Qualität in Ganztagsgrundschulen

Einflussfaktoren am Beispiel Stuttgarter Ganztagsgrundschulen

Dissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors
der Philosophie (Dr. phil.)

der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

vorgelegt von
Jan Manuel Hufnagel, M.A.
geboren am 27.06.1986 in Essen

Markgröningen
2023

Erstgutachter:	Prof. Dr. Ulf Kieschke Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Zweitgutachter:	Prof. Dr. Peter Höfflin Evangelische Hochschule Ludwigsburg

Datum des Abschlusses der mündlichen Prüfung: 22. November 2023

Dank

Ich möchte Prof. Dr. Ulf Kieschke meinen aufrichtigen Dank aussprechen. Seine pragmatische Herangehensweise und seine praktischen Ratschläge haben einen bedeutenden Beitrag zur erfolgreichen Umsetzung dieser Dissertation geleistet. Seine klaren und praxisorientierten Anleitungen haben mir nicht nur wertvolle Einsichten vermittelt, sondern auch die Forschungsarbeit deutlich erleichtert. Sein Vertrauen in meine Forschungsfähigkeiten und seine kontinuierliche Unterstützung während des gesamten Promotionsprozesses haben den Weg dafür geebnet.

Ein herzliches Dankeschön geht auch an Prof. Dr. Peter Höfflin für seine Bereitschaft, diese Arbeit zu begutachten und die damit verbundene zusätzliche Mühe. Die Unterstützung über diese Arbeit hinaus ist für mich von großem Wert und ich schätze mich glücklich, von seiner Expertise profitieren zu dürfen.

Einen besonderen Dank richte ich an meine Frau Hanna. Ohne ihre bedingungslose Unterstützung und ihre Geduld wäre es mir nicht möglich gewesen, diese Herausforderung anzunehmen und zu bewältigen. Ihre opferbereite Unterstützung hat mich durch Höhen und Tiefen begleitet und ich bin unendlich dankbar für ihre Ermutigung, die diesen Weg erst möglich gemacht haben.

Ich möchte auch meiner Mutter und meiner Schwester herzlich danken. Ihre kritischen Blicke und wertvollen Anmerkungen haben dazu beigetragen, diese Arbeit zu verbessern.

Einen besonderen Dank richte ich an meine Kinder: Euer respektvolles Verhalten und eure Akzeptanz für die Momente, in denen meine Aufmerksamkeit diesem Projekt galt, haben mir ermöglicht, diese Dissertation erfolgreich zu verfassen. Eure Zurückhaltung, wenn ich in meinen Gedanken versunken war, eure ermutigende Art, wenn Zweifel aufkamen und eure bedingungslose Liebe haben diese akademische Reise erleichtert.

Ich möchte mich zudem bei der Stadt Stuttgart, insbesondere bei Herrn Dr. Schmitz-Veltin und Herrn Dr. Knapp, für ihre Ermutigung und die Bereitstellung der dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten bedanken.

Zuletzt möchte ich allen, die mich auf diesem Weg begleitet und unterstützt haben, meinen aufrichtigen Dank aussprechen. Ihre Beiträge haben dazu beigetragen, diese Arbeit zu bereichern und zu vervollkommnen.

Zusammenfassung

Die Analyse der Qualität an Stuttgarter Ganztagsgrundschulen ist das Thema der vorliegenden Dissertation. Das Ziel liegt in der Identifizierung qualitätssteigernder Einflussfaktoren mit Hilfe multivariater Analysemethoden. Im Kern geht es darum, die auf theoretischen Annahmen basierenden Qualitätsmerkmale, die einen besonders hohen Einfluss auf die Einschätzung der Gesamtqualität haben, zu definieren. Ein weiteres Erkenntnisinteresse gilt den Auswirkungen der Professionen, sowie den Rahmenbedingungen. Als Datengrundlage dient eine Befragung der Schulleitungen, pädagogischen Leitungen, Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte (N=402) der Stuttgarter Ganztagsgrundschulen.

Die Qualitätsmerkmale Gesamtkonzept und Haltung erweisen sich als besonders einflussreich auf die Gesamtqualität. Somit bestätigt sich die Grundannahme, dass eine grundsätzlich positive Einstellung zur Ganztagsschule und ein gelungenes Gesamtkonzept die Qualität einer Schule steigern. Es können keine Effekte der Gruppenzugehörigkeit auf die Wahrnehmung der Gesamtqualität nachgewiesen werden, welche mittels bivariater Regressionen in Teilgruppen und Moderationsanalysen untersucht wurden. Ein weiterer Befund dieser Arbeit ist die positive Auswirkung einer längeren Dauer im Ganztagsbetrieb. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass Qualitätsentwicklungsprozesse im Laufe der Jahre sichtbar werden.

Darüber hinaus bieten die Ergebnisse und Analysen eine Basis an Forschungsansätzen an, um Qualitätsbedingungen an Schulen noch eindeutiger zu erfassen und liefert insbesondere für die künftige Qualitätsentwicklung in Stuttgart wichtige Hinweise in der Theorie und für die Praxis. Insgesamt bereichert die Dissertation das Forschungsfeld der Ganztagsschulen.

Summary

The subject of this dissertation is the analysis of the quality of all-day elementary schools in Stuttgart. The goal is to identify quality-enhancing influencing factors with the help of multivariate analysis methods. In essence, it is about defining the quality characteristics based on theoretical assumptions, which have a high influence on the assessment of the overall quality. A further research interest is the application of the professions and the framework conditions on the overall quality of the schools. A survey of head teachers, educational management, teachers and educational specialists (N=402) of the Stuttgart all-day elementary schools serves as the data basis.

The quality characteristics “overall concept” and “mindset” prove to be most influential on the overall quality. This confirms the basic assumption that a fundamentally positive attitude towards all-day schools and a well-executed overall concept increase the quality of a school. No effects of group membership on the perception of overall quality can be proven, which were examined using bivariate regressions in subgroups and moderation analyses. Another finding of this work is the positive effect of longer school duration. This result indicates that the outcome of quality development processes become visible after several years.

In addition, the results and analyses offer a basis for clearer research approaches to assess school quality. It also provides important theory and practical information for future of quality development of schools in Stuttgart. Overall, the dissertation enriches the research field of all-day schools.

Inhalt

1 Einleitung 10

1.1 Ausgangslage und Problemstellung 11

1.2 Ziele der Arbeit und Vorgehensweise 15

1.3 Aufbau und Struktur 15

2 Theoretische Grundlagen 17

2.1 Ganztagsschulen in Deutschland 17

2.1.1 Definition von Ganztagsschule 18

2.1.2 Vergangene und aktuelle Entwicklungen von Ganztagsschulen in Deutschland 20

2.1.3 Ziele der ganztägigen Schulform 25

2.1.4 Organisation der ganztägigen Schulform 29

2.1.5 Bildung und Betreuung in Ganztagsschulen 36

2.1.6 Die Weiterentwicklung von Ganztagsschulen – ein Ausblick 37

2.2 Die Qualität in Ganztagsschulen 38

2.2.1 Der Qualitätsbegriff in der Bildungsforschung 39

2.2.2 Strukturmodelle zur Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungswesen 41

2.2.3 Relevanz der Qualität in Ganztagsschulen 44

2.2.4 Qualität in Baden-Württemberg 50

2.2.5 Qualität in Stuttgart 55

2.2.6 Vergleich der Qualitätsrahmen von Baden-Württemberg und dem Stuttgarter Modell 56

2.3 Bausteine der Qualitätsentwicklung an Ganztagsschulen 60

2.3.1 Rahmenbedingungen 60

2.3.2 Die Akteure in Ganztagsschulen 62

2.3.3 Haltung 74

3 Projekt: Qualitätsanalyse Stuttgarter Ganztagsgrundschulen 77

3.1 Qualitätsmerkmale in Stuttgart 77

3.1.1 Qualitätsmerkmale – Überblick der Kategorien 77

3.1.2 Relevante Qualitätsmerkmale dieser Arbeit 87

3.1.3 Gesamtkonzept 87

3.1.4 Leitungsebene 87

3.1.5 Haltung 87
3.1.6 Gesamtqualität 88
3.2 Praktische Durchführung (QA) 88
3.3 Erstellung der Qualitätsmerkmale, Indikatoren, Items 89
3.3.1 Skalierung 90
3.4 Erhebungsinstrument und Auswertungsprogramm 90

4 Fragestellungen 91

5 Methode 93
5.1 Qualitätsmerkmals- und Itemwerte 93
5.2 Regressionsanalyse 95
5.2.1 Effektstärken 95

6 Ergebnisse und Interpretation 96
6.1 Deskriptive Statistik zur Lagebeschreibung 96
6.1.1 Darstellung der Befragten 96
6.1.2 Qualitätsmerkmale 97
6.2 Gelingensfaktoren Stuttgarter Ganztagsgrundschulen – Fragestellung 1 101
6.2.1 Starke Gelingensfaktoren für die Gesamtqualität 102
6.2.2 Kernfaktoren und die Gesamtqualität – ein Modellversuch 107
6.2.3 Ergebnisse der Regressionsanalyse 112
6.2.4 Übersicht der Ergebnisse zur Fragestellung 1 116
6.3 Auswirkung der Gruppenzugehörigkeit auf die Gelingensfaktoren – Fragestellung 2 117
6.3.1 Regressionsmodell in Teilgruppen 118
6.3.2 Übersicht der Ergebnisse zur Fragestellung 2 129
6.4 Einfluss von Rahmenbedingungen – Fragestellung 3 130
6.4.1 Übersicht der Ergebnisse zur Fragestellung 3 134

7 Gesamtdiskussion 136
7.1 Grenzen der Studie, methodische Überlegungen und Hinweise für weitere Forschung 136
7.2 Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse 139
7.3 Implikation für die Praxis 140

7.3.1 Bedeutung für die Qualitätsentwicklung in Baden-Württemberg 141
7.3.2 Bedeutung für die Praxis in Stuttgart 142
7.3.3 Konkrete Handlungsimpulse für Leitungen 142

8 Fazit 143

10 Abbildungsverzeichnis 153

11 Tabellenverzeichnis 153

12 Abkürzungsverzeichnis 155

13 Anhang 156

1 Einleitung

Schule als Lebensort, an dem ganztägiger, rhythmisierter Unterricht stattfindet. Schüler*innen, die von einem multiprofessionellen Team in den formalen und non-formalen Lernbereichen begleitet werden und ihre Kompetenzen individuell und stetig ausbauen können. Alle Kinder eines Stadtteils profitieren gemeinsam von gleichen Bedingungen, jedoch insbesondere benachteiligte Kinder und Jugendliche. Dabei fühlen sich die Akteure der Schule in einen Qualitätsentwicklungsprozess involviert und verfügen über einen hohen Grad an Kooperation. Diese Beschreibung von Schule soll kein Theoriemodell bleiben, sondern für die gelebte Praxis prägend und strukturgebend sein. Um sich dieser Lernwelt auch in Deutschland weiter anzunähern, wurden Ganztagsschulen im Laufe des letzten Jahrzehnts immer stärker ausgebaut. Dieser Prozess lief aufgrund des Föderalismusgesetz in den 16 Bundesländern sehr unterschiedlich ab und streng genommen, befindet sich jedes für sich, in einem eigenen Schulsystem (Kamski & Koltermann, 2014). Baden-Württemberg zeigt im Vergleich zu anderen Bundesländern eher einen gemächlichen Fortschritt, doch gilt es zu beachten, dass die Entwicklungen selbst auf dieser Ebene ein sehr heterogenes Bild zeigen. Einerseits variieren die Bedingungen in den einzelnen Schulen erheblich, und andererseits schreitet der Ausbau des Ganztagsschulwesens in urbanen und ländlichen Regionen in unterschiedlichem Tempo voran. Betrachtet man beispielsweise die Landeshauptstadt Stuttgart, in der etwa 50 % der Grundschulen einen ganztägigen Betrieb anbieten, wird die führende Rolle der Großstädte in diesem Bereich deutlich. Im Rahmen dieser Arbeit wird jede dieser Einzelschulen befragt, um die Lernumgebung an den Grundschulen in Stuttgart mit Ganztagsbetrieb darzustellen. Dies ermöglicht die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Schlüsselfaktoren für den Erfolg der Stuttgarter Ganztagsschulen am wichtigsten sind, um die Qualität jeder einzelnen Schule zu verbessern.

Hierbei zählen folgende drei Bereiche zur Grundannahme: Erstens gibt es Qualitätsmerkmale, die einen besonders hohen Einfluss auf die von den Akteuren vor Ort eingeschätzte Gesamtqualität haben. Der zweite Bereich untersucht die Akteure einer Ganztagsschule und stellt dabei die Individualität der Teilgruppen und ihre spezifischen Einschätzungen in den Fokus. Und zuletzt wird davon ausgegangen, dass Rahmenbedingungen einen hohen Einfluss auf die Qualität jeder einzelnen Schule haben.

Im Zuge aller Überlegungen wird Schule als komplexes System verstanden. Besonders die Ganztagsschule ist geprägt von der „Öffnung von Schule durch Kooperationen mit der Kinder- und Jugendhilfe, sozialen und kulturellen Einrichtungen und mit Betrieben vor Ort“ (Beutel, S.111; Denk et al., 2011). Anders als bei vielen anderen Forschungen zum Thema Schulqualität steht in dieser Arbeit nicht der Unterricht und die damit verbundenen aktuellen

Themen wie individuelle Förderung oder eine veränderte Lernkultur im Fokus, sondern die vielen anderen Kernthemen eines Schulkonzeptes wie beispielsweise Kooperation, Partizipation und Freizeitgestaltung. Zusätzlich werden die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Faktoren sowie ihre Verbindung zu den Rahmenbedingungen in die theoretischen Überlegungen und die anschließende empirische Untersuchung einbezogen.

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Von den insgesamt 69 Grundschulen in Stuttgart sind zum Zeitpunkt des Schuljahres 2019/2020 genau 34 als Ganztagsgrundschulen tätig. Die Mehrheit von ihnen hat in den letzten zehn Jahren den Übergang von Halbtags- zu Ganztagsbetrieb vollzogen. Diese Entwicklung in Richtung ganztägigen Schulbetrieb stellt ein zentrales Thema in aktuellen Qualitätsdiskussionen im Bildungswesen dar und nimmt einen prominenten Platz in Forschungsarbeiten sowie der Fachliteratur zum Thema Ganztagsschulen ein.

„Mit dem Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen wurde in Deutschland seit 2003 das Schulsystem verändert wie nie zuvor in der Geschichte der Bundesrepublik. Dies hatte zum Teil weitreichende Konsequenzen für Schule und Schulorganisation, aber auch für das Familien- und Alltagsleben von Kindern sowie für außerschulische Akteure im Gemeinwesen“ (Fischer et al., 2012, S. 4). Auf diese oder ähnliche Weise beginnen viele Publikationen, die sich mit der Thematik der Ganztagsschulen in Deutschland beschäftigen wie beispielsweise Sauerwein 2017, Radisch 2009, Menke 2009. Diese weitreichenden Veränderungen müssen aufgrund ihrer Tragweite auf allen Entscheidungs- und Gestaltungsebenen im Ganztagsbetrieb bedacht werden. Hierzu gehören neben den „neuen Akteuren“, wie beispielsweise der Kinder- und Jugendhilfe, auch die Kommunen als Träger der Schulen und die Familien, denen neben neuen Aufgaben auch nie dagewesene Möglichkeiten eröffnet werden. Ganztagsschulen bringen für alle Beteiligten neben diesen Vorzügen auch Herausforderungen mit sich. Neben einer Auseinandersetzung mit den verschiedenen politischen Dimensionen ist der Erwartungsdruck an die Akteure immens hoch. Gesteuert werden diese Veränderungen allermeist vom zuständigen Kultusministerium und damit von höchster Ebene. Die Ganztagsschule wird in wissenschaftlichen Diskursen häufig als eine umfassende Lösung für diverse gesellschaftspolitische Herausforderungen betrachtet, die sich insbesondere auf die Entwicklung von Heranwachsenden und deren Familien auswirken. Ihr Zweck erstreckt sich über die Schaffung einer erweiterten Chancengleichheit in Bezug auf schulische Leistungen, unabhängig von individuellen Merkmalen wie Geschlecht, sozialer Herkunft oder religiöser Zugehörigkeit, hinaus. Darüber hinaus zielt die Implementierung von Ganztagsschulen darauf ab, die Problematik der Vereinbarkeit von familiären Verpflichtungen und beruflichen Tätigkeiten zu lösen. Dabei verläuft der anhaltende Umbau

des Schulsystems, wie oben bereits angedeutet, länderspezifisch. Es ist wichtig zu beachten, dass erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Umsetzungsgeschwindigkeit, der geförderten Schultypen und der bevorzugten Organisationsformen des Ganztagsschulbetriebs (offen, gebunden, teilgebunden) existieren. Es ist zu erwarten, dass mit dem ab 2026 geltenden Rechtsanspruch auf ganztägige Betreuung im Grundschulbereich die Bedeutung der Ganztagsschule weiter zunehmen wird (Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend).

Dieser soeben dargestellte Druck betrifft einerseits diejenigen, die bereits seit vielen Jahren im System sind und andererseits die, die sich neu in diesem System behaupten bzw. einfinden müssen. Ganz konkret geht es um Lehrkräfte und das „weitere pädagogisch tätige[n] Personal“ (Coelen & Stecher, 2014). Der Begriff des „weiteren pädagogisch tätigen Personal[s])“ wurde unter anderem von den Autoren der StEG-Studie geprägt. Hierunter werden alle pädagogischen (Erzieher, Sozialpädagogen,) und nichtpädagogischen („z.B. Vertreter(innen) von kooperierenden Unternehmen“) Fachkräfte, die an einer Schule arbeiten, zusammengefasst (Breuer, 2015, S. 32). Da es diese Unterscheidung in den Stuttgarter Ganztagsgrundschulen nicht gibt, wird in dieser Arbeit weiterhin von pädagogischen Fachkräften gesprochen.

Für die Lehrkräfte bedeutet dies, dass sie teilweise bereit sein müssen, gewohnte Praktiken und Methoden zu überdenken und möglicherweise aufzugeben. Besonders zu erwähnen ist die „verlorengegangene“ Autonomie. Neue Arbeitsstrukturen verlangen Absprachen mit anderen Professionen. Hierbei ist zu bedenken, „dass ein nicht zu vernachlässigter Teil des weiteren pädagogisch tätigen Personals über keinen akademischen Abschluss verfügt“ (Höhmann et al., 2008, S. 77). Dies macht eine so häufig formulierte „Arbeit auf Augenhöhe“ für die Lehrkräfte mühselig. Die veränderten Arbeitsbedingungen sollten keinesfalls unterschätzt werden. Historisch gesehen hatten Lehrkräfte, insbesondere in der Primarstufe, wenig bis gar keinen Nachmittagsunterricht. In Ganztagsgrundschulen ist jedoch häufiger Unterricht am Nachmittag erforderlich. Pädagogische Fachkräfte betreten ein neues Arbeitsfeld, das traditionell als Konkurrenz zum bisherigen Verständnis der Jugendhilfe angesehen wurde. Dies hat zur Folge, dass sie auf wenig positive Resonanz stoßen, weder von den Verfechtern der herkömmlichen Jugendhilfe noch von den Lehrkräften, die möglicherweise eine Bedrohung ihres bisherigen beruflichen Umfelds wahrnehmen (Schratz et al., 2021).

Neben diesen vielfältigen Herausforderungen tritt eine weitere, nämlich die Steigerung der Qualität im schulischen Kontext, in den Fokus. Schon vor einiger Zeit wurde eine umfangreiche Diskussion zur Qualitätsverbesserung in Bildungseinrichtungen entfacht, die auch die Ganztagsschulen einbezog und bis heute anhält (Sauerwein) (Radisch, 2009). In dieser Debatte wird sehr kontrovers argumentiert und sie gestaltet sich in den Bundesländern unterschiedlich aus.

Bedingt durch die unterschiedlichen Ausbaustände läuft auch die Qualitätsdebatte auf ganz unterschiedlichem Stand und Niveau ab. Während es in Nordrhein-Westfalen bereits seit dem Jahr 2012 einen Qualitätsrahmen der Ganztagsschulen gibt, hat Baden-Württemberg erst seit dem Schuljahr 2019/2020 Qualitätskriterien für Ganztagsschulen herausgegeben. Auch die Fokussierung der Serviceagenturen für Ganztagsschulen wird in den Ländern ganz unterschiedlich fokussiert. Um bei dem Beispiel von Nordrhein-Westfalen im Vergleich zu Baden-Württemberg zu bleiben: Nordrhein-Westfalen beschäftigt bei der Serviceagentur „Ganztägig Lernen“ zehn wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, deren Kernaufgabe neben der Unterstützung der Schulen in der operativen Arbeit auch die wissenschaftliche Perspektive ist (Bundesministerium für Bildung und Forschung - Ganztagsschulen, 2014). Baden-Württemberg hingegen stellte die Tätigkeit der Serviceagentur„ Ganztägig Lernen“ am 31. Dezember 2015 ein (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung). Einer der großen Vorreiter in der Qualitätsdebatte stellt die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) dar, die im Rahmen des IZBB-Programms von BMBF und Europäischem Sozialfonds finanziert wurde, um die Entwicklung von vornehmlich „neuen“ (also aus bestehenden Halbtagsschulen umgewandelten) Ganztagsschulen über einen Zeitraum von vier Jahren (2005-2009) wissenschaftlich zu begleiten.

Als eines der wichtigen Ergebnisse der Studie halten die Autoren fest: „Sollen Ganztagsangebote über eine allgemeine protektive Funktion hinaus spezifische Förderung im Bereich von Leistung, Motivation und sozialem Verhalten bieten, bedarf es zum einen einer systematischeren Qualitätsentwicklung, zum anderen aber auch einer gezielten, durchgängigen und intensiven Nutzung durch die Jugendlichen selbst“ (Klieme & Rauschenbach, 2011).

In Baden-Württemberg wurde die Qualitätsdebatte durch den Qualitätsrahmen Ganztagsschule in Baden-Württemberg, der durch das Kultusministerium zum Schuljahr 2019/2020 eingeführt wurde, neu entfacht. Inwiefern sich dies auf die Qualität in den Schulen auswirkt, kann zum jetzigen Zeitpunkt nicht festgestellt werden. In Stuttgart begab man sich im Jahr 2011 auf den Weg, Grundschulen zu Ganztagsgrundschulen auszubauen. Nach bereits zehn Jahren war daraufhin die Hälfte im ganztägigen Betrieb. Die Geschwindigkeit des Ausbaus von Ganztagsschulen hat es kaum ermöglicht, ausreichend Aufmerksamkeit auf

die Qualität der neu strukturierten Schulen zu richten. Um diesem Anliegen gerecht zu werden, initiierte die Landeshauptstadt Stuttgart im Jahr 2017 eine Diskussion über die Qualität von Ganztagsgrundschulen. Als Reaktion darauf wurde eine umfassende Qualitätsanalyse aller Stuttgarter Ganztagsgrundschulen durchgeführt. Die in diesem Prozess gesammelten Daten bilden die Grundlage für die vorliegende Arbeit.

Alle diese bedeutenden, jedoch bislang nicht ausreichend erforschten Faktoren des Ganztagsschulbetriebs steigern den Erfolgsdruck auf die Akteure, die in diesem System tätig sind, insbesondere auf die Schulleitungen. Sämtliche Veränderungsprozesse im schulischen Umfeld und an einzelnen Schulen wirken sich unmittelbar auf die Arbeit der Schulleitungen aus, sowohl in Bezug auf die Umsetzung als auch auf die Auswirkungen, die getroffene Maßnahmen auf die Mitarbeitenden einer Schule haben. Veränderungen innerhalb des Schulsystems werden meist von Seiten der Politik angestoßen. Die jeweilige Umsetzung und Umstrukturierung beispielsweise zur Ganztagsschule sind hauptsächlich die Aufgaben der einzelnen Schule. Um dies zu meistern, bedarf es einer Leitung mit außerordentlichen Qualifikationen. Schulleiterinnen und Schulleiter können sich solchen Prozessen nicht entziehen. Sie haben die Aufgabe trotz aller Anforderungen die Qualität an ihrer Schule zu gewährleisten. Dies erfordert ein hohes Maß an Autonomie und Eigenverantwortlichkeit für ihre Schule. Weitere anspruchsvolle Aufgaben sind Qualitätsmanagement, Schulinspektion, interne und externe Evaluationen. Darüber hinaus sehen sich Schulen durch Schulleistungsstudien dem internationalen Vergleich ausgesetzt und durch diverse Studien (TIMSS-Studie, StEG-Studie) wurde die Wettbewerbsfähigkeit der Bundesrepublik Deutschland verstärkt auf die Schultern der verschiedenen Bildungseinrichtungen gelegt (Wissinger & Huber, 2002).

