. 85–98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stecher, L., Klieme, E., Radisch, F., & Fischer, N. (2009). Unterrichts- und Angebotsentwicklung – Kernstücke der Ganztagschulentwicklung. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 185–201). Weinheim: Juventa.
- StEG-Konsortium (2016). *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The Relationship between Homework and Achievement – Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115–145.
- Vollstädt, W. (2009). Individuelle Förderung in der Ganztagschule: Qualitätsansprüche und Möglichkeiten. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Leben – Lernen – Leisten* (Jahrbuch Ganztagschule, S. 24–37). Schwalbach: Wochenschau.
- Witzel, A., & Reiter, H. (2012). *The Problem-Centred Interview: Principles and practice*. London: SAGE.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and methods* (4. Aufl.). Los Angeles: SAGE.

**Abstract:** The linking of curricular and extra-curricular activities is a requirement of German all-day schools. Homework activities can be seen as a prototype of this interlinking, because they explicitly relate to curricular classes and, at the same time, they are explicitly framed as an extra-curricular activity. Based on interviews with pupils and pedagogic practitioners, this paper presents three case studies of homework support and explores how the relationship between curricular classes and extra-curricular activities is arranged. Furthermore, the way in which this relationship becomes apparent in specific pedagogical support practices is analysed in the three cases. The results of the analyses are three basic modes (types) of support practices in homework activities. The modes correspond with three fundamentally different relationships between curricular classes and extra-curricular activities.

**Keywords:** All-Day School, Homework Support, Interlinking of Curricular and Extra-curricular Activities, Mode of Support Practices, Case Studies

**Anschrift der Autor\_innen**

Johanna M. Gaiser, M.A., Justus-Liebig-Universität Gießen,  
Institut für Erziehungswissenschaft,  
Karl-Glöckner-Straße 21B, 35394 Gießen, Deutschland  
E-Mail: johanna.m.gaiser@erziehung.uni-giessen.de

Stephan Kielblock, M.A., Justus-Liebig-Universität Gießen,  
Institut für Erziehungswissenschaft,  
Karl-Glöckner-Straße 21B, 35394 Gießen, Deutschland  
E-Mail: stephan.kielblock@erziehung.uni-giessen.de

Prof. Dr. Ludwig Stecher, Justus-Liebig-Universität Gießen,  
Institut für Erziehungswissenschaft,  
Karl-Glöckner-Straße 21B, 35394 Gießen, Deutschland  
E-Mail: ludwig.stecher@erziehung.uni-giessen.de

Gaiser/Kielblock (2019): Von Hausaufgaben zu rhythmisierten Lernzeiten. Ganztags-schulentwicklung am Beispiel einer längsschnittlichen Fallstudie

**Beitrag 3** erschienen im März 2019 in der *Zeitschrift für Bildungsforschung* nach einem Peer-Review Verfahren (Doppelblindbegutachtung).

Jahrgang 9, Heft 2-2019, S. 159-175

DOI : <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00234-6>

**Johanna M. Gaiser, M. A.**

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Gießen

**Dr. Stephan Kielblock**

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt am Main

#### **Spezifizierung der Autorenschaft**

Erstautorin mit einem Anteil von ca. 70 Prozent. Dieser bezog sich schwerpunktmäßig auf den theoretischen Teil, die Analyse der Forschungsdaten und die dazugehörige Verschriftlichung der Ergebnisse und der Diskussion.

Veröffentlichung des folgenden Beitrags als Teil dieser Dissertation mit freundlicher Genehmigung des Verlags Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.



## Von Hausaufgaben zu rhythmisierten Lernzeiten. Ganztagsschulentwicklung am Beispiel einer längsschnittlichen Fallstudie

Johanna M. Gaiser · Stephan Kielblock

Angenommen: 18. Februar 2019 / Online publiziert: 4. März 2019  
© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

**Zusammenfassung** An deutschen Ganztagsschulen werden Hausaufgaben zunehmend durch individualisierte Lern- und Übungszeiten ersetzt. Mit verschiedenen Argumenten wird dieser Wandel in der schulischen Lernkultur begründet. Unter anderem gehen damit Vorteile für Schüler/innen und Eltern einher – Schüler/innen haben beispielsweise im Anschluss an den Schultag nicht zusätzliche Aufgaben für den Unterricht zu erledigen, Eltern haben nicht mehr dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder diese Aufgaben auch erledigen. Für die Ganztagsschulen gehen mit einer Neustrukturierung der Aufgabenpraktiken jedoch entsprechende Herausforderungen einher. Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie sich die Implementation einer voll integrierten Lernzeit an einer Schule vollzieht, an der es zuvor eine Hausaufgabenbetreuung gab. Hierzu wird die Fallstudie einer integrierten Gesamtschule vorgelegt, die anhand von längsschnittlichen qualitativen Daten rekonstruiert, welche Prozesse mit der Einführung einer neuen Aufgabenpraktik vor Ort ablaufen. Als Ergebnis zeichnen sich drei Ebenen ab, auf welchen es im Zuge der Einführung der Lern- und Übungszeit Veränderungen zu beobachten gibt: Zeitstruktur, Personaleinsatz und Lernbegleitung.

**Schlüsselwörter** Hausaufgaben · Lernzeit · Ganztagsschule · Fallstudie · Schulentwicklung

---

J. M. Gaiser (✉)  
Institut für Erziehungswissenschaft, Justus-Liebig-Universität Gießen, Karl-Glückner-Str.  
21B, 35394 Gießen, Deutschland  
E-Mail: [johanna.m.gaiser@ew.jlug.de](mailto:johanna.m.gaiser@ew.jlug.de)

Dr. S. Kielblock  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Rostocker  
Straße 6, 60323 Frankfurt am Main, Deutschland

## From homework to learning time. All-day school development using the example of a longitudinal case study

**Abstract** At many German all-day schools, homework practices are being replaced by time at school for individualised learning, so-called learning time. A variety of arguments support this change in learning culture at school. Benefits are that pupils have almost no tasks to do after school and, accordingly, parents are no longer responsible for their children's homework. However, the schools have to handle the challenges of restructuring the learning practices. This study focuses on the question, which aspects of the schools' organisation are affected by the implementation of individualised learning time. Based on qualitative, longitudinal data of a German comprehensive school, different processes of organisational change are described in a case study. As a result, three layers are identified, which show significant changes after the implementation of learning time: time structure, personnel and learning support.

**Keywords** Homework · Learning time · All-day school · Case study · School development

### 1 Hausaufgaben und Lernzeiten an der Ganztagschule

Durch die zusätzliche Zeit, welche Schüler/innen in Ganztagschulen verbringen, ergeben sich Veränderungen für die bisherigen Hausaufgabenpraktiken. Die vormals zu Hause und nach der Schule zu erledigenden Aufgaben werden zunehmend in die Schule verlagert. Begründet wird die Verlagerung der Hausaufgaben in den Schulalltag unterschiedlich. Neben einer zeitlichen Argumentation, dass die Schüler/innen nach einem verlängerten Schultag durch das Erledigen der Hausaufgaben zusätzlich belastet seien (Rabenstein und Podubrin 2015, S. 219), findet sich im Ganztagschuldiskurs auch das Argument, dass die Integration der Hausaufgaben in den Schultag zur Chancengleichheit beitrage (Dollinger 2014, S. 79). Insbesondere Kinder, die zu Hause bei der Erledigung ihrer Aufgaben nicht unterstützt werden, können demnach von einem schulischen Angebot profitieren (ebd.). Dies fordert das konventionelle und allgemein gebräuchliche Verständnis von *Hausaufgaben*, als Aufgaben, die *zu Hause* zu erledigen sind, heraus.

Von den Bundesländern in Deutschland wird die Einführung von Hausaufgabenbetreuung bzw. von Übungs- und Lernzeiten betont. Beispielsweise wird in der aktuellen Fassung der Richtlinie für ganztätig arbeitende Schulen in Hessen (Hessisches Kultusministerium 2018, Abschn. 2) festgehalten, dass die Bereitstellung einer „(Haus-)Aufgabenhilfe und -betreuung oder eine angeleitete Übungs- und Lernzeit“ ein fester Bestandteil von Ganztagschulen zu sein hat. In der hier gewählten Formulierung „(Haus-)Aufgaben“ deutet sich an, dass sich die Logik der zu Hause zu erledigenden Aufgaben – insbesondere in der gebundenen Form der Ganztagschule – zunehmend auflöst zugunsten von Aufgaben, die in der Schule zu erledigen sind. Ähnliche Forderungen, insbesondere an Ganztagschulen die Hausaufgaben in den

Schultag zu integrieren, finden sich auch in anderen landespolitischen Dokumenten (u. a. Schulgesetz Berlin, Stand 2016).

Hausaufgaben sind in einem klassischen Sinne solche Aufgaben, deren Zielsetzung auf den Unterricht bezogen ist, zugleich aber in einem nicht-unterrichtlichen Setting stattfinden – mit anderen Worten: die Aufgaben werden *neben* dem curricularen Unterricht aber zugleich *für* den Unterricht erledigt (vgl. hierzu Gaiser et al. 2016; Höhmann 2005; Haenisch 2009).

Unter Lernzeiten (teilweise auch: „Übungszeiten“) sind Lern- und Übungsphasen für die Bearbeitung von Aufgaben gemeint, die zwar innerhalb der Schule, jedoch nicht im Unterricht stattfinden (Grimm und Schulz-Gade 2015, S. 36). Die Autor/innen beschreiben dies als sog. *teilintegratives Modell* der Hausaufgaben bzw. Lernzeiten. Im Gegensatz hierzu wäre im sog. *integrativen Modell* das Lernen und Üben gänzlich in den Unterricht integriert (ebd., S. 37). Im vorliegenden Beitrag und der dazugehörigen Einzelfallstudie werden die Lernzeiten des teilintegrativen Modells genauer in den Blick genommen.

Hascher und Bischof (2000) unterscheiden zwischen *integrierten Hausaufgaben*, die in der Schule erledigt werden, und *traditionellen Hausaufgaben*, die klassisch zu Hause erledigt werden. Die Ergebnisse ihrer Studie zeigen, dass die Mathematikleistung sich nicht unterscheidet zwischen der einen und der anderen Hausaufgabenvariante; dass aber bei denjenigen, die die Hausaufgaben in der Schule (integriert) erledigten, der Lernstress zu Hause signifikant geringer und die Einstellungen zur Schule signifikant höher waren (ebd.). Im Gegensatz dazu bieten Wild und Lorenz (2010) einen kritischen Blick auf die Integration der Hausaufgaben in die Schule. Sie führen an, dass sich die Eltern zwar dadurch entlastet fühlen könnten, somit allerdings auch deutlich weniger über die „schulischen Belange ihrer Kinder“ informiert seien (ebd., S. 58).

Lern- und Übungszeiten haben sich nach wie vor noch nicht umfassend gegen die Hausaufgaben im althergebrachten Sinn durchgesetzt (Emden 2016, S. 195). Bei der Frage wie sich Hausaufgaben sinnvoll in die Ganztagschule integrieren lassen, sind viele Schulen noch am Anfang ihrer Entwicklung (Grimm und Schulz-Gade 2015, S. 11). Aus diesen Entwicklungsbemühungen gehen verschiedene „[n]eue Organisationsformen, die von der Hausaufgabenhilfe bis zu individuellen Lernzeiten mit einer neuen methodisch-didaktischen Qualität reichen“, hervor (ebd.). Praxisberichte verdeutlichen umfassend, mit welcher Komplexität es die Beteiligten bei der Implementation einer neuen Hausaufgabenpraxis zu tun haben (vgl. ebd.; Voag 2006). Der Einbezug der Lehrkräfte, Schüler/innen, Mitarbeiter des Ganztagsbereichs sowie der Eltern hängen mit einer erfolgreichen Realisierung veränderter Aufgabenpraktiken zusammen (Standop 2013, S. 310f.). Veränderungen im Bereich der Hausaufgabenbetreuung bzw. der Lern- und Übungszeiten wirken sich auch auf andere Bereiche der Schule aus – nicht zuletzt auch auf die Kooperation zwischen den pädagogisch Tätigen (ebd., S. 104).

Damit stellt sich die Frage, wie solche Aufgaben, die nunmehr in der Schule zu erledigen sind, in den schulischen Alltag implementiert werden können. Konkret wird in dem vorliegenden Beitrag die Fragestellung verfolgt, wie sich die Implementation von einer konventionellen Hausaufgabenpraxis (Hausaufgaben + Hausaufgabenbetreuung) zu einer teilintegrierten Lernzeit vollzieht. Unter-

sucht wird anhand der Einzelfallstudie zu welchen Veränderungen es auf unterschiedlichen Ebenen der Implementation kommt und wo im Laufe der ersten Schulhalbjahre nach Einführung der Lernzeit nachgesteuert werden muss.

Für die Schul- und Ganztagsschulforschung ist diese Fragestellung von Bedeutung, um die ablaufenden Prozesse bei der Implementation von Hausaufgaben- und Lernangeboten als einen Teil der Ganztagsschulentwicklung besser zu verstehen. Von ersten Hinweisen auf Gelingens- und Misslingensbedingungen für die Implementation könnte insbesondere auch die Ganztagsschulpraxis profitieren. Die Beantwortung dieser Fragestellung würde Hinweise dahingehend liefern, welche organisatorischen Herausforderungen eine solche Veränderung mit sich bringen kann.

## 2 Forschungsstand

Der außerunterrichtliche Bereich kann in Ganztagsschulen vergleichsweise flexibel gestaltet werden. Der einfachste Modus dürfte sein, dass im Unterricht Hausaufgaben aufgegeben werden, und dass die Ganztagsschule zudem beispielsweise nachmittags eine Hausaufgabenbetreuung anbietet, in der die Schüler/innen die Hausaufgaben unter Aufsicht bzw. Betreuung erledigen können. Komplexer wird es, wenn die Hausaufgaben in neuere Formen des betreuten Lernens, wie z.B. der Wochenplanarbeit (Meyer-Hamme 2014, S. 142) einmünden sollen, welche individueller auf die Schüler/innen zugeschnitten sind. Hier sind organisatorische Umstellungen nötig, um für solche Lernzeiten ein Zeitfenster zu finden; und es sind konzeptionelle Entwicklungen nötig, um das Potenzial des Außerunterrichtlichen (vgl. Kielblock 2015; StEG-Konsortium 2016) nicht unausgeschöpft zu lassen. Dem Anspruch einer individuellen Förderung können Ganztagsschulen bisher noch nicht immer gerecht werden. Heyl et al. (2016) führen das u. a. darauf zurück, dass für die Durchführung der Hausaufgabenbetreuung nicht immer geeignetes Fachpersonal bereitgestellt werde. Der Bildungsaspekt scheint gegenüber einer verlässlichen Betreuung häufig in den Hintergrund zu geraten (ebd., S. 183).

Tatsächlich ist eine Hausaufgabenbetreuung an der Schule anzubieten, relativ weit verbreitet. Knapp 90 % der Ganztagsschulen im Primar- und Gymnasialbereich sowie etwa 75 % im nicht-gymnasialen Sekundarstufen-I-Bereich geben an, Hausaufgabenbetreuung anzubieten (StEG Konsortium 2015, S. 74). Ganztagsschulen schaffen es aber häufig nicht, Hausaufgaben gänzlich in die Schule zu verlegen. In einer Befragung in Nordrhein-Westfalen (NRW) gibt mehr als die Hälfte der Eltern von Ganztagsschüler/innen im Schuljahr 2013/14 an, dass ihre Kinder mindestens ein Mal pro Woche auch zu Hause noch Hausaufgaben zu erledigen haben (Börner et al. 2014, S. 48). Nordt und Röhner (2008) zeigen: Der Zeitpunkt des Erledigens der Hausaufgaben ist häufig nicht frei wählbar, was den Schüler/innen missfällt. Ein weiterer Befund aus NRW besagt, dass Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung zunehmend auch während der Mittagszeit angeboten werden (Börner et al. 2013, S. 12).

Auf ganz Deutschland bezogen lässt sich feststellen, dass im ganztagschulischen Primarbereich die Hausaufgabenbetreuung überwiegend von Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals durchgeführt wird; im Sekundarbereich ist

der Anteil der Schulen geringer, der angibt, dass Hausaufgabenhilfe überwiegend bzw. ausschließlich vom weiteren pädagogisch tätigen Personal durchgeführt wird (Dieckmann et al. 2008, S. 176–177; vgl. auch Rollett und Tillmann 2009). Es scheint sich als günstig zu erweisen, wenn die Lehrkräfte selbst die Hausaufgabenbetreuung übernehmen, denn so können sie im Dialog mit den Kindern über diese zusätzlichen Aufgaben bleiben, die Aufgabenstellung ggf. anpassen (Haenisch 2009, S. 21) und im Gegensatz zu den traditionellen Hausaufgaben direktes Feedback zu den Aufgaben geben (Emden 2016, S. 196).

Das Setting in (Haus-)Aufgabenangeboten unterscheidet sich oftmals kaum vom Unterricht. Bundesweit befragte Schüler/innen geben an, dass sich die Hausaufgabenbetreuung im Hinblick auf die effektive Zeitnutzung und das Unterstützungsverhalten der Angebotsleitung kaum vom Fachunterricht unterscheidet (Radisch et al. 2008). In einer anderen Untersuchung wurde der Frage nachgegangen, durch welche pädagogischen Praktiken der pädagogisch Tätigen das Arbeiten der Schüler/innen „strukturiert, begleitet und kommentiert und unterstützt wird“ (Rabenstein und Podubrin 2015, S. 234). Das Autorenteam zieht das Fazit: In Hausaufgabensettings vollzieht sich „ein routinierter, auf schnelle Erledigung setzender Umgang mit Hausaufgaben“ (ebd., S. 242). Die pädagogischen Praktiken sind davon dominiert, „die Zeit effektiv zu nutzen“ und die Schüler/innen „im Modus permanenter konzentrierter Aktivität zu halten“ (ebd., S. 243). Zudem zeigt eine andere Untersuchung, dass die Schüler/innen die außerunterrichtlichen Angebote jedoch auch in Abgrenzung zum Unterricht sehen und gerade die *anderen Möglichkeiten* zu lernen, die sie in den Angeboten sehen, wertschätzen (StEG Konsortium 2016).

Aus der Perspektive der Kinder kommen den pädagogisch Tätigen laut Nordt und Röhner (2008) zwei Aufgaben zu: zum einen die Unterstützung bei den Aufgaben, welche die Schüler/innen nicht ohne Hilfe lösen können, und zum anderen die Kontrolle der bearbeiteten Hausaufgaben (ebd., S. 75). Die Autorinnen zeigen: Die Hausaufgabenbetreuung wird stark strukturiert und als geregelter Raum wahrgenommen. Dies – insbesondere leise sein zu müssen – empfinden die Schüler/innen als negativ (ebd., S. 73–74). Weiter formulieren die Autorinnen folgende Kritik: „Der Typus des Lernens, der von den Kindern beschrieben wird, ist reproduktiv und das Erledigen von fremdbestimmten Aufgaben in einem stark reglementierten sozialen Kontext steht im Vordergrund“ (ebd., S. 76). Hausaufgabensettings scheinen sich insbesondere durch fehlende Freiheitsspielräume auszuzeichnen, sodass von Seiten der Kinder berichtet wird, dass uninteressante Aufgaben zu Langeweile führen und dass die Aufgaben zu viel und zu schwer sind. Sich als Schüler/in in einem solchen Setting als kompetent zu erleben, erscheint nicht leicht (Nordt 2013). Auch eine nicht ausreichende Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften, die die Aufgaben erteilen, und ihren Kooperationspartnern, welche die Hausaufgabenbetreuung anbieten, kann zu Schwierigkeiten in der erfolgreichen Umsetzung der Lernsettings führen (vgl. Gaiser et al. 2016).

Nicht zuletzt um von dieser von Reglementierung und Kontrolle geprägten Hausaufgabenkultur Abstand zu nehmen und den Schüler/innen mehr Selbstbestimmung zuzugestehen, wird an Ganztagschulen zunehmend auf Hausaufgaben im ursprünglichen Sinn verzichtet. Lern- und Übungszeiten, also Phasen, in denen die Kinder ihre Aufgaben je nach Lernstand und -tempo eigenständig auswählen, bearbeiten

und auf Richtigkeit überprüfen, werden erprobt. In diesem Zuge wird auch die Arbeit mit Wochenplänen aufgegriffen. Die Schüler/innen übernehmen hier selbst Verantwortung dafür, wie sie sich die Aufgaben im Tages- bzw. Wochenverlauf einteilen (Kaufmann 2013, S. 7). Insbesondere die den Hausaufgaben zugesprochenen Funktionen im erzieherischen Bereich werden in der Wochenplanarbeit umgesetzt: die Unterstützung bei der Entwicklung von Selbstständigkeit, das Wecken von Arbeitsfreude und Interesse, der Erwerb von Organisationsfähigkeiten, das Stärken des Selbstvertrauens und das Bewirken einer positiven Grundhaltung gegenüber dem selbständigen Arbeiten (Emden 2016, S. 192; vgl. hierzu auch Heyl et al. 2018). Um auch den Funktionen im didaktisch-methodischen Bereich gerecht zu werden, müssen Lern- und Übungszeiten und die Arbeit mit Wochenplänen so organisiert sein, dass die Aufgaben inhaltlich tatsächlich an den Unterricht anschließen und ggf. in diesem auch wieder thematisiert werden können (vgl. Standop 2013, S. 11 f.).

Die Forschungsbefunde zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Hausaufgaben an Ganztagschulen vielfach noch als klassische Hausaufgaben konzipiert sind, die mit einer Hausaufgabenbetreuung im Ganztage flankiert wird. In diesem Fall kann es sein, dass die Schüler/innen trotzdem zu Hause noch Aufgaben erledigen müssen, dass vor allem weiteres Personal mit der Betreuung der Hausaufgaben betraut wird, und dass es in den Hausaufgabenbetreuungszeiten um das Erledigen der Hausaufgaben geht und nicht um das Lernen und die Beschäftigung mit Lerninhalten. Keine der vorliegenden Studien eröffnet einen Blick auf die Komplexität und das Zusammenwirken der Facetten, die es zu beachten gilt, wenn Hausaufgaben zunehmend in den Ganztage implementiert werden sollen. Zudem scheint es an längsschnittlichen Betrachtungen zu fehlen, welche die organisationalen Dynamiken beschreiben, die durch die Implementation der Hausaufgaben als Lernzeiten in den Ganztage auftreten. Der vorliegende Beitrag macht einen ersten Vorstoß, diese Forschungslücke zu schließen, indem eine Fallstudie zu einer Ganztagschule vorgelegt wird.

### 3 Methode

Die Bearbeitung der Fragestellung erfordert einerseits eine längsschnittliche Datenlage, anhand derer die einzelnen Schritte der Implementation im Zeitverlauf analysiert werden können. Andererseits beinhaltet die Fragestellung zudem aber auch verschiedene Perspektiven. So macht es ggf. einen Unterschied, wie die Schulleitung oder die Angebotsleitung eine Neuerung (pädagogisch) intendiert hat und wie die Schüler/innen diese Neuerung nun tatsächlich wahrnehmen und nutzen.

#### 3.1 Hintergrund der Studie und empirisches Material

Im Rahmen des Gießener Teilprojekts der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG-Q; 2012–2015; BMBF gefördert) wurde eine Integrierte Gesamtschule, im Folgenden Pestalozzischule<sup>1</sup> genannt, über einen Zeitraum von zwei Jahren

<sup>1</sup> Name von den Autor/innen geändert.

**Tab. 1** Übersicht über die in die Fallrekonstruktion einbezogenen Daten

Feldphase 1 (2013)	Feldphase 2 (2014)	Feldphase 3 (2014)
Interviews Schüler/innen		
S001_1	S001_2	S001_3
S002_1	S002_2	S002_3
S003_1	–	–
S004_1	S004_2	S004_3
S005_1	S005_2	–
S006_1	S006_2	–
–	–	S007_3
–	–	S008_3
Gruppendiskussionen Schüler/innen		
GD1_1	–	GD3_3
GD2_1	–	–
Teilnehmende Beobachtungen		
TB001_1	TB002_2	TB003_3a
–	–	TB003_3b
Interviews päd. Tätige		
L001_1	L001_2	L001_3
–	P001_2	P001_3

Schüler S001 ist bspw. ein Panelfall und wurde zu allen drei Feldphasen interviewt; das Interview zur Feldphase 1 wird mit „S001\_1“, das zur Feldphase 2 mit „S001\_2“ und das zum Feldphase 3 mit „S001\_3“ bezeichnet

S Schüler/in, GD Gruppendiskussion, TB Teilnehmende Beobachtung, L Lehrkraft, P weiteres päd. tätiges Personal

untersucht. In dieser Zeit wurde die konventionelle Hausaufgabenpraxis (Hausaufgaben + Hausaufgabenbetreuung) in die Arbeit mit Wochenaufgaben überführt. Der gebundene Ganztagsbetrieb startete an der Pestalozzischule beginnend im Schuljahr 2011/12. Parallel dazu wurde die Hausaufgabenbetreuung im Ganztag für alle Schüler/innen eingeführt. Im Schuljahr 2013/14 wurde dann eine neue Art der Aufgabebearbeitung in der Schule implementiert. Dieser Wandel in Teilschritten ist für die hier untersuchte Implementation einer neuen, selbstbestimmten Hausaufgabenpraxis von Bedeutung.

Im dritten und vierten Schuljahr mit ganztägigem Betrieb wurden von StEG-Q an der Schule Datenerhebungen durchgeführt (2013/14 Feldphase 1<sup>2</sup> und Feldphase 2 sowie 2014/15 Feldphase 3). Das Projekt interessierte sich vordergründig für außerunterrichtliche Angebote. Entsprechend dieses Fokus wurde mit den Schulleitungen abgestimmt, welche Personen über die Angebote potenziell Auskunft geben können (bspw. Kinder, die auch tatsächlich Angebote besuchen bzw. besucht haben). Über die Schulleitungen wurden diese Lehrkräfte und Personen des weiteren Personals sowie Schüler/innen hinsichtlich der Studie schriftlich informiert und zur Teilnahme eingeladen. Erwachsene konnten schriftlich einwilligen teilzunehmen. Auch die

<sup>2</sup> Zu jeder der drei Feldphasen wurden Interviews, Gruppendiskussionen und Beobachtungen durchgeführt.

Schüler/innen konnten schriftlich einwilligen, wurden dann aber nur in die Studie einbezogen, wenn auch ihre Eltern der Teilnahme zustimmten. Die Angebote, um die es in den Interviews und Gruppendiskussionen ging, wurden durch die Projektmitarbeitenden besucht und teilnehmend beobachtet.

Für die vorliegende Studie wurden ausschließlich diejenigen Personen ausgewählt, die über die frühere Hausaufgabenbetreuung und/oder die neu eingeführte, selbstbestimmte Aufgabenpraxis Auskunft gegeben haben. Durch dieses Auswahlverfahren ergibt sich für die vorliegende Studie folgende Datenlage (vgl. dazu auch die Übersicht in Tab. 1): Es wurden insgesamt acht Schüler/innen im Alter von 10 bis 13 Jahren interviewt (fünf Mädchen und drei Jungen). An jeder der drei Gruppendiskussionen haben jeweils fünf bis sechs Schüler/innen im Alter von 10 bis 15 Jahren teilgenommen (in allen waren sowohl Mädchen als auch Jungen vertreten). Die interviewte Lehrkraft ist weiblich und war zum Datum des ersten Interviews 54 Jahre alt, die interviewte Person des weiteren pädagogisch tätigen Personals ist ebenfalls weiblich und war 52 Jahre alt. Bei den teilnehmenden Beobachtungen im Angebot zur Aufgabebearbeitung waren 12 bis 16 Schüler/innen und jeweils eine Angebotsleitung anwesend.

