

V „Ganz In“: Das Ganztagsgymnasium in Nordrhein-Westfalen

Bestandsaufnahme und Perspektiven eines Schulentwicklungs- projekts

Als eine politische Konsequenz aus den alarmierenden Befunden großer Schulleistungsuntersuchungen seit PISA 2000 kann beobachtet werden, dass in allen Bundesländern Modelle ganztägiger Bildung entstehen. Das Thema Ganztagschule ist in der bundesrepublikanischen Geschichte nicht neu. Öffentliche und wissenschaftliche Debatten kamen in gewissen Abständen auf, verschwanden jedoch auch wieder (vgl. Höhmann/Holtappels/Schnetzer 2004, S. 253). Mit der Etablierung vollgebundener Ganztagschulen, die laut einer strukturellen Vorgabe der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 27.3.2003 an mindestens drei Tagen in der Woche sieben Zeitstunden verpflichtend für die Schülerinnen und Schüler ein Angebot machen müssen (vgl. ebd., S. 260), sind eine Reihe von pädagogischen Hoffnungen verbunden, die einen Einsatz erheblicher zeitlicher und finanzieller Ressourcen durch die politischen Entscheidungsträger in den Bundesländern zu rechtfertigen scheinen. Durch die Einrichtung von Ganztagschulen wird Forderungen nach einer Veränderung der Schul- und Lernkultur nachgekommen, die sowohl aus einer schulpädagogisch-didaktischen als auch aus einer erzieherischen Perspektive sinnvoll erscheinen (vgl. Prüb/Kortas/Schöpa 2009, S. 11). So soll die gebundene Ganztagschule sichern, dass

- eine Verbesserung der Leistungsniveaus aller Schülerinnen und Schüler eintritt,
- eine gezielte individuelle Förderung durch mehr Lernzeit, besonders für Kinder aus bildungsfernen Schichten, besser möglich wird,
- eine bessere Integration von Kindern mit Migrationshintergrund ermöglicht wird,
- Bildung, Erziehung und Betreuung im Sinne einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung umgesetzt und dem gesellschaftlichen Bedarf nach Vereinbarkeit von Beruf und Familie gerecht wird, sowie

- Bildungsinhalte sowie verschiedene Lernformen zu einem – zusammengefasst – besseren Unterricht führen (vgl. Prüß 2009, S. 37).

Diese Vielfalt von Intentionen und Erwartungen sowie der Einsatz von Ressourcen im Zusammenhang mit Ganztagschule spiegelt sich auch in der Wissenschaft wider: Über 50 Forschungsprojekte beschäftigen sich in der Bundesrepublik aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Thema. Prüß, Kortas und Schöpa bezeichnen das Forschungsfeld dabei als „Konglomerat diffuser Praxis“ (2009, S. 10). Ein genauer Blick auf den Forschungsstand verschiedener Projekte verdeutlicht, was damit gemeint ist: In nahezu allen Bundesländern herrschen erwartungsgemäß unterschiedliche gesetzliche Voraussetzungen zur Umsetzung der Ganztagsidee in den verschiedenen Schulformen. Eine einheitliche pädagogische Programmatik zu verschiedenen Zielbereichen durch Ganztagsangebote konnte bislang von wissenschaftlicher Seite nicht identifiziert werden.

Das im November 2009 gestartete Projekt *Ganz In – mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganzttagsgymnasium in NRW* ist ein gemeinsames Projekt der Stiftung Mercator, des Instituts für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund (IFS), das als Konsortiumsführer hier stellvertretend für die drei am Projekt ebenfalls beteiligten Hochschulen der Universitätsallianz Metropole Ruhr (UMAR) steht, und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW). Das Projekt bietet 30 Gymnasien die Möglichkeit, die organisatorische Struktur in den kommenden sechs Jahren (mit Option um eine Verlängerung um weitere vier Jahre), beginnend mit der Jahrgangsstufe 5, nachhaltig zu verändern und die eigene Lernkultur mit dem Ziel weiter zu entwickeln, dass durch den gebundenen Ganzttag mehr Zeit für individuelle Förderung entsteht. Dabei sollen besonders Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen werden, die ein hohes Leistungspotenzial besitzen, dieses aber aufgrund äußerer Rahmenbedingungen nicht voll ausschöpfen können.

In Kapitel 1 werden zunächst die Bedingungen für gebundene Ganzttagsgymnasien im Bundesland Nordrhein-Westfalen als Ausgangspunkt für die Erforschung der Ganzttagsschulentwicklung in den 30 Projektschulen dargestellt. Daraufhin widmet sich das Kapitel 2 ausgewählten Begründungslinien dafür, das ein Projekt dieser Größenordnung zur Ganzttagsschulentwicklung an Gymnasien wissenschaftlich rechtfertigt. Dabei liefern die ausgewählten Befunde aus der StEG-Studie (Kap. 2.3), die komplementär zu den Ergebnissen im Beitrag von Holtappels und Rollet in diesem Band gelesen werden können, einen „state of the art“ zur gymnasialen Ganzttagsentwicklung in Deutschland und zudem einen Grundriss für das Forschungs- und Projekt-design, welches Gegenstand des Kapitels drei dieses Beitrags ist. Kapitel 4 verknüpft abschließend Forschungsbefunde, die besonderen Rahmenbedingungen des Landes Nordrhein-Westfalen für die 30 Projektschulen sowie das Forschungsdesign und leitet Perspektiven aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitforschung ab.

1 Zum Ausbaustand der Ganztagsgymnasien in NRW

Das Land Nordrhein-Westfalen hat durch die Ganztagsoffensive NRW Initiativen dafür ergriffen, dass sich eine größere Anzahl von Schulen zu vollgebundenen Ganztagschulen entwickelt oder sich konzeptionell bereits entwickelt hat. Die folgenden Ausführungen umreißen die formalen Rahmenbedingungen, in denen sich die 30 Projektschulen und weitere 86 Ganztagsgymnasien ab dem Schuljahr 2010/2011 in NRW bewegen.

Folgt man den Daten der KMK, hat Nordrhein-Westfalen in den letzten Jahren das Ganztagsschulangebot quantitativ nachhaltig verbessern können. Zwischen 2002 und 2005 stieg die Anzahl von Schulen mit Ganztagsangebot von 10,0 Prozent auf 30,5 Prozent (vgl. Quellenberg 2007, S. 16). Wird dieses 2005 gültige Angebot nach Schulformen differenziert betrachtet, ergibt sich für NRW folgendes Bild: Schulen mit Ganztagsangeboten sind im Wesentlichen Grundschulen (35,9 Prozent)¹, Hauptschulen (20,2 Prozent) und insbesondere Gesamtschulen (96,4 Prozent). Realschulen und Gymnasien haben jeweils einen Anteil von nur ca. 4 Prozent (vgl. ebd., S. 19). Der Anteil an Ganztagsgymnasien in NRW liegt 2005 im Bundesvergleich deutlich unter dem Mittelwert von 23,4 Prozent. Lediglich Berlin hat eine ähnlich niedrige Versorgungsquote. Die Werte verdeutlichen, dass NRW die Möglichkeit, Bildungsbeteiligung durch ganztägige Förderung zu steigern, im gymnasialen Bereich bislang kaum genutzt hat. Die Ganztagsoffensive (vgl. hierzu Referentenentwurf vom 03.06.2008), mit der je kommunaler Gebietskörperschaft zunächst zumindest ein gymnasiales Ganztagsangebot entstehen soll, war eine erste Reaktion auf den niedrigen Ausbaustand. Sie dürfte auch unter Berücksichtigung der bereitgestellten Rahmenbedingungen jedoch allein noch nicht hinreichend sein, um das Bildungsangebot, die Lerngelegenheiten und die Förderungsintensität für die Lernenden auch im Gymnasium zu verbessern. Durch die Ganztagsoffensive haben zum Schuljahr 2010/2011 insgesamt 116 Gymnasien die Möglichkeit, sich zu gebundenen Ganztagschulen zu entwickeln (vgl. www.schulministerium.nrw.de). Legt man die 630 Gymnasien in privater und öffentlicher Trägerschaft aus der Schulstatistik des Schuljahres 2009/2010 des Landes zugrunde – aktuellere Zahlen liegen noch nicht vor –, hätte man nun eine Versorgungsquote von ca. 18 Prozent erreicht. Diese 116 Gymnasien hatten die Möglichkeit, sich für das Projekt *Ganz In* zu bewerben. Aus Sicht des Projekts bedeutet dies natürlich, dass die Schulen aufgrund der Teilnahme an der Ganztagsoffensive besondere Voraussetzungen haben, die im Folgenden kurz geschildert werden sollen.