Diese dargestellten Entwicklungsprozesse führen zu neuen Aufgaben für die zuständigen Ämter und Behörden und nicht zuletzt der einzelnen Schulen. Schulleitungen sehen sich somit einem veränderten Spektrum an Anforderungen und Herausforderungen gegenüber (Laux, 2011; Wissinger & Huber, 2002).

Damit die Stuttgarter Ganztagsgrundschulen der Anforderung einer immer höheren Qualität gerecht werden können, werden wissenschaftlich abgesicherte Hinweise zu Gelingensfaktoren „guter Ganztagsschulen“ nach dem Stuttgarter Modell benötigt, die im Anschluss in die Praxis transferiert werden. Die vorliegende Untersuchung erlangt in Anbetracht der Problemstellungen und Herausforderungen im Kontext des rapiden Anstiegs von Ganztags-

schulen sowie der voranschreitenden Entwicklung von Bildungsqualität erhebliche Relevanz. Folglich kann diese Arbeit einen Beitrag dazu leisten, die Schlüsselfaktoren aufzuzeigen, die zur Verbesserung der Gesamtqualität von Ganztagsgrundschulen in Stuttgart beitragen.

1.2 Ziele der Arbeit und Vorgehensweise

Die vorliegende Arbeit verfolgt vier Ziele:

Erstens soll die Qualität der Ganztagsgrundschulen in Stuttgart untersucht werden. Durch die erhobenen Daten und dem daraus folgenden Bericht (Landeshauptstadt Stuttgart, Referat für Jugend und Bildung, 2018) konnten schon einige Merkmale identifiziert werden, die Aufschlüsse über die Qualität der Schulen geben. Mit dieser Arbeit sollen die Erkenntnisse mit Hilfe empirischer Analyseverfahren angereichert werden, um für die Praxis noch dienlichere Aussagen tätigen zu können.

Zweitens sollen die Faktoren (Qualitätsmerkmale) herausgearbeitet werden, die einen besonders hohen Einfluss auf die Einschätzung der Gesamtqualität haben.

Drittens werden die Akteure in Teilgruppen (Schulleitung/ Pädagogische Leitung und Lehrkräfte/ pädagogische Fachkräfte) untersucht. Hierbei geht es darum, die Aufschlüsse über die unterschiedliche Wahrnehmung zu erhalten.

Und viertens wird der Frage nachgegangen, welche Rahmenbedingungen einen besonderen Einfluss auf einzelne Qualitätsmerkmale ausüben.

Die Ergebnisse sollen dazu dienen, zukünftig noch besser auf die verschiedenen Merkmale und Indikatoren der Qualitätsentwicklung eingehen zu können, sodass die Ganztagsgrundschulen in Stuttgart eine noch bessere Qualität erreichen können.

1.3 Aufbau und Struktur

Die theoretische Abhandlung ist in zwei Abschnitte gegliedert. Unter 2.1 wird ein Überblick über die Sachlage der Ganztagsschulen in Deutschland gegeben. Hier wird neben der Definition von Begriffen eine historische Einordnung vorgenommen. Zudem werden die Ziele, Konzepte und die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule beleuchtet. Unter 2.2 werden die theoretisch begründeten Gelingensfaktoren an Ganztagsschulen in den Fokus gerückt. Um das eigene Forschungsanliegen zu untermauern, werden in diesem Teil der Arbeit die Grundzüge der Qualität in Schulen erläutert.

Das vorliegende Forschungsvorhaben baut auf dem Projekt „Qualitätsanalyse Stuttgarter Ganztagsgrundschulen“ auf. Aus diesem Grund wird in Kapitel 3 die Vorgehensweise und das Erhebungsinstrument genauer beleuchtet. Im Anschluss unter 4. folgen die Fragestellungen, um im 5. Kapitel die zugrundeliegende Methode darzulegen. Die Ergebnisse und

die Interpretation unter 6. wird in der Reihenfolge der Fragestellungen beantwortet. Zu den Ergebnissen findet bereits eine kurze Interpretation statt, die im letzten Kapitel in einer Gesamtdiskussion unter Einbezug der im theoretischen Teil berichteten Aspekten mündet (Laux, 2011).

.

2 Theoretische Grundlagen

Die Ganztagsschulen in Deutschland können seit Beginn der 2000er-Jahre einen enormem Zuwachs sowie einen hierdurch entstanden Aufschwung in den Bereichen Literatur, Lehre und im allgemeinen bildungspolitischen Diskurs verzeichnen (Rahm et al., 2015). Ausgelöst durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (2003-2009) hat die Ganztagesschule ein besonderes Augenmerk erhalten. Ziel sollte sein, mit 4 Milliarden Euro einen Ausbau der Ganztagsschulen zu forcieren. Hiermit wurde der Entwicklung des steigenden Bedarfs von Eltern nach ganztägiger Betreuung begegnet. Des Weiteren kamen durch das schlechte Abschneiden bei der ersten Runde der OECD-Studie PISA 2000 Diskussionen bezüglich besserer Reforminstrumente und Rahmenbedingungen des deutschen Bildungssystems auf. Der Ausbau von Ganztagsschulen fand sich im Jahr 2001 als eines von sieben bildungspolitischen Handlungsfeldern in einem Beschluss der Kultusministerkonferenz wieder. Es begann ein Schulentwicklungsprozess hin zu mehr verfügbarer Zeit in der Schule, der die deutsche Schullandschaft und somit das Aufwachsen der Kinder nachhaltig verändert hat. Zwischen den Jahren 2003-2009 wurden durch das IZBB-Programm 8. 262 Ganztagsschulen gefördert (Coelen & Stecher, 2014).

Neben dem Ausbau von Ganztagsschulen, der unter 2.1 beleuchtet wird, wurde in den letzten Jahrzehnten auch die qualitative Weiterentwicklung dieser Schulform in den Fokus gerückt (2.2). Das Ziel dieser Arbeit ist es, Gelingensfaktoren von Ganztagsgrundschulen zu identifizieren. Die theoretische Annäherung an diese Thematik wird im Kapitel 2.3 in den Blick genommen.

2.1 Ganztagsschulen in Deutschland

Das folgende Kapitel soll einen Überblick über die ganztägige Bildungslandschaft in Deutschland geben und ist in sieben Unterkapitel aufgeteilt. Im ersten Unterkapitel (2.1.1) wird die allgemeingültige Definition von Ganztagsschule dargestellt. Anschließend werden die vergangenen und aktuellen Entwicklungen in den Blick (2.1.2) genommen. Diese haben direkten Einfluss auf das darauffolgende Unterkapitel (2.1.3), bei dem es um die Ziele der ganztägigen Schulform geht. Darauf aufbauend folgt die Organisation der ganztägigen Schulform (2.1.4). Ein wesentlicher Unterschied zwischen der Halbtagsschule und der Ganztagsschule ist die zusätzliche Betreuung bei der ganztägigen Form. Aus diesem Grund wird dieses Thema in 2.1.5 genauer unter die Lupe genommen. Wie in der Einleitung bereits erwähnt, ist der Ausbaustand der Ganztagsschulen in den Bundesländern sehr unterschiedlich. Da sich diese Arbeit mit den Ganztagsschulen in Stuttgart und somit im Bundesland Baden-Württemberg beschäftigt, wird in 2.1.6 deren Ausbau und Umsetzung genau in

den Blick genommen. Das Kapitel schließt mit einem Ausblick der Ganztagsschulen (2.1.6). Bei der Darstellung dieses Kapitels wird kein Anspruch auf die vollständige Beschreibung der Forschungs- und Literaturlandschaft erhoben. Vielmehr geht es darum die verschiedenen Facetten der ganztägigen Bildung in Deutschland aufzuzeigen.

2.1.1 Definition von Ganztagsschule

An zahlreichen Stellen ist der Begriff Ganztagschule geläufig und wird mit großem Selbstverständnis verwendet. Im alltagssprachlichen Gebrauch werden hauptsächlich Grunddimensionen wie beispielsweise Öffnungszeiten und Mittagsversorgung der Schule inkludiert (Coelen & Stecher, 2014). Ist man auf der Suche nach einer genaueren Abgrenzung, inhaltlichen Gesichtspunkten und einer allgemeingültigen Beschreibung, so sind die Definition der Kultusministerkonferenz (KMK) und die des Ganztagsschulverbandes GGT e. V. zentral. Neben formalen und organisatorischen Gesichtspunkten schließt der Ganztagsschulverband auch Merkmale einer qualitativ hochwertigen und inhaltlichen Gestaltung ein.

Die KMK „berücksichtigt bei ihrer Definition von Ganztagsschulen sowohl den Gesichtspunkt der ganztägigen Beschulung als auch den der Betreuung. Ganztagsschulen sind demnach Schulen, bei denen im Primar- und Sekundarbereich I

1. an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst;
2. an allen Tagen des Ganztagsschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird;
3. die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen.“ (Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2008 bis 2012. KMK. Berlin, 2014a)

Die Gesichtspunkte, die in dieser Definition Beachtung finden, beziehen sich neben den abgedeckten Zeiten, der Versorgung mit Mittagessen und einer grundsätzlichen Verantwortung ansatzweise auch auf inhaltliche Qualitätsmerkmale. Somit ist die Ganztagsschule hauptsächlich auf struktureller Ebene definiert und es wird eine Art Minimalkonsens zwischen den Ländern ermöglicht. Die Länder können mit dieser Definition die Schulen nach ihren Standards und Vorgaben gestalten (Burow & Pauli, 2006). Dennoch ist zu beachten, dass eine Ganztagsschule bereits im Grundsatz ihrer Gestaltung mit einer Verzahnung von

Konzeption und außerunterrichtlichen Angeboten einhergeht und damit spezifische Anforderungen erfüllen muss. Weit umfassender ist die Definition von Ganztagsschule, wie sie vom Ganztagsschulverband GGT e.V. stammt. Der von ihm formulierte Ansatz bildet neben den strukturellen Dimensionen der KMK auch tiefgehende und -greifende Qualitätsmerkmale innerhalb inhaltlicher Differenzierungen ab.

„Eine Ganztagsschule gewährleistet, dass

1. allen Schülerinnen und Schülern ein durchgehend strukturiertes Angebot in der Schule an mindestens vier Wochentagen und mindestens sieben Zeitstunden angeboten wird,
2. Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler am Vormittag und am Nachmittag in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen,
3. erweiterte Lernangebote, individuelle Fördermaßnahmen und Hausaufgaben/ Schulaufgaben in die Konzeption eingebunden sind,
4. die gemeinsame und individuelle Freizeitgestaltung der Schülerinnen und Schüler als pädagogische Aufgabe im Konzept enthalten ist,
5. ihre Angebote altersgerechte Interessen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen fördernd aufgreifen,
6. alternative Unterrichtsformen wie z. B. Projektarbeit ermöglicht werden,
7. das soziale Lernen begünstigt wird,
8. die Schule den Schülerinnen und Schülern an allen Schultagen ein warmes Mittagessen anbietet,
9. eine ausreichende Ausstattung mit zusätzlichem pädagogischem Personal, mit einem erweiterten Raumangebot und mit zusätzlichen Lehr- und Lernmitteln vorhanden ist,
10. die Organisation aller Angebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schule steht.“ (Ganztagsschulverband GGT e.V.im Original ohne Nummerierung)

Der Ganztagsschulverband baut demnach auf den von der Kultusministerkonferenz entwickelten Ganztagsschulbegriff auf und spezifiziert einige Punkte, die sich in der Hauptsache auf die inhaltliche Ausführung beziehen. Eine Schule kann demnach der eher oberflächlich formulierten Definition von Ganztagsschule der Kultusministerkonferenz genügen, das Niveau des Ganztagsschulverbandes jedoch nicht erreichen. Eine Schule, die sich nach den Kriterien des Ganztagsschulverbandes Ganztagsschule nennen darf, kann dies auch im Sinne der Kultusministerkonferenz. Ähnlichkeiten zwischen den beiden Definitionen können beispielsweise in der Verknüpfung von schulischem Unterricht und zusätzlichen Angeboten sowie in der Erwähnung von Öffnungszeiten und Mittagessen gefunden werden. Obwohl

die Formulierungen leicht variieren, wird in beiden Definitionen auf ähnliche Aspekte hingewiesen. Laut dem Ganztagsschulverband wird die höchste Autorität in der Schule gesehen, während die Kultusministerkonferenz die Schulleitung als maßgebliche Instanz betrachtet. In diesem Kontext schreibt der Ganztagsschulverband der Rolle des Kollegiums eine größere Verantwortung zu. Im Bereich der inhaltlichen Differenzierung werden mit den Punkten 3 bis 7 und 9 weitere Aspekte, wie der Umgang mit Hausaufgaben, Unterrichtsformen, Lernzielen u. a. vorgegeben. Weiter spricht der Ganztagsschulverband von einer „echten“ Ganztagsschule und gibt hiermit einen Begriff für eine hochwertige und gute Ganztagsschule aus. Allerdings bleibt der Qualitätsrahmen mit seinen Kriterien zu ungenau und etwa ein Vergleich zwischen den Schulen bezogen auf ihre Ausstattung, das Abprüfen von Lernständen und der Vergleich zwischen einer „echten“ und normalen Ganztagsschule ist aus wissenschaftlicher und statistischer Perspektive nicht möglich (Rahm et al., 2015).

2.1.2 Vergangene und aktuelle Entwicklungen von Ganztagsschulen in Deutschland

Warum gibt es das Streben nach einer ganztägig geöffneten Schule? Kurz gesagt: „Mehr Zeit für Kinder“. Sicher, im Gegensatz zu einer Halbtagsschule steht den Kindern an Ganztagsschulen mehr Zeit in der Schule zur Verfügung. Folglich müsste sich dieser quantitative Faktor positiv in allen Bereichen des Lernens niederschlagen (Appel & Rutz, 2009, S. 21). In Ganztagsschulen kann eine Symbiose aus inner- und außerschulischem Lernen stattfinden und das neue Zauberwort „Kompetenz“ zur Entfaltung kommen. Der Diskurs über Bildungsziele und Kompetenzbegriffe geht mit der Frage nach einem geeigneten Lernort bzw. der geeigneten Schule einher - die wiederum nicht nur auf quantitativer, sondern auch auf qualitativer Ebene gedacht werden muss (Kamski et al., 2009). Wenn man Ganztagsschulen als einen integralen Bestandteil der Bildungslandschaft betrachtet, erfüllen sie die Rolle eines Hoffnungsträgers für effektive Bildungsprozesse. Ganztagsschulen ermöglichen eine enge Verknüpfung verschiedener Bildungseinrichtungen, werden als vielseitige Lernorte angesehen und fördern letztendlich die Bildungsgerechtigkeit (Staudner, 2018). Der Status quo ist das Ergebnis komplexer Entwicklung auf verschiedenen Ebenen. Nachfolgend sollen zunächst zwei Historien aufgezeigt werden, die für die Entwicklung der Ganztagsschule eine zentrale Rolle spielen (Schule in der Bundesrepublik im 20. Jahrhundert; Ganztagsschule im Sinne reformpädagogischer Ansätze). Anschließend werden die aktuellen Entwicklungen in vier Bereichen dargestellt (Schule in der Bundesrepublik im 21. Jahrhundert; das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB); Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG); das Begleitprogramm „Ideen für mehr! Ganztägig Lernen“).

Vergangene Entwicklungen: Schule in der Bundesrepublik im 20. Jahrhundert

Ganztagsschule – die neue Normalform in Deutschland? Fakt ist, dass der massive Ausbau der Ganztagsschulen in Deutschland einen Systemwechsel der Bildungslandschaft hervorgerufen hat (Züchner, 2011). Es stellt sich nunmehr die Frage, mit welchen Argumenten dieser gravierende Einschnitt zu rechtfertigen ist, wo doch Deutschland als typisches Halbtagsschulland galt (Coelen & Stecher, 2014). Spätestens nach dem PISA-Debakel im Jahr 2000 befanden Bund und Länder den Ausbau der Ganztagsschule als eine unumgängliche Maßnahme und beschlossen vor diesem Hintergrund das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB). Seitdem ist ein anhaltender Aufwärtstrend zu verzeichnen und es lässt sich die Vermutung anstellen, dass sich die Ganztagschule langfristig in sämtlichen Bundesländern als die vorherrschende Schulform etablieren könnte. Doch wie stellte sich die Situation vor dieser großen Entscheidung dar? In der Bundesrepublik Deutschland gab es nach dem Ende des zweiten Weltkrieges prekäre Ausgangsvoraussetzungen. Bildungswissenschaftler stellten ihre Arbeit ein, Schulgebäude waren zerstört und Materialien nicht vorhanden. Zunächst einmal ging es um ein Anknüpfen an die Schulpraxis der Weimarer Republik und um eine Grundversorgung der Kinder mit Unterricht. An die Umsetzung reformpädagogischer Ideen war nicht zu denken. Das Vertrauen gegenüber ganztägiger, gemeinschaftlicher Bildung und Erziehung war von großen Teilen der Gesellschaft durch die Erfahrungen mit sowjetischer oder nationalsozialistischer Schulpolitik gebrochen. Die Bildung und Erziehung sollte verstärkt in familiärem Kontext stattfinden, um den Einfluss und die Autorität der Eltern zu stärken. Bis in die Mitte der 1960er Jahre war eine ganztägige schulische Betreuung kaum in Betracht gezogen worden, bis zur Einführung der Fünftagewoche und einer allgemeinen Verlängerung der Arbeitszeit. Es erforderte die Entwicklung von Lösungsansätzen, um einerseits mit dem Wegfall des Samstagsunterrichts und andererseits mit der Herausforderung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie umzugehen. Zu dieser Zeit existierten nur wenige Schulen, die ganztägiges Lernen anboten, während die Unterstützung für Halbtagschulen in erheblichem Maße ausgeprägt war. Diese Gegenhaltung wurde durch die Einführung der flächendeckenden Ganztagsbeschulung in der DDR noch weiter gestärkt. Selbst die steigende Zahl an erwerbstätigen Müttern konnte nicht ansatzweise zum Umdenken führen. Gesellschaftlich betrachtet lag die primäre Verantwortung für die Erziehung der Kinder weitgehend bei der Mutter (Bremm, 2019).

Demnach muss die Entwicklung der Ganztagsschule in Deutschland differenziert betrachtet werden. In der DDR herrschte nahezu eine vollständige Erwerbstätigkeit beider Elternteile, wobei die Kinder nicht in der Schule, sondern am Nachmittag in Horten oder von anderen außerschulischen Organisationen betreut wurden. In der Bundesrepublik Deutschland wurde im Jahr 1973 bereits durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und

Forschungsförderung (BLK) das Ziel gesetzt, bis 1985 einen Anteil von 30% der Kinder in Ganztagsschulen zu erreichen. Tatsächlich konnte jedoch nur ein Anteil von 4% erreicht werden. In der Zeit zwischen 1980 und 2000 kam es zu einer nahezu vollständigen Einstellung der Debatte. Ungeachtet jeglicher politischen Entwicklungen und der Diskussionen über die Position von Familie und Schule in der Gesellschaft, wurden seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts Alternativen zum traditionellen Bildungs- und Erziehungssystem eingeführt. Dabei wurden den Rechten und Potentialen der Kinder und Jugendlichen die höchste Priorität beigemessen und in den Mittelpunkt gerückt. Noch heute beruft man sich auf diese reformpädagogischen Initiativen und knüpft an Ideen, Modelle und Strukturelemente an (Coelen & Stecher, 2014).

Vergangene Entwicklungen: Ganztagsschule im Sinne reformpädagogischer Ansätze

Die Schule ist der Ort, an dem eine Gesellschaft die kommenden Generationen mit den Kompetenzen ausstatten kann, die für die Aufrechterhaltung ihrer Werte und Ideale erforderlich sind. Demnach unterliegt Schule zu jeder Zeit dem gesellschaftlichen Wandel. Der Wunsch nach der Steigerung von schulischer Qualität und Innovation im Bildungswesen ist die Gegenreaktion auf die allzeit fortdauernde Schulkritik an Organisation, Lehrpersonal und Ergebnissen von Unterricht. Reformpädagogische Ansätze hingegen kehren gesellschaftlichen und ökonomischen Argumenten den Rücken und betrachten die Entwicklung von Schule und Bildung aus einer Beschäftigung mit dem Kind und einer sinnvollen Bildungsbiographie heraus. Die Schulkonferenz im Jahre 1870 wird gerne im Zusammenhang mit geübter Schulkritik genannt, da hier der Kaiser in seiner Rede über den Mangelzustand, was die Lebensnähe der Schule darstellt, sprach. Obwohl die reformpädagogischen Strömungen nach dem Zweiten Weltkrieg keineswegs in ihren Überlegungen und Forderungen einheitlich waren, vermochten sie dennoch, als kollektive Bewegung eine gewisse Popularität im reformpädagogischen Diskurs zu erlangen.die datem Bildlich steht hierfür die 1935 von Hermann Nohls veröffentlichte Schrift „Die Pädagogische Bewegung in Deutschland“ (Rahm et al., 2015).

Die Entfaltung der kindlichen Potentiale wurde in den Augen der Schulkritiker, die Jean-Jaques Rousseaus Ansichten folgten, in den Schulen der BRD mehr als vernachlässigt. Mit dem Aufkommen des Privat- und Versuchsschulsektors kam auch der Gedanke und die Ermöglichung der Individualisierung der Bildungsprozesse und -angebote. Einig waren sich alle reformpädagogischen Strömungen darin, das Kind und dessen Bedürfnisse auch innerhalb von Institutionen ins Zentrum zu rücken. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts lieferten die schulkritischen Reformpädagogen ganztägige Schulvorschläge oder auch das Lernen

in Internaten. Die geforderten Elemente wie beispielsweise eine flexible Stundenplangestaltung und Rhythmisierung, ein warmes Mittagessen, die Veränderung der Lehrkräfterolle haben bis heute nicht an Aktualität und Stellenwert verloren. Als Wegweiser werden die Schulen von Hermann Lietz (Deutsche Landerziehungsheime), Gustav Wyneken und Paul Geheeb (Freie Schulgemeinde) und Peter Petersen (Jena-Plan-Schule) gesehen und eine intensive Auseinandersetzung mit ihren Gedanken und Entwürfen ist durchaus lohnenswert. Dennoch muss nach Bekanntwerden von Missbrauchsfällen an reformpädagogischen Einrichtungen neben der Würdigung und Anerkennung für diese Ganztagsinitiativen immer eine gewisse Vorsicht und hinterfragende Haltung mit einhergehen. Sobald Erwachsene und Kinder eine enge pädagogische Beziehung eingehen, muss die Professionalität der Lehrkraft gewährleistet sein. Diese umfasst die Aufrechterhaltung der notwendigen Distanz sowie die Einhaltung von Respekt und Würde (Rahm et al., 2015).

Aktuelle Entwicklungen: Schule in der Bundesrepublik im 21. Jahrhundert

Der Ausbau der Ganztagsschulen in Deutschland hat in den letzten 2 Jahrzehnten erheblich an Popularität und Geschwindigkeit gewonnen. Doch was hat zu dieser Wende geführt? TIMSS, IGLU und PISA 2000 bescheinigten den 15-jährigen deutschen Schüler*innen nur mittelmäßige Ergebnisse. Dies ging mit einer aufkommenden Kritik am deutschen Halbtagsschulsystem einher. Internationale Vergleiche bestätigten die Annahme, dass ganztägige Lernangebote bessere Chancen bieten und die diagnostizierten Defizite ausgleichen können. Der PISA-Schock hatte auch eine positive Seite: Er führte zu langfristigen und umfassenden Bildungsinvestitionen, die es ansonsten möglicherweise nicht gegeben hätte. Zudem schuf er einen parteiübergreifenden Konsens. Zuvor lehnte die CDU die Ganztagsschule ab und es herrschte Uneinigkeit zwischen CDU und SPD, welche die Ganztagsschule fokussierte (FDP, Bündnis 90/Die Grünen und die PDS (heute Die Linke) hatten ebenfalls eine positive Grundhaltung). Zur Förderung der Ganztagsschulen wurde daraufhin auf Bundesebene im Jahr 2003 das IZBB-Programm initiiert (Coelen & Stecher, 2014).