In Interviews und Gruppendiskussionen wird vom pädagogischen Personal und den Schüler/innen auch die Zeit vor Einführung der neuen (Haus-)Aufgabenpraktiken thematisiert. Das ermöglicht die Implementationsschritte an der Pestalozzischule anhand des umfangreichen Datenmaterials (vgl. zur Übersicht Tab. 1) nachzuvollziehen.

### 3.2 Methoden der Datenerhebung und Datenanalyse

Die Interviews, Gruppendiskussionen und teilnehmenden Beobachtungen wurden mit Blick auf die Forschungsfrage von StEG-Q von geschulten Personen durchgeführt. All diese Methoden wurden in drei Feldphasen mit halbjährlichem Abstand eingesetzt, sodass sich das Potenzial für eine multiperspektivische, längsschnittliche Fallstudie ergibt. Die Interviewdurchführung ist angelehnt an Witzel und Reiter (2012) und in Kielblock und Lange (2013) konkretisiert. Im Kern handelt es sich um ein alltagsnahes Gespräch zwischen Interviewer und Interviewtem, das stark von dem, was der Interviewte selbst für relevant zu erzählen hält, geleitet wird. Eine vergleichbare Herangehensweise wurde bei den Gruppendiskussionen mit den Schüler/innen gewählt. Die Interviews dauerten zwischen 10 und 20 Min., die Gruppendiskussionen zwischen 10 und 25 Min. Für die teilnehmenden Beobachtungen besuchten geschulte Personen die Hausaufgaben- und Lernzeiten und fixierten ihre Beobachtungen mithilfe teilstrukturierter Protokolle. Speziell ging es in den offenen Beobachtungen darum, den Ablauf und die sozialen Interaktionen zu beobachten und Notizen dazu anzufertigen (vgl. Lamnek 2010, S. 500 ff.).

Die Analyse der Daten umfasst mehrere Schritte. Im Anschluss an die Auswahl relevanter Passagen anhand thematischer Segmentierungen wurde mittels In-Vivo Coding (vgl. Saldaña 2013, S. 91 ff.) das ausgewählte Material „aufgebrochen“ und anschließend entlang der Zeitachse zu einer längsschnittlichen Fallstudie verdichtet. Die Vorgehensweise zu „single-case studies“ mit längsschnittlicher Zielsetzung orientierte sich an Yin (2009). Entsprechend der Empfehlungen von Yin werden zur

Analyse und (Re-)Konstruktion der Fallstudie alle vorliegenden Daten herangezogen und die Informationen aus den unterschiedlichen Datenquellen (Interviews, Gruppendiskussionen und Beobachtungen) im Sinne einer Triangulierung miteinander abgeglichen. Bei der Darstellung der Ergebnisse im folgenden Abschnitt werden an geeigneten Stellen ausgewählte Originalzitate angeführt (vgl. Yin 2009).

## 4 Ergebnisse

Im Laufe der iterativen Analysen stellten sich drei Ebenen heraus, auf denen relevante Entwicklungen der Implementation rekonstruiert werden konnten. An diesen Implementationsebenen orientiert sich die folgende Ergebnisdarstellung (zur Übersicht vgl. Abb. 1). Das sind

1. die Zeitstruktur des Angebots (Zeitstruktur)
2. das zur Durchführung des Angebots eingesetzte Personal (Personaleinsatz) und
3. die Begleitung der Lernenden durch das Personal (Lernbegleitung).

### 4.1 Zeitstruktur

In den ersten beiden Schuljahren mit Ganztagsbetrieb (2011/12 und 2012/13) wurde eine reguläre Hausaufgabenbetreuung angeboten. L001\_1 erklärt, dass das jetzige „Lernbüro“ früher eine Hausaufgabenbetreuung war. Es handelte sich um ein Angebot, in dem die teilnehmenden Schüler/innen die Aufgaben, die sie für zu Hause aufbekamen, bereits in der Schule erledigen konnten und dabei von einer Angebotsleitung betreut wurden. Die Hausaufgabenbetreuung wurde vor dem Mittagessen angeboten.

Zum Schuljahr 2013/14 wird die Hausaufgabenbetreuung im Zuge der schrittweisen Einführung des gebundenen Ganztags verändert. An zwei Tagen in der Woche nehmen die Schüler/innen (der Klassen 5 bis 7) verpflichtend am neu eingeführten, sogenannten „Lernbüro“ teil. L001\_1 berichtet, dass die Hausaufgabenbetreuung

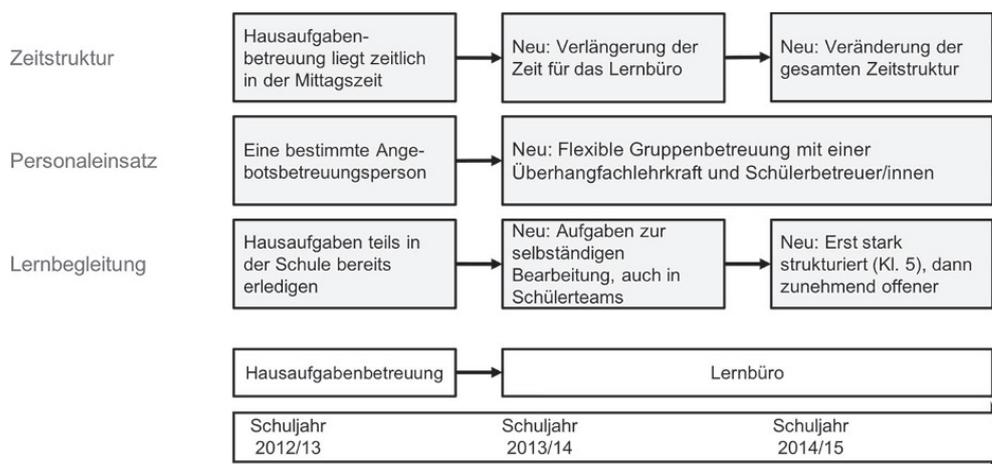


Abb. 1 Darstellung des Implementationsprozesses. Neuerungen und nötig werdende Nachsteuerung

sich „jetzt dazu entwickeln [soll], dass wir Wochenaufgaben bearbeiten lassen“. Die Implementation einer neuen Aufgabenkultur mit einer selbstbestimmteren Bearbeitung ist damit initiiert.

Die Betreuungszeit wird mit Einführung des Lernbüros verlängert. Nach dem Unterricht am Vormittag findet das Lernbüro nun von 11:30 bis 12:45 (75 min) statt. Daran schließt sich die Mittagspause von 12:45 bis 13:30 (45 min) an und schließlich gibt es einen weiteren Unterrichtsblock von 13:30 bis 15:00 (90 min).

Die Verlängerung der Lernbürozeit zum Schuljahr 2013/14 wird von den Schüler/innen in zweifacher Hinsicht als problematisch wahrgenommen: *Erstens* steht das Lernbüro in Konkurrenz zum Mittagessen. So kritisiert S001\_1: „Also das Lernbüro wurde ja jetzt verlängert. Und die Mittagspause gekürzt. Und das finden wir halt nicht so gut“. Auch in einer Gruppendiskussion (GD2\_1) kritisiert eine Schülerin diese Veränderung: „Das war eigentlich gut, die Zeit für das Mittagessen. Aber jetzt wurde das halt für das Lernbüro abgezogen“. Und *zweitens* steht das Lernbüro in Konkurrenz zu den wählbaren AGs. Hier kommentiert S001\_1: „Also letztes Halbjahr war es so, dass man zwei AGs hatte. Und dadurch, dass die Lernbürozeit jetzt verlängert wurde, hat man halt nur noch eine“. Die Schüler/innen sehen diese Verlängerung der Lernbürozeit als Einschränkung ihrer Zeit für andere Aktivitäten.

Wie L001\_1 zu Beginn der Einführung des Lernbüros betont, gibt es „inzwischen fast ausschließlich Blockstunden oder Doppelstunden. Das heißt also, immer neunzig Minuten, danach immer dreißig Minuten Pausen“. Lediglich das Lernbüro fällt mit 75 min und einer anschließenden Pause von 45 min für das Mittagessen aus dem Takt. Damit ist ein Problem verbunden, dass das Lernbüro mit 75 min nicht flexibel im Tagesablauf verschiebbar ist. Das heißt, dass eine wirkliche Rhythmisierung – in dem Sinne, das Lernbüro auch nachmittags, oder vormittags stattfinden zu lassen – nicht ohne weiteres möglich ist. Die Konkurrenz zum Mittagessen beispielsweise bleibt im bisherigen Tagesablauf unvermeidlich.

Am Ende des Schuljahrs 2013/14 gibt P001\_2 daher den Ausblick, dass sich dies voraussichtlich zum nächsten Schuljahr 2014/15 ändern wird. Eine größere Umstrukturierung des gesamten Tagesablaufs soll umgesetzt werden, da es „im Moment bei uns noch sehr starr [ist], weil durch dieses 75-Minuten-Zeitfenster es nicht mit den anderen Zeitblöcken kompatibel ist.“ Die künftige Änderung hätte aus ihrer Sicht folgenden positiven Effekt: „Damit können wir dieses Lernbüro aber nicht nur in dieser einen Schiene fahren, sondern wir können es überall hinlegen“. P001\_2 betont zudem das Potenzial des Lernbüro-Zeitfensters als Nachmittagstermin. Man könnte „gucken, wo macht es Sinn, vielleicht diese Lernbüro- und AG-Zeit zu legen, die ist dann nicht immer nur kurz vor Mittag, die könnte theoretisch am Nachmittag sein“.

Die Zeitstruktur wird im folgenden Schuljahr tatsächlich verändert. Die Kürzung der Mittagspause auf 45 min im Schuljahr 2014/15 wird wieder rückgängig gemacht. Sie beträgt jetzt wieder 60 min.

Zudem wird das Lernbüro nun ein Mal in der Woche im letzten Block am Nachmittag zweistündig (90 min) angeboten. Die Schüler/innen sehen dies kritisch. S008\_3 kritisiert, dass an diesem Tag das Lernbüro in den letzten beiden Stunden zu spät ist, weil: „[...] am Ende ist man nicht so konzentriert wie in der Mitte“.

Für die individuellen Lerntempi und die unterschiedlichen Konzentrationsphasen der Schüler/innen scheint das Konzept also nach wie vor nicht flexibel genug zu sein. S002\_3 macht deutlich, dass es zwar gut ist, dass die Mittagspause mittlerweile wieder länger ist, ihr allerdings die Zeit, um die Aufgaben wirklich ordentlich zu bearbeiten, oftmals nicht ausreicht, wenn sie viele Aufgaben zu erledigen hat. Sie kommentiert: „es wurde halt diese Viertelstunde vom Lernbüro abgezogen. Das ist wiederum ein bisschen schade, weil ich halt nicht alles schaffe, was ich mir vorgenommen habe [...] und früher hatten wir halt die Viertelstunde dann noch länger und die hat man – also zumindest ich – schon gebraucht. Aber Mittagspause ist halt auch gut, wenn man die jetzt hat“.

Die vielen Umstrukturierungen hinsichtlich der zeitlichen Gestaltung des Lernbüros werden von den Beteiligten als anstrengend wahrgenommen. Zu Anfang des Schuljahrs 2014/15 berichtet L001\_3 von „ständigen Veränderungen“ und dass „immer noch mal wieder rumgefeilt werden muss“ am Ganztagsbetrieb – so auch am Lernbüro. S002\_2 bestätigt, dass es bei der Ausgestaltung des Lernbüros zwar Unstimmigkeiten gibt, es aber toll ist, seine Meinung äußern und an der Entwicklung des Lernbüros mitarbeiten zu dürfen. Aus Sicht von L001\_3 müsste es so sein, „dass man eigentlich von Anfang an ein Gesamtkonzept braucht“.

## 4.2 Personal

Vor Einführung des Lernbüros war für die Hausaufgabenbetreuung eine Person des pädagogischen Personals zuständig. Mit Einführung des neuen Konzepts findet das Lernbüro für alle Klassen einer Jahrgangsstufe an zwei festen Tagen in der Woche im Klassenverband statt. An diesen Tagen übernimmt jeweils die Klassenlehrkraft die Leitung des Lernbüros. An einem dritten Tag werden jeweils zwei Klassen aus einem Jahrgang für das Lernbüro zusammengefasst, da ein Teil der Schüler/innen parallel dazu in einer Wahl-AG ist. Eine Schülerin merkt dazu an, dass ihr das Lernbüro sehr gut gefällt, wenn die eigene Klassenlehrkraft das Lernbüro leitet. Wenn jedoch andere Lehrkräfte die Leitung übernehmen, sind die Schüler/innen „alle immer so laut“ (S006\_2).

Um eine für die Schüler/innen bedarfsgerechte Begleitung bei der Bearbeitung der Aufgaben zu ermöglichen, wird mit der Einführung des Lernbüros angestrebt, dass zur Lernbürozeit stets Fachlehrer/innen aus den Hauptfächern für Fragen und Hilfestellungen verfügbar sind. „Und dann haben wir also, wenn es geht, einen Deutsch-, Englisch-, Mathelehrer vor Ort“, sagt L001\_1. Ein halbes Jahr später scheint sich diese Praktik gefestigt zu haben und wird von den Schüler/innen angenommen: „unsere Mathelehrerin ist auch Donnerstags im Lernbüro und dann können wir sie halt auch noch fragen“ (S001\_2). Zwischen den verschiedenen Fachlehrkräften und der Klassenleitung entwickelt sich außerdem eine Kooperation bzw. ein regelmäßiger Austausch zum aktuellen Lernstand der Schüler/innen. So erklärt L001\_2 im Interview: „Ja, es sind ja nicht immer die Klassenlehrer im Lernbüro, sondern auch andere, und es sind zusätzlich dann immer Fachlehrer noch anwesend, so dass man die Schüler auch einfach mal dahin schicken kann bei einer speziellen Frage und sagen: ‚Frag mal‘, oder ‚geh mit deinem Problem dort hin‘. Ja, klar, das müsste wahrscheinlich noch ein bisschen intensiviert werden, die Zusammenarbeit, aber

ganz ohne läuft das einfach nicht. Der Fachlehrer muss ja, wenn er im Lernbüro ist, wissen, was ist gelaufen“.

Aus der Sicht der Schüler/innen ist die Betreuung durch die Lehrkräfte im Lernbüro hilfreich. Sie bekommen von den Lehrkräften Tipps, die sie zu Hause nicht bekämen, sagt eine Schülerin in einer Gruppendiskussion (GD2\_1): „Weil die Lehrer helfen mir besser als meine Eltern, sage ich mal. Weil die wissen ja auch, wo wir Hilfe brauchen, nicht? Und in der Grundschule war es so, ich habe mich immer mit den Hausaufgaben ewig lange herumgeschlagen. [...] Meistens bis fünf oder so, je nachdem, was wir aufhatten. Und jetzt habe ich das in meinen 45, nee, 75 min fertig“.

Unterstützt werden die Schüler/innen der 5. und 6. Klassen bei der selbständigen Bearbeitung ihrer Aufgaben im Lernbüro nicht nur von der anwesenden Lehrkraft, sondern an zwei Tagen in der Woche auch von Schüler/innen aus höheren Klassen. Es gibt „Lernhelfer“ aus den 9. und 10. Klassen, erklärt P001\_2, die Schulleitung, im zweiten Halbjahr nach Einführung des Lernbüros. Sie „unterstützen Schüler quasi zu zweit oder zu dritt neben dem Lehrer noch beim Bearbeiten ihrer Aufgaben, Übungsaufgaben und so weiter und so fort. [...] Und die Schüler machen das sehr gern, also die Großen sind da echt heiß drauf, auf den Job“.

Von S002\_1 wird berichtet, dass die Schülerbetreuer aus den höheren Klassen manchmal „ein bisschen albern [sind] und dann lenkt das ziemlich ab von den Sachen, die wir machen müssen“ und gelegentlich wissen sie auch nicht, wie die Aufgaben zu lösen sind. Ein halbes Jahr später berichtet die Schülerin davon, dass die Probleme mit den Schülerbetreuern mittlerweile besprochen wurden und das Ganze jetzt besser ablaufen würde. Im darauffolgenden Schuljahr – mittlerweile ist die Schülerin in der 7. Klasse, in der keine Schülerbetreuer mehr zur Unterstützung im Lernbüro vorgesehen sind – sagt sie, dass ihr die Schülerbetreuer im Lernbüro sogar fehlen. Die betreuende Lehrkraft im Lernbüro ist nämlich nicht jederzeit für Fragen ansprechbar und so war es hilfreich sich mit Problemen auch an die Lernbegleiter wenden zu können. Auch in einer Gruppendiskussion kommt zur Sprache, dass die Schülerbetreuer in manchen Fällen sogar besser erklären können als die Lehrkräfte (GD1\_1).

### 4.3 Lernbegleitung

Am Ende des ersten Schuljahrs mit neu eingeführtem Lernbüro (2013/14) stellt L001\_2 fest, dass sich damit „die Aufgaben dann natürlich wandeln müssen. [...] Jetzt wollen wir selbstständiges Arbeiten ja erreichen, und die kriegen dann also eher Aufgaben, die sie über einen längeren Zeitraum erfüllen müssen oder auch Aufgaben, die sie mit Partner oder in Gruppenarbeit erledigen müssen“. Vom Wandel ist also nicht bloß das Angebot „Lernbüro“ selbst betroffen. Es müssen zudem die Aufgabenpraktiken in den Fächern verändert, die neue Aufgabenkultur etabliert und schließlich von den Schüler/innen angenommen werden.

Mit der Einführung des Lernbüros zum Schuljahr 2013/14 ist die zentrale Neuerung in der pädagogischen Konzeption der Hausaufgabenpraxis, dass die Schüler/innen zunehmend selbständig an ihren Aufgaben arbeiten sollen. Verschiedene Arbeitsweisen werden zum Erreichen dieses Ziels eingeführt. Das Lernbüro wird zum

Beispiel in zwei Phasen eingeteilt. In der *ersten* Phase geht es darum, dass die Schüler/innen für sich noch einmal sichten, „was habe ich noch zu tun, welche Aufgaben muss ich erledigen heute, verstehe ich meine Aufgaben, wo habe ich Fragen“ (L001\_1). Dann gibt es „anschließend Gelegenheit nochmal zu fragen, wenn Unklarheiten sind“ (L001\_1). In der *zweiten* Phase gehen die Schüler/innen dann an ihre Aufgaben, bei denen kooperative Arbeitsweisen der Schüler/innen ausdrücklich erlaubt und erwünscht sind. Wenn weitere Fragen auftauchen oder alles erledigt ist, kommen die Schüler/innen zu den Lehrkräften, „sodass man sich nochmal beraten kann [...]. Ja, *ganz zum Schluss* soll dann nochmal überprüft werden, ob alles erledigt wurde, was zu erledigen ist“ (L001\_1).

Dass sich die geplante, selbstbestimmte und selbstorganisierte Arbeit an den Wochenaufgaben nicht ohne weiteres implementieren lässt, zeigt die Passage aus einem Interview mit L001\_2: „Wir haben gemerkt, es muss ein wenig Struktur haben, vor allen Dingen in der Fünf und Sechs [gemeint sind die Jahrgangsstufen 5 und 6, Anm. d. Verf.], [...] wir hatten das am Anfang auch offener geplant und mussten so ein bisschen zurück rudern“. Die Lehrkraft verdeutlicht im Interview, dass die jüngeren Schüler/innen noch nicht in der Lage sind ihre anstehenden Aufgaben gänzlich selbst zu strukturieren. Durch klarere Anweisungen seitens der Angebotsleitungen, was wann zu tun ist, gelingt es den Schüler/innen besser ihre Aufgabenbearbeitung am Anfang des Lernbüros zu planen.

Die Lehrkräfte strukturieren die Arbeit mit den Wochenaufgaben zu Beginn der 5. Klasse sehr stark. Auf diese Weise sollen sich die Schüler/innen nach und nach an die selbstorganisierte Arbeitsweise gewöhnen. „Es ist zunächst sehr strikt, die ersten Wochen, damit sie einfach merken, wie lange dauern etwa zwanzig Minuten, denn die habe ich pro Fach, und dann wechseln wir“ (L001\_2). Um die Erledigung der Aufgaben besser organisieren und planen zu können, bekommen die Schüler/innen ein Hilfsmittel an die Hand: Sie haben einen Schulplaner, „in dem sie ihre Aufgaben notieren, und sie können dann schon selbstständig entscheiden, welche Aufgaben gehe ich zuerst an, welche hebe ich mir auf. Oder habe ich mich vielleicht schon vorher mit anderen verabredet, dass wir sagen, die erste halbe Stunde arbeitet jeder für sich, und dann treffen wir uns, denn häufig machen wir das ja auf den Fluren, arbeiten wir zusammen an einem Thema“ (L001\_2).

## 5 Diskussion

Der vorliegende Beitrag widmete sich der Frage, wie sich die Umstellung von einer konventionellen Hausaufgabenpraxis (Hausaufgaben + Hausaufgabenbetreuung) zu einer integrierten Lernzeit vollzieht. Untersucht wurde anhand der Einzelfallstudie, zu welchen Veränderungen es auf den Ebenen der Implementation kommt (Zeitstruktur, Personaleinsatz und Lernbegleitung) und wo im Laufe der ersten Schulhalbjahre nach Einführung der Lernzeit nachgesteuert werden musste.

## 5.1 Zeitstruktur

Die Verlängerung der Zeit, die für das Lernbüro vorgesehen ist, wird von den Schüler/innen mit Kritik aufgenommen: Die Schüler/innen zeigen sich reflektiert, was ihr Recht auf eine ausreichend lange Mittagspause sowie die Zeit für Wahl-AGs angeht. Dass sie im dritten Halbjahr nach Einführung der Lernzeit, als die Mittagspause wieder ihre ursprüngliche Länge hat, sich gehört fühlen und mit der nun bestehenden Zeitstruktur zufrieden sind, zeigt sich deutlich in den Interviews. Dies deutet an, dass neue Praktiken nicht ohne die Nachvollziehbarkeit bei den Schüler/innen eingeführt werden sollten. Dass die Umstrukturierung der Zeitstruktur des gesamten Schultags erst nach Einführung der neuen Aufgabenpraktiken erfolgt ist, hätte durch ein besseres Gesamtkonzept von Beginn der Einführung des Ganztags besser gelöst werden können.

Eine zu starre Einbettung der Lernbürozeit wird den Schülerbedürfnissen nicht gerecht. An der Schule wurde das Problem erkannt und mit dem Ziel, eine umfassende Tagesrhythmisierung einzuführen, bearbeitet. Es zeigt sich, dass eine neue Zeitstruktur nicht ohne weiteres umgesetzt werden kann. Durch neue Rhythmisierung des Schultags wird das Lernbüro-Zeitfenster flexibel im Tagesverlauf verschiebbar.

## 5.2 Personaleinsatz

Mit Einführung des Lernbüros und der verpflichtenden Teilnahme für die Schüler/innen wird für die Durchführung des Angebots mehr Personal benötigt. Während „früher“ bei der Hausaufgabenbetreuung nur eine pädagogische Fachkraft zur Beaufsichtigung der Schüler/innen nötig war, findet das Lernbüro an zwei Tagen in der Woche im Klassenverband mit der jeweiligen Klassenlehrkraft statt. Das Bearbeiten der Wochenaufgaben in der gewohnten Lerngruppe und mit der gewohnten Lehrkraft lässt sich direkt erfolgreich umsetzen. Die Schüler/innen berichten in den Interviews nicht nur, dass sie die Betreuung durch die Lehrkräfte häufig als hilfreicher ansehen als bei der Erledigung zu Hause, sondern auch, dass sie in der Schule ihre Zeit im Lernbüro effektiver nutzen. Um die fachliche Unterstützung der Kinder zu verbessern, ist an einem Tag in der Woche jeweils zusätzlich eine Fachlehrkraft zu den Lernbürozeiten anwesend, die den Schüler/innen fachspezifische Hilfe anbietet. Zwischen den durchführenden Lehrkräften entwickelt sich im Zuge dieser neuen Aufgabenteilung eine Kooperation (Absprachen etc.). Zusätzlich werden Schüler/innen aus höheren Klassenstufen an einem Tag pro Woche als Lernbegleiter für die Jahrgänge 5 und 6 eingesetzt. Das funktioniert nicht von Anfang an reibungslos, spielt sich im Laufe des ersten Schuljahrs jedoch ein.

## 5.3 Lernbegleitung

Die Fallstudie zeigt, dass die Implementation von selbstbestimmten (Haus-)Aufgabenpraktiken (hier mit Wochenplan) nicht ad hoc für alle Klassenstufen funktioniert. Gerade die Schüler/innen aus niedrigeren Klassenstufen brauchen – sofern das Konzept für sie neu ist – zu Beginn deutlich mehr Struktur als es von den beteiligten Lehrkräften zunächst erwartet wurde. Ein schrittweises Einführen der neuen Prakti-

ken erleichtert die Umsetzung für alle Beteiligten. Zum einen wird die Lernbürozeit in zwei Phasen („Stillarbeitsphase“ und anschließend eine Phase mit zunehmend kooperativen Lernformen) geteilt, um den Schüler/innen mehr Struktur zu bieten. In Jahrgangsstufe 5 geben die Lehrkräfte außerdem konkrete Zeitfenster für die Bearbeitung fachbezogener Aufgaben, um die Schüler/innen in ihrem Zeitmanagement zu unterstützen.

#### 5.4 Limitationen der vorliegenden Studie

Die methodische Anlage des gesamten Projekts war darauf gerichtet, ein eher breites Bild der außerunterrichtlichen Angebote zu generieren. Möglichkeiten der vertieften, längsschnittlichen Analyse bestimmter Angebote, wie es in der vorliegenden Studie umgesetzt wurde, ergaben sich im Projektkontext daher mehr oder weniger zufällig aus den Gegebenheiten an dem jeweiligen Schulstandort. Entsprechend könnte ein Projekt, das speziell die organisatorischen Übergänge von Hausaufgaben in Lernzeiten an Ganztagsschulen fokussiert betrachtet, zielgerichteter Daten erheben und könnte daher deutlich facettenreicher die entstehenden Dynamiken abbilden. In der vorliegenden Studie konnten einige Grundsteine für solche vertieften Forschungsvorhaben gelegt werden, die es in künftigen Studien durchzuführen gilt. Ein weiterer kritischer Punkt betrifft die Möglichkeit die Komplexität des Falls in geeigneter Form darzustellen. Zwar wurde versucht, das empirische Material hinter den Analysen immer auch als aussagekräftige Belege an einigen Stellen anzuführen – jedoch konnte nur ein Bruchteil des analysierten Materials in dieser Weise sichtbar gemacht werden.