¹ Der Prozentwert drückt den Anteil aller Schulen einer Schulform aus.

1.1 Die Ganztagsoffensive des Landes NRW

Die Ganztagsoffensive des Landes Nordrhein-Westfalen, an der neben den 116 Gymnasien auch 100 Ganztagsrealschulen beteiligt sind, setzt sich zusammen aus dem *1000-SchulenProgramm*, dem Programm *Geld oder Stelle* sowie dem Programm *Gebundene Ganztagsgymnasien und Ganztagsrealschulen*.

Im Rahmen des *1000-Schulen-Programms* konnten Schulen unter bestimmten Voraussetzungen über ihren Schulträger den zuständigen Bezirksregierungen einmalig zum 31.11.2008 Anträge vorlegen, um Räumlichkeiten sowohl für den Aufenthalt als auch für die Verpflegung von Schülerinnen und Schülern zu bekommen. Die Schulträger konnten so bis zu 100.000,00 € vom Land beantragen. Voraussetzung war, dass der Schulträger selbst den gleichen Anteil noch einmal beisteuern konnte (vgl. hierzu RdERl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW vom 31.07.2008, ABI NRW 5/09). An einigen Schulen des Projektes *Ganz In* konnten so Voraussetzungen für eine pädagogische Übermittagsbetreuung geschaffen werden. Da nicht alle Schulen aufgrund der Voraussetzungen förderfähig waren, haben nicht alle 30 Schulen des Projekts Mittel aus diesem Programm erhalten. Einzelne Kommunen konnten weiterhin anstelle oder ergänzend zum *1000-Schulen-Programm* Finanzmittel aus dem Konjunkturpaket II für den Schulausbau einsetzen, wenn bestimmte verwaltungsrechtliche Voraussetzungen erfüllt waren (vgl. hierzu www.schulministerium.nrw.de).

Obwohl nicht alle Schulen im Projekt *Ganz In* Finanzmittel aus dem *1000-Schulen-Programm* bekommen haben, sind sie verpflichtet, an den Tagen eine Übermittagsbetreuung anzubieten, an denen ein Ganztagsangebot stattfindet. Die Übermittagsbetreuung gilt dabei als schulische Veranstaltung, sodass sich hieraus rechtliche Konsequenzen, etwa im Rahmen der Aufsichtspflicht, ergeben. Für Schulen stellt sich daher die Frage, wie sie gemeinsam mit den zuständigen Schulträgern diese Übermittagsbetreuung schulorganisatorisch gewährleisten und finanzieren können. Hierfür gibt es weitere Förderoptionen vonseiten des Landes. Seit dem 01.02.2009 haben die an der Ganztagsoffensive beteiligten Ganztagsgymnasien die Möglichkeit, auch über das Programm *Geld oder Stelle* Finanzmittel zu generieren. Dieses Programm war bis dahin für Gymnasien im Ganztage nicht gesondert vorgesehen. Dies bedeutet, dass die einzelnen Schulen – je nach Größe, gemessen an den Schülerzahlen – zwischen 60.000,00 € und 120.000,00 € je Schuljahr zur Verfügung haben. Die Höhe der Finanzmittel entspricht dem Äquivalent von 1,2 bis 2,4 Lehrerstellen, welche die Schule bei Verwendung der Barmittel nicht zur Verfügung hat. Die Finanzmittel sind zudem, je nach Ausbaustand der Schule zum Ganztage, gestaffelt, sodass nicht jedem Gymnasium in gleicher Höhe Mittel zur Verfügung stehen (RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW, BASS 12-63 Nr. 6). Neben der Übermittagsbetreuung sind die Ressourcen aus dem Programm *Geld oder Stelle* auch für die Zusammenarbeit mit weiteren außerschulischen Partnern, etwa aus Kultur und Sport,

vorgesehen, um die einzelne Ganztagschule pädagogisch zu profilieren (vgl. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW vom 31.07.2008, ABI NRW, S. 403).

Bei Betrachtung der strukturellen Vorgaben der KMK mit drei Tagen mit je sieben Zeitstunden vor dem Hintergrund der Stundentafeln in den fünften Klassen, die zwischen 32 und 34 Stunden Unterricht vorsehen, zeigt sich, dass ein großer Teil der Projektschulen durch die Unterrichtsvorgaben in den Klassen fünf und sechs etwa nur vier Zeitstunden an verpflichtender Anwesenheit im Rahmen des gebundenen Ganztags zu füllen hat (vgl. www.schulministerium.nrw.de). Bleiben die Projektschulen zunächst auf dem rechtlich vorgeschriebenen Mindestmaß von drei Nachmittagen, so bleibt für die besonderen pädagogischen Ziele eines Ganztagsgymnasiums ein sehr enges Zeitfenster.

2 Begründungslinien des Projekts

Über den mittlerweile erhöhten Ausbaubestand der Ganztagsgymnasien hinaus lassen sich aus der empirischen Schulforschung verschiedene Begründungslinien ableiten, die für einen weiteren Ausbau von Ganztagsgymnasien herangeführt werden können.

2.1 Soziale Ungleichheit und Ganztagsangebot

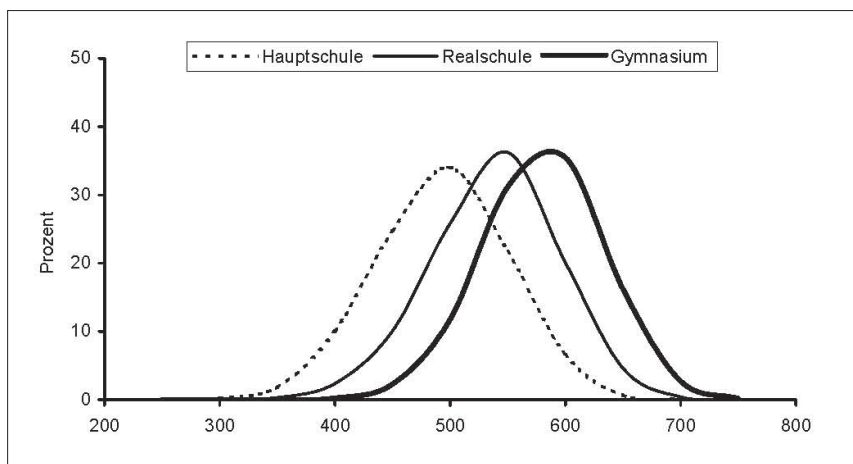
Gegenwärtig bestimmen vor allem zwei Themen ganz zentral die Bemühungen innerhalb schulischer Reformprojekte: zum einen die intensivere Förderung von sogenannten Risikogruppen und zum anderen die Verbesserung der Bildungsbeteiligung, insbesondere von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten.