Aktuelle Entwicklungen: Das IZBB “Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“

Das IZBB-Programm umfasste insgesamt vier Milliarden Euro, mit denen in den Jahren 2003-2009 Schulentwicklungsvorhaben in den Bereichen Baumaßnahmen und wissenschaftliche Begleitung unterstützt werden sollten. Hierbei wurden die Gelder anteilig nach Schülerzahlen auf die einzelnen Länder verteilt. Die am häufigsten geförderte Schulform ist mit 52 % die Grundschule, dabei wurden größtenteils (75 %) neue Ganztagsschulen aufgebaut, 12 % des Geldes wurde für die Erweiterung von Plätzen an bestehenden Schulen ausgegeben und 9 % für die Weiterentwicklung der Qualität (4 % dienen anderen Zwecken).

Mit 68 % handelt es sich größtenteils um Ganztagsschulen mit einem offenen Angebot. Die Entwicklung von Ganztagsschulen in den Bundesländern Deutschlands weist erhebliche Unterschiede auf, und die Schwerpunktsetzung sowie die Ausbaumaßnahmen variieren stark voneinander. In Baden-Württemberg (Stand Ende 2005) wurden 25 Grundschulen, 132 Hauptschulen (*Grund- und Hauptschulen werden als Hauptschulen erfasst), 16 Schularten mit mehreren Bildungsgängen, 16 Realschulen und 80 Gymnasien gefördert (Quellenberg, 2008).

Diese umfangreiche Umgestaltung der Lehr- und Lernkultur wurde wissenschaftlich begleitet: Eine zentrale Rolle spielt dabei die StEG-Studie „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG-Laufzeit erste Phase: 2004-2011; zweite Phase: 2012-2015; dritte Phase 2016-2019). Zudem wurden länderspezifische Forschungsaktivitäten initiiert, die sich seit dem Jahr 2000 in eine auflebende Forschungstätigkeit im Bildungswesen entwickelt hat. Gelder wurden hierfür vom Bund über das BMBF-Programm („Ganztägige Bildung, Erziehung und Forschung“) eingesetzt. Das Begleitprogramm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ setzt den Fokus auf eine politische Umsetzung und die Qualitätsentwicklung an Schulen (Coelen & Stecher, 2014).

Aktuelle Entwicklungen: Die StEG-Studie „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“

Die Befragungen der ersten Phase der StEG-Studie gliedern sich in drei Durchläufe in den Jahren 2005, 2007 und 2009. Die längsschnittlichen und länderübergreifenden Ergebnisse liefern wichtige Hinweise für die Schulentwicklungsarbeit, die Bildungspraxis und Bildungspolitik, die in der zweiten Phase vertieft und in der dritten Phase spezifiziert wurden. Es bestand eine enge Zusammenarbeit zwischen dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und den Kultusministerien der Länder. Mit der Studie wurden erstmalig individuelle Entwicklungsverläufe und institutionelle Veränderungen dokumentiert und untersucht (Züchner, 2011). Bereits in der ersten Erhebungswelle wurden insgesamt 65.000 Personen der Primar- und Sekundarstufe I befragt, darunter Schulleitungen, Lehrkräfte, internes und externes pädagogisch tätiges Personal und Schüler*innen. Untersucht wurden vier Motivbündel: (1) Vereinbarkeit Familie und Beruf, (2) Integration von benachteiligten Kindern (insbesondere mit Migrationshintergrund), (3) individuelle Förderung zum Ausgleich fachlicher Kompetenzdefizite, (4) Aufgreifen erweiterter Bildungsinhalte und Lernformen im Kontext Schule jenseits des Unterrichts. Hierbei lag der Schwerpunkt auf der Erfassung der Veränderungen durch die Einführung von Ganztagsschulen (H. G. Holtappels, 2008a). Die StEG-Studie bezieht sowohl die Bereiche Schulqualität und Schulentwicklungsprozesse als auch Auswirkungen auf Familien und Kooperationspartner und

Wechselwirkungen mit dem Sozialraum ein. Zum Einsatz bei den Analysen kommen hierbei u.a. das CIPO-Modell und individuelle Teilnahmemuster, die Angebots-Nutzungsmodellen aus den Bereichen Psychologie und Soziologie ähneln (Züchner, 2011). SteG legt einen großen Schwerpunkt im Bereich der verallgemeinerbaren Effekte auf individueller und institutioneller Ebene. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Ganztagsschule positive Auswirkungen auf das allgemeine Sozialverhalten von Jugendlichen und ihr Verhalten im häuslichen Familienumfeld aufweist. Die Studie zeigt, dass eine hohe pädagogische Qualität der Ganztagsschule die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflusst. Zudem ist die Qualität der Angebote und Prozesse ein entscheidender Faktor für den Erfolg einer Ganztagsschule (Züchner, 2011).

Aktuelle Entwicklungen: Das Begleitprogramm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“

Das Programm "Ideen für mehr! Ganztägig lernen" steht für die Kooperation aller Bundesländer und des Bundes. Es bietet die Gelegenheit zum Austausch über die Entwicklung von Ganztagsschulen und gliedert sich in eine erste Phase von 2004-2009 und eine zweite Phase von 2010-2014. Darauf folgte das Programm "Ganztägig Bilden", welches Ende des Jahres 2019 abgeschlossen wurde. Hierbei ging es um den fachlichen Austausch rund um das Thema Ganztag und stand allen Professionen offen. Neben der Unterstützung bei der Netzwerkarbeit konnten für Schulen passgenaue Angebote erstellt werden und auf Veranstaltungen bot sich die Möglichkeit zum Austausch rund um Praxis und Wissenschaft. Publikationen zu Fachthemen aus der Wissenschaft, Praxis- und Steuerungswissen dienen der Fortentwicklung der Professionalität und der Qualitätsentwicklung an Ganztagsschulen in allen Bereichen. In den Ländern waren hierfür die regionalen Serviceagenturen „Ganztägig lernen“ die verantwortlichen Stellen (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 2022a).

2.1.3 Ziele der ganztägigen Schulform

Das vorherige Kapitel hat verdeutlicht, wie sich die Ganztagsschulen im Verlauf der Jahre entwickelt haben. Die Datenlage wurde durch zahlreiche Studien zunehmend aussagekräftiger, was eine gesteigerte Erwartungshaltung mit sich bringt. Wie bereits mehrfach betont wurde, führte die PISA-Studie von 2000 zu erheblicher Unzufriedenheit und Empörung aufgrund der unterdurchschnittlichen Leistungen deutscher Jugendlicher. Dies führte zu Forderungen nach einer ganztägigen schulischen Betreuung, die dazu dienen sollte, sämtlichen Mängeln entgegenzuwirken. Zusätzlich stellt sich die Frage nach dem Nutzen einer Ganztagsschule für Schul- und Lehrpersonal, sowie Familien und Gesellschaft. Wertvolle Zeitressourcen ganzer Kollegien werden in eine Schulumgestaltung und damit verbundene Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen investiert. Kinder und Jugendliche verbringen nun einen Großteil ihrer Freizeit an der Schule. Abschließend ist zu beachten, dass umfassende

Investitionen und Programme nur dann gerechtfertigt sind, wenn sie nachweisbare Erfolge erzielen. Welche Vorteile können einer ganztägigen Beschulung attestiert werden? Schließlich sind es die Akteure, die die Schule lebendig gestalten und ihr Sinn verleihen. Jeder Beteiligte muss für sich selbst feststellen, welche Erwartungen er an eine ganztägige Schule hat und dementsprechend seine individuellen Ziele definieren. Doch wenn es darum geht, den allgemeinen Zweck von Ganztagsschulen zu formulieren, sei es für politische Diskussionen oder die Öffentlichkeitsarbeit, welche Wirkungsperspektiven können dann in gewisser Weise verglichen und gemessen werden? Im Folgenden werden die fünf Ziele vorgestellt, die am häufigsten in der einschlägigen Literatur genannt werden.

Vereinbarkeit Familie und Beruf

Alleine die Tatsache, dass Kinder an Ganztagsschulen nachmittags betreut werden, ermöglicht den Familien eine grundlegende Umstrukturierung. Von der Ganztagsschule wird erwartet, dass sie eine verlässliche Betreuung gewährleistet und somit die Eltern darin unterstützt, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Nachdem die traditionellen Familienbilder langsam aufgebrochen wurden, stieg der Bedarf an institutioneller Betreuung seit den 1990er Jahren und die Schulzeit weitete sich vielerorts in den Nachmittag aus. Besonders Mütter mit niedrigerem Einkommen haben die Möglichkeit, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, wenn ihre Kinder ganztägig im Primarschulalter betreut werden. Unter den Frauen mit jüngeren Kindern sind insbesondere Alleinerziehende zu erwähnen, da sie einem erheblichen Armutsrisiko ausgesetzt sind. Im internationalen Vergleich bietet Deutschland hier die zweitschlechtesten Voraussetzungen. Dieser Zustand wirkt sich auch auf die Geburtenrate aus, die sich hierzulande mit 1,5 Geburten pro Frau im Jahre 2019 (1,4 im Jahre 2010) auf einem dauerhaft niedrigen Niveau mit leicht steigender Tendenz, befindet (Rahm et al., 2015). Die Befürchtung, nach einer langen Ausbildungsphase einen hohen Lebensstandard zu erreichen oder aufrechtzuerhalten, während man keine Zeit für die Kinder hat, ist weit verbreitet. Der Ausbau der Ganztagsschule scheint demnach aus volkswirtschaftlicher und sozialpolitischer Sicht ein notwendiger Schritt zu sein (Coelen & Stecher, 2014).

Individuelle Förderung von Schüler*innen/ Steigerung der formellen Bildung

Der erweiterte Zeitrahmen bietet die Möglichkeit neue Lernformen zu etablieren und alle Schüler*innen individuell zu fördern. Sowohl Hochbegabte als auch Lernschwache Kinder können ihr Potential voll ausschöpfen und werden darin unterstützt, eine erfolgreiche Bildungslaufbahn einzuschlagen. Formelle Bildung kann zum Gegenstand von schulischen Prüfungen werden, sie ist verpflichtend, curricular gestuft und ermöglicht darauf aufbauende Zugänge. Sie ist meist in Bildungsstandards gegliedert und Klassen und Fächern zugeordnet. Abgeprüft wird sie in schriftlichen Tests mit anschließender Benotung. Hiermit

werden die Leistungen der Schüler*innen vergleichbar. Von der Ganztagsschule wird erwartet, dass insbesondere leistungsschwache Schüler*innen einen optimaleren Zugang und mehr Lernförderung zur Verfügung gestellt bekommen (Ahl, 2020). In erster Linie sollen Schüler*innen aus sozial schwachen und bildungsfernen Elternhäusern oder mit Migrationshintergrund vom ganztägigen Schulsystem profitieren. Diese können besonders durch eine Erhöhung der Unterrichtszeit, individuelle Fördermaßnahmen und eine Differenzierung im Unterricht erfolgen. Der höhere Anspruch an pädagogische Konzepte ist, wie auch die zuvor genannten Punkte, nicht ausschließlich an Ganztagsschulen einsetzbar (Rahm et al., 2015).

Steigerung der nichtformellen Bildung

Die Unterschiede zwischen Halb- und Ganztagsschulen liegen meist in den nichtformellen Bildungsangeboten. Nichtformelle Bildungsangebote sind dadurch gekennzeichnet, dass sie freiwillig sind und von den Teilnehmenden ausgewählt werden können. Sie bieten relativ große Möglichkeiten zur Selbstgestaltung durch die Teilnehmenden. Inhaltlich konzentrieren sie sich auf die Förderung von Selbstbewusstsein, Selbstbestimmung, sozialen Kompetenzen, Beziehungsfähigkeit sowie Werte und Normen, die die gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen. Eine Benotung oder Bewertung ist demnach nicht vorgesehen und wird auch nicht abgeprüft. Dennoch werden nichtformelle Bildungsangebote als sehr relevant erachtet und von der Ganztagsschule wird erwartet, dass diese Kompetenzen genauso wie die formellen Leistungsstandards ausgebildet werden (Coelen & Stecher, 2014).

Partizipation und Demokratiebildung

Die Partizipation und Demokratiebildung können als ein Bereich der nichtformellen Bildung in Ganztagsschulen betrachtet werden. In schulischem Kontext stehen sie oft in einem Spannungsverhältnis. Dies liegt hauptsächlich daran, dass in politisch ausgerichteten Partizipationsprozessen Teilhabe und Entscheidungsfindung erlaubt sind, was jedoch in der schulischen Pädagogik nur selten in dieser Form vorkommt. Auch wenn mancherorts eine rege Partizipation der Schüler*innen angestrebt wird, findet in Schulen kein „substantieller Einfluss auf die Gestaltung der Schulwirklichkeit“ (BMBFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005-2010, S. 55) statt. In diesem Kontext spielen schulrechtliche Rahmenbedingungen und vordefinierte Machtverhältnisse (zwischen Lehrkräften und Schüler*innen) eine maßgebliche Rolle. Schulische Partizipation kann ausschließlich in einem deliberativen Rahmen erfolgen und erfordert vielfältige Kompetenzen. Dazu gehören insbesondere kommunikative Fähigkeiten und moralische Kompetenzen, die besonders in der pädagogischen Dimension entwickelt werden können. Während dieses Prozesses besteht die Gefahr, dass individuelle Interessen und die tatsächliche Umsetzung

nicht ausreichend berücksichtigt werden. Es kann zudem im Rahmen der politischen Dimension herausfordernd sein, einen Grundstock an Kompetenzen zu entwickeln. m mit diesem Dilemma umzugehen, sind verschiedene Praxisformen und Programme entstanden, die einen neuen Ansatz verfolgen. Verschiedene Lernumgebungen sowohl in formaler als auch in nichtformaler Bildung bieten gute Möglichkeiten, Schülerinnen und Schüler in Entscheidungsprozesse einzubeziehen. (Ahl, 2020). Die Ganztagsschule muss nicht, aber kann mehr Freiheiten der Partizipationsgelegenheiten bieten, besonders dann, wenn es sich um eine gebundene Schulform handelt, in der sich die verschiedenen Unterrichtangebote über den ganzen Tag verteilen (Coelen & Stecher, 2014). Neben einer veränderten Schüler*innen- und Lehrer*innen- Rolle können u. a. auch Formen wie das Deliberationsforum, der Klassenrat oder das Schülerparlament basisdemokratische Einrichtungen sein und zu einer aktiven Partizipation führen. Erst in der Verzahnung pädagogischer und politischer Dimension können Kompetenzen auf persönlicher Ebene ausgebaut und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und Entscheidungskraft der eigenen Umwelt gesammelt werden (Kamski et al., 2009).

Mehr Bildungsgerechtigkeit: Eine sozialpolitische Dimension

Die Stärkung der Bildungsgerechtigkeit und die Erhöhung der Bildungschancen für Kinder und Jugendliche aus defizitären sozialen Hintergründen ist die wesentliche Forderung, die von Seiten der Politik unterschiedlicher Schulbemühungen hervorgehoben wird (Coelen & Stecher, 2014). Die Rede ist von einer Schule für alle. Bereits in den 2000er Jahren war man sehr darauf bedacht, sich von der vorherrschenden Selektivität im Schulsystem zu verabschieden. Die Ganztagsschule sollte weder exklusiv für Kinder aus bildungsfernen Familien noch ausschließlich für Kinder aus bildungsnahen Familien sein. Eine Begründung dafür findet sich in Untersuchungen zur Zusammensetzung von Lerngruppen. Dabei wurde auf kompensatorische Effekte in Bezug auf die Lernleistung hingewiesen und eine Steigerung der Lernleistung in heterogenen Lerngruppen festgestellt. Aus diesem Grund sollten in der Ganztagsschule sowohl Förderangebote als auch Angebote für besondere Interessen und Begabungen zur Verfügung gestellt werden (Rahm et al., 2015).

Darüber hinaus wird im verlängerten Zeitrahmen der Ganztagsschule die Chance gesehen, dass sich (sprachliche) Defizite auflösen und sich leistungsschwächere Schüler*innen von ganztagstypischen neuen Lern- und Unterrichtsformen besser ansprechen lassen. PISA 2009 hat erneut gezeigt, dass der Leistungsunterschied in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern besonders groß ist. Auch das wird auf die mittelstandsorientierten Anforderungen der Halbtagsschule zurückgeführt und benachteiligte Schüler*innen profitieren von einer ganztägigen Unterstützung durch Betreuungspersonal, Mitschüler*innen und Lehrkräften (Bremm, 2019).

Auch wird angemerkt, dass halbherzige Lösungen die Probleme zumeist befeuern und sich kontraproduktiv für Kinder und Jugendliche aus schwachen sozioökonomischen Familien auswirken können (Appel & Rutz, 2009; Rahm et al., 2015). Das Risiko besteht beispielsweise darin, dass Kinder zwar für ein offenes Ganztagsangebot angemeldet werden, es jedoch trotzdem nicht zu einer regelmäßigen Teilnahme kommt. Bei einer differenzierten Betrachtung nach Schularten kann festgestellt werden, dass dieser Faktor an Bedeutung verliert, da diese Kinder eher Schulformen besuchen, die bereits seit längerer Zeit in gebundener Form unterrichten, wie Haupt-, Real- und Gemeinschaftsschulen.

Schlussendlich stellt die Ganztagsschule eine Netzwerkpartnerschaft mit außerschulischen Kooperationspartnern und der mobilen Jugendarbeit dar. In Bildungsprozessen wird heutzutage vermehrt eine verstärkte Subjektorientierung anstelle einer reinen Institutionenperspektive verfolgt. Sowohl formelle als auch informelle Bildungswege werden gleichermaßen gefordert und berücksichtigt (BMBFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005-2010). Die Familie muss der Ort sein, an dem sich neben der Schule wesentliche Bildungsprozesse abspielen. Darüber hinaus sind es u.a. die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, kirchliche Organisationen und Sportvereine. Wenn die staatliche Verantwortung für diese Lernprozesse zu wachsen scheint, dann ist die Ganztagsschule der Ort, an dem eine Netzwerkpartnerschaft Angebote dauerhaft sichert und allen Kindern einen Zugang verschafft. Die inhaltliche Verzahnung zwischen Unterricht und außerschulischen Angeboten, eine veränderte Rolle der Lehrkraft und ein gebundenes Konzept sind die Attribute der Ganztagsschule, die zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen können (Ahl, 2020).

2.1.4 Organisation der ganztägigen Schulform

Die Organisation der Ganztagsschule erfordert eine genaue Betrachtung, da die Unterschiede zwischen den verschiedenen Formen des Ganztags zu einer beträchtlichen Unsicherheit bei allen Beteiligten führen. Ein häufig auftretendes Problem besteht darin, dass die Argumentationen der verschiedenen Formen miteinander vermischt werden. Auch die bereits dargestellten Ergebnisse verschiedener aktueller Studien (Kapitel 2.1.2) beziehen sich auf unterschiedliche Formen. Somit können deren Ergebnisse in erster Linie auch nur auf diese Form interpretiert und verbessert werden. Ein weiteres besonderes Augenmerk sollte der Zeitstruktur der jeweiligen Schulformen gewidmet werden. Denn nur durch eine gelungene Rhythmisierung sind wirkliche Unterschiede der Schulformen erkennbar.

Offene und gebundene Ganztagschule

An ganztägigen Schulen gibt es neben dem regulären Unterricht eine breite Palette von Angeboten, da etwa ein Drittel des Tages in der Schule verbracht wird. Elemente wie Freizeitaktivitäten, Arbeitsgemeinschaften, die Versorgung mit Essen und andere sollten sorgfältig geplant, koordiniert und sinnvoll aufeinander abgestimmt sein. Dabei gibt es keine allgemeingültige Form von Ganztagsschule, sondern vielfältige Kriterien zur Unterscheidung. Dies kann beispielsweise die Differenzierung nach Öffnungszeiten und Verbindlichkeit sowie dem damit verbundenen Grad der verpflichtenden Teilnahme der Schüler*innen umfassen. Die allgemeingültigste Definition stammt von der Kultusministerkonferenz, die zwischen drei Formen unterscheidet (voll gebundene Form; teilweise gebundene Form; offene Form).

„In der voll gebundenen Form sind alle Schülerinnen und Schüler verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.

In der teilweise gebundenen Form verpflichtet sich ein Teil der Schülerinnen und Schüler (z. B. einzelne Klassen oder Klassenstufen), an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.

In der offenen Form können einzelne Schülerinnen und Schüler auf Wunsch an den ganztägigen Angeboten dieser Schulform teilnehmen. Für die Schülerinnen und Schüler ist ein Aufenthalt, verbunden mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot in der Schule, an mindestens drei Wochentagen im Umfang von täglich mindestens sieben Zeitstunden möglich.“ (Kultusministerkonferenz, 2006)

Holtappels, 2005 unterscheidet lediglich zwischen dem offenen und gebundenen Modell. Der folgende Abschnitt orientiert sich an dieser Unterscheidung. Es ist nicht überraschend, dass sich das offene Modell in der politischen Debatte einer großen Zustimmung erfreut. Diese Form der Schule bietet Schüler*innen sowohl die Möglichkeit an einer Ganztags- als auch an einer Halbtagsschule zu sein. Es ermöglicht höchste Flexibilität und wird allen geforderten Betreuungswünschen der Eltern gerecht. Die Kritik folgt unmittelbar, denn das offene Modell lässt eine aufgelockerte Tages-Rhythmisierung nicht zu und der anstrengende Vormittagsunterricht bleibt bestehen. Die Verbindung zwischen außerunterrichtlichen Angeboten und dem Unterricht am Vormittag gestaltet sich inhaltlich oft schwierig, da die zusätzlichen Nachmittagsangebote nur einen Teil der Schülerschaft erreichen. Wenn für alle Schüler*innen eine verbindliche Schulzeit bis in den Nachmittag hinein festgelegt wird, ergibt sich die Möglichkeit einer konsequenten Neugestaltung des Schulalltags, die eine ganzheitliche Pädagogik, eine breite Palette von Angeboten und Fördermaßnahmen

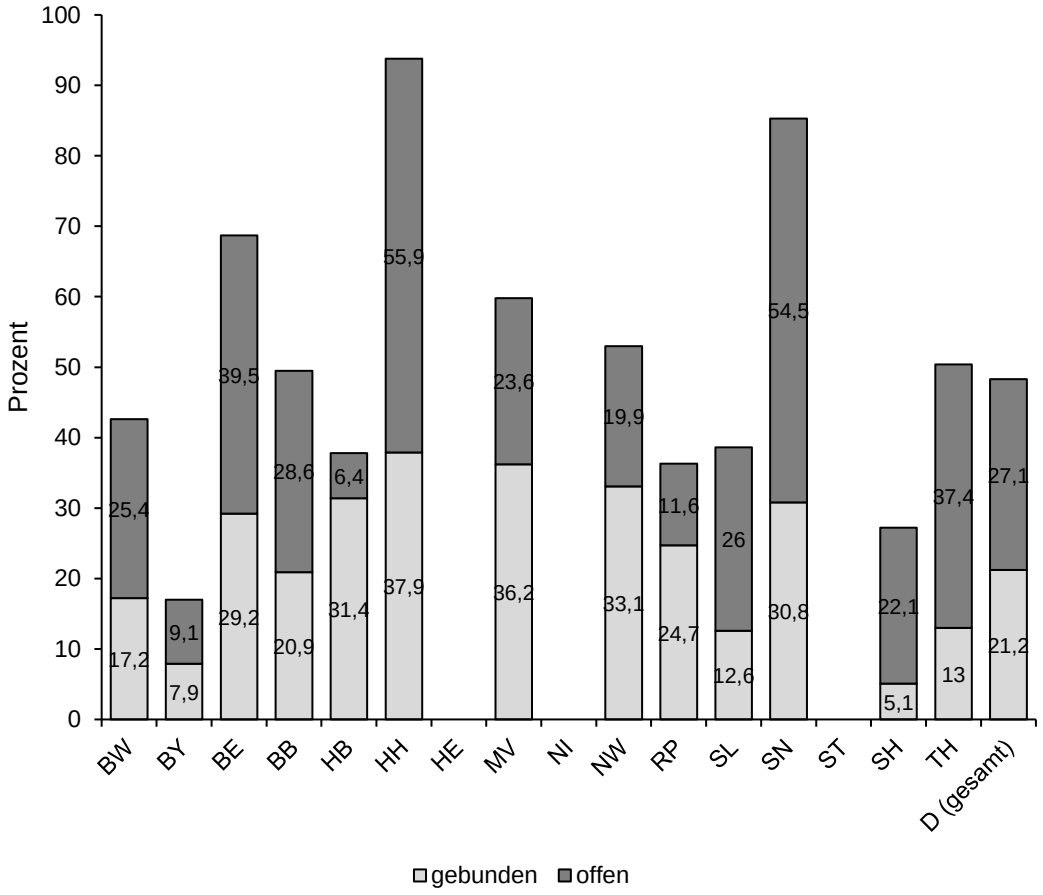
sowie eine begünstigte soziale Interaktion innerhalb der Schulgemeinschaft ermöglicht (H. G. Holtappels, 2021). Das Thema Hausaufgaben, das einen erheblichen Beitrag zur sozialen Ungleichheit leisten kann (siehe 2.1.1 und 2.1.4), wird im Unterricht konzeptionell integriert und nicht mehr ausschließlich zu Hause oder in einer optionalen Hausaufgabenbetreuung erledigt. Projektunterricht und neue Unterrichtsfächer finden sich verstärkt auch im Unterricht am Vormittag, ebenso wie Förder- und Differenzierungsmaßnahmen. Freizeit-, Entspannungs- und Hobbyzeiten können in allen Zeitfenstern über den ganzen Tag verteilt angeboten werden (Appel & Rutz, 2009). Es gibt Vor- und Nachteile sowohl bei gebundenen Ganztagsschulen als auch bei anderen Formen. Die Frage nach der überlegenen Form ist komplex und hängt von verschiedenen Faktoren ab. Ein Hauptkritikpunkt liegt im Spannungsfeld zwischen Schule und Familie. Die Forderung nach der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Familie kann durch die Ganztagsschule beeinträchtigt werden. Denn wenn sich die Kinder für einen Großteil des Tages nicht mehr zu Hause aufhalten, kann der Einfluss der Eltern auf ihre Kinder abnehmen (H. G. Holtappels, 2021).