## 6 Fazit

Die Integration der Hausaufgaben in den Schultag kann zur Erfüllung des Anspruchs an die Ganztagsschule beitragen, eine neue Lehr- und Lernkultur zu schaffen. Die längere Zeit, die die Schüler/innen in der Schule verbringen, muss zu einem veränderten Verständnis vom Lernen und vom aktiv handelnden Kind führen (Buchner 2012, S. 120–121), wenn Ganztagsschule nicht einfach nur eine Verlängerung des Unterrichts plus Betreuung als „Verwahrung“ der Kinder werden soll.

Dieser Beitrag leistet zur Schul- und Ganztagsschulforschung einen wichtigen Beitrag. Die ablaufenden Prozesse bei der Implementation selbstverantwortlicher und selbstgesteuerter Hausaufgaben- und Lernangebote können anhand der beschriebenen Fallstudie sowie unter Einbezug der Zeitstruktur, des Personals und der Lernbegleitung besser verstanden werden. Obwohl unterschiedliche Schulstandorte sehr individuelle Grundvoraussetzungen und Dynamiken aufweisen, dürften die in dieser Studie beschriebenen fundamentalen Ebenen für nahezu alle Schulen, die sich auf den Weg zum Abbau der *Hausaufgaben* machen wollen, mehr oder weniger aufwändig zu bewältigen sein.

Ein besonders für die Ganztagsschul- und Unterrichtsentwicklung bemerkenswerter Aspekt der Fallstudie ist, dass die Strategie gelungen scheint die Beteiligten – auch die Schüler/innen – in die Weiterentwicklung der Gestaltung miteinzube-

ziehen. Sie werden nach ihrer Meinung gefragt und fühlen sich, was ihre Belange in der Schule angeht, nicht handlungsunfähig. Das knüpft an aktuelle Diskussionen um die Implementation einer neuen Aufgabenkultur an Ganztagschulen an: „Im Prozess von den Hausaufgaben zur Arbeit an Aufgaben in Lernzeiten müssen alle Beteiligten diese Bedingungen an ihrer eigenen Schule als Grundlage gemeinsam erfahren und festlegen. Im Anschluss daran können sie die Situation an ihrer Schule neu gestalten und verbessern“ (Boßhammer und Schröder 2012, S. 70). Dass sich die vielen Veränderungen und Nachsteuerungen, die bei den Beteiligten teilweise zu Unmut führten, so besser aushalten lassen und die Mitbestimmung den Atem bei Entwicklungsprozessen in der Ganztagschule verlängert, spricht aus Sicht der Autor/innen deutlich für eine offene und diskursive Ganztagschulentwicklung, welche die Stimmen der Beteiligten hört und in den Entwicklungsprozess aktiv einbezieht.

## Literatur

- Börner, N., Conraths, A., Gerken, U., Steinhauer, R., Stötzel, J., & Tabel, A. (2014). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2014*. Münster: Institut für soziale Arbeit e. V.
- Börner, N., Gerken, U., Stötzel, J., & Tabel, A. (2013). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2013*. Münster: Institut für soziale Arbeit e. V.
- Boßhammer, H., & Schröder, B. (2012). Von den Hausaufgaben zu Aufgaben in der Ganztagschule. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt*. Jahrbuch Ganztagschule, (Bd. 2012, S. 67–81). Schwalbach: Wochenschau.
- Buchner, T. (2012). Von Hausaufgaben zu Lernzeiten. Südschule Lemgo 2005–2011. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt*. Jahrbuch Ganztagschule, (Bd. 2012, S. 112–121). Schwalbach: Wochenschau.
- Dieckmann, K., Höhmann, K., & Tillmann, K. (2008). Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (2. Aufl. S. 164–185). Weinheim: Juventa.
- Dollinger, S. (2014). *Ganztagschule neu gestalten. Bausteine für die Schulpraxis*. Weinheim: Beltz.
- Emden, M. (2016). Lern- statt Hausaufgaben. Chemielernen im Ganztage. In N. Fischer, H. P. Kuhn & C. Tillack (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen*. Theorie und Praxis der Schulpädagogik, (Bd. 38, S. 188–200). Immenhausen: Prolog.
- Gaiser, J. M., Kielblock, S., & Stecher, L. (2016). Hausaufgabenangebote an Ganztagschulen. Fallstudien zur Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 797–811.
- Grimm, W., & Schulz-Gade, G. (2015). *Übungs- und Lernzeiten an der Ganztagschule. Ein Praxisleitfaden zur Integration von Hausaufgaben in den Ganztage*. Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Haenisch, H. (2009). Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganztage. Eine qualitative Studie zu praktischen Ansätzen der Verzahnung in ausgewählten Schulen. *Der Ganztage in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung*, 5(11), 1–21.
- Hascher, T., & Bischof, F. (2000). Integrierte und traditionelle Hausaufgaben in der Primarschule – ein Vergleich bezüglich Leistung, Belastung und Einstellungen zur Schule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47(4), 252–265.
- Hessisches Kultusministerium (2018). Richtlinie für ganztägig arbeitende Schulen in Hessen nach § 15 Hessisches Schulgesetz. [www.rv.hessenrecht.hessen.de](http://www.rv.hessenrecht.hessen.de). Zugegriffen: 6. Dez. 2018.
- Heyl, K., Fischer, N., & Tillack, C. (2016). Annahmen und Befunde zur Hausaufgabenbetreuung in Ganztagschulen. In N. Fischer, H. P. Kuhn & C. Tillack (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen*. Theorie und Praxis der Schulpädagogik, (Bd. 38, S. 177–187). Immenhausen: Prolog.
- Heyl, K., Gaiser, J. M., Kielblock, S., & Fischer, N. (2018). Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule – Potenziale für individuelle Förderung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(3), 361–367.

- Höhmann, K. (2005). Hausaufgaben als pädagogische und organisatorische Herausforderung. In K. Höhmann, H. G. Holtappels, I. Kamski & T. Schnetzer (Hrsg.), *Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele* (S. 77–83). Dortmund: IFS.
- Kaufmann, E. (2013). *Ganzttag ohne Hausaufgaben!? Forschungsergebnisse zur Gestaltung von Übungs- und Lernzeiten*. Hildesheim: Stiftung Universität Hildesheim.
- Kielblock, S. (2015). Program implementation and effectiveness of extracurricular activities. An investigation of differential student perceptions in two German all-day schools. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(2), 79–98.
- Kielblock, S., & Lange, A. (2013). Das problemzentrierte Interview. Grundlagen und Forschungspraxis. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33(4), 439–448.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meyer-Hamme, A. (2014). *Außerunterrichtliche Aktivitäten und herkunftsbedingte Diversität. Konzeption und Wahrnehmung an Ganztagschulen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Nordt, G. (2013). *Lernen und Fördern in der Hausaufgabenpraxis der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Eine qualitative Studie aus der Perspektive der pädagogischen Kräfte und der Kinder*. Münster: Waxmann.
- Nordt, G., & Röhner, C. (2008). Hausaufgaben in der offenen Ganztagsgrundschule – ein Beitrag zur Förderung des schulischen Lernens und der Schulqualität? *Widersprüche*, 28(110), 67–79.
- Rabenstein, K., & Podubrin, E. (2015). Praktiken individueller Zuwendung in Hausaufgaben und Förderangeboten. Empirische Rekonstruktionen pädagogischer Ordnungen. In S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen* (S. 219–263). Wiesbaden: VS.
- Radisch, F., Stecher, L., Klieme, E., & Kühnbach, O. (2008). Unterrichts- und Angebotsqualität aus Schülersicht. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (2. Aufl. S. 227–260). Weinheim: Juventa.
- Rollett, W., & Tillmann, K. (2009). Personaleinsatz an Ganztagschulen. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 132–143). Münster: Waxmann.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2. Aufl.). Thousand Oaks: SAGE.
- Schulgesetz Berlin (2016). <http://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/schulgesetz.php>. Zugegriffen: 22. März 2018.
- Standop, J. (2013). *Hausaufgaben in der Schule. Theorie, Forschung, didaktische Konsequenzen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- StEG Konsortium (2016). *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015*. Frankfurt am Main: StEG Konsortium.
- StEG-Konsortium (2015). *Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt am Main: StEG-Konsortium.
- Voag, A. (2006). Anregungen zur Veränderung der Hausaufgabenpraxis am Ganztagsgymnasium. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Ganztagschule gestalten. Jahrbuch Ganztagschule*, (Bd. 2007, S. 171–181). Schwalbach: Wochenschau.
- Wild, E., & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Witzel, A., & Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview. Principles and practice*. London: SAGE.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods* (4. Aufl.). Los Angeles: SAGE.

Heyl/Gaiser/Kielblock/Fischer (2018): Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule  
– Potenziale für individuelle Förderung

**Beitrag 4** erschienen 2018 in der Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* als Kurzbeitrag nach redaktioneller Begutachtung.

Heft 3-2018, S. 361-367

DOI : <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i3.08>

**Katrin Heyl, M. Sc.**

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Kassel

**Johanna M. Gaiser, M. A.**

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Gießen

**Stephan Kielblock, M. A.**

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Gießen

**Prof. Dr. Natalie Fischer**

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Kassel

**Spezifizierung der Autorenschaft**

Zweitautorin mit einem Anteil von ca. 35 Prozent. Dieser bezog sich schwerpunktmäßig auf die Analyse der Forschungsdaten und die dazugehörige Verschriftlichung der Ergebnisse und der Diskussion.

Veröffentlichung des folgenden Beitrags als Teil dieser Dissertation mit freundlicher Genehmigung des Verlags Barbara Budrich, Leverkusen.

# Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule – Potenziale für individuelle Förderung

*Katrin Heyl, Johanna M. Gaiser, Stephan Kielblock, Natalie Fischer*

## 1 Hintergrund

Die für das Schuljahr 2014/15 repräsentative Schulleitungsbefragung im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) zeigt, dass an 75 bis 90 Prozent der Ganztagschulen<sup>1</sup> in Deutschland die Hausaufgabenbetreuung ein zentraler Bestandteil des Angebots ist (vgl. *StEG-Konsortium* 2015)<sup>2</sup>. Ganztagschulen unterscheiden sich jedoch stark in der Ausgestaltung ihrer Hausaufgabenbetreuungsangebote (vgl. *Heyl/Fischer/Tillack* 2016). Rahmenbedingungen wie die Gruppenzusammensetzung, der Hausaufgabenort oder der Personaleinsatz (vgl. *Höhm* 2007) stellen einen wesentlichen Faktor für das Gelingen und die Wirksamkeit der Hausaufgabenbetreuung dar (vgl. *Cosden* u.a. 2004, *Höhm* 2010). Dabei sind die Möglichkeiten der Gestaltung der Hausaufgaben-situation in der Schule nicht unabhängig von der Organisationsform der Ganztagschule. So kann in gebundenen Ganztagschulen durch die Möglichkeit der Rhythmisierung der Zeitpunkt für die Hausaufgabenbetreuung frei gewählt werden (vgl. *Höhm* 2007, 2010). An teilgebundenen oder offenen Ganztagschulen finden die Hausaufgabenbetreuungs- oder andere Förderangebote häufig nach dem vormittäglichen Unterricht und dem Mittagessen statt (ebd.).

Verstärkte individuelle Förderung gilt als ein Charakteristikum von Ganztagschule (vgl. *Eder* 2015). Untersuchungen zum Zusammenhang des Besuchs einer Hausaufgabenbetreuung mit verbesserten Schulleistungen stehen bisher weitgehend aus. Die wenigen vorhandenen Studien zeigen aber, dass eine innerschulische Bearbeitung der Hausaufgaben zu vergleichbar guten Schulleistungen führt und mit höherer Motivation einhergeht als deren häusliche Erledigung (vgl. *Hascher/Bischof* 2000, *Zepp* 2009).

Im vorliegenden Beitrag wird das Potenzial von Hausaufgabenbetreuungsangeboten für individuelle Förderung betrachtet. Individuelle Förderung geschieht nach *Klime/Warwas* (2011) unter anderem durch differenzierende und individualisierende sowie kooperative Lehrmethoden. Anhand einer Verknüpfung des aktuellen Forschungsstandes zur Hausaufgabenbetreuung und qualitativer Interview-Daten von Beteiligten in der Hausaufgabenbetreuung wird untersucht, ob individuelle Förderung in diesem Sinne geleistet wird. Zudem wird danach gefragt, welche Methoden in der Hausaufgabenbetreuung eine gezielte individuelle Förderung unterstützen.

## 2 Hausaufgaben in Ganztagschulen: Der Forschungsstand

### 2.1 Individualisierung und Differenzierung in der Hausaufgabenbetreuung

Die Daten der ersten Phase von der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (2005-2011) zeigen, dass sich die Teilnahme an Ganztagsangeboten in solchen Schulen besonders positiv auswirkt, in denen die Lehrkräfte angeben häufiger differenzierende Methoden einzusetzen (vgl. *StEG-Konsortium* 2010). Allerdings gibt es bisher keine empirischen Studien, die zeigen, dass dies in der Hausaufgabenbetreuung geschieht.

Hinsichtlich der Umsetzung differenzierender Methoden verweisen *Höhmann/Rademacker* (2006) darauf, dass insbesondere offene Ganztagschulen bisher in der Hausaufgabenbetreuung kaum individuelle Förderung leisten. Fokussiert wird häufig eher die Menge an zu erledigenden Aufgaben anstelle einer qualitativ hochwertigeren (im Sinne einer richtigen) Aufgabebearbeitung (vgl. *Rabenstein/Podubrin* 2015). Speziell im Rahmen von offenen Ganztagschulen wird der Betreuungsaspekt betont, weniger die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler (vgl. *Höhmann/Rademacker* 2006). Ein weiterer einflussreicher Faktor ist die Gruppengröße: Kleine Gruppengrößen bieten die Möglichkeit, dass das Personal der Hausaufgabenbetreuung sich mehr auf die inhaltliche Unterstützung von Lernenden konzentrieren kann und weniger Maßnahmen zur Disziplinierung ergreift (vgl. *Nordt* 2013).

### 2.2 Struktur und Motivation durch die Hausaufgabenbetreuung

Durch die Integration von Hausaufgabenbetreuung oder Lernzeit in den Schulalltag bietet die Ganztagschule Schülerinnen und Schülern stabile Strukturen (vgl. *Kaufmann/Wach* 2010). In Bezug auf die Konzentration verweist *Hofer* (2004) auf positive Konsequenzen strukturierter Hausaufgabenstellungen. Eine besondere Rolle für Schülerinnen und Schüler spielt eine effiziente Aufgabenerledigung (vgl. *Zepp* 2009). Auch *Fischer/Schmid/Zeidler* (2009) konnten zeigen, dass Strukturierung und effiziente Zeitnutzung in der Hausaufgabenbetreuung helfen können, die Motivation von Kindern für das Lernen aufrechtzuerhalten und Konzentrationsmängel zu reduzieren.

### 2.3 Kooperatives Lernen und sozialer Bezug in der Hausaufgabenbetreuung

*Nordt* (vgl. 2013) weist darauf hin, dass soziale Unterstützung durch Mitschülerinnen und -schüler wichtig für das Wohlbefinden in der Hausaufgabenbetreuung zu sein scheint. In einer Befragung von *Behr* u.a. (2008) gaben etwas mehr als zwei Drittel der 660 befragten Primarschülerinnen und -schüler an, dass sie gerne mit anderen Kindern zusammenarbeiten. Wenn Hausaufgaben gemeinsam erledigt werden, können hier auch positive Konsequenzen für den Unterricht angenommen werden – im Sinne einer vermehrten mündlichen Beteiligung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht (vgl. *Cosden* u.a. 2004). Allerdings zeigt die Befragung von *Behr* u.a. (2008) auch, dass in der Hausaufgabenbe-

betreuung selten eine gezielte Zusammenarbeit zwischen Lernenden angestoßen wird; diese ergibt sich eher spontan.

Daneben spielt die Beziehungsqualität zum Personal in der Hausaufgabenbetreuung eine Rolle. Nach Nordt (2013) kann Akzeptanz durch die Angebotsleitung wichtig für das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern in der Hausaufgabenbetreuung sein. Erlebte Strenge und Kontrolle hingegen können sich negativ auf das erlebte Wohlbefinden auswirken (ebd.).

### 3 Hausaufgaben in Ganztagschulen: Stimmen aus der Praxis

Anhand von drei Fallstudien wird skizziert, inwiefern die Möglichkeiten individueller Förderung in der Hausaufgabenbetreuung genutzt werden. Dazu werden empirisch-qualitative Daten zu drei ausgewählten Angeboten der Hausaufgabenbetreuung aus dem an der Justus-Liebig-Universität von 2012 bis 2015 durchgeführten Teilprojekt der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG-Q, gefördert vom BMBF) herangezogen.

Bei der *ersten Fallstudie (Hausaufgabenbetreuung im externen Hort)* handelt es sich um ein Hausaufgabenangebot am Primarzweig einer kooperativen Gesamtschule, in Kooperation mit einem Hort. Alle im Ganztags angemeldeten Kinder machen täglich zu einer festgelegten Zeit nachmittags im Hort ihre Hausaufgaben in festen Gruppen von ca. acht Kindern; betreut werden sie vom Hortpersonal. Zwischen Schule und Hort besteht zwar eine konzeptionelle Rahmung für die Kooperation; ein regelmäßiger Austausch war zum Zeitpunkt der Feldphase jedoch nicht etabliert.

Die *zweite Fallstudie (Hausaufgabenbetreuung in der Schule)* ist ein jahrgangsübergreifendes Hausaufgabenangebot in einem Gymnasium. Es kann von den Kindern täglich freiwillig und flexibel zu drei unterschiedlichen Zeiten genutzt werden. Es wird in erster Linie von einer Person des pädagogisch tätigen Personals geleitet.

Bei der *dritten Fallstudie (Hausaufgabenbetreuung in Form von Lernzeit)* handelt es sich um ein Angebot an einer kooperativen Gesamtschule. Die Hausaufgaben sind in den Vormittag integriert. Alle Schülerinnen und Schüler nehmen mehrmals in der Woche in einem Zeitfenster vor dem Mittag an der Hausaufgabenbetreuung teil, sofern sie zur gleichen Zeit nicht einen anderen Förderkurs besuchen. Die Gruppengröße variiert stark – von drei bis zu 27 Kindern. Das Angebot wird vom pädagogisch tätigen Personal durchgeführt.

Pro Fallstudie wurden mindestens acht Individuen – teils mehrfach im Halbjahres- oder Jahresabstand – im Interview befragt: jeweils zwei bzw. drei Personen des pädagogischen Personals und fünf bzw. sechs Schülerinnen und Schüler, welche die Hausaufgabenbetreuungen zum Erhebungszeitpunkt besucht haben. Auf diese Weise wird sowohl die Perspektive der Lernenden als auch die der pädagogisch Tätigen mit in die Fallstudie einbezogen. Die Interviews wurden vor dem Hintergrund der jeweils vorliegenden Situation an der Schule interpretiert (zur fallbezogenen Auswertung vgl. Yin 2009).

### 3.1 Individualisierung und Differenzierung in der Hausaufgabenbetreuung

Individualisierung ist in Fallstudie 3 Kern des Angebots. Grundsätzlich arbeiten die Kinder im Angebot an ihren Wochenplänen. Die Zeiteinteilung sowie das Lerntempo sind individualisiert: „[...] über [das] Angebot des individuellen Förderns und Lernens können sich Kinder nach ihrem Lerntempo entwickeln“ (Herr E., F2, Z341-342<sup>3</sup>). Bei der Auswahl der zu bearbeitenden Aufgaben werden die Schülerinnen und Schüler vom pädagogischen Personal unterstützt. „[Ich] helfe auch teilweise bei der Auswahl der Materialien“, sagt Frau V., die das Angebot mit durchführt (Frau V., F1, Z34-35). Sie beschreibt die zentralen Zielsetzungen des Angebots: „Das eine ist Fördern, wenn sie Lücken haben. [...] Und das andere ist, wenn einer einfach viel Spaß an Mathe hat, dann sucht er sich Matheblätter raus und macht einfach noch ein bisschen mehr“ (Z49-52). Über das individuelle Fortschreiten verständigt sich die Angebotsleitung mit den Schülerinnen und Schülern anhand eines von diesen selbst geführten Lerntagebuchs.

Auch in Fallstudie 2 geben die Kinder an, die Möglichkeit zu haben individuell arbeiten zu können. Die Angebotsleitung gibt im Interview an: „Ich lege großen Wert darauf, dass die Kinder das, was sie nicht verstanden haben, möglichst dort oben [gemeint ist das Hausaufgabenangebot, d.V.] dann verstehen“ (Frau E., F1, Z41-42). Das an dem Verstehen der Schülerinnen und Schüler ansetzende pädagogisch-professionelle Handeln zentriert das Kind: Die Aufgaben werden erledigt, damit im Sinne der individuellen Förderung bei jedem Kind Prozesse angestoßen werden, die über das unmittelbar zu Erledigende hinausgehen.

### 3.2 Struktur und Motivation durch die Hausaufgabenbetreuung

Fallstudie 3 zeigt aber auch, dass stabile Strukturen gewissermaßen nicht per se durchschaubar sind. Die Hausaufgabenbetreuung ist – im Vergleich zu Fallstudien 1 und 2 – stark in die Reihen des (curricularen) Unterrichts integriert. Das Gesamtangebot ist ein komplexes Konglomerat unterschiedlichster vormittags und mittags stattfindender Lern- und Förderelemente, von denen die betrachtete Hausaufgabenbetreuung in Form von Lernzeit nur ein Teil ist. Da parallel zu dem Angebot verschiedene Förderkurse stattfinden, in welche die Schülerinnen und Schüler bei Bedarf eingeteilt werden, ist der Ablauf für die Teilnehmenden teils unklar. Das führt dazu, dass sie nicht die notwendigen Materialien dabei haben und der Schüler Hugo<sup>4</sup> berichtet: „Es ist halt total chaotisch, weil man nie weiß, wo man hin muss“ (Hugo, F1, Z90-91).

Auch innerhalb des Angebots scheint es in der Praxis nicht einfach zu sein, Strukturiertheit so zu etablieren, dass es für alle Beteiligten als positives Merkmal der Hausaufgabenbetreuung wahrgenommen wird. In Fallstudie 1 werden feste Plätze zugewiesen, um durch das Separieren befreundeter Kinder für Ruhe zu sorgen. Sie werden strikt ermahnt, am Platz still sitzen zu bleiben. Die starke Reglementierung innerhalb der Hausaufgabenbetreuung wird von den Schülerinnen und Schülern als negativ wahrgenommen. Hort und Schule haben in dem vorliegenden Fall zumindest auf pädagogisch-professioneller Ebene (noch) keine Kooperation etabliert, sodass dem Hort das möglichst störungsfreie Abarbeiten der von der Schule definierten Hausaufgaben als einzige Möglichkeit erscheint, schnell zum eigenen pädagogischen Programm übergehen zu können.

### 3.3 Kooperatives Lernen und sozialer Bezug in der Hausaufgabenbetreuung

Die Bedeutung des sozialen Bezugs wird in den vorliegenden Fallstudien vielfach deutlich. Zusammen an den Aufgaben zu arbeiten, betont Schülerin Silvia in Fallstudie 2 als besonders wichtig. Die fachlichen Kompetenzen der Angebotsleitung kann Silvia nicht genau einschätzen, da sich die Lernenden häufig einfach untereinander helfen: „Das weiß ich halt nicht so genau. Weil meistens helfen wir uns gegenseitig. [...]“ (Silvia, F2, Z108-109).

Die Angebotsleitung betont, dass sie die Kinder dazu auffordert, sich gegenseitig zu helfen (Frau E., F1, Z57-58). Herr K., der im Angebot auch als betreuende Person hilft, kehrt besonders hervor, dass die Schülerinnen und Schüler miteinander reden können und dass dadurch ein „Gemeinschaftsgefühl“ (Herr K., F1, Z92-96) entsteht.

In Fallstudie 1, in der eine Zusammenarbeit der Kinder untersagt ist, bringen diese jedoch in den Interviews zum Ausdruck, dass es ihnen eigentlich wichtig wäre, im Angebot ein Gefühl von „gemeinsam Hausaufgaben machen“ aufkommen zu lassen. Dies begründet Tabea wie folgt: „Und mir geht es immer besser, wenn ich eine Klassenkameradin neben mir sitzen habe. Und die Hausaufgaben gehen dann auch viel schneller, weil wenn ich jetzt zum Beispiel neben unserer Klassenbesten sitze, dann ja, das funktioniert viel besser. Dann sehe ich, oh, die ist ja schon so weit, da muss ich mich jetzt mal beeilen und dann funktioniert das richtig schnell“ (Tabea, F2, Z110-114).

## 4 Diskussion

Individuelle Förderung wurde bislang speziell in der Hausaufgabenbetreuung wenig empirisch untersucht. Der Forschungsstand gibt einen entsprechenden Einblick in wichtige Struktur- und Prozessmerkmale der Hausaufgabenbetreuung und rückt insbesondere die drei Facetten Individualisierung, Struktur sowie sozialer Bezug in den Fokus.

Die beispielhaft ausgewählten empirischen Daten im vorliegenden Artikel zeigen, dass in der Hausaufgabenbetreuung bereits mit differenzierenden Maßnahmen gearbeitet wird (Fallstudie 3). Ebenfalls steht das weitere pädagogische Personal unterstützend bei der Auswahl von Arbeitsmaterial zur Seite (Fallstudie 3). Auch in Fallstudie 2 finden sich Hinweise auf individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern dahingehend, dass sie dieses Angebot speziell dafür nutzen (sollen), im Unterricht nicht Verstandenes nachzuholen und aufzuarbeiten.

Die Interview-Daten zeigen im Hinblick auf vorhandene Strukturen, dass zu komplizierte Strukturen der Hausaufgabenbetreuung bzw. der Angebotspalette an Schulen zu Überforderung bei Schülerinnen und Schülern führen können (Fallstudie 3). In Fallstudie 1 resultiert hingegen der starre, zu strukturierte Ablauf in der Hausaufgabenbetreuung bei den Schülerinnen und Schülern in Langeweile. Die Ergebnisse unterstreichen, dass neben eindeutigen und übersichtlichen äußeren Strukturen das Prozessmerkmal Strukturierung im Sinne einer effizienten Aufgabenerledigung innerhalb des Angebots eine wichtige Rolle spielt (vgl. Zepp 2009).

In Fallstudie 1 lassen sich Hinweise darauf finden, dass die Teilnehmenden mehr Freude daran hätten, die Hausaufgaben mit anderen oder in Gruppen erledigen zu können.

Im Einklang damit stehen die in der zweiten Fallstudie gefundenen motivationalen Effekte des kooperativen Bearbeitens von Hausaufgaben. Zusammenfassend zeigt sich, dass keine der drei Fallstudien in Bezug auf alle drei untersuchten Merkmale uneingeschränkt förderlich ist.

Unterschiedliche Formen der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler gehen mit unterschiedlichen Modellen der Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten einher (vgl. *Gaiser/Kielblock/Stecher* 2016). Dass in Fallstudie 1 nur wenige Anknüpfungspunkte an die Schule und den Unterricht bestehen und kein Austausch mit Lehrkräften erfolgt, kann ein Grund für das weitgehende Fehlen von Maßnahmen individueller Förderung sein. Gleichzeitig lässt sich konstatieren, dass die betrachteten Fälle sich hinsichtlich der äußeren Strukturen erheblich unterscheiden. Deutlich wird, dass eine schülergerechte Organisation mit klaren aber nicht zu rigiden Strukturen wichtig ist, um einen Ablauf der Hausaufgabenbetreuung zu unterstützen, der die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler möglich macht. Betont werden kann ebenfalls die positive Wahrnehmung kooperativer Settings in der Hausaufgabenbetreuung durch die Schülerinnen und Schüler.