Die Abbildung V/1 zeigt die Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte, differenziert nach der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler auf Basis von in der IGLU²-Studie erhobenen Daten. Erwartungsgemäß zeigen die Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte bezüglich der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler versetzte Kurven. Den Schülerinnen und Schülern im unteren Skalenbereich wird überwiegend eine Hauptschulpräferenz zugeordnet, den Schülerinnen und Schülern im oberen Bereich eine Gymnasialpräferenz. Im mittleren Bereich überwiegt eine Empfehlung für die Realschule. Die Befunde zeigen jedoch auch, dass es erhebliche Überlappungen zwischen den Kurven gibt (vgl. Bos et al. 2007, S. 280). Daraus folgt, dass nicht alle Kinder, die eine hohe Lesekompetenz aufweisen, auch eine Übergangsempfehlung für das Gymnasium bekommen.

Hinsichtlich dieses Befunds und der Gesamtsituation wird deutlich, dass Grundschulen in Deutschland vergleichsweise gute Arbeit im internationa-

2 Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU).

Abb. V/1: Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte, differenziert nach Lesekompetenz in Prozent – Gesamtskala Lesen



Quelle: Arnold, Bos et al. 2007, S. 279

len Vergleich abliefern, was letztlich auch an der schwächeren Kopplung von Schulleistung und sozialer Herkunft in der Grundschule feststellbar ist (vgl. Bos et al. 2003, S. 283). Jedoch steigt dieser Zusammenhang zwischen Schulleistung und sozialer Herkunft nach der Übergangentscheidung in allen Bundesländern systematisch. Zudem wurde bereits festgestellt, dass die Übergangentscheidung vor dem Hintergrund der tatsächlich erbrachten Schülerleistungen hinterfragt werden muss. So werden Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Schichten bei gleichen Leistungen vergleichsweise seltener als Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Schichten auf einen höherwertigen Bildungsgang empfohlen (vgl. Bos et al. 2004, S. 191ff.).

Insbesondere in den PISA-Untersuchungen wird ersichtlich, dass die in Deutschland vollzogene Selektionspraxis zu fragwürdigen Resultaten führt, zumindest hinsichtlich der Verteilung von Leistungspotenzialen auf die vorhandenen weiterführenden Schulformen (Arnold, Bos et al. 2007, S. 281). Dies wird an der starken Überlappung der Leistungskurven der in verschiedene Schulformen sortierten Schülerinnen und Schüler in Abbildung V/1 nochmals quantitativ veranschaulicht.

Die Tabelle V/1 verdeutlicht erneut diese im deutschen Schulsystem besonders deutlich zu beobachtende Selektionsproblematik. Die letzte Zeile zeigt die Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte im oberen Leistungsbereich, verteilt auf drei Schulformen. Demnach haben 36 Prozent der Schülerinnen und Schüler aus dem oberen Leistungsbereich keine Übergangsempfehlung zum Gymnasium erhalten (vgl. Tab. V/1).

Tab. V/1: Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte, differenziert nach Leistungsbereich in Zeilenprozent

	Schullaufbahnpräferenz der Lehrkräfte			
	Haupt- schule	Realschule	Gym- nasium	Total ¹
Unterer Leistungsbereich	59,6	32,3	8,2	100,1
Mittlerer Leistungsbereich	24,6	44,2	31,1	99,9
Oberer Leistungsbereich	6,3	29,7	64,1	100,1

1 Die Differenz zu 100 Prozent ergibt sich durch Rundungsfehler.

Quelle: Arnold, Bos et al. 2007, S. 281

Die durch den Übergang entstehenden Verzerrungen wurden anhand von Analysen der PISA-Daten als „doppelte Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern aus unterprivilegierten Schichten“ (vgl. Schümer 2004, S. 110) bestätigt. Als doppelt wird die Benachteiligung bezeichnet, da erstens die soziale Herkunft einen Einfluss auf den Übergang zu den weiterführenden Schulformen hat und zweitens die einzelnen Schulformen als differenzielle Entwicklungsmilieus die Disparitäten in Bezug auf zu erreichende Kompetenzen weiter verschärfen.

Dieser Befund wird dadurch brisant, dass die Schulformen für sich genommen spezifische und selektionsbedingte Entwicklungsmilieus darstellen und entsprechend Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen bei gleichen kognitiven Fähigkeiten sehr unterschiedlich ermöglichen und fördern (Baumert/Schümer 2001).

Die Aufnahmepraxis weiterführender Schulen hängt aber nicht ausschließlich von den Übergangsempfehlungen der Grundschulen ab, sondern wird auch von der jeweiligen Situierung in einer bestimmten Schullandschaft bestimmt. Konkurrenz bzw. fehlende Konkurrenz zwischen Schulen in Bezug auf Schülerzugänge haben erheblichen Einfluss auf die Selektionsentscheidungen, insbesondere der Gymnasien (vgl. Zymek/Sikorski/Franke/Ragutt/Jakubik 2006).

2.2 Bildungspotenziale und Wissensgesellschaft

Ganz gleich, welcher Gesellschaftsbeschreibung man einen Primat zuweisen möchte, ob der Wissens-, Informations- oder Organisationsgesellschaft (vgl. Schimank/Volkman 2000): Einigkeit besteht in der immer dringlicher werdenden Ausschöpfung menschlicher Leistungspotenziale, um regional in einer globalisierten Welt Produkte und Dienstleistungen zu erfinden, zu produzieren und zu vertreiben. Dabei wird immer deutlicher, dass „einfache“ Produktionsabläufe und Tätigkeitsprofile in postindustriellen Gesellschaften seltener werden. Der Anstieg von Stellen mit mittlerem und hohem Qualifi-

zierungsbedarf wird derzeit durch eine demographische Entwicklung begleitet, die künftig dazu führen wird, dass insgesamt weniger Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer für den Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Dieser Entwicklung ist theoretisch dreifach zu begegnen.

1. Ausbau von Krippenplätzen und systematische Steigerung der Frauenerwerbstätigkeit
2. Entwicklung einer bedarfsorientierten Einwanderungspolitik
3. Verbesserung der Nutzung vorhandener Potenziale

Für den dritten Punkt ergibt sich eine enge Verbindung zu dem hier vorgestellten Projekt, denn der Tatsache der Verhinderung der Entfaltung individueller Lernpotenziale und Lebenschancen, die durch die obigen Befunde belegt worden sind (vgl. Kap. 2.1), muss schulreformerisch nachhaltig entgegengewirkt werden (vgl. hierzu auch Blossfeld et al. 2007, 2008, 2009, 2010). Dies kann nicht nur pädagogisch über den Bezug auf Teilhabe an Gesellschaft und Bildung begründet werden, sondern auch volkswirtschaftlich, da die Nichtausnutzung individueller Potenziale mittel- bis langfristig den steigenden Bedarf an hoch qualifizierten Beschäftigten nicht in Rechnung stellt. Beide Begründungslinien, gesellschaftliche Teilhabe und volkswirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit, sind gleichermaßen bedeutsam. Es geht demnach um eine bessere Ausschöpfung von Begabungspotenzialen bei Steigerung von Kompetenzen und höheren Abschlussqualifikationen einerseits und die Minderung der sozialen Kopplung der Bildungsbeteiligung (Gymnasialbesuch und hoher Abschluss) andererseits.