Es gibt Hinweise darauf, dass die Qualität der Angebote positiver eingeschätzt wird, wenn sich Schüler*innen freiwillig für die Teilnahme entschieden haben. Obwohl gebundene Ganztagsschulen möglicherweise eine höhere Flexibilität und ein etablierteres Konzept aufweisen, werfen sie dennoch Fragen zur pädagogischen Arbeit auf. Es wird in der Ganztagsschulforschung häufig davon ausgegangen, dass das gebundene Modell insgesamt wirksamer ist. Es wird zudem davon ausgegangen, dass das offene Modell eher als eine Entwicklungsstufe angesehen wird, mit dem langfristigen Ziel des gebundenen Modells. Aktuelle Daten scheinen jedoch nicht zu bestätigen, dass dies der Fall ist. Auffällig ist eher die unterschiedliche Verteilung der Ganztagsschulen je nach Schulstufe und Schulart. (Coelen & Stecher, 2014).

Offene und gebundene Ganztagsschulen im Zahlenvergleich

Für Deutschland sieht der aktuelle Ausbaustand der Ganztagsschulen zahlenmäßig sehr unterschiedlich aus. Aus der Abbildung 1 ist ersichtlich, dass sich im Verhältnis zwischen offenen und gebundenen Angeboten keine einheitliche Verteilung erkennen lässt. Die Gesamthöhe der Säule liegt in Hamburg und Sachsen deutlich am höchsten. In beiden Bundesländern sind die gebundenen Ganztagsschulen eher häufig vertreten und darüber hinaus gibt es eine große Zahl an Schulen mit offenem ganztägigem System. Im oberen Mittelfeld finden sich die Länder Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen, gefolgt von Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland und Baden-Württemberg wieder. Bayern und Schleswig-Holstein bilden das Feld der Länder, welche am wenigsten allgemeinbildende Schulen im ganztägigen Betrieb vorzuweisen haben.

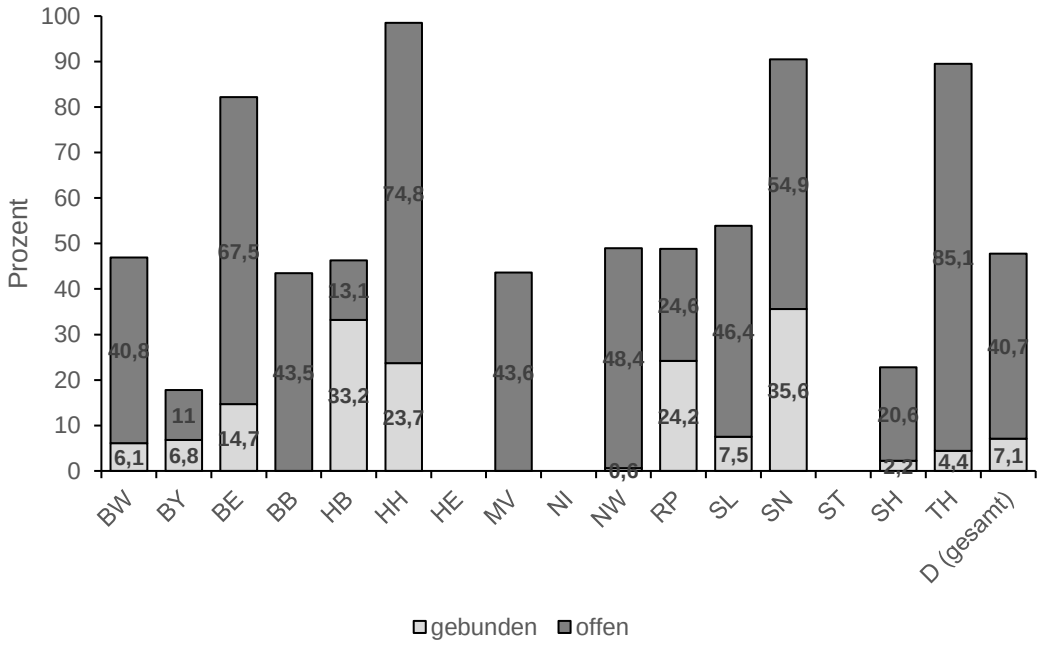
Abbildung 1: Schulart: Allgemeinbildende Schulen. Schüler*innen differenziert nach Teilnahme am gebundenen Ganztag, am offenen Ganztag an den Ganztagsangeboten.



Eigene Darstellung auf Basis von KMK 2021. Berücksichtigt sind sowohl private als auch öffentliche Schulen. Für die Länder Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt liegen keine Angaben über private Ganztagsangebote vor, daher ist in diesen Fällen die Berechnung des Anteils an allen Schülern nicht sinnvoll.

An Grundschulen zeigt sich ein ähnliches Bild und es ist insgesamt auffällig, dass sich die meisten Grundschulen für das offene System entschieden haben (siehe Abbildung 2). In Brandenburg und Nordrheinwestfalen sind sogar alle Grundschulen in diesem Modell organisiert. Neben Hamburg und Thüringen, wo an den meisten Schulen ein ganztägiges Angebot vorliegt, haben die Länder Berlin und Sachsen einen sehr fortgeschrittenen Ausbaugrad. Im Mittelfeld liegen die Länder Bremen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Baden-Württemberg. Bayern und Schleswig-Holstein verzeichnen bis heute geringe Zahlen. Diese Skizze lässt die Länderhoheit sehr deutlich werden und offenbart die großen Unterschiede bezogen auf den Ausbau von Ganztagsschulen in Deutschland.

Abbildung 2: Schulart: Grundschule. Schüler*innen differenziert nach Teilnahme am gebundenen Ganztag, am offenen Ganztag an den Ganztagsangeboten.



Eigene Darstellung auf Basis von KMK 2021. Berücksichtigt sind sowohl private als auch öffentliche Schulen. Für die Länder Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt liegen keine Angaben über private Ganztagsangebote vor, daher ist in diesen Fällen die Berechnung des Anteils an allen Schülern nicht sinnvoll.

Formen der ganztägigen Betreuung im Grundschulbereich

Im Bereich der Grundschulen finden sich sehr unterschiedliche Modelle wieder. Innerhalb der Spezifikation der offenen und gebundenen Form wird besonders die offene Form nochmals sehr unterschiedlich praktiziert. Dies zeigt einmal mehr, dass trotz der vom KMK definierten „Ganztagsschule“ nicht von einer allgemein festgelegten Form der Ganztagsschule ausgegangen werden kann. Aus diesem Grund werden die fünf am häufigsten Formen nach Appel & Rutz, 2009 kurz dargelegt. Im Bereich der Grundschule finden sich die meisten Schulen im Bereich der offenen Ganztagsschulen wieder.

1. Grundschule und Hort (im räumlichen Verbund)
   Die Einrichtungen agieren getrennt voneinander und können entweder räumlich getrennt oder verbunden sein. Die Kinder können sie vor und nach dem Unterricht besuchen.
2. Grundschule als „verlässliche“ Halbtagsschule/ „erweiterte“ Halbtagsschule
   Etwa zwischen 8.00 Uhr und 13.00 Uhr (im Falle der „erweiterten“ Grundschule auch bis 14.00 Uhr oder länger) stehen den Kindern neben dem Unterricht zusätzliche Wahl- und Freizeitangebote zur Verfügung.

3. Grundschule als Tagesheimschule
   Etwa im Zeitraum zwischen 8.00 Uhr und 16.15 Uhr werden die Schüler*innen neben dem Unterricht von professionellem Personal betreut und können aus einer Vielzahl an freizeitpädagogischen Angeboten auswählen. Der Schulaltalltag ist dem Kind entsprechend rhythmisiert, denn alle verbringen den gesamten Tag gemeinschaftlich an der Schule. Die Schule übernimmt einen erheblichen Teil der Erziehungsarbeit und die Eltern wissen die Vorzüge dessen zu schätzen.
4. Grundschule als „offene“ Ganztagsschule
   Auch hier hat die Schule von etwa 8.00 Uhr bis 16.15 Uhr geöffnet. Für gewöhnlich findet der obligatorische Unterricht am Vormittag statt und dieser wird von einem freiwilligen Mittagessen und Nachmittagsprogramm ergänzt. Die Eltern schätzen die Flexibilität der Teilnahme bei diesem Modell sehr.
5. Grundschule als „gebundene“ Ganztagsschule
   Zwischen circa 8.00 Uhr und 16.15 Uhr sind alle Schüler*innen an der Schule und erleben dort eine abwechslungsreiche Schulstruktur und die Verknüpfung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten. Meist werden an diesen Schulen eine ganzheitliche Erziehung und Bildung fokussiert und im Konzept findet sich ein schulspezifisches Konzept.

Bei der Betrachtung der offenen und gebundenen Schulmodelle lassen sich Argumente und Positionen, die sich auf die Rhythmisierung beziehen, nicht umgehen.

Zeitstrukturierung

„Die Rhythmisierung des Unterrichtstages ermöglicht kindgerechtes Lernen und Arbeiten“ (Demmer et al., 2015, S. 164). Eine Schule, die von den Kindern am Vormittag bis zu sieben Stunden Unterricht verlangt, verfehlt die menschliche bio-rhythmische Kurve und achtet nicht auf den Wechsel von Anspannung und Entspannung. Neben einer sinnvollen Ganzjahresplanung der Schule sollte jeder Schultag getaktet sein und eine schuleinheitliche Abfolge von Lernblöcken, Pausen, Mahlzeiten und Bewegung beinhalten. Auch beziehen sich laut Kamski häufige Aspekte der Rhythmisierung auf organisatorische Punkte wie die „Stundenplangestaltung, die Gestaltung des Tagesablaufs (mit Klingelzeichen oder ohne, die Gestaltung der Mittagspause, die personelle Organisation von Lernzeiten etc.) oder die Wochengestaltung (Planung und Setzung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten)“ (Kamski & Koltermann, 2014). Im Rahmen der Rhythmisierung scheint eine Unterscheidung zwischen der äußeren und inneren (auch Binnenrhythmisierung genannt) Rhythmisierung (Appel & Rutz, 2009), oder auch Takt und Rhythmisierung (Demmer et al.,

2015) genannt, sinnvoll. Es geht hierbei nicht nur um die festgelegte Struktur eines Tagesplans basierend auf der physiologischen Leistungskurve, sondern auch um die pädagogische Variation und die Neugestaltung der Wissensvermittlung. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf „inhaltlichen und pädagogischen Aspekten wie der Schaffung von Phasen der Entspannung und Anspannung während des einzelnen Schultages (hier kann die Zielrichtung u.a. Aspekte der Gesundheits- oder Bewegungslehre beinhalten). Andere Vorstellungen zielen eher auf ausschließlich unterrichtliche Aspekte wie etwa die Art und Weise des Unterrichtens während der einzelnen Unterrichtsstunde oder des einzelnen Unterrichtsblocks (Methodenvielfalt, individuelle Förderung etc.)“ (Kamski & Koltermann, 2014).

Der Begriff „die rhythmisierte Ganztagsschule“ ist eine „reformpädagogische Forderung an die Ganztagsschule“, die auf den Biorhythmus abzielt und ebenfalls einen Wechsel zwischen An- und Entspannung über den gesamten Schultag hinweg vorsieht, im Gegensatz zur „additiven Ganztagsschule“, bei der der Halbtagsschulunterricht mit freiwilligen Angeboten am Nachmittag ergänzt wird (Rahm et al., 2015, S. 26). Ein weiterer Aspekt der Rhythmisierung besteht darin, dass Tagesabläufe sich wiederholen und somit ein spürbarer Rhythmus entsteht. Mit Hilfe von ritualisierten Tagesfixpunkten kann eine verstehbare Einordnung und Orientierung stattfinden und es wird als störend empfunden, sollten diese ausbleiben. Die rhythmische Ordnung jeder Schule bildet die Grundlage des schulischen Lebens und Arbeitens und ist in jeder Schule sehr eigenwillig von streng und starr bis frei ausgeprägt (Appel & Rutz, 2009). Wenn man Rhythmisierung auf den verschiedenen Ebenen denkt und von außen nach innen schreitet, so bezieht sich laut Kamski (Kamski & Koltermann, 2014) die individuelle Rhythmisierung auf die Ebene jedes einzelnen Schülers. Gemeint ist eine Ausrichtung auf die Individualebene und findet während jedes Lernprozesses statt. Auch beinhaltet es eine kommunikative Komponente und die Frage danach, wie die Interaktion mit anderen Schüler*innen und Lehrkräften persönlich oder innerhalb einer Teamaufgabe gelingen kann. Zudem ist mit dieser Ebene die persönliche „Steuerung von Lernprozessen“ und die „Entwicklung von Lernstrategien“ (Kamski & Koltermann, 2014) gemeint.

Aufgrund der Länderhoheit im Bildungswesen verfügt Deutschland streng genommen über „16 verschiedene Schulsysteme“ (Kamski & Koltermann, 2014) und die Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten an den Schulen sind immer an die lokalen Bedingungen geknüpft. Um zu erfahren, wie der Ganztagsbetrieb an den Schulen bezogen auf zeitliche Faktoren gestaltet wird, liefern die StEG-Daten wichtige Ergebnisse. Im Zuge der Studie wurden Schulleitungen zum Thema Rhythmisierung befragt. Dabei standen Einzelaspekte im Vordergrund wie „z.B. der ‚Offene Anfang‘ und das ‚Offene Ende‘ sowie die Organisation der Mittagspause oder auch Veränderungen in der Taktung und Rhythmisierung, Integration von

klassen- und jahrgangsübergreifenden Angeboten usw.“ (H. G. Holtappels, 2008a). Fast die Hälfte der Schulleitungen sprechen von einem Konzept, das eine ausgearbeitete Rhythmisierung beinhaltet, wobei die Schulform auf die Verteilung eine große Auswirkung hat. Der Vergleich der Gruppen zeigt, dass 73 % der gebundenen, 68 % der teilgebundenen Ganztagsschulen und lediglich 32 % in offener Form unterrichtender Ganztagsschulen mit einem rhythmisierten Konzept arbeiten. Das Zeitkonzept unterscheidet sich zwischen Grund- und Sekundarschulen. Im bundesweiten Vergleich geben noch 64 % der Grundschulen und 45 % der Sekundarschulen I an, mit einem traditionellen Zeitmodell zu arbeiten. Wie wichtig auch in der öffentlichen Wahrnehmung die Versorgung mit Frühstück und Mittagessen ist, wird dadurch bestätigt, dass bereits 90 % der Schulen hierfür ein eigenes Zeitfenster eingerichtet haben (H. G. Holtappels, 2008a). Der Bericht zur Qualitätsanalyse Stuttgarter Ganztagsgrundschulen (Landeshauptstadt Stuttgart, Referat für Jugend und Bildung, 2018) liefert zur Frage nach der Rhythmisierung von Schulen ebenfalls Anhaltspunkte, da zwei Items „Es findet auch am Nachmittag Unterricht statt“ und „Es finden auch am Vormittag sozialpädagogische Angebote statt“ auf einen rhythmisierten Tagesablauf hinweisen. Davon wird ausgegangen, falls beide Items mindestens Stufe 3 erreichen (genauere Erläuterung unter Kapitel 3). Von den Stuttgarter Ganztagsgrundschulen arbeiten demnach 19 % mit diesem definierten rhythmisierten Tagesablauf und der Großteil von 81 % verfolgen nach wie vor den traditionellen Schulbetrieb. Obwohl die Theorie dem Konzept der Rhythmisierung einen Schlüsselbegriff (Kamski & Koltermann, 2014) zuordnet und dies als Grundlage für umfassende Veränderungsprozesse betrachtet, zeigen die vorliegenden Studienergebnisse deutlich, dass in der praktischen Umsetzung einige Aspekte vernachlässigt werden. Für das Lernen und Leben an einer Schule werden Ganztagskonzepte nötig, die sich sowohl im organisatorischen als auch pädagogischen Bereich bewegen und Ganztagsschule im Ganzen betrachten.

2.1.5 Bildung und Betreuung in Ganztagsschulen

In der Ganztagsschule, in der die Schüler*innen den gesamten Tag verbringen, werden Bildung und Erziehung vereint und ebenso müssen auch die Bildungs- und Erziehungssysteme der Bundesrepublik Deutschland zusammengeführt werden. Konkret bedeutet dies, dass in der Institution Schule sowohl Lehrkräfte als auch pädagogisches Personal zusammenarbeiten müssen. Die zwei Bildungs- und Erziehungssysteme, die über viele Jahre hinweg getrennte Wege gingen, werden nun Partner. Lange Zeit war die Jugendhilfe in der Schule lediglich durch die Schulsozialarbeit vertreten, die eine Art „Reparaturbetrieb“ für schwierige Schüler*innen darstellte. Zwar sind die Bestrebungen zur Kooperation seit dem Aufbau des Ganztagsschulsektors enorm, dennoch fallen nach wie vor erhebliche strukturelle Unterschiede auf. Die Träger der Jugendhilfe sind kommunal und heterogen; die

Schule an sich unterliegt staatlichen Vorgaben und ist der Verwaltung der Länder zugeordnet. Das schulische Lernen ist starr und vorgegeben, die Arbeit der Jugendhilfe flexibel und an den Interessen der Kinder und Jugendlichen orientiert. Dennoch verfolgen beide Systeme dieselben Ziele, beinhalten beide Bildung und Erziehung, arbeiten mit derselben Personengruppe zusammen und tragen damit zur Sozialisation und gesellschaftlichen Befähigung bei (Busche-Baumann & Ermel, 2021). Eine gelungene Kooperation von Schule und Jugendhilfe kann dann stattfinden, wenn die Machtverhältnisse geklärt sind und besonders auf Leitungsebene Konsens herrscht. Dies beginnt mit der Steuerung und Planung, die in der Schule von Verwaltungsvorschriften und Erlassen gelenkt wird. Bei der Schulentwicklungsplanung ist die enge Verknüpfung und Abstimmung ein entscheidender Gelingensfaktor auch für nachfolgende Prozesse (Wendt, 2021). Auch der zwölfte Kinder- und Jugendbericht aus dem Jahr 2005 fordert eine Verengung und Verzahnung von Jugendhilfe und Schule bereits in der kommunalen Planungsphase um so ein „konsistentes Gesamtsystem für Bildung, Betreuung und Erziehung“ in Form einer Fachplanung aufzubauen (BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen, Jugend [Hrsg.], 2005). Hierfür ist nicht nur die Bereitschaft zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe, sondern auch von Seiten der Kommunen und Länder notwendig. Sobald sich die Kooperationen in Stadtteilkonzepten wiederfinden, ist die Chance eines gelingenden Arrangements besonders gegeben. Der Wunsch nach optimierten Verfahren und Organisationsabläufen liegt nahe, um letztlich bestmögliche additive ganzheitliche Bildungsangebote bereitzustellen (Wendt, 2021). Laut Rausch und Bernd (2012) ist die Aufgabe der Schule, sich selbst nicht als „Bildungsort ersten Ranges“ zu betrachten und sich den Kooperationspartnern zu öffnen. Wenn das gelingt, kann die Ganztagsschule einen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit leisten und eine umfassende Bildung im Sozialraum anbieten. Auch der Kommunalverband Jugend- und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) sieht in diesen Entwicklungen große Chancen. Andererseits warnt er davor, dass sich die Jugendhilfe zu stark an den Stil der Schule anpasst und sich zum mutierten Juniorpartner der Schule machen lässt. Hinzu kommt, dass die Kinder und Jugendlichen, die eine Ganztagsschule besuchen, ihre zeitlichen Kapazitäten nahezu vollständig ausschöpfen und deshalb Angebote der Kinder- und Jugendhilfe außerhalb der Schule nicht mehr annehmen können (KVJS - Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg [Hrsg.], 2010). Umso wichtiger ist es, dass die Jugendhilfe den Aktionsraum Schule für sich in Anspruch nimmt.

2.1.6 Die Weiterentwicklung von Ganztagsschulen – ein Ausblick

Durch das Ganztagsförderungsgesetz, welches durch das Achte Sozialgesetzbuch (SGB VIII) geregelt ist und ab dem Schuljahr 2026/2027 gilt, werden die Ganztagsgrundschulen einen weiteren Aufwind erleben. Der Ausbau erfolgt schrittweise für alle Grundschulkinder. Im Jahr 2026/2027 gilt dieser Rechtsanspruch zunächst lediglich für die Erstklässler, bis er

dann schrittweise für alle Grundschulkinder gilt (Robert Bosch Stiftung GmbH). Ziel dieses Gesetzes ist es, die Betreuungslücke, die nach der Kita-Zeit entsteht, zu schließen. Zudem kann hierdurch „mehr Vereinbarkeit und mehr Chancengerechtigkeit in der Bildung […] auf den Weg gebracht werden“ (Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). Der Rechtsanspruch soll neben dem Ziel die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu verbessern, weitere Vorteile der Ganztagsbetreuung in den Fokus rücken. Neben den Arbeitgebern profitieren auch der Staat durch höhere Steuer- und Sozialversicherungseinnahmen davon. Der Bund wird dieses Ganztagsförderungsgesetz finanziell mit bis zu 3,5 Milliarden Euro fördern. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Förderungen und die damit einhergehenden Gesetzesänderungen zu stetig wachsenden Ganztagsgrundschulen führt. Durch die schrittweise Einführung, werden die Kommunen die Zeit haben, um den Gesetzesanspruch nach und nach erfüllen zu können (Robert Bosch Stiftung GmbH).

Der Gesetzesanspruch macht deutlich, dass der politische Wille, die Möglichkeit der ganztägigen Bildung und Betreuung weiterauszubauen, vorhanden ist. Dadurch kann damit gerechnet werden, dass deutschlandweit der Ausbau immer weiter voranschreitet und somit auch das Augenmerk auf die Qualität an Bedeutung gewinnen wird. Damit nimmt sowohl die quantitative als auch die qualitative Debatte ganztägiger Bildung und Betreuung an Fahrt auf (Schratz et al., 2021).