Die Ergebnisse verweisen insgesamt auf das Potenzial der Hausaufgabenbetreuung für individuelle Förderung und deren Voraussetzungen. Die Stärkung der Zusammenarbeit zwischen den Akteuren, die an der Gestaltung und Umsetzung der Hausaufgabenbetreuung beteiligt sind, erweist sich hier als ein wichtiges Feld der Schulentwicklung. Als Qualitätsmerkmale im Erleben der Kinder lassen sich neben klaren Strukturen insbesondere kooperative Lernformen nennen. An dieser Stelle scheint ein besonderes Förderpotenzial der Hausaufgabenbetreuung zu liegen, welches allerdings bisher weitgehend ungenutzt bleibt. Neben einer Verbreiterung der empirischen Basis zu diesem Thema stellt sich der praxisnahen Forschung an dieser Stelle die Aufgabe entsprechende Maßnahmen zu konzipieren, implementieren und evaluieren, mit denen gezielt kooperatives Lernen in der Hausaufgabenbetreuung angestoßen werden kann.

## Anmerkungen

- 1 Je nach Schulform: Primarschulen, Gymnasien, Sekundarstufe I (ohne Gymnasium)
- 2 In offenen Ganztagschulen allerdings mit hauptsächlichlicher Nutzung in den unteren Jahrgängen der Sekundarstufe I (vgl. *Wahler/Preiß/Schaub* 2005).
- 3 Zur im Folgenden verwendeten Zitierweise: F1=1. Feldphase (Herbst/Winter 2013)/F2=2. Feldphase (Frühling/Sommer 2014). Z=Zeilenangabe im Transkript.
- 4 Alle Personennamen sind pseudonymisiert.

## Literatur

- Beher, K./Haenisch, H./Hermens, C./Nordt, G./Prein, G./Schulz, U.* (2008): Die offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen im Spiegel der wissenschaftlichen Begleitforschung. In: *Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G.* (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2008. – Schwalbach/Taunus, S. 66-76.
- Cosden, M./Morrison, G./Gutierrez, L./Brown, M.* (2004): The Effects of Homework Programs and After School Activities on School Success. *Theory Into Practice* 43, 3, S. 220-226.
- Eder, F.* (2015): Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die Lernkultur verschränkter Ganztagschulen im Spannungsfeld zwischen sozialpolitischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Erwartungen. In: *Wetzel, K.* (Hrsg.), Öffentliche Erziehung im Strukturwandel. – Wiesbaden, S. 53-79.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-09807-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-09807-0_3)

- Fischer, N./Schmid, S./Zeidler, N.* (2009): Freunde treffen kann ich später – Verminderung motivationaler Konflikte durch Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule? Vortrag auf der 73. Tagung der Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) im September 2009 in Bochum.
- Gaiser, J. M./Kielblock, S./Stecher, L.* (2016): Hausaufgabenangebote an Ganztagschulen. Fallstudien zur Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, S. 797-811.
- Hascher, T./Bischof, F.* (2000): Integrierte und traditionelle Hausaufgaben in der Primarschule - ein Vergleich bezüglich Leistung, Belastung und Einstellungen zur Schule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, S. 252-265.
- Heyl, K./Fischer, N./Tillack, C.* (2016): Annahmen und Befunde zur Hausaufgabenbetreuung in Ganztagschulen. In: *Fischer, N./Kuhn, H. P./Tillack, C.* (Hrsg.): Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Forschung und Praxis zur Qualität von Ganztagschulen. – Immenhausen, S. 177-187.
- Hofer, M.* (2004): Schüler wollen für die Schule lernen, aber auch anderes tun. Theorien der Lernmotivation in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, S. 79-92. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.18.2.79>
- Höhmnn, K.* (2007): Organisation von Hausaufgaben in Ganztagschulen. In: *Höhmnn, K./Kohler, B./Mergenthaler, Z./Wego, C.* (Hrsg.): Hausaufgaben an der Ganztagschule. – Schwalbach/Taunus, S. 37-62.
- Höhmnn, K.* (2010): Notwendige Last, überflüssiges Ritual oder gewinnbringende Herausforderung? Hausaufgaben an Ganztagschulen aus Schulleitungssicht. In: *Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G.* (Hrsg.): Ganztagschule: Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe. – Stuttgart, S. 57-70.
- Höhmnn, K./Rademacker, H.* (2006): Hausaufgaben und die Frage nach dem Sinn. In: *Höhmnn, K./Holtappels, H. G.* (Hrsg.): Ganztagschule gestalten. Konzeption – Praxis – Impulse. – Seelze-Velber, S. 132-144.
- Kaufmann, E./Wach, K.* (2010): Die soziale Konstruktion der Hausaufgabensituation. – München.
- Klieme, E./Warwas, J.* (2011): Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik* 57, 6, S. 805-818.
- Nordt, G.* (2013): Lernen und Fördern in der Hausaufgabenpraxis der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. – Münster.
- Rabenstein, K./Podubrin, E.* (2015): Praktiken individueller Förderung in Hausaufgaben- und Förderangeboten. In: *Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K.* (Hrsg.): Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. – Wiesbaden, S. 219-263.
- StEG-Konsortium* (2010): Ganztagschule - Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010. – Frankfurt am Main.
- StEG-Konsortium* (2015): Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. – Frankfurt/Dortmund/Gießen/München.
- Wahler, P./Preiß, C./Schaub, G.* (2005): Ganztagsangebote an der Schule. – München.
- Yin, R. K.* (2009): Case Study Research. Design and Methods. – Los Angeles.
- Zepp, L.* (2009): Zum Verhältnis von Hausaufgaben und schulischer Leistungssteigerung bei Halbtags- und Ganztagschülern. In: *Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G.* (Hrsg.): Leben – Lernen – Leisten. – Schwalbach/Taunus, S. 103-130.

## 5 Die Einzelbeiträge im Überblick: Verortung der Ergebnisse auf Makro-, Meso- und Mikroebene des ganztägig organisierten Schulwesens

Anhand der vier vorgelegten Beiträge lässt sich die außerunterrichtliche Lernkultur in Lern- und Förderangeboten an deutschen Ganztagschulen auf drei Ebenen nachzeichnen (vgl. zum Drei-Ebenen-Modell Fend 2008; Stecher 2011; Maag Merki 2015): auf der Makroebene mit einem Blick in die Ganztagschullandschaft (Beitrag 1), auf der Mesoebene mit einem Blick in einzelne Schulen, deren (Haus-)Aufgabenangebote und Entwicklungsprozesse (insbesondere Beitrag 2 und 3) und auf der Mikroebene mit der Untersuchung konkreter Unterstützungsmethoden zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler (insbesondere Beitrag 4). Diese Betrachtung der Ergebnisse vor dem Hintergrund des Drei-Ebenen-Modells von Fend (2008) bietet dem Forschungsfeld zu außerunterrichtlichen Angeboten mit den Schwerpunkten Lernen und Förderung eine fokussierte und übersichtliche Systematisierung. Gleichwohl wird bei genauerer Betrachtung der Ergebnisse deutlich, dass in allen Beiträgen auch Erkenntnisse und Querverbindungen zu den jeweils anderen Ebenen zu finden sind. Das ist wenig verwunderlich, wenn die komplexen Übersetzungsprozesse von einer Ebene auf die nächste mitberücksichtigt werden. In Beitrag 1, welcher ausgehend von repräsentativen Daten einer Schulleitungsbefragung in einem ersten Schritt die Makroebene in den Blick nimmt, spiegelt sich beispielsweise in den ergänzenden qualitativen Fallstudien letztlich auch die Mesoebene wider. Als ‚Fälle‘ werden hier Schulen ausgewählt und in den Analysen spannen sich unterschiedliche Bereiche der Einzelschule als zu untersuchende Kategorien auf. In den tiefergehenden Analysen, insbesondere zur Frage der individuellen Förderung und Aktivierung der Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Angebot, werden auch Aspekte der Mikroebene berührt. Auch in Beitrag 2 und 3 lässt sich bei Betrachtung der vertiefenden Analyseergebnisse ebenso die Mikroebene als Gegenstand der gewonnenen Erkenntnisse wiederfinden.

Diese Überschneidung ergibt sich nicht zuletzt durch das qualitative Datenmaterial, welches für die Forschungen genutzt wurde. Es hat seinen inhaltlichen Ursprung immer in der Perspektive der befragten Individuen, bzw. nach Gläser und Laudel (2009) in der Perspektive der Expertinnen und Experten ihrer eigenen Praxis. So lassen sich aus den qualitativen Daten anhand von Abstrahierungen zwar übergeordnete Kategorien und Systematisierungen wiederfinden, die Perspektive der Beteiligten auf der Mikroebene ist dem Material jedoch zugleich immer inhärent.

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus allen vier Beiträgen vor dem Hintergrund der Drei-Ebenen-Theorie (Fend 2008; Stecher 2011) betrachtet und entsprechend auf Makro-, Meso- und Mikroebene diskutiert. Dieses Vorgehen erscheint bei der wissenschaftlichen Einordnung der Analysen als zielführend, wenn es nicht darum gehen soll, die Ergebnisse aus den Beiträgen schlicht wiederzugeben bzw. zusammenzufassen. Vielmehr werden die gewonnenen Erkenntnisse in einen größeren Zusammenhang gestellt und können auf diese Weise die Forschungslandschaft durch neue Impulse bereichern.

## 5.1 Makroebene: Ergebnisse auf Ebene des Systems Ganztagschule

Bei der Beschreibung der Makroebene des Schulsystems unterscheidet Helmut Fend (2008) einerseits Regulierungsinstrumente und andererseits die von ihnen beeinflussten „tatsächlichen Verhältnisse im Schulwesen“ (Fend 2008, S. 17). Das „Empirische Erscheinungsbild“ (ebd.) der Makroebene, z. B.

- die Kultur- und Bildungspolitik,
- die schulische „Lehrplanarbeit“ (ebd.) und
- die Professionalisierung des schulischen Personals in Aus- und Weiterbildung

werden durch „Verfassungsgesetze“, „Schulgesetze“ und weitere „Instrumente der Qualitätssicherung“ reguliert. Wie nah dabei die praktische Umsetzung an den übergeordneten Rahmenpapieren und qualitätssichernden Instrumenten ist, bleibt stets davon abhängig wie die handelnden Akteure mit den jeweiligen Handlungsmöglichkeiten und -grenzen umgehen (vgl. Stecher 2011, S. 98) oder noch deutlicher gefragt: nehmen sie diese Möglichkeiten, Grenzen und damit auch Spielräume im Handeln überhaupt wahr?

Die nachfolgend zusammengefassten Ergebnisse aus Beitrag 1 sollen zunächst einmal auf Systemebene ein Bild nachzeichnen, wie sich die Schulgesetze, und daran anschließend Instrumente zur Qualitätssicherung an Ganztagschulen, auf das Angebotsrepertoire an Lern- und Förderangeboten ausgewirkt haben und, ob es in den vergangenen Jahren diesbezüglich Veränderungen zu verzeichnen gibt.

### 5.1.1 Drei Klassen von Schulen mit unterschiedlich ausgestalteten Lern- und Förderarrangements

Beitrag 1 (Gaiser et al. 2020) widmet sich auf Basis repräsentativer Trenddaten an erster Stelle der Makro- bzw. Systemebene der deutschen Ganztagschullandschaft. Die Antworten von 3509 Schulleiterinnen und Schulleitern aus allen 16 Bundesländern (2012, 2015 und 2018) ermöglichen es nachzuzeichnen, welche Lern- und Förderangebote Ganztagschulen anbieten und wie diese in der Praxis konkret arrangiert bzw. miteinander kombiniert werden. Die These des Beitrags lässt sich mit den repräsentativen Trenddaten empirisch belegen: Ganztagschulen können bezüglich der Kombination ihrer Lern- und Förderangebote unterschieden werden. Mithilfe einer latenten Klassenanalyse (LCA) lassen sich drei unterschiedliche Klassen von Schulen ermitteln, die sich durch jeweils unterschiedliche Lern- und Förderarrangements auszeichnen.

Folgende Items wurden mit einem Onlinefragebogen von den teilnehmenden Schulleiterinnen und Schulleitern Bezug nehmend auf das aktuelle Schuljahr abgefragt.

HA	Hausaufgaben werden erteilt <sup>1</sup>
HAB	Hausaufgabenbetreuung <sup>1</sup>
ALZ	Aufgabenbezogene Lernzeit <sup>1</sup>
FöU	Förderunterricht/-gruppen <sup>2</sup>
FöM	Spez. Fördermaßnahmen für bestimmte Schülergruppen <sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Antwortmöglichkeiten ja/nein

<sup>2</sup> Antwortmöglichkeiten nie/selten/häufig/sehr häufig (die Ausprägungen nie und selten sowie häufig und sehr häufig wurden zusammengefasst)

FbL	Fachbezogene Lernangebote <sup>2</sup>
FüL	Fachübergreifende Lernangebote <sup>2</sup>

Hinweise zu den Items, und was unter den jeweiligen Kategorien zu verstehen ist, waren im Fragebogen gegeben (bspw. „Spezifische Fördermaßnahmen für bestimmte Schülergruppen [z. B. nicht-deutscher Herkunftssprache oder mit besonderem Förderbedarf]“).

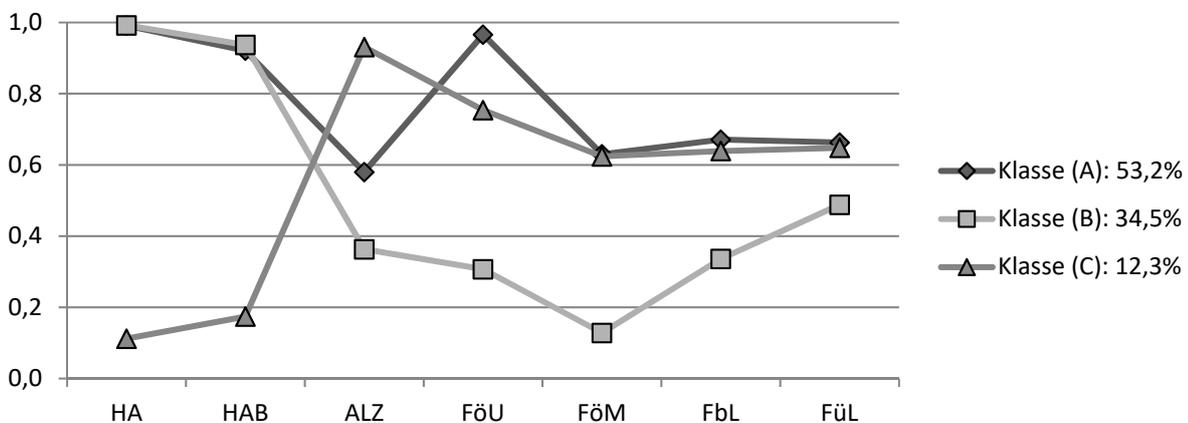
*Erstes, deskriptives Ergebnis* der Analyse ist, dass in den Daten von 2012, 2015 und 2018 die abgefragten Lernangebote auch tatsächlich an den Schulen vorzufinden sind. Eine Hausaufgabenbetreuung (HAB) wird beispielsweise an mehr als drei Viertel der Schulen angeboten. Die zusätzlich abgefragten Lern- und Förderangebote (FöU, FbL und FüL) sind an mehr als der Hälfte der Schulen vertreten. Einzig die ‚spezifischen Fördermaßnahmen‘ (FöM) für bestimmte Schülergruppen, wie z. B. Kinder mit nicht-deutscher Herkunftssprache, sind an weniger als 50 Prozent der befragten Schulen Teil des Angebotsrepertoires.

*Zweites Ergebnis*, beziehungsweise Antwort auf die Forschungsfrage 1a) in Beitrag 1, nämlich *finden sich interpretierbare Klassen von Ganztagschulen bzgl. der Organisation der außerunterrichtlichen Lern- und Förderangebote?*, ist, dass die untersuchten Ganztagschulen bezüglich ihrer Lern- und Förderangebote in drei Klassen aufgeteilt werden können. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie nach innen, also innerhalb der Klasse in ihren Merkmalen homogen, und nach außen, also zwischen den Klassen, möglichst heterogen sind (Giegler und Rost 1993). Mit Hilfe der Latenten Klassenanalyse (LCA) wird dabei jede Schule mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit einer Klasse zugeordnet. Wobei für jedes Item (HA, HAB, ALZ, FöU, FöM, FbL und FüL) eine andere Kategorienwahrscheinlichkeit gilt (Magidson und Vermunt 2004; Kaplan und Keller 2011). In Schulen, die der Klasse (A) oder (B) zugeordnet sind werden bspw. mit einer Wahrscheinlichkeit von nahezu 100 Prozent Hausaufgaben (HA) aufgegeben, während dies bei den Schulen der Klasse (C) nur mit einer Wahrscheinlichkeit von ca. 10 Prozent der Fall ist (vgl. die erste Spalte in Abbildung 4). Es zeigt sich, dass zwischen den drei Jahrgängen 2012, 2015 und 2018 ähnliche Klassen vorzufinden sind, das heißt: die Wahrscheinlichkeit, dass ein bestimmtes Lern- oder Förderangebot an einer Schule angeboten wird, ist für die einzelnen Klassen vergleichbar. Für die Berechnung der finalen Klassenlösung können also alle drei Datensätze simultan genutzt werden.

Visuell dargestellt ergibt sich daraus für jede der gefundenen Klassen ein Graph, aus dem die Wahrscheinlichkeiten für die Lern- und Förderangebote hervorgehen (vgl. Abbildung 4). In Klasse (A) sind mehr als die Hälfte der Schulen wiederzufinden. An diesen Schulen werden Hausaufgaben aufgegeben, es wird dort eine Hausaufgabenbetreuung angeboten und diese Schulen bieten parallel dazu weitere Lern- und Förderangebote für ihre Schülerinnen und Schüler an. Daher werden sie im Folgenden auch als Schulen mit parallelem Lern- und Förderarrangement bezeichnet (eine tiefergehende Erläuterung zu den verwendeten Labels aus der ergänzenden qualitativen Analyse findet sich in Kapitel 5.1.3). Schulen der Klasse (B) sind mit über 30 Prozent vertreten und geben ebenfalls über den Unterricht hinausgehende Aufgaben auf und bieten dazu eine Hausaufgabenbetreuung an. Der Unterschied zu Klasse (A) besteht darin, dass diese Schulen neben der Hausaufgabenbetreuung *keine* weiteren lernbezogenen Angebote anbieten. Daher werden Schulen

der Klasse (B) im Folgenden auch als Schulen mit singulärem Lern- und Förderarrangement bezeichnet. Eine andere Form der Lern- und Förderarrangements zeigt sich an Schulen der Klasse (C): an etwas mehr als 12 Prozent der Schulen werden keine Hausaufgaben und dazugehörige -betreuungen angeboten. Diese Schulen arbeiten mit sogenannten aufgabenbezogenen Lernzeiten (ALZ). Auch hier werden weitere Lern- und Förderangebote vorgehalten, allerdings mit geringeren Wahrscheinlichkeiten als bei Klasse (A) und (B). Da sich bei den qualitativen Analysen in Kapitel 5.1.3 in der Fallstudie zur Klasse (C) zeigen wird, dass die angebotenen Lern- und Förderangebote weniger parallel stattfinden, sondern inhaltlich bzw. konzeptionell miteinander vernetzt sind, wird im Folgenden die Rede von Schulen mit vernetztem Lern- und Förderarrangement die Rede sein.

**Abbildung 4.** Finale Klassenlösung aus Beitrag 1 (Quelle: Gaiser et al. 2020, S. 251)



Anmerkung: HA = Hausaufgaben erteilt; HAB = Hausaufgabenbetreuung; ALZ = Aufgabenbezogene Lernzeit; FöU = Förderunterricht; FöM = Spezifische Fördermaßnahmen; FbL = Fachbezogene Lernangebote; Fül = Fächerübergreifende und fachunabhängige Lernangebote.

Bei *längsschnittlicher Betrachtung* der Klassen über die Jahre 2012, 2015 und 2018 hinweg (vgl. hierzu auch Tabelle 3 in Beitrag 1) zeigt sich, dass sich die Verteilung der Schulen auf die Klassen über die Zeit signifikant verändert hat. Bei Klasse (A), welche Schulen mit parallelem Lern- und Förderarrangement einschließt, ist im Vergleich zu den beiden anderen Klassen ein zahlenmäßiger Rückgang der Schulen zu verzeichnen. Demgegenüber steigt die Anzahl der Schulen der Klasse (B), welche nur eine Hausaufgabenbetreuung anbieten (singuläres Lern- und Förderarrangement), und der Klasse (C), die vor allem mit Lernzeiten arbeiten (vernetztes Lern- und Förderarrangement).

Zusammengefasst zeigt sich also, dass an einem Großteil der Ganztagschulen die abgefragten Lern- und Förderangebote angeboten werden. Einzig die spezifischen Fördermaßnahmen für bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schüler (FöM; z. B. bei besonderem Förderbedarf) sind weniger stark vertreten. Grund dafür könnte ggfs. der in einigen Bundesländern noch immer geringe Anteil an inklusiv beschulten Schülerinnen und Schülern an Regelschulen sein (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2022). Darüber hinaus können für die untersuchten Schulen drei Klassen beschrieben werden, die sich bzgl. der Organisation

ihrer außerunterrichtlichen Lern- und Förderangebote unterscheiden. Schulen der Klasse (A) zeichnen sich durch ein relativ breites bzw. paralleles, aber inhaltlich nicht verknüpft, Angebotsrepertoire mit Hausaufgabenbetreuung aus. Die mangelnde Verknüpfung könnte bspw. Resultat einer wenig intensiven Kooperation der pädagogisch Tätigen sein. Schulen der Klasse (B) sind durch ein singuläres Arrangement, bei dem über eine Hausaufgabenbetreuung hinaus keine weiteren Lern- oder Förderangebote vorhanden sind, charakterisiert. Das könnte evtl. an einer verhältnismäßig homogenen Schülerschaft, oder aber an der vermehrten Nutzung außerschulischer Angebote der Förderung (z. B. Nachhilfe) liegen. Schulen der Klasse (C) ähneln in der Breite des Angebots zwar denen der Klasse (A), haben die ‚klassische‘ Hausaufgabenbetreuung jedoch durch eine Lernzeit ersetzt und verknüpfen ihre Angebote auch inhaltlich stärker. Hier kann von einer stärker ausgebauten Verzahnung der Angebote untereinander, und möglicherweise auch mit dem Unterricht, ausgegangen werden.

#### 5.1.2 Betrachtung der drei Klassen nach Faktoren

Aufgeteilt *nach Schulformen* (Primarstufenschulen PRM, nicht-gymnasiale Schulen der Sekundarstufe I SEK und Gymnasien GYM), kann gezeigt werden, dass Schulen der SEK häufiger Lernzeitschulen mit vernetzten Angeboten (Klasse (C)) und seltener reine Hausaufgabenbetreuungen (Klasse (B)) sind. Genau diese Hausaufgabenbetreuungen der Klasse (B) sind in der PRM besonders häufig vorzufinden. An Gymnasien ist dagegen besonders die Kombination aus Hausaufgabenangebot und weiteren parallelen Lernangeboten vertreten (Klasse (A)).

Aufgeteilt *nach Organisationsform* (gebunden, teil-gebunden, freiwillige Teilnahme) ist zu sehen, dass Klasse (C) mit vernetzten Angeboten am häufigsten bei Ganztagschulen mit verpflichtender Teilnahme zu finden ist. Insbesondere im Vergleich von 2012 und 2015 zeigt sich hier auch ein Anstieg im zeitlichen Verlauf. Schulen der Klasse (A) mit parallelen Angeboten, die ein Hausaufgabenangebot und weitere Lernangebote anbieten, sind 2012 zwar noch mit 60,3 Prozent vertreten, nehmen in 2015 (52,6 %) und 2018 (44,8 %) allerdings deutlich ab. Bei den Ganztagschulen mit teilweise verpflichtender Teilnahme sind keine signifikanten Veränderungen über die Zeit beobachtbar. Bei den Ganztagschulen mit freiwilliger Teilnahme fällt ein Anstieg bei Klasse (B) mit singulärem Angebot von 42,1 Prozent in 2012 auf 50,8 Prozent in 2018 auf. Bei freiwilligem Ganztagsbetrieb sind auffallend selten vernetzte Angebotsarrangements mit aufgabenbezogener Lernzeit und weiteren Förderangeboten (Klasse (C)) vorzufinden.

Auf Systemebene zeigt Beitrag 1, dass sich drei Klassen von Ganztagschulen mit jeweils unterschiedlichen Lernarrangements definieren lassen. Diese sind an den drei Schulformen PRM, SEK und GYM und je nach Organisationsform unterschiedlich stark vertreten und verändern ihre Anteile über die Untersuchungsjahre 2012, 2015 und 2018.

Ergebnis von Beitrag 1 ist, dass der Anteil von Ganztagschulen mit Hausaufgaben- und weiteren Lernangeboten über die Zeit hin abnimmt (Klasse (A), paralleles Arrangement) in Relation zu den anderen Klassen. Zugleich gibt es einen Anstieg von Schulen mit ausschließlich Hausaufgabenbetreuung (Klasse (B), singuläres Arrangement) und Schulen, die bei den außerunterrichtlichen Förderangeboten auf Lernzeiten setzen (Klasse (C), vernetztes Arrangement). Es

scheinen sich also die zwei ‚Extreme‘ von erstens, einem vereinzelt, additiv zum Unterricht angebotenen Hausaufgabenangebot, und zweitens, einer für die Schülerinnen und Schüler fest im Tagesablauf verankerten Lernzeit mit verpflichtender Teilnahme mehr und mehr zu etablieren. Auch wenn es grundsätzlich zu begrüßen ist, dass sich die Schulen im Bereich des außerunterrichtlichen Lernens und Förderns teilweise wandeln und andere Konzepte ausprobieren, kann die beschriebene Entwicklung insgesamt als eher problematisch eingeschätzt werden. Die Herausbildung dieser beiden ‚Lager‘ scheint wenig förderlich für eine flächendeckende, vergleichbare und hohe Bildungsqualität an Ganztagschulen zu sein. Betrachtet man die Ergebnisse unter dem Gesichtspunkt der Lehr-/Lernkultur, fällt auf, dass an den Ganztagschulen sehr unterschiedliche Lern- und Förderkonzepte im außerunterrichtlichen Bereich umgesetzt werden. Ansätze, die dem Anspruch einer individuellen, umfassenden Förderung, auch durch eine sinnhafte Verknüpfung mit dem Unterricht, folgen (vgl. hierzu auch Beher et al. 2007; Fischer und Ludwig 2009; Graßhoff et al. 2019), stehen neben Ansätzen, die weiterhin das unterrichtliche Lernen (in möglichst homogenen Gruppen) ins Zentrum stellen und den Schülerinnen und Schülern darüber hinaus nur wenig anbieten, das die Lernkultur zu erweitern vermag (vgl. hierzu auch Rabenstein und Podubrin 2015).