Die nun folgenden Befunde der *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* zeigen ausgewählte Ergebnisse aus der Gymnasialstichprobe auf, die als relevant für das Forschungsdesign und das Beratungskonzept identifiziert worden sind.

2.3 *Befunde der bundesweiten Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) zur Organisations-, Lern- und Förderkultur an Ganztagsgymnasien*

Im Rahmen der *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (Holtappels/Klieme/Rauschenbach/Stecker 2007/2008², www.projekt-steg.de) werden bundesweit insgesamt 373 Schulen aus 14 Bundesländern in ihrer Entwicklung während der Einführung bzw. des Ausbaus von Ganztagsangeboten untersucht.³ Zentrales Ziel dieser Längsschnittstudie ist es, schulische Gelingensbedingungen zu identifizieren, die für eine erfolgreiche Implementation und Weiterentwicklung des Ganztags wichtig sind. Dazu werden alle

3 Die *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Kooperation mit dem Europäischen Sozialfonds und den Kultusministerien der Länder.

am Ganztagsbetrieb beteiligten bzw. vom Ganztagsbetrieb betroffenen Personengruppen befragt: Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte, weiteres pädagogisch tätiges Personal, außerschulische Kooperationspartner und Schulleitungen.

Im Folgenden soll anhand von ausgewählten Variablen aus der Befragung der Schulleitungen, der Elternschaften und der Schülerschaften die Lern- und Förderkultur an Ganztagsgymnasien beleuchtet werden. Dazu werden die Befunde der Ganztagsgymnasien jenen anderer Sekundarstufenschulformen (Hauptschulen, Realschulen, Integrierte Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen) – im Folgenden als „Vergleichsschulen“ bezeichnet – gegenübergestellt. Auf diese Weise wird ein kurzer, aber durchaus aussagekräftiger empirischer Einblick in die Lage der Ganztagsgymnasien in der deutschen Ganztagsgymnasienlandschaft und den von ihnen erreichten Entwicklungsstand gegeben. Anschließend wird zu diskutieren sein, ob die Befunde eher dafür sprechen, dass die Ganztagsgymnasien den Ansprüchen und Anforderungen, die an eine moderne Ganztagsgymnasien gestellt werden, genügen oder ob sich Entwicklungsbedarfe andeuten, denen es zu begeben gilt.

Für den Vergleich wird auf die Daten von insgesamt 373 Sekundarstufenschulen zurückgegriffen, die an der ersten StEG-Erhebungswelle 2005 teilgenommen haben.⁴ Bei 50 dieser Schulen handelt es sich um Ganztagsgymnasien. Die Angaben der Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler wurden für die Analysen auf Schulebene aggregiert. Alle nachfolgend berichteten Unterschiede lassen sich signifikanzstatistisch belegen. Bei der Einordnung und Bewertung der Befunde ist allerdings auch immer daran zu denken, dass die Stundentafel, die Gymnasien laut Lehrplan anbieten müssen, umfangreicher ist als an den Vergleichsschulen. Dies schränkt den erweiterten Zeitrahmen, der sich durch den Ganztagsbetrieb für die Gestaltung außerunterrichtlicher Angebote ergibt, stärker ein, als dies an anderen Schulformen der Fall ist. Zudem ist zu berücksichtigen, dass die meisten Gymnasien über eine weniger lange Erfahrung im Ganztagsbetrieb verfügen. In der vorliegenden Stichprobe beläuft sich dieser Unterschied auf zwei Jahre.⁵

Wie die Angaben der Schulleitungen belegen, machen Ganztagsgymnasien ihren Schülerinnen und Schülern durchaus ein ansehnliches außerunterrichtliches Angebot. Allerdings ist dieses von seiner inhaltlichen Breite her geringer ausgeprägt als in den Vergleichsschulen. Dies gilt sowohl für Angebote aus dem Bereich „Hausaufgabenbetreuung und Förderung“ als auch für fächerübergreifende Angebotsformen (wie z. B. handwerkliche, hauswirtschaftliche oder technische Angebote, Formen des sozialen und interkulturellen Lernens) und Freizeitangebote. Lediglich bei fachbezogenen Angebo-

4 Alle berichteten Analysen wurden ohne die Verwendung von Hochrechnungsgewichten durchgeführt.

5 Vergleich der Mediane der Gründungsjahre des Ganztagsbetriebes in beiden Gruppen.

ten liegen die Ganztagsgymnasien gleichauf. Die Schulen wurden auch zu den schriftlich festgelegten konzeptuellen Grundlagen des Ganztagsbetriebes befragt (im Schulkonzept, Schulprogramm oder Ganztagsgymnasienkonzept). Die Antworten der Schulleitungen der Ganztagsgymnasien lassen eine deutlich schwächere konzeptuelle Fundierung des Ganztagsbetriebes deutlich werden. Insgesamt werden weniger konzeptuelle Festlegungen getroffen. Dies gilt insbesondere in Bezug auf inhaltliche Gestaltungselemente (z. B. hinsichtlich pädagogischer Grundsätze bzw. Ziele, Unterrichts- und Förderkonzepte sowie Ziele und Gestaltungsprinzipien für spezifische Ganztagelemente). Auch bei der Spezifikation von konkreten Zielen, die mit dem Ganztagsangebot erreicht werden sollen (z. B. Öffnung, Betreuung, psychosoziale Entwicklung, Förderung, Vermittlung von spezifischen Fähigkeiten oder Abbau von herkunftsbedingter Ungleichheit), liegen die Ganztagsgymnasien zurück. Dies zeigt sich auch bei der Frage nach den Gründungsmotiven für den Ganztagsbetrieb: Hier benennen die Schulleitungen der Ganztagsgymnasien deutlich weniger pädagogische Entwicklungsziele. Vor diesem konzept- und zieltheoretisch insgesamt schwächeren Entwicklungsstand berichten sie auch ein deutlich geringeres Niveau der konzeptuellen Verknüpfung zwischen dem unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich, als dies in der Gruppe der Vergleichsschulen der Fall ist.

Die Elternschaften der untersuchten Schulen wurden u. a. zu ihrer Zufriedenheit mit dem schulischen Ganztagsbetrieb befragt. An den Ganztagsgymnasien äußern sich die Eltern hinsichtlich verschiedener Qualitätsaspekte dabei weniger zufrieden als jene der Vergleichsschulen. Dies gilt sowohl für die Zufriedenheit mit der Organisation der Angebote (Zeitstruktur, Verlässlichkeit, Organisationsform), den Angeboten selbst bzw. deren Ausstattung (räumlich, personell, materiell) als auch hinsichtlich der Qualität von Förderung in den Angeboten und des angebotsbezogenen Informationsaustausches zwischen Schule und Elternhaus. Befragt man die Elternschaften dagegen zu ihrer Wahrnehmung der Schulqualität insgesamt (unabhängig vom Ganztagsbetrieb), dann zeigen sich zwischen den Bewertungen der Eltern an Ganztagsgymnasien und jenen der Vergleichsschulen interessanterweise keine signifikanten Unterschiede. Die nachteiligen Bewertungen betreffen demnach tatsächlich die Wahrnehmung des im Ganztags bestehenden schulischen Entwicklungsstandes bzw. der in den Ganztagsangeboten erreichten Prozessqualität.