2.2 Die Qualität in Ganztagsschulen

In den letzten Jahrzehnten kam neben dem quantitativen Ausbau der ganztägigen Schule auch eine Debatte auf, die sich rund um die Frage nach einer guten Schulqualität kreist und versucht, diese zu identifizieren und zu benennen. In der Literatur und in der Fachwissenschaft herrscht Einigkeit darüber, dass eine hohe Bildungsqualität eng mit pädagogischen Zielen und anderen Bewertungskriterien verbunden ist (Schüpbach, 2010). Dies erfordert eine umfassende Herangehensweise und Definition, um schulische Qualität angemessen zu beschreiben. Wenn in der Öffentlichkeit oder in schulpädagogischen Fachdiskussionen über Qualität gesprochen wird, gibt es selten Zweifel daran, dass unterschiedliche Auffassungen von Qualität existieren. Im schulischen Kontext werden Anzeichen für hohe Qualität oft anhand der Schülerleistungen in Form von guten Noten gemessen. Die Lehrperson wird daran gemessen, ob die Schülerschaft gute Noten erreicht (ohne dabei das Niveau zu senken), denn daran ist die Qualität des Unterrichts abzulesen. Im Gegenzug würde dies darauf hinweisen, dass "schlechte" Noten oft auf unzureichende Unterrichtsqualität zurückzuführen sind. In einigen Darstellungen oder Diskussionen wird der Qualitätsbegriff, beispielsweise bei Sauerwein, erweitert, um Schule als Gesamtinstitution zu betrachten. Dies schließt die Berücksichtigung von pädagogischen Konzepten, der Rolle der Schulleitung,

dem Zustand des Sozialraums und der Einordnung im gesamten Bildungssystem als bedeutende Faktoren für die Qualität mit ein. (Wagner & van Buer, 2014). Wenn man in die Vergangenheit schaut, erkennt man, dass die Qualität von Bildung und Betreuung schon seit der Antike untersucht und debattiert wird. Daher ist sie keine vorübergehende Erscheinung, sondern ständig von gesellschaftlichen Bedingungen und der Perspektive, aus der Bildungskonzepte betrachtet werden, abhängig (Schratter et al., 2019). Die Begrifflichkeiten, die seit Beginn der 90er-Jahre bildungspolitisch immer mehr an Bedeutung gewonnen haben, sind nicht mehr nur die Qualität, sondern auch die Qualitätssicherung, Qualitätssysteme und Qualitätsmanagement. Diese Begriffe werden aus der Wirtschaft, der Verwaltung und dem Gesundheitswesen übernommen und (manchmal) neu definiert und verstanden. Seit dieser Zeit wurde auch damit begonnen, Schulen (und teilweise auch Kindertageseinrichtungen) auf ihre Qualität hin zu überprüfen, da erkannt wurde, dass die Kinder den Großteil des Tages in einer "außerfamiliären Bildungs- und Betreuungssituation" (Schüpbach, 2010) verbringen. Seitdem sind die leitenden Fragestellungen „Was ist eine gute Schule?" und „Was ist guter Unterricht". Diese Fragen werden gefolgt von „Wie macht man gute Schule" und „Wie erreicht man Schul- und Unterrichtsqualität?". Antworten auf diese Fragestellungen und tiefergehende Überlegungen scheinen die Qualitätsdebatte beantworten zu können. In der schulischen Praxis werden hierfür häufig externe Schulinspektionen eingesetzt oder auch Fremdevaluationen durchgeführt. Hierbei herrscht in den Bundesländern in Deutschland allerdings seit jeher ein sehr heterogenes Bild (Huber et al., 2014; Kamski et al., 2009). Da Qualität im Allgemeinen und somit auch in der Bildungsforschung auf vielfältige Weise ausgelegt und interpretiert wird, wird in diesem Abschnitt (2.2.1) zunächst untersucht, wie dieser Begriff definiert und verstanden wird. Im Anschluss wird erörtert, wie Qualität mithilfe von Evaluationsverfahren (2.2.2) überprüft wird. Im weiteren Verlauf des Kapitels werden die Sichtweisen auf Qualität in der Bildungsforschung in Baden-Württemberg (2.2.3) und in Stuttgart (2.2.4) beleuchtet. Schließlich erfolgt eine vergleichende Analyse der Qualitätsstandards zwischen Baden-Württemberg und Stuttgart, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzuzeigen.

2.2.1 Der Qualitätsbegriff in der Bildungsforschung

Qualität ist kein Begriff, der seinen Ursprung in der Wissenschaft oder gar in der Erziehungswissenschaft hat. Vielmehr ist der Begriff ein Teil unserer Alltagssprache:

Qualität (lateinisch qualitas Beschaffenheit, Merkmal, Eigenschaft, Zustand) hat drei Bedeutungen:

a) neutral: die Summe aller Eigenschaften eines Objektes, Systems oder Prozesses

b) bewertet: die Güte aller Eigenschaften eines Objektes, Systems oder Prozesses

c) bewertet: die der Handlung und deren Ergebnissen vorgelagerten individuellen Werthaltungen (Kamiske & Brauer, 2006; Zollondz, 2002).

Folglich kann Qualität einerseits als die Beschreibung der Eigenschaften eines Objekts verstanden werden (neutral), andererseits als die Bewertung eines Objekts (bewertend) (Zollondz, 2011). Während die beschreibende Komponente subjektiv überprüfbar ist, trifft dies auf die präskriptive Komponente nicht zu, weil die zugrunde liegenden normativen Bewertungskriterien nicht prinzipiell als wahr oder falsch gelten (Heid, 2015). In diesem Sinne ist Qualität selbst kein Objekt der Beurteilung, sondern vielmehr das Resultat der Beurteilung eines Objekts (Heid, 2000). Dies kann operationalisiert werden, indem, wie bei dieser Arbeit geschehen, handelnde Personen des Schulalltags gebeten werden, mittels einer vierstufigen Skala einzuschätzen in welcher Güte bestimmte Eigenschaften vorhanden sind.

Demnach scheint der Begriff der Qualität in der Bildungsforschung „immer eine wertende Konnotation“ inne zu haben. Qualitätsurteile beruhen also auf mehr oder weniger „explizierten normativen Setzungen“ (Sauerwein, S. 22).

Huber geht der Frage nach dem Qualitätsbegriff im schulischen Kontext sehr ähnlich auf den Grund, nimmt jedoch an einer Stelle eine andere Weggabelung als Heid und Sauerwein. Denn auch Huber meint, „die Qualität eines Systems ergibt sich demnach aus bestimmten, messbaren Eigenschaften“ (Huber et al., 2014, S. 16). Jedoch meint er im nächsten Schritt, dass Qualität demnach immer wertneutral sei und dies auf die Schule übertragen bedeutet, dass es keine gute oder schlechte Schule gäbe, sondern „Schulen mit bestimmten Eigenschaften, in denen sie sich ähneln oder durch die sie sich unterscheiden“ (Huber et al., 2014, S. 17). Eine zusätzliche Komponente, die in den letzten drei Jahrzehnten hinzugekommen ist, besteht darin, dass Schulen verstärkt konkrete Anforderungen auferlegt bekommen. Dadurch erhält der ursprünglich wertneutrale Qualitätsbegriff eine Wertung. Die Perspektive der Kunden, nimmt einen immer höheren Stellenwert ein. Dies wird beispielsweise durch die DIN EN ISO-Norm deutlich (9000:2015 11ff). „Qualität ist, „was den Anforderungen entspricht“. Auf Schule übertragen würde ein konsequentes hersteller- und kundenorientiertes Verständnis bedeuten, dass entweder die Lehrkräfte (Herstellerorientierter Qualitätsbegriff) Qualität definieren und diese losgelöst von Interessen und Anforderungen von Schüler*innen oder Eltern umsetzen. Demgegenüber würde ein rein kundenorientiertes Qualitätsverständnis dafür sorgen, dass Eltern und Schüler*innen in eine Art „Doppelrolle“ verfallen, denn diese sind zum einen der/die Kunde und zum anderen, aber auch der/die Produzenten (Huber et al., 2014).

Diese beiden sehr ähnlichen Qualitätsverständnisse sollen nun näher ausdifferenziert werden. Die weiterhin offene Frage ist, wie lässt sich Qualität im schulischen Kontext messen und was genau beschreibt sie? Anders ausgedrückt, welche Kriterien definieren die Qualität im schulischen Bereich, und wer ist dafür verantwortlich, wenn weder die Schüler*innen

(Kunden) noch die Lehrkräfte (Hersteller) diese Kriterien festlegen? Hans-Günter Rolff beschreibt hierzu fünf Bereiche:

1. Staatliche Lehrpläne und neuerdings Bildungsstandards
2. Gesellschaftliche und wirtschaftliche Erwartungen vor allem hinsichtlich der Schülerleistungen
3. Die Wissenschaft, die die Fächer zu Grunde legen
4. Die Bildungs- und Erziehungstheorie,
5. Das Leitbild/Schulprogramm jeder einzelnen Schule (Rolff, 2011, S. 9).

Aus dieser Beschreibung wird bereits deutlich, dass dies in gemeinsamer Aushandlung aller genannten Bereiche stattfinden und je Schule neu konstruiert werden muss.

In der internationalen Schulforschungspraxis wird in diesem Zusammenhang häufig der Begriff „Wirksamkeit“ verwendet. Er bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen Zielvorstellungen und notwendigen Umsetzungsmaßnahmen. Wie bereits zu Beginn angedeutet, neigt man im schulischen Diskurs oft dazu, Qualität auf die Ergebnisse schulischer Leistungen zu beschränken. Der Begriff der Wirksamkeit wird jedoch in der Regel etwas umfassender betrachtet. Er umfasst nicht nur die Noten, die Schüler*innen erreichen, sondern bezieht auch das erzieherische Geschehen mit ein, also die erzieherische Wirksamkeit (Huber et al., 2014).

2.2.2 Strukturmodelle zur Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungswesen

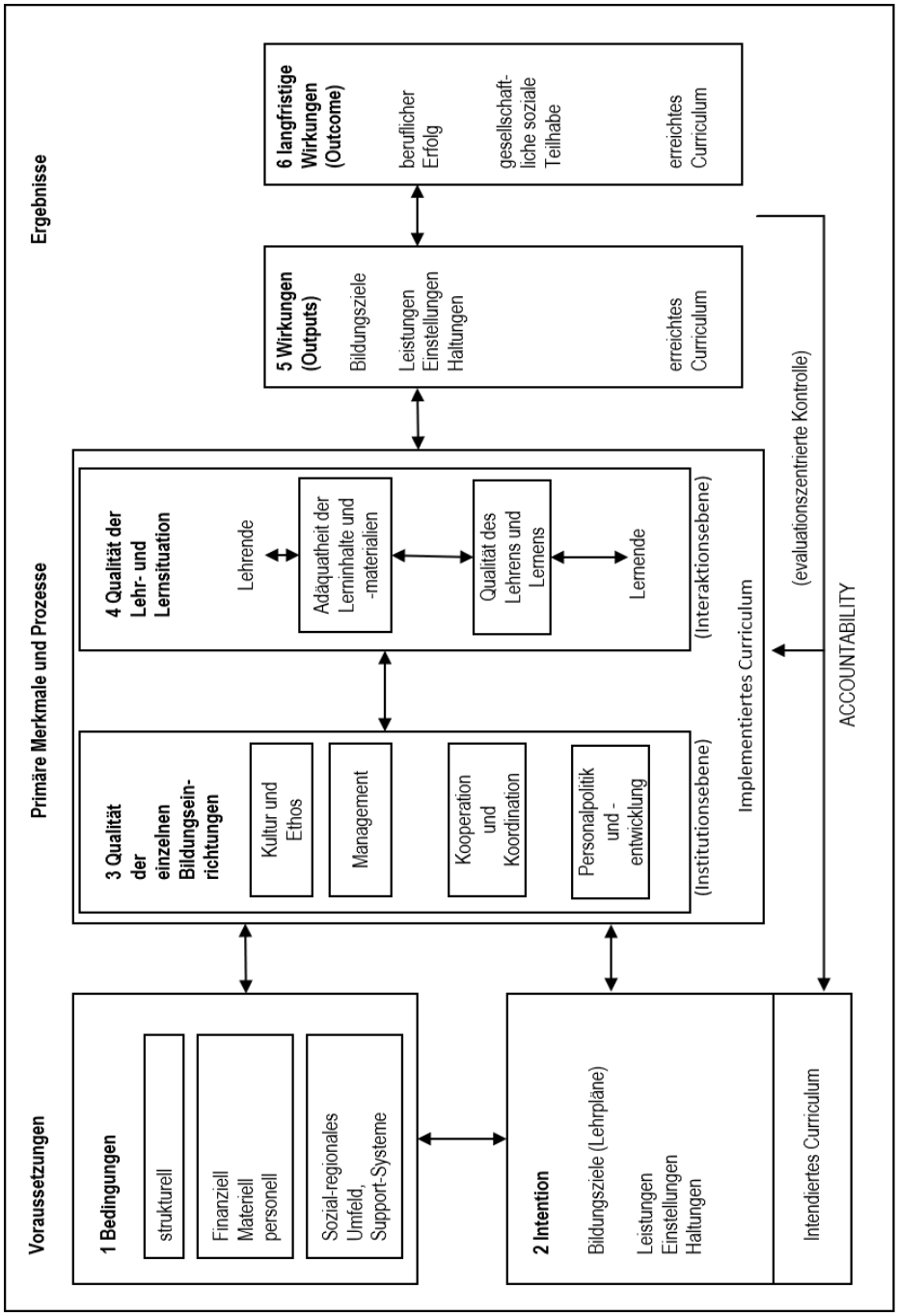
In der empirischen Bildungsforschung wird üblicherweise zwischen zwei Modellen von Qualitätserfassung unterschieden. „Sie stellen zwei Argumentationsmodi dar, auf welchem Wege ausgehend von empirischen Beobachtungs- oder Tatsachenaufstellungen zu Qualitätsaussagen gelangt werden kann“ (Huber et al., 2014, S. 23). Zum einen kann Qualität mithilfe von „Wirkungs- bzw. Zusammenhangsanalysen festgestellt werden“, zum anderen „können bestimmte Merkmale oder Indikatoren sowie deren Ausprägung erfasst und unmittelbar als Qualitätsmerkmal interpretiert werden“ (Sauerwein, S. 23). Eine Möglichkeit der Zusammenhangsanalyse kann mit Hilfe eines Strukturmodells untersucht werden. Das folgende beschriebene Strukturmodell, welches von Cronbach (1972) entwickelt und von Ditton für den schulischen Bereich weiter ausdifferenziert wurde, unterscheidet sechs Bereiche (Ditton, 2000):

1. „gegebene Bedingungen des Curriculums
2. seine Ziele und Intentionen
3. beteiligte Institutionen

4. konkrete Lehr- und Lernsituationen mit den Einzelelementen: Personen, Inhalte und Methoden,
5. kurzfristige Ergebnisse sowie
6. langfristige Wirkungen“ (Huber et al., 2014, S. 18).

Dieses Modell spiegelt zweifellos die Komplexität von Schule wider. Es scheint jedoch in der Praxis schwer anwendbar zu sein und wird hier lediglich der Vollständigkeit halber dargestellt. Es ist der Ursprung vieler vereinfachter Modelle, wie beispielsweise das von Dubs (1998), der lediglich die Bereiche Input, Prozesse und Output/Outcome unterscheidet (Huber et al., 2014).

Abbildung 3 Strukturmodell zur Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungswesen



(Cronbach 1972, zit. in Ditton, 2000, S. 776)

Nachdem nun dargestellt wurde, wie Qualität verstanden wird und wie diese überprüfbar wird, wird die Qualität bezogen auf die Ganztagsschulen in den Blick genommen. Somit wird der Qualitätsbegriff erweitert, denn der Output kann sich nicht mehr ausschließlich auf das Erreichen guter Noten beschränken, sondern muss um weitere Qualitätsmomente bereichert werden.

2.2.3 Relevanz der Qualität in Ganztagsschulen

Für die Steigerung der Qualität an Ganztagsschulen stehen zwei zentrale Thesen im Mittelpunkt:

Wenn den Schüler*innen ein erweiterter Zeitrahmen für das Lernen zur Verfügung steht, wie es in Ganztagsschulen der Fall ist, sollte eine Steigerung der erworbenen Kompetenzen im Vergleich zu Schülerinnen, die nur halbtägig lernen, zu erwarten sein. Durch die Einbindung von außerschulischem und fächerübergreifendem Unterricht an Ganztagsschulen wird nicht nur im herkömmlichen Sinne unterrichtet. Es eröffnet sich die Möglichkeit zur Entwicklung sozialer, kommunikativer und moralischer Kompetenzen, die über das rein fachliche Wissen hinausgehen. Befunde von StEG zeigen, dass die Effektivität von Unterricht starke Zusammenhänge zur Schulqualität aufweist. Auch wird in internationalen Studien zur Wirksamkeit von Unterricht immer mehr die Unterrichtsqualität in den Fokus gerückt. Bereits Fend, 2001 zeigt mit seiner Analyse auf, dass „Wohlbefinden“ und „Zufriedenheit“ Indikatoren für Schulqualität darstellen, die alle an einer Schule beteiligten Personen betreffen. Wie zuvor angedeutet, wird die Qualität von Schule nicht länger ausschließlich durch Noten repräsentiert. Dies gilt auch für die vorliegende Arbeit, in der nach einem Modell verfahren wird, das vorab festgelegte Qualitätsmerkmale in den Blick nimmt. Die Bewertungskriterien für Qualität wurden ebenfalls theoretisch abgeleitet und damit argumentativ gestützt. Laut verschiedener Autoren (Prengel 2013, Oser 1998, Fend 1986) müssen sich diese Qualitätsmerkmale auf bestimmte Ziele und Zwecke, oder auf „berufliche, ethische oder moralische Standards“ stützen. Im Anschluss daran geht es um eine Beurteilung der Merkmale hinsichtlich ihrer Auswirkung auf die Gesamtqualität der Schule (Sauerwein, S. 25).

Um pädagogische Qualität als dimensionales Konzept zu beschreiben, sind laut Schüpbach, 2010 drei Ansätze zentral:

1. Der erste Ansatz beschreibt Qualität über die Festlegung der angestrebten pädagogischen Ziele und beachtet dabei besonders „Werte, Normen, Überzeugungen, Wünsche und Bedürfnisse aller an der Betreuung der Kinder beteiligten Gruppe“ (Schüpbach, 2010).
2. Die zweite Richtung hebt besonders die Bewegung von Qualität und den Prozess, der sich allzeit weiterentwickelt und verändert, hervor und spricht deshalb von einem „beweglichen Konzept mit transitorischem Charakter“ (Schüpbach, 2010). Die dabei angesprochene Veränderung der Qualität kann unter anderem auch durch äußere Einflüsse, wie gesellschaftliche und sozio-kulturelle Art ausgelöst werden. Dabei wird versucht, die Anliegen aller beteiligten Personengruppen zu beachten und wahrzunehmen.
3. Zur dritten Richtung werden sämtliche Qualitätsrahmen und Studien zugeordnet, welche die Qualität mit verschiedenen Instrumenten und in mehreren Dimensionen messen

und beschreiben. In der internationalen Vergleichsstudie des „European Child Care and Education Study“ (ECCE 1997) werden dabei drei Qualitätsdimensionen, die sich zwar auf den frühkindlichen Bereich beziehen, jedoch einige Parallelen zur vorliegenden Untersuchung aufweisen, genannt. Es kann auch davon ausgegangen werden, dass die drei Dimensionen Beziehungen und Auswirkungen untereinander haben. Hierbei handelt es sich um Struktur-, Prozess- und Orientierungsqualität. An dieser Stelle lediglich eine kurze Erläuterung: Die Strukturqualität umfasst alle Rahmenbedingungen, welche sich auf die Institution also die Ausstattung der Räume, Ausbildung des Personals und Strukturmerkmale der Gruppe beziehen. Unter die Prozessqualität fallen alle Situationen, welche zwischen Kind und Personal bzw. der institutionellen Umwelt stattfinden. Die Orientierungsqualität beinhaltet alle Bereiche, welche sich auf die „pädagogischen Einstellungen, Entwicklungsvorstellungen, Werte und Überzeugungen“ (Schüpbach, 2010) beziehen. Hierbei ist zu beachten, dass die Faktoren immer an die örtlichen Gegebenheiten angepasst sein müssen. Um auf den vorliegenden Stuttgarter Kontext zurück zu kommen, ist anzumerken, dass sich bestimmte Teile dieser Konzeption von pädagogischer Qualität in der Bildungsforschung tendenziell in offenen Ganztagsschulen widerspiegeln. Insbesondere überlappen sich die Dimensionen "Partizipation, Kompetenzen der Leitungskräfte, Raumstrukturen und Ausstattung der Räume, Kooperation" und andere mit den definierten Qualitätsmerkmalen (Wendt, 2021).

Eine tiefere Auseinandersetzung mit der Fachliteratur scheint deshalb lohnenswert. Ist die Rede von Qualitätsrahmen, -merkmalen und -dimensionen, geht es besonders darum, eine Orientierung für die schulische Praxis zu geben. Qualitätsmodelle beinhalten beschriebene Standards für die verschiedenen Bereiche einer Schule. Häufig werden hierbei Stufen angedeutet, die sich entweder für die Schulen eignen, die sich neu auf den Weg zur Ganztagsschule gemacht haben oder bereits bestehende Ganztagsschulen, die bei der Evaluation und Weiterentwicklung auf der Suche nach Orientierung sind. Hinzu kommen Kriterien und Indikatoren, welche für die Qualitätsüberprüfung in Form von quantitativen und qualitativen Forschungsprojekten eine zentrale Rolle spielen (Schratter et al., 2019). Der Qualitätsrahmen für Ganztagsschulen von Kamski et al., 2009, der auf verschiedenen Ansätzen, empirischen Erkenntnissen sowie systematisch-theoretischen Begründungszusammenhängen und Zielorientierungen beruht, wird als relevant betrachtet. Er zeigt Parallelen zur Stuttgarter Qualitätsanalyse und wird daher ausführlich vorgestellt. Dieser Qualitätsrahmen orientiert sich am CIPO-Modell, wobei die Qualitätsmerkmale zwölf Qualitätsbereiche umfassen, die sich auf drei Dimensionen verteilen: "System- und Strukturqualität, Gestaltungs- und Prozessqualität und Ergebnisqualität". Jeder Qualitätsbereich ist in verschiedene Kriterien unterteilt, denen wiederum Indikatoren zugeordnet sind (vgl. Kapitel 3). Hierbei sollen

auch Aspekte des schulischen Kontextes und der Bemühungen zur Schulentwicklung identifiziert werden. Dadurch wird schulische Leistung stets vor dem Hintergrund außerschulischer Voraussetzungen bewertet und jede Schule nimmt die Dynamik ihres Qualitätsentwicklungsprozesses wahr.

Im Folgenden werden die drei Qualitätsdimensionen und ihre Bereiche beschrieben und in naher Anlehnung an Kamski et al., 2009 tabellarisch dargestellt.

1. System- und Strukturqualität

Hierbei werden insbesondere diejenigen Bereiche berücksichtigt, die von der Schule nur begrenzt beeinflussbar sind. In Bezug auf die Personalausstattung sowie sämtliche organisatorischen Vorgaben und Rahmenbedingungen handelt es sich vorrangig um bundes- bzw. landesweite Vorgaben. Hinsichtlich der räumlichen und materiellen Ausstattung einer Schule setzen die Städte und Kommunen als Träger die Handlungsspielräume fest. Im schulischen Einflussfeld erweisen sich externe Unterstützungssysteme, Netzwerke und Partnerschaften als hilfreich.

Tabelle 1 System und Strukturqualität

	Qualitätsbereich	
I. System- und Struktur-qualität	1. Organisatorische Rahmenbedingungen	• Organisationsvorgaben • Normative Vorgaben • Zeitrahmen
	2. Ausstattung von Ganztagsschulen	• Raumprogramm • Personalausstattung • Materialausstattung
	3. Strukturelle Kontextbedingungen	• Externe Unterstützungssysteme • Regionale Kooperationsnetzwerke

2. Gestaltungs- und Prozessqualität

Die Gestaltungs- und Prozessqualität verdeutlicht die Prozesse jeder einzelnen Schule, ihre vorhandenen pädagogischen und organisatorischen Möglichkeiten zu nutzen und weiterzuentwickeln. Dies beinhaltet die Formulierung und Implementierung eines Gesamtkonzepts, das sämtliche Überlegungen und Strukturen im Hinblick auf die Arbeitsrichtung der Schule einschließt. Zur Qualität gehören besonders auch das Management einer Schule und ob mit Zuständig- und Verantwortlichkeiten ein professioneller Umgang stattfindet.