Vorsicht ist bei der Interpretation dieser Ergebnisse allerdings geboten, da sich eine anteilmäßige Veränderung der drei Klassen auch durch neu hinzugekommene Ganztagschulen begründen kann. Gerade Halbtagschulen, die sich neu auf den Weg zum ganztägigen Betrieb machen, entscheiden sich ggfs. zunächst für die verhältnismäßig unkompliziert zu implementierende „klassische“ (Kaufmann 2016, 108) Hausaufgabenbetreuung. Gleichzeitig ist es durchaus denkbar, dass sich besonders engagierte Schulleiterinnen und -leiter direkt für eine Umstrukturierung der unterrichtsergänzenden Lern- und Förderphasen stark machen und direkt Lernzeiten etablieren. Dass mit einer so tiefgreifenden Veränderung auch verschiedene, zu bewältigende Herausforderungen einhergehen, zeigt sich bei unseren Untersuchungen in StEG-Q. Erkenntnisse hierzu bieten die Ergebnisse aus Beitrag 2 (in Kapitel 5.2.2), bei dem die Implementation einer in den Stundenplan integrierten Lernzeit am Beispiel einer Ganztagschule genau nachvollzogen wird.

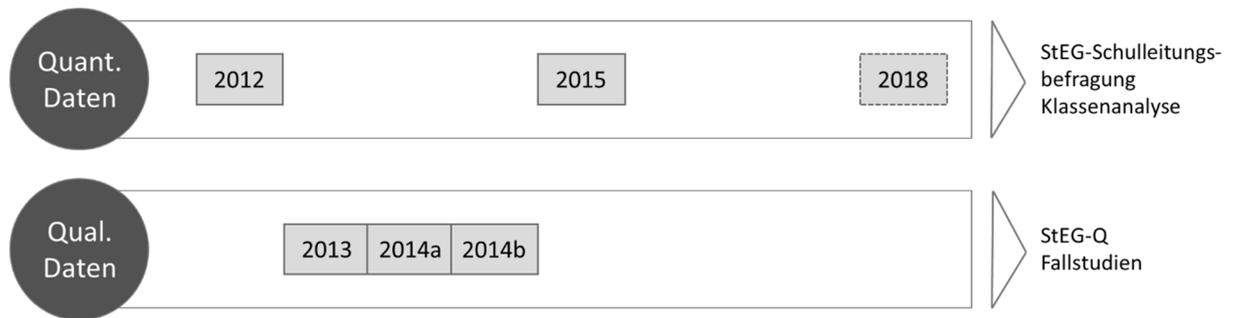
### 5.1.3 Drei Lern- und Förderarrangements und ihre Ausgestaltung in der Praxis

Mit dem Rückgriff auf qualitatives Datenmaterial<sup>1</sup> von drei hessischen Ganztagschulen, welches zu den an den Schulen jeweils vorhandenen Lern- und Förderangeboten erhoben wurde, werden die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung aus Beitrag 1 vertieft (vgl. Abbildung 5). Der praxisnahe Blick in die ausgewählten Ganztagschulen, welche den Kriterien der ermittelten Klassen entsprechen, ergänzt den Beitrag um eine weitere Perspektive: Wie sind die Lern- und Förderarrangements in der Praxis konkret ausgestaltet beziehungsweise wie werden sie genau durchgeführt? Ausführlich wird analysiert, was die Ausgestaltung jeweils für das Lehren und Lernen in diesen Angeboten bedeutet, ob die Angebote inhaltlich ineinandergreifen und wenn ja, inwiefern.

---

<sup>1</sup> Interviews mit Lehrkräften, weiteren pädagogisch Tätigen und Schülerinnen und Schülern, sowie Protokolle von teilnehmenden Beobachtungen in konkreten Lern- und Förderangeboten

**Abbildung 5.** Messzeitpunkte der quantitativen und qualitativen Datenerhebung für Beitrag 1



Anmerkung: Jeweils drei Erhebungszeitpunkte für die quantitativen und qualitativen Daten.

Mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015) konnte das Datenmaterial, also Interviews mit pädagogisch Tätigen, Schülerinnen und Schülern sowie teilnehmende Beobachtungen, im Sinne der Forschungsfrage systematisiert werden: Wie lassen sich die Lern- und Förderarrangements anhand exemplarischer Fallstudien beschreiben? Mit zunächst induktiv entwickelten und daraufhin deduktiv auf das Material angewendeten Kategorien ließ sich beispielhaft zeigen, wie die Schulen der Klassen (A), (B) und (C) ihre Lern- und Förderangebote jeweils organisieren bzw. arrangieren und konkret umsetzen. Aus den Analysen wird kein Allgemeingültigkeitsanspruch abgeleitet. Vielmehr sind die exemplarisch vorgestellten Fallstudien als vertiefender und systematischer Blick in die Praxis von Ganztagschulen zu verstehen, der es ermöglicht, die Komplexität, sowie mögliche Begründungen und Eigenarten der unterschiedlichen Lern- und Förderarrangements nachzuzeichnen und damit für Forschung und Praxis zugänglich zu machen.

*Ein Ganztagsgymnasium als Fallstudie für Klasse (A) – Schulen mit parallelem Lern- und Förderarrangement*

An Ganztagschulen mit freiwilliger Teilnahme am Ganzttag und den dazugehörigen Angeboten ist Klasse (A) mit einem Wert um die 50 Prozent (mit fallender Tendenz: 2012 waren es 55,6 %, 2018 nur noch 44,7 % der befragten Schulen) die am häufigsten vertretene Klasse (siehe oben). Das in der Fallstudie untersuchte Gymnasium zeichnet sich bezogen auf die Lern- und Förderangebote dadurch aus, dass es eine Hausaufgabenbetreuung anbietet und daneben Förderunterricht für Einzelne und Gruppen von Schülerinnen und Schülern sowie weitere Lernangebote bereithält. Doch mit der ‚einfachen‘ Hausaufgabenbetreuung, die täglich in der 5. bis 9. Schulstunde von einer Person des weiteren pädagogisch tätigen Personals (also nicht von einer Lehrkraft) angeboten wird, ist es an dieser Schule nicht getan: aufgrund der großen Nachfrage – das zeitlich flexible Angebot scheint sich bewährt zu haben – wurde es um eine weitere Variante ergänzt. Einzelne Schulklassen können zum Zeitpunkt der Befragung ihre Hausaufgaben auch im Klassenverband, hier dann betreut von einer Lehrkraft, erledigen. Ein regelmäßiger Austausch der durchführenden Pädagoginnen und Pädagogen über die Angebote oder die Teilnehmenden gibt es nicht, das heißt beide Varianten der Hausaufgabenbetreuung bestehen unverbunden nebeneinander. Ein auffallendes Ergebnis der Analysen ist, dass das

selbstgesteuerte Lernen in der Hausaufgabenbetreuung<sup>1</sup> im Vordergrund steht, obwohl diese Lernform in der Literatur vor allem und eher den aufgabenbezogenen Lernzeiten, die sich seit einigen Jahren zunehmend an Ganztagschulen etablieren, zugeschrieben wird. Die Angebotsleitung aus der Fallstudie stellt – zusätzlich zu den von den Fachlehrkräften gestellten Aufgaben – weiterführende Aufgaben und ermöglicht kooperatives Lernen. Es zeigt sich in der Praxis also, dass selbstorganisiertes Lernen nicht ausschließlich neueren Angebotsvarianten zur Bearbeitung von über den Unterricht hinausgehenden Aufgaben vorenthalten ist. Voraussetzung ist allerdings, dass das Personal entsprechend qualifiziert ist, was in der Fallstudie zu Klasse (A) bei der durchführenden Pädagogin (nicht Lehrkraft), die fachlich kompetent und zugleich schulpsychologisch beratend an dem Gymnasium tätig ist, der Fall ist. Was bei den Schülerinnen und Schülern zu positiven Rückmeldungen führt, ist, dass es erlaubt ist, die Aufgaben auch zu zweit oder in kleinen Gruppen zu bearbeiten, wodurch aus Sicht einer befragten Lehrkraft ein „Gemeinschaftsgefühl“ unter den Teilnehmenden entstehe. Der zusätzliche Förderunterricht im Einzel- und Gruppensetting wird für die Kernfächer angeboten und teilweise auch von Oberstufenschülerinnen und -schülern durchgeführt. Eine organisatorische Verknüpfung des Förderunterrichts mit der Hausaufgabenbetreuung, z. B. in Form einer zeitlichen Rhythmisierung, ist ebenso wenig vorhanden wie eine inhaltliche. Es handelt sich aus Sicht der Beteiligten eher um zwei unterschiedliche Alternativen zur Förderung der Schülerinnen und Schüler. Da die Lern- und Förderangebote unverbunden nebeneinander angeboten werden, ist diese Schule prototypisch für ein paralleles Lern- und Förderarrangement.

*Ein Primarweig einer kooperativen Gesamtschule als Fallstudie für Klasse (B) – Schulen mit singulärem Lern- und Förderarrangement*

Werden die quantitativen Ergebnisse nach Schulform aufgeteilt betrachtet, so hatte sich gezeigt, dass die Klasse (B) bei den Primarschulen über die Erhebungsjahre hinweg zunimmt und, im Vergleich zu Sekundarstufenschulen bzw. Gymnasien, im Jahr 2018 die am häufigsten vertretene Klasse ist. Die vorgestellte Fallstudie präsentiert einen Primarweig einer kooperativen Gesamtschule, der in Bezug auf sein Lern- und Förderarrangement als singuläres Arrangement bezeichnet wird. Im Ganzttag wird ausschließlich eine Hausaufgabenbetreuung angeboten, die nachmittags im kooperierenden Hort vom Hortpersonal beaufsichtigt wird. Ein inhaltlicher Austausch mit den Lehrkräften, die die Hausaufgaben aufgeben, findet nur selten statt. In erster Linie geht es nur darum, dass die Kinder ihre Aufgaben erledigen und weniger um den Weg dahin bzw. den Prozess. Das Bearbeiten der Aufgaben findet im Angebot in einem stark reglementierten Rahmen statt, bei dem die Schülerinnen und Schüler am Ende kontrolliert werden, ob sie die Aufgaben auch erledigt haben. Eine über die Aufgaben hinausgehende Förderung, falls z. B. ein Kind zügig mit den Aufgaben fertig ist, findet nicht statt, sondern die Zeit muss bis zum Ende des Angebots quasi ‚abgesehen‘ werden. Dies führt bei den Teilnehmenden zu Langeweile. Von sozialer Eingebundenheit kann hier nicht die Rede sein, weshalb sich die in den Interviews befragten Kinder wünschen ihre Aufgaben mit ihren Klassenkameradinnen gemeinsam zu bearbeiten. Von weiteren Lern- oder Förderangeboten ist an diesem Primarweig nicht die Rede, die Hausaufgabenbetreuung ist scheinbar das einzige außerunterrichtliche Lernangebot im Ganzttag.

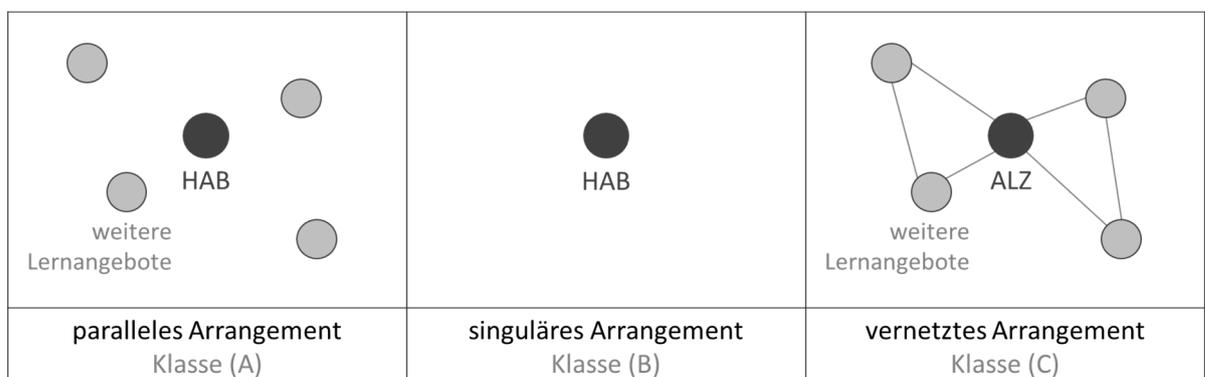
---

<sup>1</sup> Dies lässt sich zumindest in der ersten Variante bestätigen, für die Hausaufgabenbetreuung im Klassenverband finden sich in den Daten dazu leider keine Aussagen.

*Eine integrierte Gesamtschule als Fallstudie für Klasse (C) – Schulen mit vernetztem Lern- und Förderarrangement*

Mit einer gänzlich anderen Form von Lern- und Förderarrangement sticht die Sekundarstufenschule heraus, die in den quantitativen Analysen Klasse (C) entspricht. Aufgeteilt nach Schulform (PRM, SEK, GYM) ist diese Klasse am häufigsten in nicht-gymnasialen Sekundarstufenschulen (SEK) vertreten. Die ausgewählte Schule spiegelt die Schulen dieser Klasse idealtypisch wider. Anders als bei Klasse (A) und (B) werden hier keine Hausaufgaben aufgegeben. Anstatt dessen gibt es vormittags für die Klassen 5 bis 7 eine zweistündige, sogenannte aufgabenbezogene Lernzeit, an der die Schülerinnen und Schüler verpflichtend teilnehmen müssen. Es wird mit Wochenplänen gearbeitet, was bedeutet, dass die Teilnehmenden in der Regel eine Woche Zeit haben, um die jeweiligen Aufgaben für die Unterrichtsfächer zu erledigen. Die Lernzeit ist somit als selbstgesteuerte Lern- und Übungsphase angelegt, wobei die jüngeren Schülerinnen und Schüler zu Beginn etwas mehr durch die Lernzeit gelotst werden, als die älteren. Dies wurde eingeführt, um Unterstufenschülerinnen und -schüler, die diese selbstgesteuerte Bearbeitung von Aufgaben aus der Grundschule noch nicht gewohnt sind, zu Beginn mit der Strukturierung ihres Wochenpensums an Aufgaben nicht zu überfordern. Kritisiert wird von den interviewten Schülerinnen bzw. Schülern, dass manche Fachlehrkräfte, die die Lernzeit betreuen, dann aber doch vorschreiben, dass die Aufgaben für ihr eigenes Unterrichtsfach zuerst erledigt werden sollten – das wiederum widerspricht der Idee wirklich selbstgesteuert zu arbeiten. Neben der Lernzeit werden weitere Lern- und Förderangebote angeboten. Insbesondere ein Leseförderangebot und weiterer Förderunterricht in Kleingruppen während der Lernzeit, der an zwei Wochentagen von jeweils einer zusätzlich abgestellten Fachlehrkraft der Kernfächer betreut wird, werden angeboten. Inhaltlich besteht bei den unterschiedlichen Lern- und Förderangeboten zwischen den Durchführenden ein Austausch und es wird bei Lernproblemen einzelner Schülerinnen und Schüler auf die Fachkompetenzen der Fachlehrkräfte verwiesen. Die miteinander verschränkten Angebote führen zu einem komplexen Angebotsrepertoire, das in Organisation und Durchführung gerade bei den Teilnehmenden allerdings immer wieder zu Verwirrung führt; z. B. ist nicht immer klar, zu welcher Zeit welches Angebot von welchem Kind zu besuchen ist. Ein solcher Art vernetztes Arrangement scheint also nicht gänzlich hürdenfrei umzusetzen zu sein.

**Abbildung 6.** Die drei Lern- und Förderarrangements in vereinfachter, visueller Darstellung



Anmerkung: HAB = Hausaufgabenbetreuung; ALZ = Aufgabenbezogene Lernzeit. Klasse (A) ist in der quantitativen Analyse an 53 % der Schulen vertreten, Klasse (B) an 34 % und Klasse (C) an 12 % der Schulen.

Zusammengefasst zeigen sich gänzlich unterschiedliche Herangehensweisen, wenn es um die Ausgestaltung der ganztagsschulischen Lern- und Fördererelemente außerhalb des Unterrichts geht (vgl. Abbildung 6). Bezogen auf die individuelle Förderung, weisen Forschungsergebnisse in die Richtung, dass vernetzte Arrangements das größte Potenzial bieten, um das einzelne Kind bestmöglich zu fördern (Haenisch 2010; Maykus et al. 2011; Holtappels et al. 2013). Durch Austausch und Kooperation zwischen den Angebotsleitungen, und gegebenenfalls auch mit den mitinvolvierten Cross-Age Peer-Mentorinnen und -mentoren aus Mittel- und Oberstufe (vgl. Fallstudie zur Klasse (A) und zu Klasse (C)), kann eine angemessene Förderung gelingen; vorausgesetzt die pädagogisch Tätigen sind hierzu bereit und es stehen ihnen ausreichend räumliche und zeitlich Ressourcen zur Verfügung (Gaiser et al. 2021).

Weiterhin lässt sich aus den Ergebnissen ableiten, dass ein Mehr an Zeit, das die Schülerinnen und Schüler *verpflichtend* an der Schule verbringen, den Ganztagschulen erweiterte Möglichkeiten bietet, wenn es um komplexere (vernetzte) Angebotsarrangements geht. Voraussetzung für eine inhaltliche und konzeptionelle Verzahnung von außerunterrichtlichen Angeboten ist, dass die Teilnehmenden über einen längeren, über den Unterricht hinausgehenden Zeitraum an der Schule anwesend sind. Verlässt an offenen Ganztagschulen ein Teil der Schülerinnen und Schüler die Schule bereits nach dem vormittäglichen Unterrichtsblock, ist eine zeitliche Rhythmisierung nicht mehr möglich. Eine sinnvolle Abwechslung von Phasen der An- und Entspannung über den gesamten Schultag ist nur im gebundenen Ganztag möglich. Aus weiteren Analysen der StEG-Schulleitungsbefragung ist bekannt, dass nur ein Drittel der Schulleitungen angibt, Unterricht und Angebote inhaltlich zu verzahnen (StEG-Konsortium 2019a), wobei bereits gezeigt wurde, dass die Verknüpfung aus pädagogischer Sicht sinnvoll und notwendig ist, wenn individuelle Förderung gelingen soll (Haenisch 2009).

Über Hintergründe für die Unterschiede bei der Organisation und Umsetzung der Lern- und Förderarrangements an den Ganztagschulen lassen sich an dieser Stelle nur Vermutungen anstellen, da in den Daten kaum Aussagen dazu getroffen werden und ein Vergleich der Schulen auf Basis der qualitativen Fallstudien kaum möglich ist. Die Ziele und Absichten der Schulleitungen mit Hilfe von Interviews abzufragen, könnte hierbei sicherlich äußerst aufschlussreich sein. Weitere Forschung müsste hier angeschlossen werden. Zum Beispiel zu der Frage, welches Arrangement aus Sicht der Beteiligten (Angebotsleitungen und der Schülerinnen und Schüler, die schließlich von den Angeboten profitieren sollen) die höchste Qualität besitzt, wenn es um Lehr- und Lernprozesse geht. Auch, ob es beispielsweise bei den unterschiedlichen Arrangements zu verschiedener Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler kommt, wäre eine Anschlussfrage.

## 5.2 Mesoebene: Ergebnisse auf Ebene der Schule und der Angebote

Bezüglich der Meso- bzw. Schulebene hält Fend (2008, S. 17) überblicksartig fest, dass u. a. die

- die sogenannte „Schul-policy“,
- die tatsächliche „Schulführung“,
- die „Schulentwicklungsarbeit“,
- die kommunale Bildungsarbeit und
- die „Schulkultur“

von Regelungen, welche die Autonomie der Schule betreffen und von Gesetzen, welche die Leitung betreffen, reguliert werden. Auch hier haben wir es mit Übersetzungsprozessen zu tun, die in Abhängigkeit davon zu betrachten sind, was die Akteure, in diesem Fall also insbesondere die Schulleitung bzw. das Schulleitungsteam, aus den übergeordneten Regelungen machen. Spielräume können mutiger genutzt werden, oder aber regelkonformer und engefasster befolgt werden. Die Ergebnisse aus Beitrag 3 (Kapitel 5.2.2) werden aufzeigen, wie sich ein grundlegender lernkultureller Wandel im Bereich der Lern- und Förderangebote vollzieht und was dabei, insbesondere aus Leitungsperspektive, zu beachten ist. Zunächst werden anhand der Ergebnisse aus Beitrag 2 unterschiedliche Grundverhältnisse von (Haus-)Aufgabenangeboten und Unterricht an Ganztagschulen beschrieben.

#### 5.2.1 Drei unterschiedliche Grundverhältnisse von Angebot und Unterricht: Eine schulvergleichende Analyse auf Angebotsebene

Ein Ergebnis, welches vor dem Hintergrund der Mesoebene diskutiert werden kann, stellen die unterschiedlichen Grundverhältnisse von Unterricht und Hausaufgabenangebot aus Beitrag 2 (Gaiser et al. 2016) dar. Damit widmet sich der Beitrag der sogenannten ‚Verzahnung‘, welche im Ganztagschuldiskurs „die Verbindung von Inhalten des Unterrichts [...] mit den außerunterrichtlichen Angeboten“ meint (Haenisch 2009, S. 5). Theoretischer Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Annahme, dass in außerunterrichtlichen Angeboten, auch wenn sie unterrichtlich gerahmt sind, das Potenzial liegt neue, schülerorientierte Lernformen zu etablieren. Diese können letztlich bei der individuellen Förderung besondere Unterstützungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler zu Tage fördern (Horstkemper und Tillmann 2014).

Mit der Betrachtung von außerunterrichtlichen (Haus-)Aufgabenangeboten und deren Verhältnis zum Unterricht erweitern die Ergebnisse aus Beitrag 2 die vorliegende Arbeit, welche einen klaren Schwerpunkt auf *außerunterrichtliche* Angebote legt, um den Blick auf die *unterrichtliche* Seite des Lehrens und Lernens. Von einem Blick *in* den Unterricht kann zwar nicht die Rede sein, da die hier vorgelegten Analysen keine Informationen zum konkreten Unterrichtsgeschehen beinhalten. Mit dem Fokus auf die Forschungsfragen von StEG, hier von Teilstudie StEG-Q, wurden Daten erhoben, die speziell nach den außerunterrichtlichen Angeboten fragten. Nichtsdestotrotz lassen sich gerade Hausaufgabenangebote und andere Angebotsformen zur Bearbeitung von Lern- und Übungsaufgaben (z. B. Lernzeiten) nicht losgelöst von ihrer unterrichtlichen Rahmung betrachten, da ansonsten dem komplexen Zusammenspiel von unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Lernen nicht ausreichend Rechnung getragen würde.

Anhand der qualitativen Daten aus StEG-Q konnten in drei kontrastiven Fällen (hier: Schulen) drei verschiedene Grundverhältnisse von (Haus-)Aufgabenangeboten und Unterricht ausgemacht werden. Dabei wird mit den Ergebnissen keineswegs der Anspruch erhoben bereits alle möglichen Varianten aufzudecken – im Gegenteil ist die Analyse eher als ein erster, grundlegender Schritt bei der Systematisierung von Verzahnung von Lern- und Förderangeboten und Unterricht zu sehen. Insbesondere aus Sicht der individuellen Förderung ist dabei eine enge Verknüpfung von Unterricht und den Chancen außerunterrichtlichen Lernens sinnvoll (Vollstädt 2009).

Während die erste Fragestellung von Beitrag 2, nämlich wie die in Fallstudien untersuchten Angebote auf den curricularen Bereich bezogen sind, klar auf der Mesebene zu verorten ist, widmet sich die zweite Fragestellung, also die Frage nach den Konsequenzen dieser Verzahnung für die Lernunterstützung der Schülerinnen und Schüler, der Mikroebene und wird daher in Kapitel 5.3 behandelt.

#### *Verzahnungsmodell 1: Das Unterrichtliche als Strukturrationale*

In der ersten Fallstudie, bei der die zu erledigenden Hausaufgaben in einer Hausaufgabenbetreuung nachmittags im mit der Schule kooperierenden Hort bearbeitet werden können, dominiert im Verhältnis von Angebot und Unterricht klar das Schulische bzw. das Unterrichtliche. Anders ausgedrückt: die Struktur des Unterrichts wird über das Außerunterrichtliche gestülpt. Im Vordergrund steht, dass die Erwartungen der Lehrkräfte, welche die Aufgaben aufgeben, durch das formale Abarbeiten der Aufgaben erfüllt werden. Dieses Vorgehen wird weder hinterfragt noch um eigene Ideen des Hortpersonals ergänzt. Erweiterte Lernformen, welche die Schülerinnen und Schüler in ein eigenständiges und selbstgesteuertes Denken und Lernen zu bringen vermögen, sind in dieser Variante der Verzahnung, bzw. besser der Nicht-Verzahnung, nicht zu finden. Es handelt sich bei dem Angebot letztlich um eine strukturell begründete Verlängerung des Unterrichts – in einem anderen räumlichen und personellen Setting, aber doch ohne eine schüleraktivierende Zielsetzung.

#### *Verzahnungsmodell 2: Das Unterrichtliche als Zielrationale*

Auch in der zweiten Fallstudie, bei der die im Unterricht aufgegebenen Lern- und Übungsaufgaben in einer in den Vormittag integrierten Lernzeit mithilfe eines Wochenplans bearbeitet werden, steht das Erledigen der Aufgaben für den Unterricht ebenfalls im Zentrum. Allerdings wird nicht zuletzt mit den parallel zur Lernzeit stattfindenden Lern- und Förderelementen wie z. B. zusätzliche Förderkursen argumentiert, dass den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern letztlich eine Leistungssteigerung ermöglicht werden soll. Es findet also eine von individueller Förderung geprägte Schüleraktivierung anhand von Methoden statt, die über das aus dem Unterricht gewohnte hinausgehen. Letztlich zielt das Konzept jedoch ausschließlich auf die Effektivität des Lernens ohne das Curriculare um schülerzentrierte Themen und Lernwege zu erweitern. Begründet wird diese Strategie mit der Optimierung des unterrichtlichen Outputs in Form von Noten.

#### *Verzahnungsmodell 3: Die erweiterte Gestaltungsrationale*

In der dritten Fallstudie wird im Gegensatz zu den beiden zuerst genannten Fällen der Versuch unternommen sich von der unterrichtlichen Logik abzusetzen. Die Angebotsleitung der untersuchten Hausaufgabenbetreuung ist durch regelmäßige Unterrichtshospitationen in ihrer Schule in besonderer Weise vernetzt und nutzt dabei also ebenfalls den Bezug zum Unterricht. Das Angebot wird jedoch als eigener und verhältnismäßig eigenständiger Lernkontext konzipiert und schüleraktivierende Anregungen und Methoden, welche angeboten werden, stellen das Verstehen ins Zentrum des Angebots. Ein bloßes Erledigen der Hausaufgaben ist hier nicht angestrebt, sondern ein vertieftes und erweitertes Eindringen in die Lerngegenstände. Es werden also Gestaltungsmöglichkeiten genutzt, um das Unterrichtliche im Sinne der Schülerinnen und Schüler zu erweitern.