Die Befragung der Schülerschaften ergab, dass die Schülerinnen und Schüler an Ganztagsgymnasien seltener an unterrichtsnahen Angebotsformen (Hausaufgabenbetreuung, schulfachbezogene Angebote bzw. Förderangebote) und ungebundenen Freizeitangeboten teilnehmen als jene der Vergleichsschulen. Bei fächerübergreifenden Angeboten (Arbeitsgemeinschaften, fachunabhängige Projekte etc.) besteht hier hingegen kein Unterschied. Bezüglich der Bewertung der Prozessqualität in den Angeboten billigen die Schülerschaften an den Ganztagsgymnasien diesen einen geringeren „Lernnutzen“ (Nützlichkeit der Angebotsteilnahme für den Erfolg in der Schule) zu. Ein Befund,

der sich wohl auch durch das zuvor geschilderte Angebotsnutzungsverhalten der Schülerschaften an Ganztagsgymnasien erklären lässt. Gleichzeitig ist der Aspekt des sozialen Nutzens (Ausbau von Freundschaftsnetzwerken, soziale Eingebundenheit und das Erleben von Spaß durch die Angebotsteilnahme), der vornehmlich mit dem Besuch von Angebotsformen mit weniger Schulfachbezug in Zusammenhang steht (vgl. Rollett 2007), an den Ganztagsgymnasien allerdings nicht stärker ausgeprägt, als dies an den Schulen anderer Schulformen der Fall ist. Hier hätte man aufgrund der Angaben zur Angebotsnutzung der Schülerinnen und Schüler an den Gymnasien durchaus günstigere Ausprägungen erwarten können.

Die Befunde zeigen, dass es aufgrund des Zusammenhanges zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft sowie der auch bildungsökonomischen Verpflichtung der Ausschöpfung aller gesellschaftlichen Potenziale notwendig ist, einen stärkeren Ausbau von Gymnasien mit Ganztagsangebot zu forcieren. Die bundesweiten Befunde der StEG-Studie zeigen zudem, dass gerade die Gymnasien in einzelnen Bereichen der Ganztagserschulungen im Vergleich zu anderen Schulformen einen erhöhten Entwicklungsbedarf aufzuweisen haben. Diese zentralen Aspekte haben Einfluss auf die Projektstruktur, die im folgenden Kapitel drei vorgestellt wird.

3 Design des Projekts

3.1 Projektziele

Das zentrale Projektziel ist die Erhöhung der Abschlüsse mit Fachhochschulreife und allgemeiner Hochschulreife von Jugendlichen mit hohen Potenzialen, die zu Hause nicht die Möglichkeit haben, sich optimal zu entwickeln, bei Beibehaltung des absoluten Anteils von Abschlüssen der bisherigen gymnasialen Klientel sowie die Verbesserung der Qualität der Abschlüsse (z. B. Steigerung von Schülerkompetenzen) insgesamt. Dies bedeutet auch, dass die durchschnittlich erzielten Abiturnoten zumindest weiterhin erreicht werden, im günstigen Fall noch verbessert werden können. Damit ist zugleich das Ziel angesprochen, das Ganztagsgymnasium zu einem vollwertigen und vergleichbaren Angebot zum traditionellen Gymnasium zu machen.

Neben diesen zentralen Zielsetzungen finden sich weitere Teilziele, die sich funktional den zentralen Zielsetzungen des Projekts unterordnen:

- Entwicklung eines pädagogischen Schulkonzepts für das Ganztagsgymnasium und dessen Integration in das bestehende Schulprogramm.
- Weiterentwicklung des Unterrichts und die Entwicklung von Diagnose- und Förderkonzepten, insbesondere in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern sowie in Deutsch und Englisch und Domänen des fächerübergreifenden Lernens.

- Erprobung neuer Organisationsstrukturen zur Umsetzung der pädagogischen Konzepte.
- Aufbau und nachhaltige Implementierung von institutionalisierten Teamformen im Bereich des Fachunterrichts (professionelle Lerngemeinschaften), der Kooperation von unterrichtendem und nichtunterrichtendem Personal (Praxisgemeinschaften) sowie der interschulischen Kooperation (networked learning communities).
- Erprobung und Entwicklung flexibler Zeitstrukturen und adäquater Raummodelle für das Ganztagsgymnasium.
- Entwicklung neuer Leitungsvorstellungen für ein auf Integration und Förderung ausgerichtetes Gymnasium, das zum Sinnbild der Ziele einer Bildungsregion wird (i. S. einer Förderung aller in einer Region vorhandenen Potenziale).
- Gründung eines Netzwerks der Ganztagsgymnasien.

Zur Zielerreichung, und hier insbesondere der beiden Hauptzielbereiche, ist vor allem die Entwicklung des Unterrichts zentraler Baustein einer Gesamtentwicklung der teilnehmenden Gymnasien. Die Entwicklung wird durch verschiedene Module systematisiert, aber von den Einzelschulen eigenverantwortlich gesteuert. Zur Nutzung von Synergien bei gleichen oder ähnlichen Problemlagen soll eine Netzwerkstruktur mit regionalen Kernelementen, für innovative und schnelle Lösungen über einen moderierten Austausch zwischen den Schulen sorgen.

3.2 Ausgewählte Aspekte des Projektdesigns

Im Verbund einer Gruppe von Schulforscherinnen und Schulforschern sowie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern der Universitätsallianz Metropole Ruhr (UAMR, bestehend aus Ruhr-Universität Bochum, TU Dortmund und Universität Duisburg-Essen) und im Rahmen der dort geschlossenen Zielvereinbarung soll unter Federführung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund die Einführung des Ganztagsgymnasiums erprobt, wissenschaftlich begleitet und praktisch unterstützt werden. In einem Zeitraum von zunächst sechs Jahren (mit Option auf eine Verlängerung um weitere vier Jahre) haben die im April 2010 ausgewählten 30 Gymnasien die Gelegenheit, sich mithilfe intensiver Unterstützung durch Schulentwicklungsberaterinnen und -beratern sowie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern zu Ganztagsgymnasien zu entwickeln. Die gesamte Fördersumme für dieses Unterfangen beläuft sich für die ersten sechs Jahre auf knapp 10 Millionen Euro.

Dieses umfassende Vorhaben stellt die Schulen vor komplexe Herausforderungen. Die Arbeitsbereiche für Schulen, die sich zu Ganztagschulen entwickeln, erfassen nahezu alle Bereiche der Schulorganisation und Un-

terrichtsgestaltung (einen Überblick und eine schulpraktische Orientierung liefert der Qualitätsrahmen von Holtappels/Kamski/Schnetzer 2009). Um die Komplexität zu reduzieren, die Arbeitsbereiche für die Schulen zu konkretisieren und um die wissenschaftliche Begleitforschung mit dieser Vielfalt an Forschungszugängen zu ermöglichen, wurde das Konstrukt „gymnasiale Ganztagserschulung“ in sechs Module operationalisiert. Diese stehen in einem systematischen und zeitlichen Zusammenhang.

Modul 1: Erstellung von pädagogischen Konzepten zum Ganztag

Dieses Modul ist insbesondere in der Startphase wesentlich, um ein Ganztagsprogramm zu entwickeln, das die Weichen für eine umfassende Bildung von Kindern und Jugendlichen am einzelnen Schulstandort stellt. Die Schulen beginnen mit der Jahrgangsstufe fünf und können so sukzessive die Schule auf den Ganztag umstellen. Einzelne Schulen sind bereits zum Schuljahr 2009/2010 in die Ganztagsoffensive gestartet und haben demnach bereits ein Jahr Vorerfahrung und zudem die Jahrgangsstufen fünf und sechs im Ganztagsbetrieb.