Tabelle 2 Gestaltungs- und Prozessqualität

	Qualitätsbereich	
II. Gestaltungs- und Prozessqualität	1. Konzeption von Ganztagsschule	• Leitbild und Bildungskonzept in der Schule • Schulkonzept • Konzeptionelle Verbindung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Elementen • Organisation der Ganztagselemente
	2. Organisation und Management	• Steuerung und Zuständigkeiten • Schülerteilnahme und Bindungsgrad • Verlässlichkeit von Ganztagsschule • Zeitorganisation und Rhythmisierung • Raumgestaltung und Raumorganisation • Personalstruktur und Personaleinsatz • Schulöffnung und Kooperation mit außerschulischen Partnern • Mahlzeiten und Verpflegung
	3. Professionalität des Personals	• Führungsverhalten im Ganztagsbereich • Kooperation des Personals
	4. Pädagogische Gestaltungsfelder	• Differenzierte Lernkultur des Unterrichts • Förderung und Aufgabenbetreuung
	5. Qualitätsentwicklung an Ganztagsschulen	• Systematische Schulentwicklungsarbeit • Überprüfung von Zielerreichung und Qualität des Ganztagsbetriebs • Erweiterte Lerngelegenheiten und Erfahrungsfelder

		• Gemeinschaft und soziales Lernen • Demokratielernen und Partizipation • Öffnung der Schule • Freizeitangebote

3. Ergebnisqualität

Die Beurteilung des Schulerfolgs kann entweder während des Schuljahres oder am Ende eines Bildungsabschnitts erfolgen. Eine Ganztagsschule legt besonderen Wert darauf, nicht nur fachliche, sondern auch überfachliche und fächerübergreifende Kompetenzen zu fördern. Zudem ist es charakteristisch für Ganztagsschulen, dass sie die Vertiefung sozialer Kompetenzen, Demokratiebildung und Partizipation unterstützen. Trotzdem steht bei der Ergebnisqualität die Gesamtzufriedenheit und das Wohlbefinden aller Beteiligten an der Schule an erster Stelle.

Tabelle 3 Ergebnisqualität

	Qualitätsbereich	
III. Ergebnisqualität	1. Ergebnisse des Schulbesuchs und der Schullaufbahn	• Bildungserfolg am Ende eines Bildungsabschnitts der Schullaufbahn • Verlauf der Bildungslaufbahn
	2. Fachliche und Überfachliche Kompetenzen	• Fachliche Kompetenzen
	3. Sozialkompetenz	• Förderung durch prosoziales Verhalten
	4. Wohlbefinden und Zufriedenheit	• Wohlbefinden und Zufriedenheit auf Schülerebene

Indikatoren

Jedem Kriterium können klare Indikatoren zugeordnet werden, die einerseits die Grundlagen für die Durchführung empirischer Forschung bilden und andererseits in der Praxis nützliche Anhaltspunkte liefern. Um den Qualitätsrahmen beispielhaft zu erörtern, wird für das erste Kriterium "Führungsverantwortung im Ganztagsbereich", welches dem Qualitätsbereich 3 "Professionalität des Personals" in der zweiten Dimension zugeordnet ist, eine detaillierte Darstellung aller relevanten Indikatoren vorgenommen. Inhaltlich wird hierbei deutlich, dass sich im Bereich der Schulleitung bzw. Ganztagsleitung etliche Prozesse abspielen, welche für die Qualität einer Schule von großer Relevanz sind. Neben der Leitung des

Personals (Lehrkräfte und pädagogisches Personal), der Organisation des Ganztagsbetriebs und der Repräsentation nach außen ist auch die Verzahnung der Lehrkräfte und des Unterrichts mit dem pädagogischen Personal sowie aller weiteren Elemente des Ganztags von entscheidender Bedeutung. In der bereits mehrfach erwähnten Stuttgarter Qualitätsanalyse wird diesem zentralen Bereich innerhalb der Organisation und dem Management einer Ganztagsschule ein hoher Stellenwert beigemessen und daher als Kernfaktor identifiziert. In Stuttgart ist die Leitungsebene so strukturiert, dass es immer sowohl eine Schulleitung als auch eine Pädagogische Leitung an einer Schule gibt. Daher kommt es besonders auf eine erfolgreiche Zusammenarbeit auf der Leitungsebene an. Diese Struktur trägt auch dazu bei, den Tagesablauf nach Qualitätsansprüchen erfolgreich zu gestalten und eine effektive Rhythmisierung zu erreichen. „Wird die Leitungsebene unterdurchschnittlich bewertet, kann die Verknüpfung von Lehr- und Fachkräften nicht über die Erfüllung der Basisanforderungen hinaus stattfinden“ (Landeshauptstadt Stuttgart, Referat für Jugend und Bildung, 2018).

Tabelle 4 Führungsverantwortung im Ganztagsbereich

Kriterien	Indikatoren
3.1.1 Führung in der Schulleitung, in der Organisation und im Management	Legt Entscheidungsgrundlagen für den inhaltlichen und organisatorischen Rahmen des Ganztags fest.
	Sorgt dafür, dass die pädagogischen Ziele des Ganztagsbetriebs in der Organisation, in Inhalten und der pädagogischen Gestaltung umgesetzt wird.
	Engagiert sich für die effektive Organisation und die Weiterentwicklung des Ganztagsbetriebs.
	Sucht außerschulische Kooperationspartner und schließt Kontrakte.
	Unterstützt den Wissenstransfer durch Leitungskompetenz und delegiert Aufgaben.
	Vertritt den Ganztagsbetrieb nach außen und in Kontakten mit Eltern.
3.1.2 Personalführung und Moderation	Schulleitung bzw. Ganztagsleitung spricht mit dem Personal kontinuierlich über Ziele und Qualität von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten.

	Schulleitung bzw. Ganztagsleitung führt Ziel- und Entwicklungsgespräche mit allen Professionen im Ganztag.
	Schulleitung bzw. Ganztagsleitung bespricht mit außerschulischen Partnern und pädagogischem Personal die pädagogische Ausgestaltung in den Angeboten.
	Schulleitung bzw. Ganztagsleitung initiiert Teambildungen und führt Kooperationsgespräche mit allen Beteiligten.
3.1.3 Ganztagsleitung als pädagogisches Management	Regelmäßiger Austausch zwischen Ganztagsleitung und Schulleitung.
	Sorgt für die Umsetzung des inhaltlichen und organisatorischen Rahmens des Ganztags.
	Verschafft sich durch Präsenz einen Einblick in die Qualität der Gestaltungselemente des Ganztags.
	Sorgt für die Kooperation aller Beteiligten.

Für die anderen Bereiche wird auf diese ausführliche Darstellung inklusive aller Indikatoren verzichtet, da der Qualitätsrahmen von Kamski et al., 2009 exemplarisch dafür stehen soll, einen Überblick über den Aufbau und Inhalt der Dimensionen zu erlangen. Zum Abschluss sei anzumerken, dass zahlreiche Bundesländer die Fortschritte in der Schulqualitätsentwicklung durch die Anwendung von Qualitätsrahmen und Evaluationsinstrumenten systematisch überprüfen (bspw. Nordrheinwestfalen, Brandenburg). Dabei fällt insgesamt auf, dass die „vergleichende Gegenüberstellung der einzelnen Qualitätsbereiche zeigt, dass – zumindest oberflächlich betrachtet – zahlreiche inhaltliche Überschneidungen bestehen“ (Kamski et al., 2009). Neben der Zuordnung von Qualitätsbereichen in verschiedene Dimensionen kommen einzelne länderspezifische Schwerpunkte hinzu.

2.2.4 Qualität in Baden-Württemberg

Qualitätsrahmen sollen Schulen dazu dienen, wichtige pädagogische und organisatorische Orientierung und Anregungen zur Entwicklung der Gesamtqualität zu liefern. Qualitätsrahmen sind in ihren Schwerpunkten unterschiedlich aufgestellt, dienen aber als Grundlage der pädagogischen und schulischen Arbeit. Sie bieten verschiedenen Ebenen die Möglichkeit Qualität zu entwickeln, zu gestalten und zu überprüfen. Die Ebenen können schulische Unterstützungssysteme, die Schulaufsicht, der Schulträger sowie die Wissenschaft sein.

Im bundesweiten Vergleich liegt die Anzahl an Ganztagsschulen in Baden-Württemberg im unteren Bereich, denn es arbeiten aktuell nur etwa 28 % aller allgemeinbildenden Schulen ganztägig. Davon befinden sich etwa 40 % im offenen und 60 % im gebundenen Ganztagsbetrieb (Kapitel 2.1.3). Nichtsdestotrotz haben die bundesweiten Vorgaben und Entwicklungen die Etablierung ganztägigen Lernens in Baden-Württemberg befeuert. Der entstandene Diskurs auf zwei großen Ganztagsgipfeln hat die Forderung hervorgebracht, „eindeutige Rahmenbedingungen“ für eine „leistungsstarke Ganztagsschule“ (Sliwka, 2022) zu formulieren – einen Qualitätsrahmen, in dem die zentralen Merkmale schulischer Qualität auf – und ausgeführt sind.

„Vorrangiges Ziel der Ganztagsschule Baden-Württemberg ist, für die Schülerinnen und Schüler einen Lern- und Lebensraum zu schaffen, der altersgerecht auf ihre Bedürfnisse abgestimmt ist“ (Sliwka, 2022). Der Qualitätsrahmen Ganztagsschule Baden-Württemberg beschreibt den Veränderungsprozess, den Schulen durchlaufen, wenn sie sich auf den Weg zur Ganztagsschule begeben und stellt dabei die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt. Schule wird in dieser Perspektive als Lebensraum betrachtet, der einen auf die Schüler*innen abgestimmten Tagesablauf vorgibt. Hierbei ermöglicht sie ganzheitliches und individuelles Lernen und Arbeiten. Zusätzlich bezieht die Schule den Sozialraum in ihre Dynamik ein, wobei alle Akteure des schulischen Umfelds einbezogen werden. Um Schulen eine Orientierung geben zu können, wie die neue Schul- und Unterrichtskultur „initiiert“, „implementiert“ und „institutionalisiert“ werden kann, wurde der Qualitätsrahmen Ganztagsschule Baden-Württemberg entwickelt und über ein Ringmodell visualisiert. Neben allen agierenden Personen einer Schule finden sich in den Ringen der Abbildung 4 drei zentrale Bereiche wieder: „Ganztagsangebote“, „Kompetenzentwicklung“ und „Demokratische Partizipation und Schulklima“. Um die Qualität an Schulen messbar werden zu lassen, wurde jedes Qualitätsmerkmal formuliert und in drei Qualitätsstufen eingeteilt. In Stufe drei befindet sich der Prozess im hoch entwickelten Stadium. Zu den zentralen Entwicklungsbereichen wird der Blick mit dieser Einteilung auf die zeitliche Dimension und Entwicklungsarbeit von Ganztagsschulen gerichtet.

Abbildung 4 Ringmodell Ganztagsschule (Sliwka, 2022)

„Die Qualität einer Ganztagsschule hängt entscheidend davon ab, wie es den Beteiligten gelingt, eine kooperative Professionalität zu entwickeln und aufrechtzuerhalten“ (Sliwka, 2022). Der Faktor Kooperation findet sich besonders im mittleren Ring wieder und es wird deutlich, dass dem gesamten Personal einer Ganztagsschule eine „kooperative Professionalität“ zugeordnet wird. Sie stellt auch eines der Qualitätsmerkmale des Rahmenkonzepts dar. Neben beruflicher Zufriedenheit und der Zusammenarbeit aller Professionen ist die „kooperative Professionalität“ ein Schlüssel zu schulischem Erfolg der Schülerschaft. Kooperation führt zu einer gelungenen Arbeitsatmosphäre und Durchlässigkeit aller Ebenen der Schulgemeinschaft. Neben dem Qualitätsmerkmal „kooperative Professionalität“ finden sich noch weitere 10 Qualitätsmerkmale im Qualitätsrahmen für Baden-Württemberg:

1. Zeit
2. Raum
3. Demokratische Partizipation und Schulklima
4. Kompetenzentwicklung
5. Ganztagsangebote

6. Kooperative Professionalität
7. Professionelles Handeln der Lehrkräfte
8. Zusammenarbeit mit inner- und außerschulischen Partnern
9. Zusammenarbeit mit Eltern
10. Professionelle Steuerung durch die Schulleitung
11. Fortlaufende Qualitätsentwicklung

Die ausführliche Betrachtung aller Qualitätsmerkmale in ihren drei Stufen kann lohnenswert und erkenntnisreich sein und betont besonders den prozesshaften Charakter schulischer Qualität. Sehr ähnliche Ansätze hatte auch das Landesinstitut für Schulentwicklung, das in den Jahren zuvor allen allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg den weiterentwickelten Qualitätsrahmen zur Fremdevaluation vorlegte, der die „erwarteten Qualitätsstandards“ von „guten Schulen“ enthielt. Bei dieser Version wurde von der vorherigen 3-stufigen auf eine 4-stufige Skala umgestellt und von den Schulen langfristig erwartet, dass sie die Zielstufe, also die gute Praxis in den meisten Merkmalen erreichen:

- Stufe 1 – Entwicklungsstufe (entspricht der „noch zu entwickelnden Praxis“)
- Stufe 2 – Basisstufe
- Stufe 3 – Zielstufe (entspricht der „guten Praxis“)
- Stufe 4 – Exzellenzstufe (entspricht der „ausgezeichneten Praxis“)

Dieser Qualitätsrahmen bezieht sich im Gegensatz zum neueren „Qualitätsrahmen Ganztagsschule Baden-Württemberg“ (Sliwka, 2022) auf alle Schulen und weist nicht die Spezifikation für den Ganztag auf. Der Aufbau ist sehr detailliert und es wird auf eine Gesamtübersicht verzichtet Innerhalb der sieben Qualitätsbereiche erfolgte eine Unterteilung in Kriterien, welche wiederum in Merkmale untergliedert wurden. Jedes Merkmal wurde in vier Stufen eingeteilt und dabei in die drei Aspekte "Art der Durchführung", "Institutionelle Einbindung" und "Wirkung" differenziert. Es sollte damit eine noch „genauere und nachvollziehbarere Einstufung“ gewährleistet werden. Der Vergleich des alten und neuen Qualitätsrahmens zeigt, dass sich bereits in den Qualitätsbereichen und -merkmalen Überschneidungen finden lassen. Des Weiteren fällt auf, dass beiden Rahmen Qualitätsstufen zugrunde liegen, die darauf abzielen, dass Schulen ihren Standpunkt klar definieren und Möglichkeiten zur Weiterentwicklung erkennen sollen. Im Qualitätsrahmen Ganztagsschule Baden-Württemberg (Sliwka, 2022) erfolgt jede Beschreibung der Merkmale über Standards und Indikatoren. Eine musterhafte Übersicht soll an dieser Stelle parallel zur detaillierten Ausführung der Indikatoren zum Qualitätsbereich Führungsverantwortung im Ganztagsbereich von Kamski et al., 2009 für die Standards für alle Stufen im Bereich Kommunikation

des Qualitätsmerkmals Professionelle Steuerung (vgl. Tabelle 5) durch die Schulleitung gegeben werden. Insgesamt sind die formulierten Indikatoren stark auf die Organisation von Unterricht und demnach auf den Umgang mit den Lehrkräften fokussiert. Die Zusammenarbeit der Leitungen findet sich neben weiteren Themen zur Organisation des Ganztags im Merkmal „Kooperative Professionalität“ wieder. Der Steuerung durch die Schulleitung kommt eine „Schlüsselrolle, insbesondere für die zielgerichtete Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die Qualitätsentwicklung des Ganztagsbetriebs“ (Sliwka, 2022) zu. Dazu wird der erfolgreichen Personalführung für die Arbeit an einer Ganztagsschule eine besondere Rolle zugesprochen. Die Standardanforderung für den Bereich Kommunikation erfordert von der Schulleitung, dass die Kommunikations- und Informationsstrukturen mit allen am Ganztag beteiligten Personen abgestimmt sind und beachtet werden.

Tabelle 5 Auszug aus dem Qualitätsmerkmal Professionelle Steuerung durch die Schulleitung (Sliwka, 2022)

Qualitätsstufe 1	Qualitätsstufe 2	Qualitätsstufe 3
Die Schulleitung legt Informations- und Kommunikationswege nach innen und außen transparent für alle am Ganztag Beteiligten an. • Gemeinsam mit den schulischen Partnern bespricht sie die Bedarfe des Ganztagsbetriebs und die Passung der Angebote. Für Besprechungen und gemeinsame Kontakt-pflege entwickelt die Schulleitung mit den schulischen Partnern regelmäßige und transparente Strukturen	Die Informationsstrukturen werden von der Schulleitung gemeinsam mit den Lehrkräften und den schulischen Partnern zielgruppenorientiert aufgebaut, gesteuert und optimiert. • Die Öffentlichkeitsarbeit zur Ganztagsschule (Homepage, Flyer etc.) wird geplant, aufgebaut und regelmäßig gepflegt. • Verträge mit außerschulischen Partnern werden bei Bedarf von der Schulleitung abgeschlossen; die Finanzierung und Abrechnung wird fristgerecht koordiniert.	Die Öffentlichkeit ist über die Lernangebote, das besondere Profil und die Besonderheiten des Ganztags angemessen und zielgruppenorientiert informiert. Kooperationspartner sowie Aktivitäten und Projekte des Ganztagsbetriebs sind auf der Homepage und/oder durch Printmedien veröffentlicht. Kommunikationsstrukturen mit außerschulischen Partnern sind evaluiert und werden ggf. weiterentwickelt.

Der Qualitätsrahmen für Baden-Württemberg thematisiert demnach auch die Dimensionen Struktur-, Prozess-, und Ergebnisqualität und gibt in seinen Handreichungen präzise Auskünfte für die gelungene schulische Praxis. Dennoch hat man sich im Vergleich zum Vorgänger Qualitätsrahmen zur Fremdevaluation (Denk et al., 2011) von der direkten Nähe zur Evaluation entfernt. Der aktuelle Entwicklungsstand in Baden-Württemberg deutet darauf hin, dass ein grundlegendes Verständnis für Qualitätssicherung und -entwicklung an Schulen vorhanden sein muss. Dies gewinnt besonders im Kontext von ganztägigen Einrichtungen eine besondere Bedeutung.

2.2.5 Qualität in Stuttgart

Die Landeshauptstadt Stuttgart möchte Familien und Kindern den Besuch einer ganztägigen Grundschule ermöglichen. Zu diesem Zweck wurde bereits im Jahr 2013 ein Rahmenkonzept „Eine runde Sache - Die Ganztagsgrundschule in Stuttgart – Umsetzungshilfen und Praxisbeispiele zum Ausbau Stuttgarter Ganztagsgrundschulen“ (Schulverwaltungsamt Stuttgart, 2013) eingeführt. Das Rahmenkonzept wurde in Zusammenarbeit des Schulverwaltungsamtes, des Jugendamtes und des Landesinstituts für Schulentwicklung erstellt und wird zunächst mit Blick auf die Dimensionen (Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität), welche sich auch in den zuvor genannten Qualitätsrahmen finden lassen, untersucht. Im Kapitel „Pädagogische Handlungsfelder“ lassen sich Themenfelder aus dem Bereich Ergebnisqualität wie „Potentiale entwickeln, Stärkung personaler und sozialer Kompetenzen“ u. a. ableiten. Über die Umsetzung dieser Zielüberlegungen werden jedoch auch Bereiche anderer Qualitätsdimensionen berührt. Zur Strukturqualität werden bereits zu Beginn konkrete Handlungsvorschläge beispielsweise im Bereich der Schulform gegeben. Des Weiteren werden neben normativen Vorgaben auch Zeitrahmen inklusive Beispielstundenplänen vorgeschlagen. Das Hauptaugenmerk liegt allerdings auf der Gestaltungs- und Prozessqualität. Die beiden Kapitel „Entwicklungsprozess“ und „Entwicklungsschritte“ benennen in ihren Ausführungen alle beteiligten Akteure einer ganztägigen Schulform. Neben Schulleitung, Lehrkollegium, Eltern, Schüler*innen wird auch der Jugendhilfeträger als wichtiger Partner der Qualitätsentwicklung an Ganztagsschulen anerkannt. Das Kapitel „Pädagogische Handlungsfelder“ hat seinen Schwerpunkt ebenfalls in der Gestaltungs- und Prozessqualität. Für das Ausmaß und die Reichweite der Umsetzung ist jede Ganztagsschule für sich verantwortlich und erhält über die „Umsetzungshilfe Ganztagsgrundschule“ konkrete Fallbeispiele aus dem Stuttgarter Kontext. Da die Ausführungen zum Ziel haben eine Hilfe für die schulische Praxis zu sein, sind Begriffe wie Qualitätsdimensionen oder Indikatoren nicht Gegenstand der Texte. Auch wird auf die Einteilung in Qualitätsstufen oder die Zuordnung zu Operatoren verzichtet. Dennoch umfasst das Rahmenkonzept der Stadt Stuttgart (Schulverwaltungsamt Stuttgart, 2013) eine Zielvorstellung in sämtlichen Bereichen einer ganztägigen Grundschule. Jegliche Kriterien werden detailliert und zielgenau ausformuliert. Mit

der Umsetzung vieler Aspekte in den unterschiedlichsten Qualitätsbereichen kann die Zufriedenheit aller Akteure einer Schule angestrebt werden. Dieses Rahmenkonzept bildet damit einen der Grundpfeiler für die Erstellung der Qualitätsmerkmale und Indikatoren der Qualitätsanalyse Stuttgarter Ganztagsgrundschulen aus dem Schuljahr 2017/2018 (Landeshauptstadt Stuttgart, Referat für Jugend und Bildung, 2018). Inhaltspunkte des Rahmenkonzeptes wurden so strukturiert, dass sie sechs Kategorien zugeordnet werden konnten. Ebenso liegen der Analyse die achtzehn Qualitätsmerkmale zugrunde, welche über die zugehörigen Indikatoren ausdifferenziert wurden. Die Indikatoren stellen eine Modifizierung der Texte des Rahmenkonzeptes dar.

Ziel der Stuttgarter Qualitätsanalyse war es auf verschiedenen Handlungsebenen einen datenbasierten Qualitätsentwicklungsprozess anzustoßen. Die Ergebnisse wurden auf zwei Ebenen analysiert. Zum einen auf der lokalen Ebene der Schulstandorte, dies bedeutet, dass jede Stuttgarter Ganztagsgrundschule eine individuelle Rückmeldung erhalten konnte. Hierfür wurden die einrichtungsbezogenen Ergebnisse genutzt, um in Kooperation mit den Ganztagsgrundschulen einen datenbasierten Prozess zur Qualitätsentwicklung durchzuführen.

Des Weiteren erfolgte auf einer einrichtungsübergreifenden Ebene eine gemeinsame Betrachtung und Verbesserung von vergleichbaren Herausforderungen, die an verschiedenen Schulen existierten. Somit konnte dem genannten Ziel auf den verschiedenen Handlungsebenen nähergekommen werden.

Die ausführliche Entwicklung des Projektes kann in Kapitel 3 nachgelesen werden.

2.2.6 Vergleich der Qualitätsrahmen von Baden-Württemberg und dem Stuttgarter Modell

Im Folgenden werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Qualitätsrahmen für Baden-Württemberg und dem Stuttgarter Modell identifiziert. Eine chronologische Analyse offenbart, dass die Qualitätsanalyse der Stuttgarter Schulen im Schuljahr 2017/2018 initiiert und die Ergebnisse Ende 2018 publiziert wurden. Im Gegensatz dazu wurde der Qualitätsrahmen für Baden-Württemberg im Jahr 2019 ausgearbeitet und bezieht sich in seinen Quellen auf den Bericht aus Stuttgart.

In erster Linie fällt auf, dass sowohl im Stuttgarter Bericht als auch im landesweiten Qualitätsrahmen Qualitätsmerkmale als grundlegende Basis definiert wurden. Für Stuttgart sind es achtzehn Merkmale, die sechs Kategorien zugeordnet werden und für Gesamt-Baden-Württemberg sind es elf und damit etwa ein Drittel weniger. In der folgenden Tabelle 6 werden einzelne Indikatoren und Wortlaute daraus miteinander verglichen um aufzuzeigen, dass auch auf inhaltlicher Ebene eindeutige Parallelen vorhanden sind.