Zusammengefasst bieten die unterschiedlichen Verzahnungsmodelle einen Ansatz zur Systematisierung vom Zusammenspiel von Unterricht und Lern- und Förderangeboten. Zu Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler und deren Leistungen liefern die Fallstudien jedoch keine Informationen. Aus der Forschungsliteratur liegen jedoch Hinweise dafür vor, dass stärker individualisierte bzw. differenzierte Aufgaben, welche die Schülerinnen und Schüler ggfs. auch eigenverantwortlich kontrollieren dürfen, sich positiv auf Motivation und Leistung auswirken können (Trautwein et al. 2009; Kohler 2015). Auf der Mesoebene zeigen die hier vorgelegten Ergebnisse ganz unterschiedliche Ansätze, welche selbstverständlich in Abhängigkeit von den schulischen Bedingungen und Voraussetzung betrachtet werden müssen. Eine erweiterte Lernkultur verspricht vor allem das dritte Modell, bei dem es der Angebotsleitung gelingt, ihr Angebot mit dem Unterricht zu verknüpfen und dabei gleichzeitig eine neue, über den Unterricht hinausgehende und die Schülerinnen und Schüler aktivierende Lernkultur zu schaffen. In zukünftigen Untersuchungen könnten diese Ergebnisse zu den Verzahnungsmodellen auf Mesoebene mit der Klassenanalyse auf der Makroebene aufeinander bezogen werden. Dadurch könnten die untersuchten Schulen noch ausführlicher charakterisiert und den drei identifizierten Klassen ggfs. jeweils ein Verzahnungsmodell zugeordnet werden.

#### 5.2.2 Zwei Implementationsebenen bei der Einführung eines neuen Lern- und Förderangebots: Einzelfallanalyse einer Schule im Wandel

Mit den Ergebnissen aus Beitrag 3 (Gaiser und Kielblock 2019) lässt sich auf der Mesoebene an die Klassenanalyse aus Beitrag 1 (Gaiser et al. 2020) anschließen. Dort konnte empirisch belegt werden, dass sich Ganztagschulen bezüglich der Kombination ihrer Lern- und Förderangebote unterscheiden lassen. Mit Klasse (C) wurde eine Gruppe von Schulen identifiziert, die nicht mehr den ‚klassischen‘ Weg mit Hausaufgabenangeboten geht, sondern auf sogenannte aufgabenbezogene Lernzeiten setzt. Dabei handelt es sich um fest im Stundenplan verankerte Zeitfenster, in denen die Schülerinnen und Schüler an Aufgaben arbeiten, wobei sie sich die Reihenfolge der Aufgabenerledigung und gegebenenfalls auch die Lernform (z. B. die Aufgaben allein, mit ihren Schulfreundinnen und -freunden, oder aber in kleinen Lerngruppen) selbst wählen können (Grimm und Schulz-Gade 2015). Die Erkenntnisse auf Systemebene werden mit einer längsschnittlichen Prozessanalyse aus einer hessischen Ganztagschule auf der Mesoebene in Beitrag 3 vertieft: ähnlich dem optischen Zoom einer Fotokamera wird hier ein vergrößerter ‚Bildausschnitt‘ der Ganztagschule erstellt.

In Beitrag 3 wird ein Schulentwicklungsprozess in den Blick genommen und untersucht, wie sich der Wandel von einem Hausaufgabenangebot zu einer integrierten Lernzeit vollzieht. Welche Konsequenzen bringt eine so tiefgreifende Veränderung der schulischen Lernkultur für die unterschiedlichen organisatorischen Bereiche im Schulgeschehen mit sich?

Anhand von qualitativen Interview- und Beobachtungsdaten, die im Zeitraum von zwei Jahren an einer integrierten Gesamtschule erhoben wurden, lassen sich die Schritte der Implementation im Zeitverlauf analysieren. Dabei profitiert die Untersuchung davon, dass unterschiedliche Perspektiven der Akteure berücksichtigt werden und auch die Schülerinnen und Schüler selbst zu Wort kommen. Aus der Einzelfallstudie, die entlang der Kriterien von Yin (2009, S. 47) generiert wurde, lassen sich drei schulische Ebenen ableiten, auf denen es im Zuge der Umstrukturierung zu einem Wandel kommt:

Zeitstruktur, Personaleinsatz und Lernbegleitung. Als nützlich für die ganztags schulische Praxis erweist sich die präsentierte Fallstudie, indem sie mögliche Herausforderungen in einem solchen Implementationsprozess herausarbeitet.

Für die Meso- bzw. Schulebene von Relevanz sind die zwei Bereiche *Zeitstruktur* und *Personaleinsatz*, da sie klar auf die „Schul-policy“ und das konkrete Leitungshandeln an der betrachteten Gesamtschule verweisen (Fend 2008, S. 17). Der Bereich der *Lernbegleitung* wird dagegen in Kapitel 5.3 unter der Überschrift der Mikroebene behandelt, da es sich hierbei schwerpunktmäßig um die Lehr-Lern-Interaktion von Angebotsdurchführenden und Teilnehmenden geht.

#### *Implementationsebene: Zeitstruktur*

Die untersuchte integrierte Gesamtschule hat zum Schuljahr 2011/12 den Ganztagsbetrieb eingeführt und bot den Schülerinnen und Schülern daraufhin in den ersten beiden Schuljahren eine Hausaufgabenbetreuung an, die von einer pädagogisch Tätigen betreut wurde. Mit der Umwandlung dieses Angebots 2013/14 in die aufgabenbezogene Lernzeit (hier: „Lernbüro“) wurde das Zeitfenster zunächst verlängert und schließlich im darauffolgenden Schuljahr 2014/15 aufgrund zeitlicher Engpässe zur Mittagszeit noch einmal angepasst. Ausschlaggebend für diese Anpassung ist letztlich die kritische Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler, die ihrem Unmut Raum verschaffen und zweierlei kritisieren: einerseits wurde Zeit von ihrer Mittagspause ‚abgezwickelt‘, andererseits können sie durch die zeitliche Verlängerung der Lernzeit nachmittags nicht mehr wie bisher an zwei Wahl-AGs teilnehmen, sondern nur noch an einer. Die pädagogisch Tätigen stellen zudem fest, dass das gewählte Zeitfenster nicht in die sonst üblichen 90-Minuten Zeitblöcke passt und damit eine potenzielle Verschiebung der Lernzeit auf andere Zeitslots im Tagesverlauf nicht möglich ist. Als mögliche Lösung wird angedacht die Lernzeit auf 90 Minuten zu verlängern und somit den Wechsel von Lern- und Entspannungsphasen im Sinne einer Rhythmisierung zu ermöglichen.

Tatsächlich wird allerdings zunächst anders entschieden: die Mittagspause findet wieder im gewohnten, längeren Zeitfenster statt, aber auch das vormittägliche Lernbüro wird gekürzt. Lediglich in den neu entstandenen Nachmittagsslots des Lernbüros, an zwei Tagen in der Woche, haben die Schülerinnen und Schüler 90 Minuten Zeit an ihren Aufgaben zu arbeiten. Auch hier gibt es Stimmen aus der Schülerschaft, die kritisieren, dass nun die Zeit für die Aufgabenerledigung zu kurz sei und nachmittags die Konzentration leiden würde. Die gewählte Kompromisslösung scheint zum aktuellen Zeitpunkt für die Beteiligten akzeptabel zu sein.

Für Schulentwicklungsprozesse kann daraus dreierlei geschlossen werden: größere Veränderungen im Tagesablauf sind unter Berücksichtigung der Bedürfnisse möglichst aller Betroffenen zu betrachten. Zudem ist es gerade bei zeitlichen Fragen nötig, Umstrukturierungen in einem größeren Zusammenhang zu betrachten, und damit mögliche Folgen für andere Bereiche im Vorfeld abzuschätzen. Schließlich zeigt sich in der Fallstudie jedoch auch, dass eine Beteiligung der Akteure innerhalb partizipativer Strukturen möglich ist und daraufhin auch Anpassungen und wiederholte Veränderungen vorgenommen werden können. Fazit einer Lehrkraft ist: es müsste so sein, „dass man eigentlich von Anfang an ein Gesamtkonzept“ (Gaiser und Kielblock 2019, S. 169) hat. Auch zeigen die Ergebnisse aus Beitrag 3, dass ein Lernprozess im Rahmen der angestoßenen Schulentwicklung auch

auf Ebene der Schulleitung (und der pädagogisch Tätigen, vgl. hierzu Kapitel 5.3) zu beobachten ist. Der Begriff der Lernkultur ist also keineswegs ausschließlich auf die lernenden Schülerinnen und Schüler anzuwenden. Die Schule muss hier als lernende Organisation (vgl. hierzu aktuell Maag Merki 2020) betrachtet werden.

#### *Implementationsebene: Personaleinsatz*

Eine Besonderheit bei der Umwandlung der Hausaufgabenbetreuung in eine Lernzeit ist an der untersuchten Schule, dass auch das Lehrkonzept überarbeitet wird. Vor Einführung der Lernzeit wurde in der jahrgangsübergreifenden Hausaufgabenbetreuung als Angebotsleitung eine Person des weiteren pädagogischen Personals (also keine Lehrkraft) zur Betreuung der Hausaufgaben eingesetzt. Die neu eingeführte Lernzeit findet nicht mehr jahrgangsübergreifend statt, sondern – zumindest an zwei Tagen in der Woche – im Klassenverband. Hierfür muss zusätzliches betreuendes Personal eingesetzt werden. Es wird entschieden, dass an den zwei Tagen die Klassenlehrkraft die Betreuung der Lernzeit übernimmt. Aus organisatorischen Gründen in Zusammenhang mit den Wahl-AGs am Nachmittag werden die Klassen an einem Tag zusammengelegt und von einer entsprechend verfügbaren Lehrkraft betreut. Neu konzipiert wurde der Personaleinsatz auch insofern, dass nach Möglichkeit den Schülerinnen und Schülern zur Lernzeit immer eine Fachlehrkraft pro Hauptfach für spezifische Unterstützung bei den Lern- und Übungsaufgaben zur Verfügung steht. Wie die Teilnehmenden berichten, wird das sehr gut angenommen: „unsere Mathelehrerin ist auch donnerstags im Lernbüro und dann können wir sie halt auch noch fragen“, sagt beispielsweise ein Schüler. Individuelle Förderung wird also als pädagogische Zielsetzung mit in das Lernbüro-Konzept aufgenommen. Positive Konsequenz aus dem veränderten Personaleinsatz hin zu Klassen- und Fachlehrkräften ist, dass sich zunehmend eine Kooperation zwischen den beteiligten Lehrkräften entwickelt, die letztlich zu einer Entlastung der Kooperierenden führt. Fühlt sich eine Klassenlehrkraft beispielsweise in einem bestimmten Aufgabenfeld nicht ausreichend kompetent, so kann sie die Schülerin bzw. den Schüler an eine entsprechende Fachlehrkraft verweisen.

Eine weitere Besonderheit wurde mit Implementation der Lernzeit eingeführt: an einzelnen Tagen unterstützen Oberstufenschülerinnen und -schüler die Lehrkräfte bei der Betreuung der Aufgaben. Das wird von den Teilnehmenden an der Lernzeit überwiegend positiv aufgenommen und die sogenannte Cross-Age-Peers (Sauerwein und Heer 2019) als hilfreiche „Lernhelfer“ wertgeschätzt. Auch für die Lehrkräfte stellt der Einsatz der Oberstufenbetreuerinnen und -betreuer eine Entlastung dar, da sie die Unterstützungsanfragen der Teilnehmenden ggfs. nicht alleine bewältigen müssen.

Betrachtet man die Ergebnisse zusammengenommen vor dem Hintergrund der Mesoebene, so werden drei Punkte besonders deutlich. Erstens ist es bei der Implementation neuer Lern- und Förderelemente, in diesem Fall bei der Einführung einer integrierten Lernzeit, wichtig bereits im Vorfeld, aber auch während des Prozesses, alle Beteiligten in den Wandlungsprozess einzubeziehen. Die Lernenden selbst zu involvieren und ihnen die Veränderungen auf Augenhöhe so zu erklären, dass sie nachvollziehbar werden, ist sicherlich ein idealisiertes, aber erstrebenswertes Ziel, das letztlich von der „Schulführung“ (Fend 2008, S. 17), also der Leitung angestrebt werden muss. Denn so können neben organisatorischen Hürden auch persönliche Widerstände ausgeräumt bzw. aufgelöst werden und die Angebote schülerzentriert und pädagogisch wertvoll konzipiert werden. Zweitens, so zeigt die

Fallstudie beispielhaft, ist es bei größeren Veränderungen in der schulischen Lernkultur nötig, auf Steuerungsebene flexibel zu bleiben und bei Bedarf offen für Nachjustierungen zu sein. So werden mögliche Widerstände auf Seiten des Personals oder auf Seiten der Schülerinnen und Schüler mit empathischem Blick wahrgenommen und in weitere Veränderungsprozesse einbezogen. Eine Fehlerkultur, die sich durch Transparenz, Offenheit aber auch Nachsicht auszeichnet, ist letztlich für alle Seiten von Vorteil. Drittens ergibt sich aus der Fallstudie, dass gerade durch Veränderungen im Personaleinsatz, hier also durch den Einsatz eines größeren Kreises von Lehrkräften mit unterschiedlichen Fachschwerpunkten für das Lern- und Förderangebot, ein neuer Möglichkeitsraum eröffnet wird: durch das Zusammentreffen mehrerer, mit den Schülerinnen und Schülern arbeitender Lehrkräfte werden Anlässe zur Kooperation geschaffen. Der Austausch über Organisatorisches, Fachliches und die Lernenden kann die Pädagoginnen und Pädagogen entlasten. Zusätzlich ergeben sich neue Möglichkeiten die Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern (Gaiser et al. 2021).

### 5.3 Mikroebene: Ergebnisse auf Ebene des Individuums

Helmut Fend folgend (2008) lässt sich die Mikroebene im Schulbereich in zwei Bereiche aufteilen: auf der einen Seite die Mikroebene der Lehrkräfte bzw. der weiteren pädagogisch Tätigen, auf der anderen Seite die Mikroebene der Schülerinnen und Schüler (vgl. Kapitel 2). Bei den Pädagoginnen und Pädagogen werden

- die von ihnen angestoßenen Prozesse in Unterricht und Angebot,
- ihr konkretes Handeln und
- die Unterrichts- bzw. Angebotskultur

von den übergeordneten Regelungen zur Unterrichts- und Angebotsgestaltung, von „Methodik und Didaktik“ und Beratungs- und Erziehungsaufgaben geleitet. Bei den Schülerinnen und Schülern hingegen werden

- das tatsächliche „Nutzungsverhalten“,
- die schulischen Leistungen, aber auch
- die „Persönlichkeitsentwicklung“

unter anderem von den Regelungen zur Teilnahme und zur Disziplinierung und von den „Leistungsstandards“ geleitet (Fend 2008, S. 17).

Im Folgenden werden diejenigen Ergebnisse aus Beitrag 2, Beitrag 3 und Beitrag 4 zusammenfassend dargestellt und diskutiert, welche auf der Mikroebene zu verorten sind. Inhaltlich an Kapitel 5.2.2 anschließend werden als erstes die dort herausgearbeiteten Implementationsebenen um eine weitere ergänzt.

#### 5.3.1 Entwicklung der Lernbegleitung bei der Einführung einer Lernzeit im Längsschnitt

In Kapitel 5.2.2 wurde bereits von Ergebnissen aus der längsschnittlichen Implementations-Fallstudie einer integrierten Gesamtschule in Beitrag 3 (Gaiser und Kielblock 2019) berichtet. Hier wurde der Wandel in der (Haus-)Aufgabenkultur auf der Mesoebene untersucht. Dabei handelte es sich um

Veränderungen auf den Implementationsebenen „Zeitstruktur“ und „Personaleinsatz“. Das gewohnte Hausaufgabenkonzept wurde an der untersuchten Schule durch eine integrierte Lernzeit ersetzt und damit ein komplexer Implementationsprozess im Bereich der Lernkultur initiiert. Die Veränderungen in den beiden Bereichen „Zeit“ und „Personal“ wurden von der Schulleitung gesteuert, weshalb die Verortung dieser Bereiche auf der Mesoebene folgerichtig erscheint.

Im Folgenden soll die dritte, identifizierte Implementationsebene aus Beitrag 3 beschrieben werden: die „Lernbegleitung“. Dabei werden die Konsequenzen, welche die Schulentwicklungsmaßnahme für die betreuenden Lehrkräfte mit sich bringt, betrachtet. Die fachliche und methodische Begleitung der Schülerinnen und Schüler in der Lernzeit wird längsschnittlich untersucht. Die Einführung der Lernzeit soll die Teilnehmenden zum selbstständigen Arbeiten führen. Anstelle von täglichen Hausaufgaben werden nun sogenannte Wochenaufgaben eingeführt, für die die Schülerinnen und Schüler in der Regel eine Woche Zeit haben, um sie in der Lernzeit zu bearbeiten. Das hat zur Folge, dass sich auch die Aufgaben an sich verändern müssen, da die Fachlehrkräfte, welche die Aufgaben auswählen bzw. erarbeiten, entsprechend organisatorisch und inhaltlich umdenken müssen. Ist beispielsweise die erfolgreiche Bearbeitung einer bestimmten Aufgabe Voraussetzung für ein Weitergehen im Unterrichtsstoff, so ist das erst möglich, wenn auch wirklich alle Schülerinnen und Schüler diese bearbeitet haben. Hinzu kommt, dass den Teilnehmenden während der Lernzeit mittlerweile mehrere Fachlehrkräfte für die Unterstützung bei den Aufgaben zur Verfügung stehen. Denkbar ist also auch, dass die Aufgaben fachlich tiefer in Themen einsteigen als zuvor bei der Hausaufgabenbetreuung, da grundsätzlich kompetente Ansprechpartner für alle Fächer vor Ort sind (und nicht ‚nur‘ eine Person des weiteren pädagogisch tätigen Personals, welche nicht alle Fachkompetenzen abdecken kann).

Dass es sich bei der Einführung der Wochenaufgaben tatsächlich um Erziehungsarbeit handelt, zeigen die Berichte der Durchführenden in den Interviews. Was zunächst als offenes Angebot geplant war, in dem die Schülerinnen und Schüler tatsächlich freie Hand bei der zeitlichen Einteilung ihrer Aufgaben hatten, muss noch einmal angepasst werden. Gerade einige der jüngeren Schülerinnen und Schüler, die das selbstständige und selbstgesteuerte Arbeiten aus der Grundschule noch nicht gewohnt waren, sind anfänglich nicht in der Lage, sich die Zeit selbst einzuteilen und die Aufgabenerledigung sinnvoll zu strukturieren. Daher wird die Lernzeit in zwei Phasen aufgeteilt, wovon die erste, kürzere als reine Planungszeit genutzt werden soll (Was steht noch an? Für welche Aufgabe habe ich noch wie viel Zeit? Etc.). Dabei unterstützen die Lehrkräfte und stehen den Schülerinnen und Schülern bei der Strukturierung zur Seite. Bei den Fünftklässlerinnen und -klässlern gehen die Lehrkräfte bei der vorgegebenen Strukturierung sogar so weit, dass sie in den ersten Schulwochen feste Zeitfenster für die Aufgaben in einzelnen Fächern festlegen. Die zweite Phase ist dann als tatsächliche Lernphase gedacht, in der meist explizit erlaubt ist, die Aufgaben auch gemeinsam mit anderen im kooperativen Setting zu bearbeiten und bei Bedarf die Unterstützung der Lernbegleiter einzufordern. Als zusätzliches Hilfsmittel werden sogenannte Schulplaner eingeführt, mit denen die Schülerinnen und Schüler zur leichteren Planung schriftlich Notizen zu ihren ‚Vorhaben‘ machen können.

Zusammengefasst bedeuten diese Ergebnisse auf Ebene der Individuen (Mikroebene), dass die Lernbegleitung in Lern- und Förderangeboten in ihrer Komplexität nicht unterschätzt werden darf. Hier sind die Lehrkräfte und die weiteren pädagogisch Tätigen gefordert, insbesondere, wenn neue Wege

des Lernens in die etablierte Lern- bzw. Aufgabenkultur implementiert werden. Mit dem Einsatz von neuem bzw. von mehr Personal zur Betreuung der Lernenden ist es nicht getan. Die Strukturierung der Lernzeit und die Begleitung der Aufgaben in einer solchen Weise, dass sie den Schülerinnen und Schülern tatsächlich nützlich bei ihren Lernerfahrungen und in der Persönlichkeitsentwicklung wird, ist ein herausforderndes Unterfangen. Auch hier zeigt sich, ebenso wie auf der Implementationsebene „Zeitstruktur“ (vgl. Kapitel 5.2.2), dass ein Nachjustieren der Neuerungen grundsätzlich möglich sein muss. Nur so können die Lehr- und Lernbedingungen entsprechend der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Auch flexible Modelle, mit einer stärkeren Strukturierung zu Beginn des Schuljahrs und einem langsamen Öffnen der Lernzeit für mehr Selbstständigkeit beim Lernen, müssen in einem schülerzentrierten Lern- und Förderkonzept ermöglicht werden. So kann die Ganztagschule der an sie gestellten Forderung nach einer neuen Lehr- und Lernkultur gerecht werden.

### 5.3.2 Drei Formen der Unterstützungspraxis in Hausaufgabenangeboten

Inhaltlich an Kapitel 5.2.1 anschließend werden im Folgenden die dort herausgearbeiteten Grundverhältnisse zwischen Unterricht und (Haus-)Aufgabenangeboten um die damit in Zusammenhang stehenden ‚Modi der Unterstützung‘ ergänzt. Dabei geht es um die Frage, in welcher Weise die Bearbeitung der (Haus-)Aufgaben vom betreuenden pädagogischen Personal begleitet wird. Eine Erweiterung der ganztagsschulischen Lehr- und Lernkultur ist nur denkbar, wenn die pädagogisch Tätigen auch auf die Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen (vgl. hierzu Horstkemper und Tillmann 2014; Nowak et al. 2020). Mehr Partizipation für die Lernenden und der Einsatz von inklusiven, kooperativen und selbstorganisierten Lernformen werden dann möglich, wenn die Angebotsleitungen die Schülerinnen und Schüler entsprechend begleiten und unterstützen. Anhand der drei kontrastiven Fallstudien in Beitrag 2 (Gaiser et al. 2016) kann pro Fall eine jeweils spezifische Art und Weise der Schülerunterstützung durch das pädagogische Personal festgestellt werden. Die drei Formen, bzw. von den Forschenden ‚Modi‘ der Unterstützungspraxis genannt, weisen dabei ganz unterschiedliche Impulse zur Aktivierung der Schülerinnen und Schüler auf.

#### *Modus des Erledigens*

Das Verzahnungsmodell 1 aus der ersten Fallstudie (‚Das Unterrichtliche als Strukturrationale‘) aus Kapitel 5.2.1 steht in Zusammenhang mit der im untersuchten Angebot vorhandenen Unterstützungspraxis der pädagogisch Tätigen. Für diese Form der Unterstützung wurde von dem Autorenteam der sogenannte ‚Modus des Erledigens‘ als Begrifflichkeit gewählt, um zu zeigen, dass in der untersuchten Hausaufgabenbetreuung aus pädagogischer Sicht die „reibungslose Erledigung“ (Gaiser et al. 2016, S. 805) der Hausaufgaben zentrales Ziel ist. Das hat für die Begleitung der Lernenden durch das Personal zur Folge, dass letztlich keine tiefergehenden Unterstützungsleistungen stattfinden. Insofern liegt es nahe, in diesem Fall nicht genuin von einem „Unterstützungsangebot“ (ebd.) zu sprechen. Nach der Erledigung der Aufgaben müssen die Schülerinnen und Schüler auf ihren zugewiesenen Plätzen ausharren, bis die Zeit um ist, weil das Betreuungspersonal den Teilnehmenden keine weiteren Aufgaben zum Lernen und Fördern gibt bzw. geben kann.

### *Modus der Effektivität*

Das Verzahnungsmodell 2 aus der zweiten Fallstudie („Das Unterrichtsliche als Zielrationale“) aus Kapitel 5.2.1 korrespondiert mit dem sogenannten ‚Modus der Effektivität‘. Hier kann tatsächlich von einer zielgerichteten Unterstützung der Schülerinnen und Schüler gesprochen werden, da individuelle Förderung im pädagogischen Konzept der Lernzeit verankert ist und sich in verschiedenen Lernmöglichkeiten (z. B. parallel stattfindende Förderkurse) und Methoden (Wochenplanarbeit mit Lerntagebuch) widerspiegelt. Die Steigerung der Schülerleistungen ist sowohl aus Sicht der interviewten Angebotsleitungen sowie aus Sicht der Teilnehmenden das Ziel der Angebote. Die schüleraktivierenden Elemente werden von den Pädagoginnen und Pädagogen in diesem Fall also unter der Prämisse der Effektivität eingesetzt, welche sich in guten bzw. besseren Prüfungsleistungen zeigen soll. Darüberhinausgehende, von den Schülerinnen und Schülern eventuell intrinsisch, aus eigenen Interessen motivierte Lernprozesse werden allerdings nicht explizit gefördert.

### *Modus der Erweiterung*

In der dritten Fallstudie zeigt sich in der jahrgangsübergreifenden Hausaufgabenbetreuung eine Unterstützungspraxis, die sich von dem ersten und zweiten Fall deutlich absetzt. Das herausgearbeitete Verzahnungsmodell („Die erweiterte Gestaltungsrationale“) steht, bezogen auf die Lernbegleitung der Schülerinnen und Schüler, in Verbindung mit dem ‚Modus der Erweiterung‘. Ziel der Angebotsleitung ist es, „Verstehens- und Vertiefungsprozesse“ (Gaiser et al. 2016, 806f.) anzuregen, die über das bloße Erledigen der im Unterricht gestellten Aufgaben hinausgehen. Dazu werden die Chancen genutzt, welche die Lerngruppe im Angebot mit sich bringt. Die Schülerinnen und Schüler helfen sich gegenseitig, die Angebotsleitung ist dabei trotzdem nah an den Lernenden und versucht die Lernprozesse nachzuvollziehen und inhaltliche Unterstützung anzubieten, auch wenn sie selbst keine Fachlehrerin ist. Auch aus Sicht der Schülerinnen und Schüler gelingt ihr das gut. Zentrales Anliegen der Angebotsleitung ist es, dass die Teilnehmenden die Lerninhalte *verstehen*. Hierbei werden die vom Unterricht vorgegebenen Lerninhalte erweitert. Auf diese Weise wird der erweiterte „Möglichkeitsraum des Außerunterrichtlichen ausgeschöpft“ (Gaiser et al. 2016, S. 807), was auch die Teilnehmenden positiv hervorheben.

Betrachtet man diese Ergebnisse zusammengefasst auf der Mikroebene der Lehrkräfte bzw. der weiteren pädagogisch Tätigen, welche die außerunterrichtlichen Angebote durchführen, so zeigt sich, dass Ganztagschulen aufgrund ihrer pädagogischen Konzepte große Spielräume haben, ihre Schülerinnen und Schüler in Lern- und Förderangeboten pädagogisch zu begleiten. Bei (Haus-)Aufgabenangeboten lässt sich die grundsätzliche Bezogenheit auf den curricularen Unterricht selbstverständlich nicht in Frage stellen. Dennoch können die zur Verfügung stehenden didaktischen und methodischen Möglichkeiten in unterschiedlicher Weise ausgeschöpft werden.