Modul 2: Entwicklung von Diagnose und Förderkonzepten

Neben den Hauptfächern Mathe, Deutsch und Englisch stehen die naturwissenschaftlichen Fächer Physik, Chemie und Biologie im Mittelpunkt des Projekts, um viele Schülerinnen und Schüler perspektivisch für technische Berufe sowie Ingenieursberufe zu interessieren. Ergänzt und abgerundet wird das Modulangebot „Entwicklung von Diagnose- und Förderkonzepten“ durch ein Teilmodul „fächerübergreifendes Lernen“. In allen Teilmodulen soll den Aspekten Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sowie Sprachverstehen im Fachunterricht (Fachsprache) besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Modul 3: Organisationslernen, Projektmanagement, Unterrichtsentwicklung

Das Modul drei stellt das organisationstheoretische und organisationspraktische Wissen zur Verfügung, um Prozesse organisationalen Wandels sinnvoll zu gestalten. Es stellt somit das Kernmodul für systematische Schulentwicklung dar.

Modul 4: Vernetzung zu ausgewählten Aspekten

Das Modul vier nimmt aktuelle Befunde auf, die darauf hinweisen, dass interschulische Netzwerke einen geeigneten Raum darstellen, um Informationen, Wissen und Problemlösestrategien auszutauschen. Angesichts der enormen Herausforderungen scheint die Bildung von Netzwerken somit eine wichtige Unterstützung im Projekt (vgl. Berkemeyer/Bos/Kuper 2010, Berkemeyer/Manitius/Müthing/Bos 2009).

Modul 5: Leadership für effektives Schulleitungshandeln und schulinterne Steuerung

Wandlungsprozesse in Schulen werden maßgeblich von den Schulleitungen mit beeinflusst (vgl. Rosenbusch/Warwas 2010, S. 15 oder Bonsen 2010, S. 193f.). In diesem Modul werden Schulleitungen bei ihren Aufgaben im Umstrukturierungsprozess zur Ganztagschule begleitet.

Modul 6: Kooperation mit dem schulischen Umfeld und Übergänge

Ganztagsgymnasien sind zentrale Einrichtungen einer Bildungsregion und müssen mit dem schulischen Umfeld gut vernetzt sein. Besonderes Augenmerk wird auf die verbesserte Gestaltung der Übergänge (Übergang Grundschule zur weiterführenden Schule, Übergang Schule-Beruf) gelegt. Insbesondere der Übergang Grundschule-Gymnasium ist hier bedeutsam, da die Schullaufbahneempfehlungen der Grundschullehrkräfte nicht immer an dem vorhandenen Potenzial orientiert sind, sondern möglicherweise auch an einer bislang gering ausgeprägten individuellen Förderkultur des Gymnasiums. Schülerinnen und Schüler ohne entsprechende familiäre Unterstützung werden demnach trotz vorhandener Potenziale nicht für das Gymnasium empfohlen (vgl. Abb. V/1). Diese Praxis gilt es in Zusammenarbeit mit den Grundschulen zu verändern.

Um diese komplexen Veränderungsprozesse zu gestalten, erhalten die Schulen über die Leistungen aus der Ganztagsoffensive hinaus (vgl. Kap. 2) Unterstützung durch das Projekt. Diese Unterstützung ist jedoch geknüpft an Anforderungen, die aus dem Forschungsinteresse der Wissenschaft resultieren:

Tab. V/2: Anforderungen und Unterstützungssysteme für die 30 Gymnasien im Projekt Ganz In

Anforderungen	Unterstützungsleistungen
<ul style="list-style-type: none">• Teilnahme an der Ganztagsoffensive• Beschlusslage innerhalb der Schule begrüßt die Projektteilnahme• Beteiligung an der wissenschaftlichen Begleitforschung• Teilnahme an schulischen Netzwerktreffen• Mitarbeit einzelner Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none">• Organisation von Netzwerkkooperationen durch Schulentwicklungsberater• Vier Lehrerzeitstunden (Entlastungsstunden)• Bis zu 5.000,00 €/Jahr (z. B. für Fortbildungen, Lehr-/Lernmaterial)• Beratung und Unterstützung durch ein Team von Schulentwicklungsberaterinnen und -beratern und Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern

Die Teilnahme an der Ganztagsoffensive des Landes Nordrhein-Westfalen war obligatorisch, um die strukturellen Voraussetzungen für die Ganztagsentwicklung zu gewährleisten (vgl. Kap. 1). Neben der formalen Anforderung, wie der Beschlusslage der Schulkonferenz, mussten die Schulen im Rahmen des Bewerbungsverfahrens klar signalisieren, dass es an der Mitarbeit

interessierte Kolleginnen und Kollegen in einzelnen Fächern gibt. Zudem mussten sich die Schulen bereit erklären, die schulischen Netzwerktreffen regelmäßig zu besuchen. Ein besonderes Gewicht für die wissenschaftliche Begleitforschung liegt in der zugesagten Beteiligung an empirischen Untersuchungen in den Schulen.

Für die umfangreichen Aufgaben in den Modulen erhalten die Schulen im Gegenzug Unterstützung durch die Einrichtung regionaler und fachbezogener Netzwerke zum gegenseitigen Austausch und zur Weiterentwicklung schulindividueller Prozesse. Zudem haben die Schulen über die Netzwerktreffen hinaus eine Unterstützungsmöglichkeit durch Schulentwicklungsberaterinnen und -berater am Institut für Schulentwicklungsforschung in Dortmund und durch die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker der Hochschulen der Ruhrallianz. Vier Entlastungsstunden für das Lehrerkollegium eröffnen die Möglichkeit, besondere Belastungen durch das Projekt durch eine kleine Arbeitsentlastung ein Stück weit anzuerkennen. Ein jährliches Budget von 5.000,00 € pro Schule ermöglicht – etwa ergänzend zum schulischen Fortbildungsbudget – einen erweiterten Qualifizierungsspielraum für die Kolleginnen und Kollegen zur Gestaltung der Ganztagschulprozesse. Auch sächliche Anschaffungen werden gefördert, wenn sie im Zusammenhang mit dem Ganztagskonzept stehen (vgl. Modul 1).

Tab. V/3: Teilnehmende Schulen

Aachen: Geschwister-Scholl-Gymnasium	Köln: Gymnasium Thusneldastraße
Arnsberg: Franz-Stock-Gymnasium	Köln: Hildegard von Bingen-Gymnasium
Bielefeld: Max-Planck-Gymnasium	Köln: Albertus-Magnus-Gymnasium
Castrop-Rauxel: Städt. Ernst-Barlach-Gymnasium	Köln: Städt. Rhein-Gymnasium
Dortmund: Helmholtz-Gymnasium	Köln: Montessori Gymnasium
Dortmund: Heinrich-Heine-Gymnasium	Köln: Städt. Heinrich-Mann-Gymnasium
Duisburg: Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium	Leichlingen: Städt. Gymnasium Leichlingen
Duisburg: Abtei-Gymnasium	Lemgo: Marianne-Weber-Gymnasium
Düsseldorf: Comenius-Gymnasium	Mettmann: Städt. Heinrich-Heine-Gymnasium
Düsseldorf: Gymnasium Gerresheim	Minden: Ratsgymnasium der Stadt Minden
Düsseldorf: Friedrich-Rückert-Gymnasium	Mülheim: Karl-Ziegler-Schule Mülheim
Essen: Maria-Wächtler-Gymnasium	Pulheim: Geschwister-Scholl-Gymnasium
Gelsenkirchen: Ricarda-Huch-Gymnasium	Rheda-Wiedenbrück: Einstein-Gymnasium Rheda
Herne: Gymnasium Wanne	Steinhagen: Steinhagener Gymnasium
Leverkusen: Lise-Meitner-Gymnasium	Velbert: Geschwister-Scholl-Gymnasium

Von den 116 Gymnasien, die sich in der Ganztagsoffensive des Landes befinden, haben sich 51 Schulen für eine Teilnahme am Projekt beworben. Die in Tabelle V/3 aufgeführten 30 Schulen wurden vom Projektkonsortium bestehend aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Vertreterinnen und Vertretern der Stiftung Mercator sowie dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW), ausgewählt.