Tabelle 6 Vergleich der Stuttgarter Qualitätsanalyse und dem Qualitätsrahmen Ganztagsschule Baden-Württemberg

Stuttgarter Qualitätsanalyse	**Qualitätsrahmen Ganztagsschule Baden-Württemberg**
Gesamtkonzept *„gemeinsames Bildungsverständnis wird im Gesamtkonzept […] thematisiert“*	Fortlaufende Qualitätsentwicklung *„Die Schule hat ihre pädagogischen Grundsätze in einem Leitbild festgelegt“*
Übergänge gestalten	Nicht genannt
Partizipation „aktiv in die Schulgestaltung mit einbezogen“	Demokratische Partizipation *„bezieht die unterschiedlichen Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft nach Möglichkeit gezielt in die Gestaltung des Ganztags ein“*
Leitungsebene *„An den Schulen existiert neben der Schulleitung eine pädagogische Leitung“*	Professionelle Steuerung durch die Schulleitung *„Organisiert und strukturiert den Ganztagsbetrieb sachgerecht. Aufgaben delegiert sie ggf. an Ganztagskoodinatorinnen bzw. – koordinatoren“*
Qualitätsentwicklung und -sicherung *„Die Schule nutzt Entwicklungs- und Evaluationsinstrumente zur Reflexion der pädagogischen Arbeit im Ganztag“*	Fortlaufende Qualitätsentwicklung *„Professionswissen und der Blick von außen (z. B. durch Evaluation, Feedbackgespräche, Statusgespräche und Prozessbegleitung etc.) werden zur Bilanzierung und Weiterentwicklung genutzt“*
Kinderschutz	Nicht genannt
Verknüpfung Lehr- und Fachkräfte *„es gibt gemeinsame Fortbildungen“* *„verbindliche Gespräche zwischen Lehr- und Fachkräften“*	Kooperative Professionalität Nicht genannt *„verbindliche Absprachen zur Zusammenarbeit zwischen inner- und außerschulischer Partner“*
Haltung *„Alle Lehr- und Fachkräfte haben eine positive Grundhaltung zur Ganztagsschule“*	Nicht genannt
„es gibt eine gemeinsame Grundhaltung aller Professionen“	Kooperative Professionalität *„Unterschiedliche Professionen arbeiten auf Augenhöhe und wertschätzend miteinander“*
Kooperation *„Es findet eine Zusammenarbeit außerschulischer Partner statt“*	Professionelles handeln der Lehrkräfte/ Zusammenarbeit mit inner- und außerschulischen Partnern

„Es findet […] eine Zusammenarbeit mit den Fachdiensten des Stadtteils statt“	*„Den Lehrkräften sind der Stadtteil/die Gemeinde und das Gemeinwesen mit Infrastruktur gut bekannt. Sie beziehen den sozialen Nahraum bewusst und unterrichtsbezogen in den Ganztag mit ein.“*
	„Schülerinnen und Schüler kennen ihren sozialen Nahraum und nutzen diesen“
Tagesablauf	Zeit
„Der Tagesablauf ist so rhythmisiert, dass sowohl vor- als auch nachmittags Unterricht und sozialpädagogische Angebote stattfinden.“	*„Eine neue Rhythmisierung des Tagesablaufs ermöglicht ein vielseitiges Bildungsangebot, das alle Elemente der Ganztagsschule sinnvoll und abwechslungsreich miteinander verknüpft.“*
Individuelles Lernen	Kompetenzentwicklung
„Es gibt ausgewiesene Stunden für das individuelle Lernen.“	*„Das Lern- und Förderkonzept verknüpft den Unterricht sinnvoll mit Ganztagsangeboten und Angeboten zum selbstorganisierten Lernen.“*
Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit	Zeit
„In der Mittagspause haben die Kinder sowohl die Möglichkeit frei zu spielen, als auch strukturierte Spiel- und Bewegungsangebote wahrzunehmen. Hierbei wird auf ein faires Miteinander geachtet.“	*„Die Pausen orientieren sich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und werden altersangemessen ausgestaltet. Individuelle Bedürfnisse nach Ruhe und Kommunikation werden ebenso berücksichtigt wie altersgerechte Bewegungskonzepte.“*
Angebote	Ganztagsangebote
„Es finden fachbezogene Zusatzkurse und Projekte verschiedenster Art statt.“	*„Auf Grundlage des Ganztagskonzepts entwickelt die Schule erweiterte Lern- und Bildungsangebote, stimmt diese aufeinander ab und setzt sie um.“*
Vielfalt und Inklusion	Demokratische Partizipation und Schulklima/ Kompetenzentwicklung
„Es gibt Angebote, die die besonderen Ressourcen der Kinder mit Migrationshintergrund zur Geltung bringt.“	*„Die Schule bezieht die unterschiedlichen Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft nach Möglichkeit gezielt in die Gestaltung des Ganztags ein.“*
Raumgestaltung	Raum
„Die Kinder halten sich sichtlich gerne in den Ganztagesräumen auf.“	Nicht genannt
Raumnutzung	Raum
„Es gibt ruhige Orte, die für Kinder für den Rückzug einladend sind.“	*„Die räumlichen Voraussetzungen für einen Ganztagsbetrieb sind gegeben. Es gibt ausreichend Rückzugsorte für Ruhe und Entspannung. Es gibt einen Raumbelegungsplan.“*
Raumstruktur und -ausstattung	Raum

„Die Räumlichkeiten und die Ausstattung sind geeignet, um das Schulkonzept umzusetzen.“	*„Es gibt eine mit den pädagogischen Zielen korrespondierende Raumnutzungskonzeption. An inklusiven Standorten werden individuelle Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt.*
Partizipation	Zusammenarbeit mit Eltern
„Eltern werden als Partner verstanden, entsprechend umfassend und rechtzeitig über alle für sie wesentlichen Belange informiert und aktiv in das Schulleben eingebunden.“	*„An der Schule ist ein Konzept für Beteiligung und Partizipation von Eltern im Ganztagsbetrieb im Kollegium abgestimmt. Dabei wird die Heterogenität innerhalb der Elternschaft nach Möglichkeit berücksichtigt.“*
Gesamteinschätzung	
„Gesamtzufriedenheit mit der Umsetzung und der Qualität“	

Es fällt zunächst auf, dass sowohl im Stuttgarter Bericht als auch im landesweiten Qualitätsrahmen eine fundamentale Rolle den definierten Qualitätsmerkmalen zukommt. Eine zusätzliche Gemeinsamkeit liegt in der Zuweisung von Indikatoren zu diesen Qualitätsmerkmalen. Im Stuttgarter Bericht erfolgt die Operationalisierung der Indikatoren durch Items, während im Qualitätsrahmen keine explizite Erwähnung dieser Vorgehensweise vorliegt. Zur schrittweisen Betrachtung und Umsetzung der Qualitätsmerkmale ist bei beiden die Ausdifferenzierung in drei (beim landesweiten) bzw. vier (beim Stuttgarter) aufeinander aufbauenden Stufen erfolgt. Im Vergleich zeigt sich, dass die erste Stufe der Stuttgarter Qualitätsanalyse, die sogenannten Basisanforderungen nicht erfüllt werden, während beim Qualitätsrahmen für Baden-Württemberg diese spezifische Stufe nicht definiert wurde. Stattdessen werden hier Standards für jedes Qualitätsmerkmal vorgegeben, die jede Schule bis zum Beginn des ganztägigen Betriebs erreichen sollte. Die anderen Stufen laufen weitestgehend kongruent und ermöglichen eine vergleichende Analyse. Der Qualitätsrahmen für Ganztagsschulen Baden-Württemberg und das Stuttgarter Modell haben sich zum Ziel gesetzt, Schulen eine Unterstützung in Form von Orientierung bei der schulischen Qualitätsentwicklung zu sein. Infolge der Ausarbeitung der Qualitätsmerkmale für Stuttgart fand darauf basierend eine Qualitätsanalyse statt, um die Situation „der Stuttgarter Ganztagsgrundschulen gebündelt darzulegen und für weitere pädagogische Arbeit der Qualitätsentwicklung und -sicherung nutzbar zu machen“ (Landeshauptstadt Stuttgart, Referat für Jugend und Bildung, 2018). Dies wurde im Kontext des Qualitätsrahmen des Landes Baden-Württemberg nicht vorgenommen. Jedoch stellt der Qualitätsrahmen eine Ressource dar, indem er "Anregungen und Hinweise zur Gestaltung der Ganztagsschule" bietet, als Orientierung bei schulinternen Qualitätsprozessen dient und als Grundlage für Fortbildungsmaßnahmen sowie Beratung fungiert. (Sliwka, 2022). Angesichts der Zuständigkeit des Landes für die Schulaufsicht ist der Qualitätsrahmen als Instrument zur Unterstützung dieser Funktion konzipiert. Die Fähigkeit von Ganztagsschulen, den gesellschaftlichen und politischen Erwartungen gerecht zu werden, hängt wesentlich von der erreichten Qualität

ab. Insgesamt lassen sich viele Gemeinsamkeiten feststellen. Der Hauptunterschied liegt offensichtlich in der Fokussierung auf den Unterricht im Qualitätsrahmen für Baden-Württemberg, während bei der Stuttgarter Qualitätsanalyse alles außerhalb des Unterrichts betrachtet wird. Die Begründung hierfür liegt mit der Aufteilung von Zuständigkeiten auf der Hand. Der Unterricht sowie das unterrichtende Personal unterliegen der Verantwortung des Kultusministeriums, während die Jugendhilfe, die Betreuung außerhalb des Unterrichts und sämtliches anderes Personal im Auftrag der Kommune tätig sind.

2.3 Bausteine der Qualitätsentwicklung an Ganztagsschulen

Dem andauernden und weiter fortschreitenden Ausbau der Ganztagsschullandschaft ist es auch zu verdanken, dass sehr viele und vielfältige empirische Untersuchungen zu unterschiedlichen Ergebnissen und Erkenntnissen zur schulischen Qualität kommen. Dennoch soll an dieser Stelle der Versuch unternommen werden, nach ausführlicher Auseinandersetzung mit Ergebnissen und Wirkfaktoren diejenigen Bausteine herauszufiltern, welche einen erheblichen Beitrag zu einer gelungenen Praxis leisten. Auf Basis der in vorhergegangenen Kapiteln erläuterten theoretischen Auseinandersetzung, werden die folgenden drei schulischen Gestaltungsbereiche genannt: 1. Rahmenbedingungen, 2. Die Akteure in Ganztagsschulen, 3. Positive Grundhaltung zum Ganztag. Diese Aspekte werden im weiteren Verlauf detailliert erläutert und im Rahmen der vorliegenden empirischen Forschung auf ihre Wirkung hin untersucht.

2.3.1 Rahmenbedingungen

Bei den Rahmenbedingungen handelt es sich um all diejenigen Faktoren, die in der Ganztagsschule von außen stark wahrgenommen werden und dabei der Schule selbst häufig von Länder- oder Bundesseite den Rahmen vorgeben. Einflussfaktoren auf die Rahmenbedingungen sind die unterschiedlichen kommunalen Schwerpunkte, die sich beispielsweise bei der räumlichen Ausstattung zeigen. Die Rahmenbedingungen sind innerhalb der schulischen Qualität die einzig „harten“ Schlüsselbereiche. Vielleicht oder aufgrund dessen hat dieser Faktor in der Verwaltung ein besonderes Augenmerk erlangt, denn er stellt mit geringem Aufwand eine deutlich bemerkbare, (nicht messbare) Größe dar. Insbesondere müssen hier die räumlichen Bedingungen, Klassenstärken, der Betreuungsschlüssel und die Finanzierung hervorgehoben werden. Da die Schullandschaft nach wie vor von einem massiven Ausbau der Ganztagsschule geprägt ist (Bremm, 2019), sind viele Schulen zu Beginn des Ganztagsbetriebs hauptsächlich mit basalen organisatorischen Abläufen beschäftigt. Erst im Laufe der Jahre kann ein gelingender Qualitätsentwicklungsprozess aufgebaut werden. Von den Schulen wird erwartet, dass sie langfristig in den meisten Berei-

chen hohe Qualitätsstandards erreichen und das Thema der lösungsorientierten Schulentwicklung in den Alltag integriert haben (Denk et al., 2011). Wenn von Qualitätsbausteinen die Rede ist, muss gegenwärtig auch die Betriebsdauer im Ganztag als ein bedeutender Faktor betrachtet werden. Da die Betriebsdauer in dem vorliegenden Datensatz enthalten ist und somit untersucht werden kann, wird sie im Folgenden genauer beleuchtet.

Betriebsdauer im Ganztag

„Veränderungen durch Schulentwicklung, ob aus schuleigener Initiative oder angestoßen durch Reformentscheidungen ‚von oben', betreffen das Gesamtsystem Schule" (Halbritter, 2010). Hierbei handelt es sich nicht um eine bestimmte Anzahl an Entscheidungen und deren Konsequenzen, sondern um einen fortlaufenden, nie endenden Prozess. Dieser ist nicht immer gekennzeichnet durch Freiwilligkeit und Einigkeit, er wird sehr unterschiedlich wahrgenommen und unterliegt deshalb Begeisterung ebenso wie Ablehnung. Viele Schulen suchen in ihrem Schulentwicklungsprozess Unterstützung von externen Partnern, wobei gleichzeitig jede einzelne Schule ein "hohes Maß an Autonomie benötigt, um sich für alle erfahrbar und wirksam weiterzuentwickeln" (Halbritter, 2010). „Kaum ein anderes Thema ist innerhalb der Schule wie der Jugendhilfe durch eine derartige Entwicklungsdynamik gekennzeichnet, wie sie sich zurzeit unter der Überschrift ‚Ganztagsschule' bzw. ‚Ganztagsangebote' entfaltet" (Bettmer, 2007). Vielfach ist die Rede von einer Entwicklung hin zu einer guten (Ganztags-) Schule und mehr Qualität in allen Bereichen. Demnach kann nicht abgestritten werden, dass in der Schule Defizite identifiziert werden, die behoben werden sollen. Defizite werden in Bezug auf die Schüler*innen, sowohl im Hinblick auf ihre Leistungen und allgemeinen Fähigkeiten als auch auf ihr Verhalten wahrgenommen. Doch genauso gibt es gesellschaftliche und politische Erwartungen an Schule, die nunmehr nicht erfüllt werden. In vielen Kontexten lautet die Antwort auf diese identifizierten Defizite, dass die Effizienz des schulischen Systems und seine komplexe Funktionsweise verbessert werden können, wenn Bildung und Betreuung in einem ganztägigen Rahmen integriert werden. Laut Appel & Rutz, 2009 gibt es neben vielfältigen Beweggründen für den Ausbau zur Ganztagsschule auch sehr unterschiedliche Voraussetzungen und Vorbedingungen. Einerseits wird von kritischen Grundpositionen, einer veränderten Akzeptanz und einer engen Finanzlage gesprochen, während andererseits "günstige Faktoren" genannt werden. Es leuchtet also ein, dass der Variable Zeit in diesem Umwandlungsprozess eine tragende Rolle zukommt. Konkret genannt werden folgende Faktoren: Ganztägige Bildung und Betreuung benötigt Raum und darin, eine funktionale Ausstattung. Die Anordnung der Flure und Räume wirkt sich auf die Lern- und Freizeitgestaltung und das Schulkonzept aus. Grundsätzlich kann eine Ganztagsschule in jeglichen Schulgebäuden untergebracht sein. Dennoch scheint es einen Unterschied zu geben, inwieweit der bauliche Zustand bzw. Umbau

bereits auf jegliche Belange der ganztägigen Schule ausgerichtet ist (Ahl, 2020). Die Haltung und Akzeptanz der politischen Parteien spielen eine zentrale Rolle im Kontext der Einführung und Förderung von Ganztagsschulmodellen. Obwohl unüberlegte Äußerungen aus vergangenen Zeiten heute seltener sind, zeigt sich, dass eine neu konzipierte Ganztagsschule vermehrt Akzeptanz findet. Diese Entwicklung ist vergleichbar mit der "Etablierung der Konzeption am Schulstandort" (Appel & Rutz, 2009) sowie der "Akzeptanz bei Kindern und Jugendlichen". Die Umwandlungszeit einer Schule birgt ein erhebliches Vergleichspotenzial. Obwohl der Bedarf nach ganztägiger Bildung an allen Schulstandorten besteht, erfordern Veränderungen stets eine gewisse Anpassungs- und Gewöhnungsphase. Es handelt sich zweifellos um einen signifikanten Eingriff in die Tagesstruktur von Kindern, Familien, Vereinen und somit um alle inner- und außerschulischen Akteure. Nicht zuletzt benötigt auch ein Qualitätsentwicklungsprozess einer Schule Zeit und es liegt auf der Hand, dass sich eingeführte Strukturen erst mit einigen Jahren etablieren, anpassen und optimieren lassen. Insgesamt betrachtet sind bei der „Implementierung einer Ganztagsschule“ (Sliwka, 2022) große Herausforderungen zu meistern. Denn auf dem Weg zur ganztägigen Bildung müssen zweifelsohne vielerlei Prozesse gesteuert und begleitet werden. Es liegt also nahe anzunehmen, dass sich eine Grundzufriedenheit aller beteiligten Personengruppen erst nach einer gewissen Eingewöhnungsphase einstellt. Die Dauer im Ganztag könnte sich demnach positiv auswirken, mehr Erfahrung mit ganztägigem Lernen könnte einen günstigen Einfluss ausüben und gilt deshalb als einer der Gelingensfaktoren. Doch vorneweg: im Rahmen der StEG-Studie wurden aufgrund dieser Fragestellung die Schulen miteinander verglichen, „die erst seit einem Jahr, zwei bis fünf Jahren oder mehr als fünf Jahren ein Ganztagsangebot haben“ (H. G. Holtappels, 2008b, S. 151). Eine Gegenüberstellung der Mittelwerte ergibt, dass hier nur sehr geringe Unterschiede zu beobachten sind und demnach entgegen der Erwartungen, kein Vorteil für Schulen besteht, die bereits über eine längere Dauer im Ganztag arbeiten. „Offensichtlich gelingt es auch Schulen, die erst kurz im Ganztag operieren, Zufriedenheitswerte zu erreichen, wie sie von erfahrenen Ganztagsschulen erzielt werden“ (H. G. Holtappels, 2008b, S. 160).

2.3.2 Die Akteure in Ganztagsschulen

Die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule und außerschulischen Partner*innen, sind „ein nicht wegzudenkendes Element der Gestaltung ganztägiger Bildungsarrangements“ (Züchner, 2011).

Gerade weil sie so zentral ist, finden sich Aussagen wie diese oder in ähnlicher Art an verschiedenen Stellen der einschlägigen Literatur über Jugendhilfe und Schule häufig wieder (Helsper & Tippelt, 2011; Hopmann et al., 2019; Idel et al., 2016). Häufig liegt der inhaltliche Fokus auf der Arbeit der Jugendhilfe und weniger auf dem schulischen System selbst.

Ebenfalls einig sind sich die Autor*innen darüber, dass trotz aller Herausforderungen beide Sozialisationsinstanzen (Jugendhilfe und Schule), die „historisch die gleiche Wurzel haben“, wieder zusammenfinden müssen (Rausch & Berndt, 2012, S. 23). In den folgenden Kapiteln werden die verschiedenen Akteure in der Arbeit einer Ganztagsschule genauer in den Blick genommen. Einerseits werden durch diese Betrachtungsweise die Unterschiede und damit verbundenen Herausforderungen deutlich. Andererseits besteht die Annahme, dass die verschiedenen Akteure in ihrer individuellen Funktion und durch eine effektive Zusammenarbeit einen entscheidenden Einfluss auf die Qualität einer Ganztagsschule ausüben können.

Die Leitungen der Ganztagsschule

Die Verantwortung und Entscheidungsgewalt obliegen der von der Landesregierung angestellten Person, nämlich der Schulleitung. Die Gesamtverantwortung einer Ganztagsschule liegt somit in den meisten Fällen bei der Schulleitung. Laut Muri sind die „Schulleitung und die Leitung Betreuung […] wesentliche Akteure[in] in der Umsetzung von Reformmaßnahmen, für schulinterne Veränderungsprozesse und für die Professionalisierung der unterschiedlichen Professionen. Entsprechend hoch sind die Kompetenzanforderungen […]“ (Muri, 2017). In seltenen Fällen, und hier ist die Stadt Stuttgart sicherlich ein Novum, werden die Aufgaben der Leitung in die Arbeit der Schule und die Arbeit der Jugendhilfe aufgeteilt. Im Folgenden werden die Arbeitsschwerpunkte der Schulleitungen und die Leitungen der Jugendhilfe getrennt voneinander dargestellt.

Schulleitungen und ihre „herausragende“ Rolle

Die folgenden Abschnitte sind eine überarbeitete Fassung der Masterarbeit des Autors mit dem Titel „Die Übernahme von Leitungsaufgaben in der Schule als berufsbiographische Herausforderung“ (Hufnagel, 2016). „Schulleitung bedeutet Leitung eines mittelständischen Betriebes, sowohl hinsichtlich der schieren Größe als auch der sozial-ökonomischen Bedeutung“ (Harazd et al., 2009, S. 1). Darüber hinaus wird die Annahme vertreten, dass die Leitung einer Schule als schwieriger einzustufen ist als die Führung eines mittelständischen Unternehmens. Dies basiert auf der Argumentation, dass es bei Schulen nicht um materielle Güter, sondern um Bildung und Erziehung geht. Des Weiteren wird angenommen, dass Lehrer eine besondere Mitarbeitergruppe darstellen, bei der Anerkennung, Einflussnahme und Wertschätzung eine größere Rolle spielen als bei anderen Berufsgruppen, was ihre Führung erschwert (Harazd et al., 2009, S. 1).

„Die Unvorhersehbarkeit vieler täglicher Ereignisse mit einer Fragmentierung der Tätigkeitsfolge; als Überlebensstrategie versuchen Schulleiter, dennoch ‚das Heft in der Hand

zu behalten‘. Schulleitungstätigkeit besteht mehrheitlich aus verbalen Interaktionen mit jeweils einer anderen Person. Schulleiter scheint ein „busy person“-Syndrom zu kennzeichnen. Sie versuchen Probleme vorwegzunehmen, sind im Brennpunkt von Aktivitäten zu finden und neigen dazu, Verantwortung auf sich zu konzentrieren“ (Wissinger & Huber zitiert nach Hufnagel, 2016b).

Lohmann sieht erfolgreiches Handeln von Schulleitungen und einer guten Schule in unmittelbarem Zusammenhang. Und kommt hierdurch auf folgende Tätigkeitsbeschreibung (Tabelle 7).

Tabelle 7 Gute Schulleiterinnen und Schulleiter an guten Schulen (Lohmann In:Pfundtner, 2014, S. 45)

„Gute Schulleiterinnen und Schulleiter an guten Schulen“
▪ pflegen eine gute Organisation, eine intakte Kommunikation und geben überschaubare Informationen ▪ initiieren feste Rituale, die den Schulalltag, die Lehrkräfte in ihrem Beruf, Schülerinnen und Schüler im Lernen und die Schulgemeinschaft stärken ▪ kennen Daten und Fakten ihrer Schulen, unterstützen ein Schulprogramm und ein Förderkonzept mit realistischen Zielen ▪ bilanzieren jährlich schulische Ergebnisse ▪ pflegen Personalentwicklungsgespräche ▪ entwickeln ein System zur Beschwerderegelung ▪ pflegen gute Außenkontakte und ▪ sind erfolgreiche „Sponsorenjäger“

„Die Aufgaben und Rolle der Schulleitung können durchaus als ambivalent beschrieben werden. Denn zum einen haben sie den Auftrag staatlicher und kommunaler Aufsicht gerecht zu werden und zum anderen den der Bildung und Erziehung. Diese Rollen konkurrieren miteinander und bürgen für die Schulleitung eine hohe Zerreißprobe. Allparteilich gerecht zu werden und dabei gegensätzliche Rollen uneingeschränkt einzunehmen, fordert ein hohes Maß an Selbstreflexion und Organisationsgeschick (Baumann & Götz, 2023; Wissinger & Huber, 2002, zitiert nach Hufnagel, 2016b).

Ein zusätzlicher Aspekt, der Beachtung finden muss, besteht darin, dass Schulen sich in ständigen Umbruchsituationen befinden. Die fortlaufenden Entwicklungen, Herausforderungen sowie die regelmäßigen Bildungsberichte und Schulleitungsstudien erzeugen erhebliche Unruhe in den Schulen. Die Fähigkeit, diese Unruhen im Blick zu behalten und

dabei selbst Ruhe zu bewahren, obliegt der Schulleitung und deren Qualifikationen. Trotz dieser Dynamik ist es ihre Verantwortung, die Qualität an ihrer Schule aufrechtzuerhalten oder sogar weiterzuentwickeln (Wissinger & Huber, 2002). Durch den öffentlichen Druck von internationalen Lernstandserhebungen wächst auch der Druck auf die Schulleitungen die Erfüllung ihres „Bildungs- und Erziehungsauftrages“ zu erfüllen. Laut Warwas wird gar durch „Wirtschaftlichkeits- und Leistungsvergleiche, Schulinspektionen und Qualitätswettbewerbe [wird] der Legitimationsdruck auf die operativen Einheiten systematisch erhöht. Marktähnliche Bedingungen sollen Kostenbewusstsein fördern, Kundenorientierung stärken und Entscheidungskriterien für die Allokation staatlicher Finanzmittel bereitstellen“ (2012, S. 21). Diese veränderten Funktionsbereiche teilt Warwas über „sechs Eckpfeiler“ auf, die in Tabelle 8 zusammengefasst sind.