In Bezug auf die geforderte neue Lehr-/Lernkultur an Ganztagschulen birgt der ‚Modus der Erweiterung‘ das größte Potenzial. Mit dem Anspruch tiefergehende Verstehensprozesse anzuregen, einer bei Bedarf engmaschigen Unterstützung, dem Einsatz von kooperativen Lernformen innerhalb der Peers und einer gestärkten Partizipation geht das pädagogische Personal vermehrt auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ein. Die drei herausgearbeiteten ‚Modi der Unterstützungspraxis‘ können von der Bildungsforschung als Folie genutzt werden, um weitere

Untersuchungen dazu anzustellen, die Modi ggfs. um weitere zu erweitern und daran anschließend weitere Forschungsvorhaben umzusetzen. Einerseits sollte die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler stärker in den Blick genommen werden, um bei der Konzipierung von Lern- und Förderangeboten tatsächlich an den heutigen Bedürfnissen der Lernenden anzusetzen (die Mikroebene der Schülerinnen und Schüler konnte im vorliegenden Beitrag 2 nicht vertiefend betrachtet werden). Andererseits könnten weitere Analysen zu möglichen Unterschieden in der Wirkung auf die Lernenden durch unterschiedlichen Unterstützungspraktiken sicherlich aufschlussreich sein.

### 5.3.3 Drei methodische Schwerpunkte bei der individuellen Förderung in Hausaufgabenangeboten

Ein weiteres Ergebnis auf der Mikroebene liefert Beitrag 4 (Heyl et al. 2018). Hier wird Bezug auf frühere Ergebnisse aus StEG genommen, die nahelegen, dass außerunterrichtliche Angebote positive Wirkungen entfalten können, wenn differenzierende Methoden zum Einsatz kommen (StEG-Konsortium 2010). Dabei stellt sich die Frage, inwiefern das in Hausaufgabenangeboten tatsächlich geschieht? Anhand einer umfangreichen Literatursichtung kann festgehalten werden, dass sich Ganztagschulen hinsichtlich der *Gestaltung* ihrer (Haus-)Aufgabenangebote stark unterscheiden (Fischer et al. 2016). Auch in den Fallstudien aus Beitrag 4 wird dieser Befund bestätigt. Während eine der untersuchten Schulen keine Kooperation zwischen den Schülerinnen und Schülern erlaubt und auch kaum Methoden zur individuellen Förderung einsetzt, werden in einer anderen Schule kooperative Lernformen gefördert und das Lernen im Hausaufgabenangebot individualisiert. In Bezug auf die Strukturierung im Angebot fällt eine dritte Schule besonders auf, die ein elaboriertes, aber auch so komplexes Angebotskonzept etabliert hat, dass einige Teilnehmende es als schwer zu überblicken wahrnehmen und teilweise nicht wissen, wann sie sich zu welchem Thema in welchem Raum einzufinden haben.

Mit dem Blick in die Praxis der drei Lern- und Förderangebote konnten drei Schwerpunkte herausgearbeitet werden, die bei der individuellen Förderung in Hausaufgabenangeboten eine wichtige Rolle spielen:

#### *Individualisierung und Differenzierung*

Die Arbeit mit Wochenplänen, die freie Zeiteinteilung und das individuelle Bestimmen des Lerntempos durch die Schülerinnen und Schüler fördert das selbstorganisierte und individuelle Lernen der Teilnehmenden in dem betrachteten Angebot, das als Lernzeit in den Vormittag der Gesamtschule integriert ist. Unterstützung bei der „Auswahl der Materialien“ und das „Fördern, wenn [die Schülerinnen und Schüler] Lücken haben“ (Heyl et al. 2018, S. 364), so eine Angebotsleiterin, sind im Angebot als Möglichkeiten zur Differenzierung eine Selbstverständlichkeit. Die Teilnehmenden selbst haben die Möglichkeit ihre Lerntagebücher als Kommunikationsmittel mit den Angebotsleitungen einzusetzen und auch hier als selbstwirksam Lernende hervorzugehen, indem sie eigeninitiativ bei den Pädagoginnen und Pädagogen die Lernbegleitung einfordern, wo sie nötig ist.

### *Struktur und Motivation*

Eine für erfolgreiches Lernen notwendige Struktur in Hausaufgabenangeboten (Kaufmann und Wach 2010), so zeigt der Blick in Praxis, ist nicht immer leicht herzustellen und von den Schülerinnen und Schülern als solche zu durchschauen. Finden mehrere Lern- und Förderangebote und -gruppen beispielsweise parallel statt, so kann das bei den Teilnehmenden auch zu Verwirrung führen, wenn nicht klar ist, wer wann in welchem Angebot/Raum zu sein hat. Ein zu Viel der Struktur bzw. eine zu enge und stark reglementierte Struktur führt letztlich zu negativen Reaktionen auf der Seite der Lernenden. Feste Sitzplätze für die Aufgabenbearbeitung vorzuschreiben, kooperatives Lernen auszuklammern und harte Disziplinierungsmaßnahmen einzuführen, führt zu Unmut und sinkender Motivation. Nachvollziehbar, dass unter solchen Bedingungen die Sinnhaftigkeit des vertiefenden Lernens und Übens in Lern- und Förderangeboten von den Schülerinnen und Schülern nicht erkannt wird.

### *Kooperatives Lernen und sozialer Bezug*

Wie groß die Bedeutung des sozialen Einbezogenenseins in der Gruppe für Lernenden ist, zeigen die Beispiele aus der Praxis deutlich. Das gegenseitige Helfen stellt eine interviewte Schülerin beispielsweise deutlich in den Vordergrund, während die fachlichen Kompetenzen der Angebotsleitung dadurch eher zweitrangig für die Lernende zu sein scheinen. Positiv hervorgehoben wird auch von den Pädagoginnen und Pädagogen, dass in der betrachteten Hausaufgabenbetreuung durch das kooperative Lernen ein „Gemeinschaftsgefühl“ (Heyl et al. 2018, S. 365) entstehen würde. Den Vorteil, den bereits das Nebeneinandersitzen gegenüber getrennten Plätzen oder dem alleinigen Bearbeiten der Aufgaben z. B. zu Hause für die Motivation mit sich bringt, fasst eine Schülerin folgendermaßen zusammen: „Und mir geht es immer besser, wenn ich eine Klassenkameradin neben mir sitzen habe. Und die Hausaufgaben gehen dann auch viel schneller, weil wenn ich jetzt zum Beispiel neben unserer Klassenbesten sitze, dann ja, das funktioniert viel besser. Dann sehe ich, oh, die ist ja schon so weit, da muss ich mich jetzt mal beeilen und dann funktioniert das richtig schnell“ (Heyl et al. 2018, S. 365).

Für die Betrachtung der ganztagschulischen Lehr- und Lernprozesse auf der Mikroebene bedeuten diese Ergebnisse zusammengefasst, dass eine Stärkung von kooperativen Lernformen in der Ganztagschule auch für die individuelle Förderung bedeutsam ist. Gezeigt wird, dass die drei Schwerpunkte Individualisierung und Differenzierung, Struktur und Motivation sowie kooperatives Lernen und sozialer Bezug wichtige Ansatzpunkte sind, wenn individuelle Förderung weiterhin richtungsweisend für das Lehren und Lernen in Ganztagschulen sein soll. Ausgehend von dieser Systematisierung der individuellen Förderung in (Haus-)Aufgabenangeboten können weitere Schritte in Forschung und Praxis gegangen werden, die eine Qualitätssicherung und -verbesserung der Lern- und Förderangebote an Ganztagschulen auch im Hinblick auf individuelle Förderung stärkt. So zum Beispiel in Form eines Rahmenpapiers zu Methoden der individuellen Förderung.

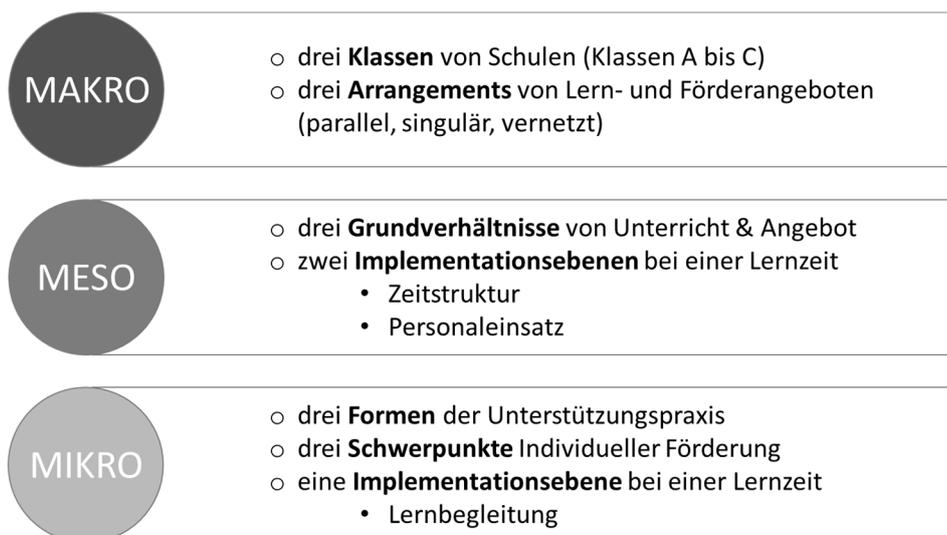
## 5.4 Zusammenfassung und vergleichende Interpretation der Ergebnisse

In diesem letzten, resümierenden Kapitel wird der wissenschaftliche Beitrag dieser Arbeit zusammengefasst. Daraus werden Empfehlungen für die Schulentwicklung abgeleitet und auch ein Ausblick auf mögliche zukünftige Forschung angeschlossen. Schließlich wird die hier vorgelegte Forschungsarbeit mit ihren Limitationen noch einmal kritisch betrachtet.

Das umfangreiche Datenmaterial aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG; 2005–2019) wurde genutzt, um mit qualitativen und quantitativen Analysen Erkenntnisse zur Entwicklung der Lernkultur in außerunterrichtlichen Lern- und Förderangeboten an der Ganztagschule zu gewinnen. Neben Aspekten, die den Ist-Stand beschreiben (insbesondere Beitrag 2 und 4) sind auch längsschnittliche Analysen vorgelegt worden, die es ermöglichen, Veränderungsprozesse nachzuzeichnen, besser zu verstehen und ggfs. zukünftig bewusster zu steuern (insbesondere Beitrag 1 und 3).

Die Ergebnisse der vier Beiträge mit ihren Systematisierungen wurden in das Drei-Ebenen-Modell von Fend (2008) eingeordnet. Mithilfe dieses übergeordneten Konzepts konnte auf Systemebene (Makro), Angebots- bzw. Schulebene (Meso) und Ebene des Individuums (Mikro), und mit dem Fokus auf Lern- und Förderangebote, ein Ausschnitt des Ganztagschulwesens beschrieben und dessen Entwicklungen nachvollzogen werden. Ziel war es, einen möglichst breiten und empirisch fundierten Einblick in die außerunterrichtlichen Lern- und Förderangebote an deutschen Ganztagschulen zu gewinnen und sie mit der Forderung nach einer ‚neuen‘ und erweiterten Lernkultur abzugleichen.

**Abbildung 7.** Übersicht zu den zentralen Ergebnissen dieser Arbeit auf Makro-, Meso- und Mikroebene



Auf der Makroebene (=Systemebene) konnte gezeigt werden, dass in der Ganztagschullandschaft drei Klassen von Schulen definierbar sind, die sich in ihren Lern- und Förderarrangements deutlich

unterscheiden. Deutlich wird anhand der ausführlichen Beschreibung der Lern- und Förderarrangements (singulär, parallel, vernetzt) an Beispielen aus der Praxis in Beitrag 1, wie unterschiedlich Ganztagschulen an die Ausgestaltung ihrer Angebote herangehen und, wie mehrdimensional und komplex sich Schulkulturen entwickeln. Gerade für Schulen, die diesbezüglich ggfs. ins Stocken geraten und Unterstützungsbedarf bei Veränderungsprozessen haben, können die vorgelegten Ergebnisse hilfreich sein. Ein Theorie-Praxis-Transfer, bei dem Hochschulen ihre Erkenntnisse für die Praxis aufbereiten und die Schulen in ihrer Weiterentwicklung unterstützen, wäre hier zukünftig wünschenswert. Eine Kooperation mit Schulentwicklerinnen bzw. Schulentwicklern, die den Austausch moderieren, kann dabei hilfreich sein (vgl. hierzu auch Gaiser et al. 2021; Reinert et al. 2021).

Die beiden ‚Extreme‘ der identifizierten Lern- und Förderarrangements, nämlich das sog. singuläre und das vernetzte Arrangement haben sich in den letzten Jahren zahlenmäßig mehr etabliert.

Singuläre Arrangements bedeuten, dass viele Ganztagschulen für das außerunterrichtliche Lernen schlicht nur ein (Haus-)Aufgabenangebot bereithalten, welches keine (geplanten und zielgerichteten) Anknüpfungspunkte an andere Ganztagsangebote aufweist. Eine *neue Lernkultur* (Horstkemper und Tillmann 2014), wie sie als große Chance der Ganztagschule in der Diskussion um Lehren und Lernen immer wieder positiv hervorgehoben wird, wird auf diese Weise kaum etabliert. Das zeigen die Erkenntnisse aus den hier vorgelegten Fallstudien (insbesondere Beitrag 1, 2 und 4) deutlich, ebenso wie frühere Forschungen u. a. von Kolbe (2009), Stecher, Klieme, Radisch & Fischer (2009) und Neto Carvalho (2017). Schülerorientierung und -aktivierung steht in solchen singulären Arrangements nur selten im Mittelpunkt der pädagogischen Bestrebungen, vielmehr das repetitive Bearbeiten klar vorgegebener Aufgaben. Keineswegs soll hier die Notwendigkeit einer Wiederholung von Gelerntem grundsätzlich kritisiert oder in Frage gestellt werden. Würde das Ziel – mithilfe der erweiterten zeitlichen und multiprofessionellen Möglichkeiten – eine neue Lernkultur zu schaffen, jedoch konsequent verfolgt werden, wäre ein wichtiger Schritt curriculare Lerninhalte auch über den Unterricht hinaus im Rahmen außerunterrichtlicher (Lern-)Angebote zu vertiefen und zu erweitern. Das würde den Schülerinnen und Schülern ermöglichen das Gelernte in einen größeren Kontext zu übertragen und schließlich Zusammenhänge mit ihrer eigenen Lebenswelt zu begreifen. Dass ein solches Lehr-Lern-Konzept zusätzlicher pädagogischer Ressourcen bedarf (u. a. multiprofessionelle Teams, die gemeinsam Inhalte, Projekte etc. vorbereiten), sollte auf der Makroebene auch in zukünftigen Strategien der Bildungspolitik und -administration berücksichtigt werden.

Demgegenüber stehen diejenigen Schulen, welche zunehmend das sog. vernetzte Arrangement von außerunterrichtlichen Lern- und Förderangeboten etablieren. Dieses birgt grundsätzlich die Vorteile einer erweiterten Lernkultur, lässt sich in der Praxis jedoch nicht ad hoc und ohne ein gewisses Nachsteuern implementieren. Das lässt sich in Beitrag 3 im Rahmen der längsschnittlichen Betrachtung einer Ganztagschule, die den Wandel vom singulären zum vernetzten Modell in Angriff nimmt, gut nachvollziehen. Zur Unterstützung bei solchen Schulentwicklungsvorhaben sollten auf der Makroebene sicherlich noch zusätzliche Strukturen aufgebaut werden, die bspw. mit

Hilfe von Schulentwicklungsberaterinnen und -beratern vorhandene Erfahrungswerte und Kompetenzen bündeln und in Schulen hineinragen. An die hier gewonnenen Erkenntnisse können Überlegungen zur Qualitätssicherung und -steigerung angeschlossen werden. Die Ganztagschulen wurden in der Makro-Analyse in Beitrag 1 nach Schulform (PRM, SEK und GYM) und nach ihrer Organisationsform (gebunden, teil-gebunden, freiwillige Teilnahme am Ganztage) unterschieden. Den verschiedenen Schul- und Organisationsformen konnten unterschiedliche bevorzugte Lernarrangements zugeordnet werden. Experteninterviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern, in welchen bspw. nach organisatorischen und inhaltlichen Gründen dafür gefragt wird, wären hier ein wichtiges, daran anschließendes Forschungsunterfangen.

Mit den gewonnenen Erkenntnissen auf der Mesoebene (=Schulebene) können Schulentwicklungsprozesse zur Veränderung der außerunterrichtlichen Lern- und Förderangebote und damit auch Rekontextualisierungs- bzw. Übersetzungsprozesse von Meso- auf Mikroebene besser nachvollzogen werden. Es wurde der Schulentwicklungsprozess einer integrierten Gesamtschule nachgezeichnet (Beitrag 3), bei dem unterschiedliche Bereiche betroffen sind, die im Zuge der Implementation eines neuen Aufgabenkonzepts wichtig sind (Zeitstruktur und Personaleinsatz). Durch die Einführung einer integrierten Lernzeit wird die (Haus-)Aufgabenkultur, die wir nach Fend (2008, S. 17) als Teil der Schulkultur verstehen, verändert. Auf Schulebene gilt es diese zwei Bereiche zu beachten, wenn ein solcher Wandel angestrebt wird. Erstens muss die Zeitstruktur entsprechend des neu eingeführten bzw. umgestalteten Angebots angepasst werden. Bereits kleinere Veränderungen der Zeitfenster bringen letztlich den gesamten Schultag inkl. der Pausenzeiten durcheinander. Zeitlich muss der Ablauf so angepasst werden, dass alle beteiligten Akteure, insbesondere die Schülerinnen und Schüler, sich wohlfühlen. Die präsentierte Fallstudie in Beitrag 3 verdeutlicht, dass ggfs. auch mehrfach nachgesteuert werden muss. Zweitens konnte gezeigt werden, dass für eine gezielte und gelingende Förderung in der Lernzeit Fachlehrer – oder wie in Beitrag 3 am sog. Modus der Erweiterung gezeigt – kompetente und engagierte pädagogisch Tätige für die Betreuung der Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden müssen. Es ist nicht ausreichend, wenn eine nicht einschlägig qualifizierte Person des weiteren pädagogisch tätigen Personals alle Schülerinnen und Schüler jahrgangsübergreifend beaufsichtigt. Lernbegleiter müssen die nötige Fachkompetenz mitbringen. Die in den Beiträgen beschriebene aktuelle Situation an den Ganztagschulen offenbart, dass die Gruppe der ‚weiteren pädagogisch Tätigen‘ (also pädagogisch tätiges Personal, das nicht unter die Gruppe der Lehrkräfte fällt) bisher noch nicht mit einem konkreten Anforderungsprofil definiert ist. Das erschwert die kompetente Förderung der Lernenden, nicht zuletzt auch dadurch, dass dieses zusätzliche pädagogische Personal häufig nur kurzfristig an den Schulen verbleibt (Steiner 2010). Längerfristige Anstellungsmodelle mit angemessener Bezahlung gibt es für diese Gruppe kaum. Dieser Zustand sollte dringend von Bildungspolitik und -administration als bedenklich wahrgenommen und notwendige Änderungen in Angriff genommen werden, denn verlässliche Ansprechpartner in der außerunterrichtlichen Lernbegleitung sind für die Schülerinnen und Schüler und gelingendes Lernen fundamental.

Mit den drei unterschiedlichen Grundverhältnissen von Unterricht und Angeboten aus Beitrag 2 lässt sich hieran anschließen. Es wurde untersucht, wie das Unterrichtliche die außerunterrichtlichen Lernangebote beeinflusst (1. Das Unterrichtliche als Strukturrationale, 2. Das Unterrichtliche als Zielrationale und 3. Die erweiterte Gestaltungsrationale). Im Sinne einer neuen Lernkultur sollte das Außerunterrichtliche Lernen den Unterricht erweitern können. Das erste Beispiel aus Beitrag 2 zeigt, dass diese Erweiterung nicht gelingt, denn hier wird vom Unterricht bestimmt, was im Hausaufgabenangebot abgearbeitet wird. Im zweiten Beispiel wird das Angebot mit einer Leistungsverbesserung für den Unterricht bzw. in Prüfungen begründet, während im dritten Beispiel bzw. Angebot schließlich der Unterricht um weitere Fragestellungen erweitert wird, die nicht nur der durchführenden Fachkraft, sondern auch den teilnehmenden Schülerinnen und Schüler erweiterte Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen. Das kann schließlich zu einer Erweiterung des Lernhorizonts und einer stärkeren Individualisierung führen. Insgesamt zeigen die Ergebnisse auf der Schul- bzw. Angebotsebene, dass nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis bereits Ansätze zu einer Veränderung und Erweiterung der Lernkultur an Ganztagschulen vorhanden sind und diese teilweise bereits zum Einsatz kommen. Deutlich wird aber auch, dass das Gelingen von unterschiedlichen Rahmenbedingungen und v. a. von kompetentem und motiviertem Personal abhängig ist.

Bei Betrachtung der Mikroebene (=Ebene des Individuums) wurde insbesondere die Perspektive der durchführenden Lehrkräfte bzw. des weiteren pädagogisch tätigen Personals in die Analysen einbezogen. Der Vergleich der drei Formen der Unterstützungspraxis (Modus der Erledigung: Abarbeiten als Selbstzweck, Modus der Effektivität: Bearbeitung zur Leistungssteigerung, Modus der Erweiterung: Erarbeiten, um zu verstehen) aus Beitrag 2 verdeutlicht, dass das Lehrer- bzw. Personalhandeln (vgl. Fend 2008) sich maßgeblich auf die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Dabei birgt der sog. Modus der Erweiterung umfangreiche Potenziale das Lernen und Fördern in (Haus-)Aufgabenangeboten in einem neuen und eigenständigen Lernraum zu ermöglichen, in dem das Unterrichtliche zwar impulsgebend ist, eigene Interessen und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler im Sinne eines weitergefassten Lernbegriffs aber verfolgt und ausgeschöpft werden können.

In Beitrag 4 wurde die individuelle Förderung in (Haus-)Aufgabenangeboten unter drei Gesichtspunkten *Individualisierung und Differenzierung, Struktur und Motivation sowie kooperatives Lernen und sozialer Bezug* betrachtet. Lehr- und Lernprozesse in den Angeboten können damit systematisch beobachtet und in ihren Teilbereichen in der Praxis bspw. weiterentwickelt werden. Dem Aspekt des kooperativen Lernens und des sozialen Bezugs kommt hier besondere Bedeutung zu. Für die Motivation der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ist es von großer Bedeutung, ob sie diesbezüglich Freiräume haben oder nicht. Im Diskurs um eine schülerzentrierte Schule, welche die Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler ernst nimmt und versucht, diesen gerecht zu werden, bekommen diese Erkenntnisse ein besonderes Gewicht.

Schließlich zeigen die Ergebnisse hinsichtlich der neuen Lernkultur, dass sich die Ganztagschulen in ihrem Entwicklungsstand noch deutlich unterscheiden und die Schülerorientierung und -aktivierung in den Lern- und Förderangeboten häufig noch wenig berücksichtigt wird.

Insbesondere kooperative, inklusive und selbstbestimmtere Lernformen sollten verstärkt eingesetzt werden, damit sich der außerunterrichtliche Bereich zu einem Lernraum entwickelt, der das Curriculare zu erweitern vermag und zugleich einer Eigenlogik folgen kann. Deutlich wird aber auch, dass eine Veränderung der Lernkultur nicht ad hoc zu erreichen ist, sondern zahlreiche schulische Akteure einzubeziehen und Teilbereiche mit zu berücksichtigen sind. Möglich wird das u. a. dann, wenn seitens der pädagogisch Tätigen mit Hürden konstruktiv umgegangen und ein Nachsteuern im Veränderungsprozess zugelassen wird.

Die Schlusscodas dieser Arbeit ist schließlich, dass mit der Untersuchung von außerunterrichtlichen Lern- und Förderangeboten auf den drei Ebenen des Makro-Meso-Mikro Modells jeweils Ansätze zur Systematisierung dieses Forschungsfeldes vorgelegt wurden, die in zukünftiger Forschung ggfs. weiter rezipiert und erweitert werden könnten. Die Ergebnisse bieten der Wissenschaft mögliche Raster zur Beschreibung der ganztags schulischen Wirklichkeit. Die Schulpraxis könnte von diesen ggfs. profitieren, wenn sie ihr Handeln anhand dieser Raster bzw. Kriterien reflektiert und mögliche Veränderungspotenziale ausschöpfen würde.

#### Limitationen der vorgelegten Untersuchungen

Es bleibt festzuhalten, dass die hier präsentierte Arbeit kein Gesamtbild vorlegen kann, das auf allen Ebenen eine umfassende Darstellung der außerunterrichtlichen Lern- und Förderangebote und deren Verhältnis zueinander bietet. Verschiedene Aspekte, wie z. B. das „Personalmanagement“ (Fend 2008, S. 17) mit Aus- und Fortbildung auf der Makroebene, oder die „Kommunale[n] Beteiligungen“ (ebd.) durch Nachhilfe oder ähnlichem auf Mesoebene konnten nicht einbezogen werden. Auf der Mikroebene konnten die Interviews und Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern in das Ausgangsdatenmaterial zwar miteinfließen, aber insgesamt ist diese Perspektive unterrepräsentiert. Blinde Flecken sind also noch zu finden und in zukünftiger Forschung auszuleuchten.

Das sehr umfangreiche, in die Tiefe gehende qualitative Datenmaterial konnte aufgrund der relativ offenen Fragestellung nach der Qualität außerunterrichtlicher Angebote in StEG-Q nur eingeschränkt genutzt bzw. ausgewertet werden. Das hatte zur Konsequenz, dass häufig durch die Interviewten selbst Schwerpunkte gesetzt wurden, die aufschlussreich waren und entsprechend auch in den Fallstudien aufgegriffen wurden; durch gezielteres Nachfragen hätten sicherlich noch mehr Informationen zu den konkreten Fragestellungen dieser Arbeit erfragt werden können. Das Datenmaterial war bei Beginn der Analysen bereits vorliegend und es konnte kein Einfluss mehr auf die Fragestellungen genommen werden.

Kritisch könnte auch gefragt werden, ob die befragten Zielgruppen stets die geeigneten für die jeweilige Ebene des Makro-Meso-Mikro Modells waren. Speziell die Untersuchungen auf Mesoebene hätten durch explizites Einfordern von Schulleitungsinterviews sicherlich um relevante Information ergänzt werden können. Bei der quantitativen Untersuchung der Makroebene (Beitrag 1) wurden nur Schulleitungen befragt. Auch wenn davon auszugehen ist, dass diese einen sehr guten Überblick über die an ihrer Schule bereitgehaltenen Lern- und Förderangebote haben,

wäre ggfs. bei der zusätzlichen Befragung von Lehrkräften, pädagogischem Personal und ggfs. auch Schülerinnen und Schülern ein etwas umfassenderes Bild der vorhandenen Lern- und Förderangebote entstanden. Grundsätzlich denkbar sind z. B. Fälle, wo die Trennschärfe der abgefragten Items FöU (Förderunterricht), FöM (Spez. Fördermaßnahmen für bestimmte Schülergruppen), FbL (Fachbezogene Lernangebote) und Fül (Fachübergreifende Lernangebote) nicht immer ungebrochen hoch ist, da die Abgrenzung der inhaltlichen Zielsetzung und Ausgestaltung der Angebote in der Praxis manchmal einfach nicht möglich ist.