3.3 Die wissenschaftliche Begleitforschung des Projekts

Das verantwortliche wissenschaftliche Konsortium setzt sich aus zehn Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der drei Hochschulen der Ruhrallianz zusammen.

Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zeichnen sich für die Erforschung der folgenden Module verantwortlich:

Die wissenschaftliche Begleitung ist zentral für den Erfolg des Projekts und die Realisierung der Übertragbarkeit der Ergebnisse. Sie enthält summative und formative Evaluationselemente sowie in Teilen auch Grundlagenforschung, die aber für die Erarbeitung von Konzepten der Weiterentwicklung und Implementation von Teilmodulen des Gesamtdesigns genutzt werden sollte. Die Evaluation wird auch dazu genutzt, während der Projektlaufzeit Erkenntnisse über die Arbeit des Projekts und der Schulen zu erhalten, die im Sinne einer Nachsteuerung wieder in die Projektdurchführung einfließen. Es ist geplant, den Schulen jährlich direkte Rückmeldungen zu den Ergebnissen ihrer Reformarbeit (z. B. zu den Veränderungen der Schülerleistungen) zu geben.

Die Forschungsbereiche lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Sicherstellung der Prüfbarkeit des Erfolgs der Maßnahme im Bereich der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern durch ein Kontrollgruppendesign mit Leistungsvergleichen (hier: Nutzung der Daten der *Lernstandserhebungen NRW*, keine Etablierung einer separaten Kontrollgruppe);
- Identifizierung von Gelingensbedingungen beim Umbau zum Ganztagsgymnasium;
- Evaluation der Entwicklung der Unterrichtsqualität;
- Evaluation der Veränderung des Professionswissens bei Lehrkräften;
- Entwicklung und Evaluation der Wirksamkeit von Förderkonzepten in den in Modul zwei benannten Unterrichtsfächern;
- Evaluation von außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten im Sinne erweiterter Lerngelegenheiten;
- Beobachtung von Entwicklungsverläufen des organisatorischen Wandels;

Tab. V/4: Aufteilung der Module im Projekt Ganz In auf die Personen der wissenschaftlichen Begleitung

	M1	M2	M3	M4	M5	M6
TU Dortmund						
Prof. Dr. W. Bos Fakultät, Erziehungswissenschaft und Soziologie, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)			X	X	X	X
Prof. Dr. H. G. Holtappels, Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)	X		X		X	
Prof. Dr. S. Hußmann, Fakultät für Mathematik, Institut für die Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts (IEEM)	X	X		X		
Ruhr-Universität Bochum						
Prof. Dr. J. Wirth, Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft, Institut für Pädagogik (Lehrstuhl für Lehr- Lernforschung)	X	X		X		
Prof. Dr. M. Ritter, Fakultät für Philologie, Englisch Seminar (Lehrstuhl Anglistik – Fachdidaktik)	X	X		X		
Universität Duisburg-Essen						
Prof. Dr. H. Fischer, Campus Essen, Fakultät für Physik, Universitätsprofessor für Didaktik der Physik	X	X		X		
Prof. Dr. A. Bremerich-Vos, Campus Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften – Germanistik, Universitätsprofessor für Linguistik und Sprachdidaktik	X	X		X		
Prof. Dr. D. Leutner, Campus Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften – Psychologie, Universitätsprofessor für Lehr-/Lernpsychologie	X	X		X		
Prof. Dr. A. Sandmann, Campus Essen, Fakultät für Biologie und Geographie – Biologie, Universitätsprofessorin für Didaktik der Biologie	X	X		X		
Prof. Dr. E. Sumfleth, Campus Essen, Fakultät für Chemie, Universitätsprofessorin für Didaktik der Chemie	X	X		X		

- Beobachtung der Bildungsbeteiligung, der Bildungserfolge (Abschlussniveau) und der Bildungslaufbahn (Klassenwiederholung, Schulwechsel, Übergänge).

3.4 Forschungsdesign

Die 30 ausgewählten Projektschulen stellen die Grundgesamtheit für die wissenschaftliche Begleitung dar. Auf eine Ziehung einer gesonderten Kontrollgruppe, die parallel untersucht wird, kann verzichtet werden. Die Gründe hierfür lauten:

- Durch die Einbindung der für alle Schulen in NRW verbindlichen zentralen Testungen (Lernstand Klasse 8, Zentralabitur) können die Ganztags- gymnasien mit weiteren Gymnasien verglichen werden. Hierfür kann eine adäquate Vergleichsstichprobe gezogen werden.
- Aufgrund der Anzahl von 30 Projektschulen besteht die Möglichkeit, auch innerhalb des Projekts Vergleichsgruppen zu bilden (z. B. bestehendes Ganztagsgymnasium, neues Ganztagsgymnasium).
- Die entstehenden zusätzlichen Kosten, die durch die Testung und Befragung einer gesonderten Kontrollgruppe verursacht werden, stehen in keinem angemessenen Verhältnis zum entstehenden Mehrwert.

Die Begleitung und Analyse des Vorhabens macht ein Forschungsdesign notwendig, das unterschiedlichste Methoden zum Einsatz kommen lässt. Dabei richtet sich die Wahl der Methoden nach den Fragestellungen, die sich im Kontext der Evaluation und Begleitforschung ergeben. Diese lassen sich wiederum den sechs Basismodulen zuordnen. Im Rahmen des Forschungsprozesses wird auf die folgenden Forschungsmethoden zurückgegriffen:

- Nutzung der amtlichen Statistik/Bildungsstatistik (Sekundäranalyse)
- Kompetenzmessung in Längsschnittuntersuchungen
- Survey
- Qualitative Fallstudien und ethnographische Feldforschung
- Aktionsforschung

4 Bilanz und Ausblick

Eines der zentralen Ziele von *Ganz In*, so kann bilanzierend festgehalten werden, ist der Abbau sozialer Benachteiligung im nordrhein-westfälischen Schulwesen. Durch die Einrichtung von Ganztagsgymnasien, einer fachdidaktischen Begleitung sowie einer im Projekt angelegten Prozessberatung besteht die Möglichkeit, einen pädagogischen Ganzttag zu entwickeln, der

Lernen in neue Rhythmen überführt und eine individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern besser erlaubt als bisher.

Die beobachtende Ganztagsoffensive hatte bereits den Effekt, dass sich insgesamt 116 Gymnasien in NRW für einen gebundenen Ganztagsbetrieb entschieden haben und so die Versorgungsquote bedeutend gesteigert werden konnte. Diese Versorgungsquote allein sagt aber noch nichts über die Qualität des Ganztagsangebotes aus. Darum gilt es im Forschungsprozess von *Ganz In* darauf zu achten, die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der teilnehmenden Schulen (Ressourcen, Erfahrungen, Schulentwicklungskapazitäten etc.) präzise zu erfassen, um diese mit den jeweiligen Entwicklungen an den Schulen in Relation bringen zu können. So wird auch in Rechnung zu stellen sein, dass die Projektschulen, die an drei Tagen pro Woche im Ganztagsbetrieb sind und somit formal das Mindestmaß erfüllen, zu Beginn des Projekts wenig Stunden im Sinne eines Ganztagskonzeptes zu füllen haben. Dies bedeutet, dass zu Beginn der Entwicklungsphase der Schulen auch kaum mit dem Ganztagsbetrieb in Verbindung stehende pädagogische Veränderungen zu erwarten sind. Die Verknüpfung der einzelnen Ebenen im Kontext der Ganztagsentwicklung von der Einzelschule über den Schulträger bis hin zu den Bezirksregierungen legt nahe, dass auf allen Ebenen wichtige Akteursgruppen zum Gelingen des Ganztages beitragen und deshalb auch im Blickpunkt des Forschungsinteresses stehen müssen.

Fasst man die geschilderten Befunde aus der bundesweiten StEG-Studie zusammen, dann weisen die Ergebnisse darauf hin, dass an Ganztagsgymnasien, verglichen mit anderen Schulformen im Ganztagsbetrieb, eine Reihe von besonderen Entwicklungsbedarfen bestehen. Diese betreffen u. a. die Breite des Ganztagsangebotes, die konzeptuelle Fundierung des Ganztagsbetriebes sowie seine konzeptuelle Verknüpfung mit dem Unterricht. Auch Einschätzungen zur Zufriedenheit von Eltern und Schülerinnen und Schülern geben Hinweise, dass die Gymnasien in ihrem Ganztagsbetrieb noch nicht den Entwicklungsstand erreicht haben, den andere Schulformen vorweisen können. Entsprechend sollte den Entwicklungsbedarfen, die sich aufgrund der Befundlage im Hinblick auf die schulische Lern- und Förderkultur an Ganztagsgymnasien andeuten, im Feld erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt werden, um ihnen im Rahmen entsprechend ausgerichteter Schulentwicklungsmaßnahmen zu begegnen. Das bedeutet, dass die Schulentwicklungsberatung in diesem Projekt einen besonderen Weg zur Beratung des Forschungsfeldes verfolgen muss. Jedoch sollte auch aus Sicht der Schulpraxis klar sein, dass durch parallele Veränderungsanforderungen an die Schulen, etwa durch die Schulzeitverkürzung und die damit einhergehenden Doppeljahrgänge, die Ganztagsentwicklung nur einen Bereich in den am Projekt teilnehmenden Gymnasien ausmacht. Deshalb ist im Beratungskontext eine besonders sorgfältige Arbeit gemeinsam mit den Schulen und ihren besonderen Problemlagen und zur Verfügung stehenden zeitlichen und personellen Ressourcen erforderlich.

Alles in allem bietet das Projekt *Ganz In* sowohl den Schulen eine besondere Möglichkeit, bei ihren Entwicklungen hin zum Ganztags Unterstützung zu finden als auch der Schulentwicklungsforschung in Kombination mit fachdidaktischer Forschung bedeutendes Prozesswissen zu dokumentieren und mit fachspezifischen Interventionen in Verbindung zu bringen. Eine günstige Voraussetzung, um eine umfassende Beschreibung der Veränderung vom Gymnasium zum Ganztagsgymnasium *Ganz In* zu erarbeiten.

Unter www.ifs.tu-dortmund.de werden die weiteren Prozessschritte und Informationen zum Projekt *Ganz In – mit Ganztags mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium in NRW* während der Projektlaufzeit aufgeführt und laufend aktualisiert.

Literatur

- Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P. und Stubbe, T. C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert und R. Valtin (Hrsg.), IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (S. 271–297). Münster: Waxmann.
- Baumert, J. und Schümer, G. (2001). Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann und M. Weiß (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 454–467). Opladen: Leske + Budrich.
- Berkemeyer, N., Bos, W. und Kuper, H. (2010). Schulreform durch Vernetzung. Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Kuper, H., Manitus, V. und Müthing, K. (Hrsg.) (2009). Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten. Münster: Waxmann.
- Blossfeld, H. P., Bos, W., Daniel, H. D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M. und Wößmann, L. (2010). Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Jahresgutachten 2010. Verfügbar unter: http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Jahresgutachten_2010.pdf [19.05.2010].
- Blossfeld, H. P., Bos, W., Hannover, B., Lenzen, D., Müller-Böling, D., Prenzel, M. und Wößmann, L. (2009). Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. Verfügbar unter: http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Geschlechterdifferenzen_im_Bildungssystem__Jahresgutachten_2009.pdf [19.05.2010].
- Blossfeld, H. P., Bos, W., Lenzen, D., Müller-Böling, D., Oelkers, J., Prenzel, M. und Wößmann, L. (2007). Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Verfügbar unter: <http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/>

- Dokumente/Bildungsgerechtigkeit_Jahresgutachten_2007_-_Aktionsrat_Bildung.pdf [19.05.2010].
- Blossfeld, H. P., Bos, W., Lenzen, D., Müller-Böling, D., Prenzel, M. und Wößmann, L. (2008). Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess. Jahresgutachten 2008. Verfügbar unter: http://www.aktionsratbildung.de/fileadmin/Dokumente/Aktionsrat_Bildung_Jahresgutachten_2008.pdf [19.05.2010].
- Bonsen, M.: (2010). Wirksame Schulleitung. In H. Buchen und H.-G. Rolff (Hrsg.), Professionswissen Schulleitung (S. 193–228). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. und Valtin, R. (Hrsg.) (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. und Walther, G. (Hrsg.) (2004). IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Höhmann, K., Holtappels, H. G. und Schnetzer, T. (2004). Ganztagschule – Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff und R. Schulz-Zander (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven (S. 253–289). Weinheim und München: Juventa.
- Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T. und Stecher, L. (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim und München: Juventa.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW). RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung: BASS 12-63 Nr. 6.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW). RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 31.07.2008: ABI NRW.
- Prüß, F. (2009). Ganztägige Bildung und ihre Bedeutung für Entwicklungsprozesse. In F. Prüß, S. Kortas und M. Schöpa (Hrsg.), Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung (S. 33–58). Weinheim und München: Juventa.
- Prüß, F., Kortas, S. und Schöpa, M. (2009). Einleitung. In F. Prüß, S. Kortas und M. Schöpa (Hrsg.), Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung (S. 9–12). Weinheim und München: Juventa.
- Quellenberg, H. (2007). Ganztagschule im Spiegel der Statistik. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach und L. Stecher (Hrsg.), Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie

- zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG), (S. 14–36). Weinheim und München: Juventa.
- Rollett, W. (2007). Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb und dessen Bedingungen. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach und L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (S. 283–312). Weinheim und München: Juventa.
- Rosenbusch, H. S. und Warwas, J. (2010). Schulleitung als Profession. In R. Pfundtner (Hrsg.), *Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement* (S. 15–26). Köln: Wolters Kluwer.
- Schimank, U. und Volkmann, U. (2000). *Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Eine Bestandsaufnahme*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann und M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (S. 73–114). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zymek, B., Sikorski, S., Franke, T., Ragutt, F. und Jakubik, A. (2006). Die Transformation regionaler Bildungslandschaften. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff und R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 195–219). Weinheim und München: Juventa.

Internetquellen:

www.schulministerium.nrw.de, zuletzt besucht am 17.05.2010

www.ifs.tu-dortmund.de, zuletzt besucht am 17.05.2010

www.stiftung-mercator.de, zuletzt besucht am 17.05.2010