Die vorgelegte Arbeit bietet verschiedene Ansatzpunkte für weitere wissenschaftliche Untersuchungen. Besonders erfreulich wäre, wenn es gelänge, die gewonnenen Erkenntnisse in Form von Transferinstrumenten wie Schulentwicklungsmaßnahmen, Leitfäden oder Workshops in die Praxis zu übertragen. Damit können Impulse für die Entwicklung einer hohen Lehr- und Lernqualität für diejenigen gegeben werden, die tagtäglich die so wichtige Bildungs- und Erziehungsarbeit gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern gestalten.

## Literaturverzeichnis

- Altermann, André; Lange, Mirja; Menke, Simone; Rosendahl, Johannes; Steinhauer, Ramona; Weischenberg, Julia (2018): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2018. Hg. v. Institut für soziale Arbeit e. V. und Serviceagentur "Ganztägig lernen" NRW. Dortmund.
- Arnoldt, Bettina (2011): Was haben die Angebote mit dem Unterricht zu tun? Zum Stand der Kooperation. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (S3), S. 95–107. DOI: 10.1007/s11618-011-0231-2.
- Arnoldt, Bettina; Rauschenbach, Thomas; Stolz, Heinz-Jürgen (2010): Ganztagschulen und außerschulische Partner. Kooperationen lohnen sich. In: Herbert Buchen, Leonhard Horster und Hans-Günter Rolff (Hg.): *Ganztagschule: Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe*. Stuttgart: Raabe, S. 95–110.
- Beher, Karin; Haenisch, Hans; Hermens, Claudia; Nordt, Gabriele; Prein, Gerald; Schulz, Uwe (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim: Juventa (Juventa Materialien).
- Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002: PISA 2000 - Zentrale Handlungsfelder. Online verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_10\\_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf), zuletzt geprüft am 30.04.2022.
- Bohnsack, Ralf (2010): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollst. überarb. Auflage. Weinheim, München: Juventa, S. 205–218.
- Börner, Nicole; Conraths, Andrea; Gerken, Ute; Steinhauer, Ramona; Stötzel, Janina; Tabel, Agathe (2014): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2014. Institut für soziale Arbeit e. V. Dortmund.
- Böttcher, Wolfgang; Maykus, Stephan; Altermann, André; Liesegang, Timm (2011): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In: Karsten Speck, Thomas Olk, Oliver Böhm-Kasper, Heinz-Jürgen Stolz und Christine Wiezorek (Hg.): *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Studien zur ganztägigen Bildung), S. 102–113.
- Breuer, Anne; Idel, Till-Sebastian; Schütz, Anna (2019): Professionsentwicklung im Ganztage. Verschiebung im Spiegel praxeologischer Forschung. In: Kathrin Berdelmann, Bettina Fritzsche, Kerstin Rabenstein und Joachim Scholz (Hg.): *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 307–323.
- Brümmer, Felix; Rollett, Wolfram; Fischer, Natalie (2011): Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht. Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen. In: Natalie Fischer, Heinz-Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach, Ludwig Stecher und Ivo Züchner

- (Hg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Beltz Juventa, S. 162–186.
- Bryk, Anthony S.; Bender Sebring, Penny; Allensworth, Elaine; Luppescu, Stuart; Easton, John Q. (2010): Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago. Chicago: University of Chicago Press.
- Buchna, Jennifer; Coelen, Thomas; Dollinger, Bernd; Rother, Pia (2015): Die Moral der Ganztageschule: Zur Begründung ganztägiger Erziehung zwischen Playstation und Schulordnung. In: *Neue Praxis* 45 (6), S. 626–641.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung" 2003-2007, vom 29.04.2003.
- Burow, Olaf-Axel; Plümpe, Christoph; Bornemann, Stefan (2020): Schulentwicklung. In: Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1161–1174.
- Caracelli, Valerie J.; Greene, Jennifer C. (1997): Crafting mixed-method evaluation designs. In: *New Directions for Evaluation* (74), S. 19–32. DOI: 10.1002/ev.1069.
- Deutsches Jugendinstitut (2019): „Der Rechtsanspruch muss zur Klärung der Profile von Ganztagschulen beitragen“. Expertengespräch mit Prof. Dr. Thomas Rauschenbach und Prof. Dr. Eckhard Klieme. In: Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hg.): Recht auf einen Ganztagsplatz. Potenziale des geplanten Rechtsanspruchs im Grundschulalter. München (DJI impulse - Das Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstituts, 2), S. 4–11. Online verfügbar unter <https://www.dji.de/themen/ganztagschule/expertengespraech-zur-ganztagschule.html>.
- Dollinger, Silvia (2012): Gute (Ganztags-)Schule? Die Frage nach Gelingensfaktoren für die Implementierung von Ganztagschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eccles, Jacquelynne S.; Gootman, Jennifer Appleton (2002): Community programs to promote youth development. Washington, DC: National Academy Press.
- Erdsiek-Rave, Ute; John-Ohnesorg, Marei (Hg.) (2014): Individuell Fördern mit multiprofessionellen Teams. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, Christian; Ludwig, Harald (2009): Vielseitige Förderung als Aufgabe der Ganztagschule. In: Stefan Appel (Hg.): Vielseitig fördern. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Jahrbuch Ganztagschule, 2010).
- Fischer, Natalie (2020): Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote an Ganztagschulen. In: Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1537–1547.

- Fischer, Natalie; Holtappels, Heinz Günter; Stecher, Ludwig; Züchner, Ivo (2011): Theoretisch-konzeptionelle Bezüge – ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagschulen. In: Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach, Ludwig Stecher und Ivo Züchner (Hg.): *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 18–29.
- Fischer, Natalie; Klieme, Eckhard; Holtappels, Heinz Günter; Stecher, Ludwig; Rauschenbach, Thomas (2013): *Ganztagschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen, München.
- Fischer, Natalie; Kuhn, Hans Peter; Tillack, Carina (Hg.) (2016): *Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen*. Immenhausen: Prolog-Verlag (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 38).
- Fredricks, Jennifer A.; Eccles, Jacquelynne S. (2005): Developmental Benefits of Extracurricular Involvement: Do Peer Characteristics Mediate the Link Between Activities and Youth Outcomes? In: *Journal of Youth and Adolescence* 34 (6), S. 507–520. DOI: 10.1007/s10964-005-8933-5.
- Gaiser, Johanna M.; Kielblock, Stephan (2019): Von Hausaufgaben zu rhythmisierten Lernzeiten. Ganztagschulentwicklung am Beispiel einer längsschnittlichen Fallstudie. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 9 (2), S. 159–175. DOI: 10.1007/s35834-019-00234-6.
- Gaiser, Johanna M.; Kielblock, Stephan; Stecher, Ludwig (2016): Hausaufgabenangebote an Ganztagschulen. Fallstudien zur Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (6), S. 797–811. DOI: 10.3262/ZP1606797.
- Gaiser, Johanna M.; Reinert, Martin; Kielblock, Stephan; Stecher, Ludwig (2021): StEG-Kooperation: Beschreibung und Evaluation einer Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation in Ganztagsgrundschulen. In: Stephan Kielblock, Bettina Arnoldt, Natalie Fischer, Johanna M. Gaiser und Heinz Günter Holtappels (Hg.): *Individuelle Förderung an Ganztagschulen*. Weinheim: Beltz Juventa (Studien zur ganztägigen Bildung), S. 212–238.
- Gaiser, Johanna M.; Sauerwein, Markus; Kielblock, Stephan (2020): Außerunterrichtliche Lern- und Förderarrangements an Ganztagschulen: Bundesweite Trendanalysen und vertiefende Fallstudien. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 67 (4), S. 243–261. DOI: 10.2378/peu2020.art23d.
- Giegler, Helmut; Rost, Jürgen (1993): Typenbildung und Resonsetests beim Gießen-Test: Clusteranalyse versus Analyse latenter Klassen. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 14 (3), S. 137–152.

- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).
- Graßhoff, Gunther; Haude, Christin; Idel, Till-Sebastian; Bebek, Carolin; Schütz, Anna (2019): Die Eigenlogik des Nachmittags. Explorative Beobachtungen aus Ethnografien zu außerunterrichtlichen Angeboten. In: *Die Deutsche Schule* 111 (2), S. 205–218. DOI: 10.31244/dds.2019.02.07.
- Grimm, Wendelin; Schulz-Gade, Gunild (2015): Übungs- und Lernzeiten an der Ganztagschule. Ein Praxisleitfaden zur Integration von Hausaufgaben in den Ganzttag. Schwalbach/Taunus: Debus Pädagogik.
- Grunenberg, Heiko; Kuckartz, Udo (2010): Deskriptive Statistik in der qualitativen Sozialforschung. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollst. überarb. Auflage. Weinheim, München: Juventa, S. 487–500.
- Haenisch, Hans (2009): Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganzttag. Eine qualitative Studie zu praktischen Ansätzen der Verzahnung in ausgewählten Schulen. In: *Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung* 5 (11).
- Haenisch, Hans (2010): Lern- und Förderumgebungen im offenen Ganzttag. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hg.): *Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule. Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim: Juventa, S. 67–129.
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Unter Mitarbeit von Franz-Emanuel Weinert. Seelze: Kallmeyer (Schulisches Qualitätsmanagement).
- Hessisches Kultusministerium (2017): Hessisches Schulgesetz. SchulG HE 2017, vom Fassung vom 01.08.2017.
- Heyl, Katrin; Gaiser, Johanna M.; Kielblock, Stephan; Fischer, Natalie (2018): Hausaufgaben in Ganztagschulen. Stand der Forschung und Stimmen aus der Praxis. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (3), S. 361–367. DOI: 10.3224/diskurs.v13i3.08.
- Holtappels, Heinz Günter (2009): Qualitätsmodelle. Theorie und Konzeptionen. In: Ilse Kamski, Heinz Günter Holtappels und Thomas Schnetzer (Hg.): *Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis*. Münster: Waxmann, S. 11–25.
- Holtappels, Heinz Günter; Krinecki, Josefa; Menke, Simone (2013): Lernkultur, Kooperationen und Wirkungen. Befunde aus der Ganztagschulforschung. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Dokumentation - Publikationsreihe der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen von „Ideen für mehr. Ganztägig lernen“, 8).
- Holtappels, Heinz Günter; Voss, A. (2008): Schulqualität. In: Heinz Günter Holtappels, Klaus Klemm und Hans-Günter Rolff (Hg.): *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der*

Begleitforschung zum Modellvorhaben "Selbstständige Schule" in Nordrhein-Westfalen. Münster: Waxmann, S. 62–76.

Hopf, Andrea; Stecher, Ludwig (2014): Außerunterrichtliche Angebote an Ganztagschulen. In: Thomas Coelen und Ludwig Stecher (Hg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 65–78.

Horstkemper, Marianne; Tillmann, Klaus-Jürgen (2014): Ganztagschule und neue Lernkultur – Potenziale und Restriktionen. In: Michael Pfeifer (Hg.): Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale. Münster: Waxmann, S. 93–111.

Huf, Christina; Breidenstein, Georg (2009): Schülerinnen und Schüler bei der Wochenplanarbeit. Beobachtungen zur Eigenlogik der 'Planerfüllung'. In: *Pädagogik* 61 (4), S. 20–23.

Kamski, Ilse; Koltermann, Saskia (2014): Rhythmisierung in Ganztagschulen. Erprobte Praxis - funktionierende Modelle. Schwalbach/Taunus: Debus Pädagogik.

Kaplan, David; Keller, Bryan (2011): A Note on Cluster Effects in Latent Class Analysis. In: *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 18 (4), S. 525–536. DOI: 10.1080/10705511.2011.607071.

Kaufmann, Elke (2007): Individuelle Förderung in ganztägig organisierten Schulformen im Primarbereich. Abschlussbericht. Hg. v. Deutsches Jugendinstitut. München. Online verfügbar unter [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/hausaufgaben/06\\_08\\_Abschlussbericht\\_Kaufmann\\_Primarbereich.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/hausaufgaben/06_08_Abschlussbericht_Kaufmann_Primarbereich.pdf), zuletzt geprüft am 30.04.2022.

Kaufmann, Elke (2016): Die Gestaltung von Übungs- und Lernzeiten in der (Ganztags-)Schule. In: Sabine Maschke, Gunild Schulz-Gade und Ludwig Stecher (Hg.): Wie sozial ist Ganztagschule? Schwalbach/Taunus: Debus Pädagogik; Wochenschau (Jahrbuch Ganztagschule, 2016), S. 107–117.

Kaufmann, Elke; Wach, Katharina (2010): Die soziale Konstruktion der Hausaufgabensituation. Deutsches Jugendinstitut e. V. München. Online verfügbar unter [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/598\\_12122\\_Endfassung\\_Hausaufgaben.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/598_12122_Endfassung_Hausaufgaben.pdf), zuletzt geprüft am 30.04.2022.

Kielblock, Stephan; Lange, Andreas (2013): Das problemzentrierte Interview. Grundlagen und Forschungspraxis. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 33 (4), S. 439–448.

Kohler, Britta (2015): "Das sollte ich eigentlich öfter tun". Zur Praxis differenzierter Hausaufgaben aus der Sicht von Lehrkräften an Grundschulen und Gymnasien. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 8 (2), S. 100–113.

Kohler, Britta (2019): Hausaufgaben im Spiegel der Forschung. In: Sabine Maschke, Gunild Schulz-Gade und Ludwig Stecher (Hg.): Hausaufgaben und Lernzeiten pädagogisch sinnvoll gestalten.

- Aktuelle Entwicklungen und Diskussionslinien. Schwalbach/Taunus: Debus Pädagogik; Wochenschau (Jahrbuch Ganztagschule, 2019/20), S. 111–120.
- Kolbe, Fritz-Ulrich (2009): Unterrichtsorganisation aus Sicht der Wissenschaft. Rhythmisierung und Flexibilisierung des Tagesablaufes. In: Franz Prüß, Susanne Kortas und Matthias Schöpa (Hg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim, München: Juventa, S. 203–214.
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (2006): „Rhythmisierung“. Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen für Moderatoren. Berlin, Mainz.
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine (2008): Reformpädagogische Diskurse über die Ganztagschule. In: Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS, S. 665–673.
- Krauskopf, Karsten; Knigge, Michel (2017): Überzeugungen zu multiprofessioneller Kooperation in der Schule bei angehenden Lehrkräften. Eine Facette (inklusions-)pädagogischer Kompetenz. In: Nele McElvany, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels, Johannes Hasselhorn und Annika Ohle (Hg.): Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse. Aktuelle Befunde und Perspektiven für die Empirische Bildungsforschung. 1. Aufl. Münster, New York: Waxmann (Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung, Band 2), S. 87–105.
- Lamnek, Siegfried (1999): Gruppendiskussion - eine empirische Methode mit Zukunft. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 19 (3), S. 328–332.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Unter Mitarbeit von Claudia Krell. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Grundlagen Psychologie). Online verfügbar unter [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783621278409](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621278409), zuletzt geprüft am 30.04.2022.
- Lehmann, T. (2011): Individuelle Förderung. Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in Ganztagschulen. In: Hans Gängler und Thomas Markert (Hg.): Vision und Alltag der Ganztagschule. Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis. Weinheim: Juventa, S. 239–263.
- Lettau, Wolf-Dieter; Radisch, Falk; Fussangel, Kathrin (2016): Ganztagschule und Chancengerechtigkeit. Systematiken der Teilnahme an offenen Ganztagschulen. In: Natalie Fischer, Hans Peter Kuhn und Carina Tillack (Hg.): Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen. Immenhausen: Prolog-Verlag (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 38), S. 94–113.
- Ludwig, Harald (2003): Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert. Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagschule. In: Stefan Appel und Christina Allemann-Ghionda (Hg.): Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag (Jahrbuch Ganztagschule, 2004), S. 25–41.

- Maag Merki, Katharina (2015): Ein theoretischer Blick auf Ganztagschulen. In: Tina Hascher, Till-Sebastian Idel, Sabine Reh, Werner Thole und Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 79–96.
- Maag Merki, Katharina (2020): Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen? In: Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans-Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Carolin Rotter et al. (Hg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. 1. Auflage. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 405–417.
- Magidson, Jay; Vermunt, Jeroen K. (2004): Latent Class Models. In: David E. Kaplan (Hg.): *The Sage handbook of quantitative methodology for the social sciences*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, S. 175–198.
- Mahoney, Joseph L.; Cairns, Beverley D.; Farmer, Thomas W. (2003): Promoting Interpersonal Competence and Educational Success Through Extracurricular Activity Participation. In: *Journal of Educational Psychology* 95 (2), S. 409–418. DOI: 10.1037/0022-0663.95.2.409.
- Mahoney, Joseph L.; Eccles, Jacquelynne S.; Larson, Reed W. (Hg.) (2005): *Organized activities as contexts of development. Extracurricular activities, after-school, and community programs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marotzki, Winfried; Tiefel, Sandra (2010): Qualitative Bildungsforschung. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollst. überarb. Auflage. Weinheim, München: Juventa, S. 73–88.
- Maxwell, Joseph A. (2013): *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. 3. Aufl. Los Angeles: Sage.
- Maykus, Stephan; Böttcher, Wolfgang; Liesegang, Timm; Altermann, André (2011): Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Theoretisch-empirische Reflexionen zu Anspruch und Konsequenzen eines (sozial-) pädagogischen Programms im professionellen Handeln. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (S3), S. 125–142. DOI: 10.1007/s11618-011-0235-y.
- Maykus, Stephan; Schulz, Uwe (2007): Transferprozesse: Von der Ganztagschulforschung zur Ganztagschulentwicklung. In: Franz Bettmer (Hg.): *Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 239–269.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Meyer-Drawe, Käte (2008): *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.

- Meyer-Hamme, Alexa (2014): Außerunterrichtliche Aktivitäten und herkunftsbedingte Diversität. Konzeption und Wahrnehmung an Ganztagschulen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Neto Carvalho, Isabel (2017): Gymnasium und Ganztagschule. Videographische Fallstudie zur Konstitution pädagogischer Ordnung. [1. Auflage]. Wiesbaden: Springer VS.
- Nowak, Dennis; Ennigkeit, Fabienne; Heim, Christopher (2020): Qualitätsmerkmale von Ganztagsangeboten aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler – Entwicklung und Validierung eines Fragebogens. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 34 (1), S. 9–21. DOI: 10.1024/1010-0652/a000245.
- Oerter, Ralf (2003): Ganztagschule - Schule der Zukunft? Ein Plädoyer aus psychologischer Sicht. In: Stefan Appel und Christina Allemann-Ghionda (Hg.): *Neue Chancen für die Bildung*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag (Jahrbuch Ganztagschule, 2004), S. 10–24.
- Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Rainer; Leutner, Detlev; Neubrand, Michael et al. (Hg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- Proske, Matthias (2015): Das Reformprojekt Ganztagschule und die schultheoretische Frage nach Wandel und Persistenz. In: Tina Hascher, Till-Sebastian Idel, Sabine Reh, Werner Thole und Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 97–114.
- Rabenstein, Kerstin (2020): 'Rhythmisierung'. In: Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto (Hg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1021–1031.
- Rabenstein, Kerstin; Podubrin, Evelyn (2015): Praktiken individueller Zuwendung in Hausaufgaben und Förderangeboten. Empirische Rekonstruktionen pädagogischer Ordnungen. In: Sabine Reh, Bettina Fritzsche, Till-Sebastian Idel und Kerstin Rabenstein (Hg.): *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: VS, S. 219–263.
- Rauschenbach, Thomas (2014): Ganztagschule - ein Betreuungs- oder ein Bildungsprojekt? In: *Jugendhilfe* 52 (6), S. 400–408.
- Reh, Sabine (2011): Individualisierung und Öffentlichkeit. In: Sigrid Karin Amos, Wolfgang Meseth und Matthias Proske (Hg.): *Öffentliche Erziehung revisited*, Bd. 24. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–52.
- Reinert, Martin; Gaiser, Johanna M.; Warth, Jacqueline; Stecher, Ludwig (2021): Fallstudien zur Wirksamkeit der Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagsgrundschulen. In: Stephan Kielblock, Bettina Arnoldt, Natalie Fischer, Johanna M. Gaiser und Heinz Günter Holtappels (Hg.): *Individuelle Förderung an Ganztagschulen*. Weinheim: Beltz Juventa (Studien zur ganztägigen Bildung), S. 239–266.

- Rolff, Hans-Günter (2013): *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz (Pädagogik 2014).
- Rollett, Wolfram; Lossen, Karin; Jarsinski, Stephan; Lüpschen, Nadine; Holtappels, Heinz Günter (2011): Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagschulen. Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen. In: Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach, Ludwig Stecher und Ivo Züchner (Hg.): *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 76–96.
- Saldaña, Johnny (2013): *The coding manual for qualitative researchers*. 2. Aufl. Thousand Oaks: Sage.
- Sauerwein, Markus (2019): Qualität in Unterricht und von Angeboten an Ganztagschulen. In: *Sozialmagazin* 44 (1-2), S. 67–73.
- Sauerwein, Markus; Heer, Jana (2019): "es ist sozusagen auch nur EIN Beispiel, wie das umgesetzt wurde". Wissenschafts-Praxis-Transfer als prozesshafter Dialog. In: *Sozial extra* 43 (4), S. 271–275. DOI: 10.1007/s12054-019-00198-x.
- Scheerens, Jaap (1990): School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. In: *School Effectiveness and School Improvement* 1 (1), S. 61–80.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2017): *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der BRD. Statistik 2011 bis 2015*. Berlin. Online verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS\\_2015\\_Bericht.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2015_Bericht.pdf), zuletzt geprüft am 30.04.2022.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2021): *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2016 bis 2020*. Berlin.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2022): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020*. Berlin. Online verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231\\_SoPaeFoe\\_2020.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf), zuletzt geprüft am 30.04.2022.
- Speck, Karsten; Olk, Thomas; Böhm-Kasper, Oliver; Stolz, Heinz-Jürgen; Wiezorek, Christine (2011): Multiprofessionelle Teams und sozialräumliche Vernetzung? Befunde zur Ganztagschulentwicklung. In: Karsten Speck, Thomas Olk, Oliver Böhm-Kasper, Heinz-Jürgen Stolz und Christine Wiezorek (Hg.): *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Studien zur ganztägigen Bildung), S. 7–26.
- Spillebeen, Lea; Holtappels, Heinz Günter; Rollett, Wolfram (2011): Schulentwicklungsprozesse an Ganztagschulen. Effekte schulischer Entwicklungsarbeit im Längsschnitt. In: Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach, Ludwig Stecher und Ivo

- Züchner (Hg.): Ganztagschule: Entwicklungs, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Studien zur ganztägigen Bildung), S. 120–138.
- Staudner, Stephanie (2018): Bildungsprozesse im Ganzttag. Wahrnehmung und Wertung erweiterter Bildungsgelegenheiten durch Kinder. Dissertation. Wiesbaden: Springer VS.
- Stecher, Ludwig (2011): Bildungsforschung als Mikro-Makro-Puzzle. Anmerkungen zur Programmatik der Empirischen Bildungsforschung. In: *Gießener Universitätsblätter* 44, S. 95–103.
- Stecher, Ludwig; Klieme, Eckhard; Radisch, Falk; Fischer, Natalie (2009): Unterrichts- und Angebotsentwicklung – Kernstücke der Ganztagschulentwicklung. In: Franz Prüß, Susanne Kortas und Matthias Schöpa (Hg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim, München: Juventa, S. 185–201.
- StEG Konsortium (2013): Ganztagschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen, München.
- StEG-Konsortium (2010): Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010. 2., überarbeitete Auflage. Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Frankfurt am Main.
- StEG-Konsortium (2015): Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen, München.
- StEG-Konsortium (2016): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012-2015.
- StEG-Konsortium (Hg.) (2019a): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. DIPF; IFS; Justus-Liebig-Universität; DJI. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen, München.
- StEG-Konsortium (Hg.) (2019b): Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagschule. Frankfurt am Main.
- Steiner, Christine (2010): Multiprofessionell arbeiten im Ganzttag: Ideal, Illusion oder Realität? In: *Der pädagogische Blick* 18 (1), S. 22–36.
- Steiner, Christine (2019): Ganzttag: Eine Chance für gutes Lernen. 15 Jahre Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland. In: Nicole Hollenbach-Biele (Hg.): Gute Ganztagschulen entwickeln. Zwischenbilanz und Perspektiven. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 13–24.
- Steiner, Christine; Fischer, Natalie (2011): Wer nutzt Ganztagsangebote und warum? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Sonderheft 15), S. 185–204.
- Stufflebeam, Daniel L. (1971): The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability. Ohio State University. Columbus.

- Trautwein, Ulrich; Niggli, Alois; Schnyder, Inge; Lüdtke, Oliver (2009): Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. In: *Journal of Educational Psychology* 101 (1), S. 176–189. DOI: 10.1037/0022-0663.101.1.176.
- Vollstädt, Witlof (2009): Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Qualitätsansprüche und Möglichkeiten. In: Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother und Georg Rutz (Hg.): *Leben - Lernen - Leisten*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau (Jahrbuch Ganztagschule, 2009), S. 24–37.
- Wagener, Anna Lena (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure. Dissertation. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Studien zur ganztägigen Bildung).
- Witzel, Andreas; Reiter, Herwig (2012): *The problem-centred interview. Principles and practice*. London: Sage.
- Yin, Robert K. (2009): *Case study research. Design and methods*. Fourth edition. Los Angeles: Sage.
- Züchner, Ivo; Fischer, Natalie (2014): Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen - Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? In: Kai Maaz, Marko Neumann und Jürgen Baumert (Hg.): *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft - Sonderheft, 24), S. 349–367.

## Danksagung

Prof. Dr. Ludwig Stecher danke ich für die zugewandte und sehr kompetente Betreuung. Mit dem für mich idealen Maß an Vertrauen, Druck, Freiheit, Zuspruch, konstruktiver Kritik, Lob und Geduld fühlte ich mich jederzeit gut unterstützt und wertgeschätzt. Danke, lieber Ludwig.

Charly danke ich für zahlreiche und ausdauernde Gespräche rund um das Thema meiner Arbeit. Die Zeit, die du dir dafür genommen hast, weiß ich sehr zu schätzen. Ohne deine Perspektive (aus der Praxis) wäre mir die nötige Bodenhaftung womöglich an der ein oder anderen Stelle abhandengekommen. Mille grazie.

Claudius danke ich für sein stets offenes Ohr. Wie kein Zweiter warst du meinen manchmal plötzlich lossprudelnden laut ausgesprochenen Gedanken ausgesetzt und bist mir immer mit größter Einfühlung, Geduld und Bedachtheit begegnet. Auch für deine Hilfe beim finalen Layouten hab vielmals Dank. Du bist wunderbar.

Den StEGies, und allen voran dem Gießener Team, danke ich für all ihre fachliche, mentale und freundschaftliche Unterstützung. Vielen Dank Stephan, Jacqueline, Martin und Ben und allen studentischen Hilfskräften.

Und schließlich bin ich allen dankbar, die mich mit aufbauenden Worten immer wieder motiviert haben am Ball zu bleiben und mein Projekt nicht aus den Augen zu verlieren. Herzlichen Dank!

## Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbstständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der 'Satzung der Justus -Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis' niedergelegt sind, eingehalten.