Tabelle 8 Funktionsspektrum und beispielhafte Aufgaben der Schulleitung (Warwas, 2012, S. 22)

Funktionsbereich	**Exemplarische Aufgabe**
Profilbildung und Organisationsgestaltung	Positionierung der Schule durch pädagogische Konzepte und Bildungsangebote; intensive Mitarbeit am Schulprogramm als Richtschnur der Schulentwicklung
	Gewährleistung einer effizienten Infrastruktur und Prozesssteuerung im Tagesgeschäft, insbes. durch eine reibungslose Unterrichtsorganisation, klare Aufgabenbeschreibungen und Zuständigkeitsregelungen, Informationssysteme und systematisches Projektmanagement
	Etablierung verteilter Leitungsstrukturen durch Einziehen mittlerer Managementebenen, Delegationen und Beauftragung von Steuergruppen
Personalmanagement	Gegenwärtig vor allem: planvolle und auf die Schulentwicklungsziele abgestimmte Personalförderung, u.a. durch Diagnose individueller Förderbedarfe und Zuweisung adäquater Fortbildungsmaßnahmen
	Kräftig verstärkt: Rekrutierung und Beurteilung des pädagogischen Personals; finanzielle Honorierung herausragender Leistungen
Unterrichtsentwicklung	Initiierung, Moderation, strukturelle Unterstützung und Evaluation schulweiter Entwicklungsprojekte, d.h. im Einzelnen: Erkennen und Schaffen konkreter Anlässe der Unterrichtsentwicklung, verständi-

	gungsorientierte Moderation des angestoßenen Diskurses, Integration unterschiedlicher Vorschläge zu einem konsistenten Gesamtkonzept, Installation innovationsförderlicher Teamstrukturen (z.B. kollegiale Unterrichtshospitationen, Arbeitskreise) sowie systematisches Monitoring der Fortschritte, gestützt u.a. auf eigene fachlich- pädagogische Expertise
Controlling	Qualitätsmanagement und Wirtschaftlichkeitsüberwachung von Unterrichts- und Arbeitsprozessen, um deren pädagogische wie auch ökonomische Wirksamkeit sicherzustellen; Implementierung von Entscheidungsunterstützung- und Steuerungssystemen; optimale Allokation finanzieller Mittel im Rahmen zugewiesener Globalbudgets
Regulation interner und externer Kommunikationsflüsse	Im Binnenraum der Schule: Mitarbeitergespräche, Konferenzleitung und Konfliktmoderation Im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit: Kontaktpflege zu Medien, Verbänden und Eltern, Anwerbung von Sponsoren, Betreiben von Marketing:
Hierarchiemanagement	Sicherstellung der Einhaltung geltender Vorschriften und Anordnungen, Konferenzvorsitz, Benachrichtigung übergeordneter Instanzen bei dienstlichem Fehlverhalten u.v.m.

Die Tabelle 8 verdeutlicht das breite Arbeitsspektrum, das ausschließlich auf Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts abzielt. Es ist jedoch irreführend anzunehmen, dass Schulleitungen ausschließlich diese Aufgaben zu erfüllen haben. Neben den aufgeführten Funktionsbereichen müssen sie auch die "regulären operativen Tätigkeiten des pädagogischen Personals" bewältigen. Somit stehen sie vor der Herausforderung, ihre "Management- und Führungsaufgaben" gegenüber Personen auszuführen, die gleichzeitig Teil des Kollegiums sind (Warwas, 2012).

Diese Ausführungen zeigen, welche Wichtigkeit die Rolle der Leitung einer Schule grundsätzlich, aber auch im Zuge der Qualitätsdebatte, einnimmt.

Leitung der Jugendhilfe

Die Leitung der Jugendhilfe im Kontext einer Ganztagsschule verlangt von der Führungskraft die „verschiedenen Rollen im Spannungsfeld von Bildung und Betreuung, Schule, El-

tern und Kindern“ (Plehn, 2019). Zusätzlich dazu erfordert das Führen eines multiprofessionellen Teams, die Entwicklung von Konzepten für die Schulkindbetreuung, die kontinuierliche Verbesserung der Qualität außerschulischer Angebote und der Kontakt zu allen an einer Schule agierenden Personen. Wie bereits in den verschiedenen Rahmenkonzepten deutlich wird, kommt der (pädagogischen) Leitung einer ganztägigen Schule eine große Bedeutung und Verantwortung zu. Trotz dieser besonderen Funktion und damit einhergehend wichtigen Position ist die Datenlage und damit auch die Literatur nicht hinreichend erforscht. Zu berücksichtigen gilt in diesem Zusammenhang, dass die Leitungen der Jugendhilfe in den meisten Bundesländern keine tragende Rolle spielt (Wendt, 2021). Auch in Baden-Württemberg liegt die Leitung einer Ganztagsschule in den meisten Fällen alleinig in der Hand der Schulleitung. Die Stadt Stuttgart ist, wie bereits erwähnt, einen einzigartigen Weg gegangen, indem die Schulleitung und die Leitung der Jugendhilfe gemeinsam die Schule gestalten sollen. Bei einem Blick in benachbarte Disziplinen, insbesondere die Frühe Bildung/Frühkindliche Bildung, wird deutlich, dass die Datenlage bezüglich der Leitungsforschung hier aussagekräftiger ist (Viernickel et al., 2016; Bertelsmann Stiftung, 2016). Wenig überraschend ist, dass auch hier (ähnlich wie in der Schulleitungsforschung), die Bezugsliteratur auf allgemeingültige Führungsliteratur zurückgreift. Somit ist das Funktionsspektrum aus der Tabelle 8 auch auf die Leitungen des sozialpädagogischen Bereichs adaptierbar.

Das Personal in Ganztagsschulen

Der Bereich der Schulsozialarbeit und damit einhergehend der gesamte Bereich von Sozialpädagog*innen und Erzieher*innen im Schulbereich hat längst „seinen berechtigten Platz eingenommen“. Die ganztägig arbeitenden Schulen streben eine noch größere „soziale Integrationsfähigkeit“ an als die Halbtagsschulen und somit scheint die sozialpädagogische Professionalität unverzichtbar (Appel & Rutz, 2009, S. 182). Wie in dieser Arbeit schon mehrfach erwähnt, ist die Ganztagsschule eine „Lebensschule ganzheitlicher Art“. Und somit nicht nur „Ort des organisierten Lernens, sondern auch Stätte der üblichen alltäglichen Bedürfnisse, Erlebnisse und der Sozialisation“ (Appel & Rutz, 2009). Demzufolge sind schulpädagogische und sozialpädagogische Handlungsbereiche als „einheitlicher Wirkungszusammenhang verbunden“. Es sollte dabei jedoch nicht darum gehen, die Lehrkräfte auf die Wissensvermittlung zu beschränken und die pädagogischen Fachkräfte als „Konfliktlöser“ oder zur reinen Betreuung der Kinder einzubestellen. Es geht vielmehr um „den zweiten Berufspartner in einem Tätigkeitsfeld das sich Lebensraum Schule nennt und sich aus den Organisationsformen ‘unterrichtlicher Bereich‘ und ‘außerunterrichtlicher Beriech‘ zusammensetzt“ (Appel & Rutz, 2009). Somit ist es unumgänglich, dass sich beide

Professionen mit den Tätigkeitsfeldern des jeweils anderen auseinandersetzen. Die sozialpädagogische Profession ist daher auf die "Gemeinschaftsgestaltung" ausgerichtet. Bei der Betrachtung der verschiedenen Arbeitsbereiche der pädagogischen Fachkräfte wird deutlich, dass die Vielfalt der Aufgaben die Arbeit in der Ganztagsschule unverzichtbar macht. Die folgende Darstellung basiert auf den Arbeitsbereichen nach Appel & Rutz, 2009:

1. Betreuung von Freizeitaktivitäten

- Spielen mit Kindern und Jugendlichen (Tischspiele, Bewegungsspiele, Rollenspiele, Tanz) Organisation und Durchführung von Neigungsgruppen
- Initiierung von Mitmachangeboten kreativer Art (Pausenspiele, erlebnispädagogische Projektwoche, spontanes Kostümfest usw.)
- Organisation und Betreuung von Jahrgangsclubs
- Gestaltung von Festen und Feiern
- Betreuung und Gestaltung der Diskothek
- Pflege jahreszeitlicher Traditionen (Gestaltungsaufführungen, Brauchtumsaktivitäten)
- Organisation und Betreuung der Cafeteria

2. Beratung und Kommunikation

- Zusammenarbeit mit außerschulischen Stützsystemen (Erziehungsberatung, Familienhilfe, Schulpsychologischer Dienst, Sozialamt, Jugendhilfe, Gerichtshilfe, Frauenhaus, Ausländerbeirat, Jugendberufshilfe, Kinderbüro, Schwangerschaftsberatung usw.)
- Schüler/innenbeobachtung im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich (Hospitation im Unterricht, Teamleitung von Hobbygruppen, Leitung von Sozialisationsstunden im Klassenverband usw.)
- Offene Schüler/innenberatung (Problemstellungen des Tageskummers, der Pubertät, des Schulfrustes der Familie, der Misshandlung usw.)
- Themenbezogene Schüler/innenberatung (Drogen, Aids, Geschlechterrolle, Kulturbruch, gesunde Ernährung, Berufswahl)
- Elternberatung, auch Hausbesuche (Entwicklungs- und Lernprozesse der Kinder, Schul- und Familienprobleme, Fehlzeiten, Verwahrlosung)
- Schulleitungs- und Lehrberatung (Sozialisationsfälle, Klassenzusammensetzung, propädeutische Maßnahmen, latente Problemlagen der Erziehung)

3. Mitgestaltung von Lernsituationen

- Betreuung von Arbeitsgruppen
- Vorbereitung, Gestaltung und Durchführung von Projekten
- Erschließung außerschulischer Lernorte
- Beschaffung von Unterrichtsmedien
- Ausarbeitung und Herstellung von Informationsblättern
- Organisation und Durchführung unterrichtsbegleitender Tätigkeiten
- Betreuung von Hausaufgaben
- Beteiligung an Fördermaßen
- Mitwirkung bei der Ausarbeitung pädagogischer Konzeptionen
- Mitwirkung an Tagungen und Kongressen
- Begleitung von Klassen an Wandertagen und Schulfahrten
- Mitwirkung in der Theorie und Praxis des Schulgartenbetriebes
- Beteiligung am gleitenden Unterrichtsbeginn
- Mitwirkung an Konzentrations- und Stille-Übungen

4. Ganztagsschulspezifische Mitwirkungen

- Anleitung und Betreuung der Schüler/innen beim Essen (Ernährungserziehung, Esskultur, Verköstigungsablauf)
- Organisation und Betreuung von Pausenmahlzeiten
- Betreuung der Schüler/innen in Ruhezeiten
- Anleitung der schulischen Ordnungskultur
- Organisation und Betreuung der Freizeitbibliothek
- Initiierung von Schulgestaltungsmaßnahmen

5. Verwaltungsaufgaben

- Korrespondenz mit außerschulischen Institutionen (soweit nicht im Zuständigkeitsbereich der Schulleitung) und mit Eltern
- Bedarfsermittlung für Spiele, Geräte, Bücher, Verbrauchsmaterialien
- Führung von Inventar-, Ausleih-, Arbeits-, Gesundheitsvorsorgelisten usw.
- Statistische Erhebungen des außerunterrichtlichen Bereichs
- Bearbeitung/Begutachtung von Sozialanträgen
- Verwaltung von Geldern in Handkassen für soziale Zwecke

6. Sonstige Tätigkeitsbereiche

- Erste-Hilfe-Leistung bei Verletzten
- Einzelbetreuung verhaltensauffälliger Schüler/innen
- Mitgestaltung von Elternabenden

- Mitwirkung bei Maßnahmen der Öffnung von Schule
- Organisation und Durchführung von Aufführungen und Ausstellungen
- Gestaltung von Ferienprogrammen für Schüler/innen bei Unterrichtsausfall
- Betreuung von Schülerlotsen
- Begleitung von Klassen zur Schulgesundheitsfürsorge
- Mitwirkung bei der Vorbereitung, Organisation und Nachbereitung von Betriebspraktika
- Mitarbeit bei schulinterner Lehrerfortbildung

Lehrkräfte an ganztägigen Schulen

In der praktischen Umsetzung unterscheidet sich der Arbeitsalltag der Lehrkräfte an bestehenden Ganztagsschulen nicht vollständig von dem an Halbtagsschulen. Es gibt mitunter ähnliche Situationen und Anforderungen, dennoch sind die Erwartungen an eine Lehrkraft im Kontext ganztägiger Bildung höher. Es lässt sich zudem feststellen, dass im Verlauf des ausgedehnten Tagesablaufs immer wieder "besonders pädagogische" Lehrkräfte erforderlich sind und Handlungskompetenzen im erzieherischen und sozialen Bereich vermehrt zum Einsatz kommen müssen (Baumann & Götz, 2023; Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). Im gegenwärtigen Sprachgebrauch wird häufig der Begriff des "erziehenden Lehrers" verwendet. Dabei können einige Grundqualifikationen genannt werden, die zu einer erfolgreichen Arbeit an einer Ganztagsschule führen. Dabei ist es selbstverständlich, dass es nicht darum geht, die eine Lehrerpersönlichkeit ausfindig zu machen, die all diese Kompetenzen vereint. Appel und Rutz (2009) nennen im Kreis der 50 Kriterien ganztagsschulspezifische und -förderliche Kompetenzen, wie beispielsweise freizeitpädagogisches Grundwissen, Projektgestaltungsfähigkeit, lebensnahe Lehrkräftekompetenz, Methodenvielfalt, entwicklungspsychologische Grundkenntnisse und auf der ganztagsschulförderlichen Ebene Erwartungen wie Kooperationsfähigkeit, Konzeptionssolidarität, Schlichtungskompetenz, Gesundheitsbewusstsein u. a. (hier nur ein Auszug). Holtappels et. al. (Stecher, 2011) fanden heraus, dass sich die Intensität der Lehrkräftekooperation positiv auf die pädagogische und unterrichtliche Arbeit in Ganztagsschulen auswirkt. Zudem haben die Arbeit am Schulcurriculum (Sekundarstufe) und systematische Formen der Qualitätsentwicklung (Primarstufe) größten Einfluss. Die Kooperation der Lehrkräfte untereinander ist demnach ein wesentliches Qualitätsmerkmal auf Schulebene. Des Weiteren ist die Rede von Lernprozessen, die von Lehrkräfteteams organisiert werden. Diese Teams arbeiten mit kollegialer Unterstützung, einer hohen Innovationsbereitschaft und kontinuierlich an gemeinsamen pädagogischen Zielen. „Zahlreiche Studien heben die Bedeutung der Lehrerkooperation für den Erfolg von Schulen hervor“ (Stecher, 2011). Jedoch führen diese Formen der Zusammenarbeit und Kommunikation zu einer zeitintensiven Arbeit besonders

in der Schule vor Ort. Im Anschluss stellt sich die Frage nach Belastungsfaktoren, mit denen Lehrkräfte an Ganztagsschulen konfrontiert werden. Ditzinger et al. (Stecher, 2011) untersuchen in Längsschnittstudien auf der Belastungsebene die Wirkung der Ganztagsschule im Vergleich zur Halbtagsschule. Das Ergebnis bescheinigt eindeutige Anhaltspunkte dafür, dass Lehrkräfte an Ganztagsschulen (in der Studie wurden Lehrkräfte an lange bestehenden gebundenen Ganztagsschulen befragt) ähnliche Belastung erleben, wie Lehrkräfte an Halbtagsschulen. Dieses Ergebnis gilt für Haupt- und Realschulen. Auch die Formen der Kooperation (professionell und professionsübergreifend) haben keinen Einfluss auf das Belastungserleben. Dennoch wird angemerkt, dass der Nutzen von Kooperation überwiegend positiv wahrgenommen wird und eine direkte Entlastung darstellt.

Personal der Jugendhilfe

Die herausragende Rolle einer gelungenen Kooperation zeigt sich auch darin, welches Bild, welche Rollenbeschreibung Lehrkräfte vom Personal der Jugendhilfe haben und umgekehrt. Infolge langanhaltender Grabenkämpfe und zahlreicher Konfliktfelder im Bereich der Ganztagsschulen fällt die Meinung über und die Akzeptanz der anderen Profession selten positiv aus. Die Arbeitsbeziehung ist allzu oft von Widerständen, Meinungsverschiedenheiten und ungeklärten Tätigkeitsschwerpunkten geprägt. Coelen (2014) spricht gar von einem „komplementären“ Bildungsverständnis. Wenn die sozialpädagogische Arbeit über das Betreuen in Krisensituationen und von schulunfähigen Kindern und Jugendlichen hinaus geht, so beschreiben laut Appel und Rutz (2009) folgende 6 Bereiche die Arbeit der Sozialpädagog*innen und Erzieher*innen an Ganztagsschulen:

1. Betreuung von Freizeitaktivitäten
   In der ganztägigen Schule bringen erweiterte Betreuungszeiten auch einen höheren Bedarf an pädagogischem Betreuungspersonal mit sich. Die Aufgabe liegt darin, Spiele, Bewegungsräume, kreative Angebote, offene Treffs und Cafeterien, Feste und jahreszeitliche Traditionen anzubieten, zu betreuen und zu organisieren.
2. Beratung und Kommunikation
   Der große Vorteil der ganztägig arbeitenden Schule ist die soziale Integration und dass Schule zum Lebens- und Begegnungsort für alle Kinder und Jugendlichen wird. Eine Interpretation des staatlichen Auftrags der Jugendhilfe an der Schule ist die Zusammenarbeit mit allen Arten von Stützsystemen. Hinzu kommen jegliche Formen und Themen von Beratung.
3. Mitgestaltung von Lernsituationen
   Die Aufgabe des pädagogischen Personals kann sich auch im Bereich von Arbeitsgruppen, Projekten und unterrichtsbegleitenden Tätigkeiten bewegen. Eine überaus häufige Schnittstelle zum Unterricht ist die klassische Hausaufgabenbetreuung, wie sie vielfach

an offenen Ganztagsschulen zu finden ist und vom Betreuungspersonal übernommen wird. Des Weiteren kann auch die Beteiligung an Förder-, Schulungs- und Konzentrationsprogrammen und die Mitwirkung an Konzeptionen, Tagungen und außerunterrichtlichen Veranstaltungen zum Aufgabenprofil gehören.

4. Ganztagsschulspezifische Mitwirkungen
   Ein sehr populäres Ganztagselement ist das gemeinsame Essen. Das Anleiten einer Esskultur und die Betreuung von Mittagessen und weiteren Pausenmahlzeiten, die Gestaltung von Ruhezeiten und das Initiieren einer Ordnungskultur wird häufig vom Personal der Jugendhilfe übernommen.
5. Verwaltungsaufgaben
   Hierzu gehört es, die Räume und das Material für außerunterrichtliche Aktivitäten auszuwählen, zu betreuen und zu verwalten. Darüber hinaus kann die Verwaltung von Geldern für soziale Zwecke oder die statistische Erhebung des pädagogischen Bereichs zum Aufgabengebiet gehören.
6. Sonstige Tätigkeitsbereiche
   Hierunter zählen schulspezifische Aufgaben wie die Einzelbetreuung von Schüler*innen, Ferienprogramme, Gesundheits- bzw. Erste-Hilfe-Aufgaben und das Mitwirken an Elternabenden, Ausstellungen, Fortbildungen und Praktika.

In der Ganztagsschule erleben sozialpädagogische Berufe den Alltag an Schulen hautnah und haben deshalb den Bereich Bildung (wieder) stärker im Blickfeld, auch wenn sie sich nach wie vor in flexibleren Prinzipien bewegen. Wichtige Grundpfeiler bleiben die fehlende Leistungsüberprüfung, Lernziele und Selektion, die dem sozialpädagogischen Bereich die Orientierung an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder und Jugendlichen lassen und die nötige Gestaltungsfreiheit ermöglichen (Busche-Baumann & Ermel, 2021; Rausch, 2012).

Multiprofessionelle Kooperation

In der Verwendung des Begriffes Kooperation wird in der einschlägigen Literatur meist von der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe gesprochen. Diese ist ein weiteres zentrales Ziel für eine gelungene Ganztagsschule. In diesem Kontext besteht die Vorstellung darin, dass sich beide Institutionen in ihren eigenen Gebäuden befinden und während einer Kooperation aufeinander zugehen bzw. miteinander arbeiten. In den vergangenen Jahren wurde die Kooperation an Ganztagsschulen weiter institutionalisiert, und von beiden Seiten wurden Verträge und Vereinbarungen getroffen. Institutionelle Kooperation und die Kooperation verschiedener (pädagogischer) Kooperationspartner erhöhen die Komplexität der Organisationsstruktur einer Schule und haben eine Auswirkung auf die Art und Anzahl der

Angebote. Die Effekte der Kooperation werden durch Gremien, Sitzungen und konzeptionelle Vereinbarungen verstärkt. Kooperationspartner können neben der Jugendhilfe auch Sportvereine, Anbieter kultureller Bildung, Kirchen und Wohlfahrtsverbände, Betriebe u. a. sein (Tillmann, 2021). In Forschungen zur Kooperation wird meist zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal unterschieden. Ein Hintergrund hierfür liegt in der Ausbildung. Während es in der Lehrkräfteausbildung standardisierte und vorgegebene Inhalte gibt, bringen alle anderen sehr unterschiedliche Ausbildungsprofile mit. Hinzu kommt, dass die außerschulischen Kooperationspartner teilweise lediglich für eine kurze Dauer in der Schule präsent sind, wohingegen die Lehrkräfte und fest angestellte pädagogische Mitarbeiter lange Zeiten des Tages in der Schule verbringen (Rauschenbach, 2012). Um einen Einblick in die Themen der Kooperation zu bekommen, werden zunächst einmal einzelne Ergebnisse einer Befragung des Personals von Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen dargelegt. Zum Zeitpunkt der Befragung waren dort schon etliche Grundschulen im ganztägigen Betrieb und es konnten verschiedene Akteursgruppen hinsichtlich der Kooperation befragt werden. Das nicht-lehrende Personal steht immer wieder vor der Herausforderung, dass es nicht ausreichend in das Lehr*innenkollegium integriert wird. Nur rund zwei Drittel fühlen sich zum Kollegium ihrer Schule zugehörig (Ahl, 2020). Demnach ist auch insgesamt die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit dem weiteren pädagogischen Personal ausbauwürdig. Die Häufigkeit der Gespräche über die allgemeine Situation der Schüler*innen läuft nur vierteljährlich bis monatlich ab. Akuten Schwierigkeiten kann anlässlich dieser Gesprächsfrequenz nur selten unterstützend begegnet werden. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Zufriedenheit mit der Kooperation von Seiten der Lehrkräfte besser eingeschätzt wird, als vom pädagogisch tätigen Personal (Merkens, 2009).

Im Zentrum der Kooperation stehen Hausaufgaben und sozialerzieherische Probleme, ansonsten erfolgt die Kooperation zeitsparend und anlassbezogen. Auch scheinen sich gering ausgeprägte Kooperationen nicht negativ auf die Zufriedenheit auszuwirken (Böcker et al., 2010). Ergeben sich Kooperationsprobleme, so liegen diese häufig auf organisatorischer Ebene oder können auf den unterschiedlichen Grad der Professionalisierung zurückgeführt werden. Intuitives Handeln oder Dissens in Bedürfnissen und Ansichten oder der unterschiedlichen Menge an Erfahrungen könne mitunter auch ein Thema sein (Rauschenbach, 2012). Zwar gibt es durchaus auch Erfolgsmodelle einer gelungenen Zusammenarbeit, doch hadern viele pädagogische Fachkräfte mit ihrem „integrierten“ Arbeitsverhältnis und dem damit verbundenen Dilemma-Zustand. Mitunter entscheiden Schulleiter*innen und Schulgremien über ihren Arbeitsbereich und es sind die wenigsten Vertreter von Seiten der Schule, die sich in der Tendenz nur zurückhaltend einmischen (Appel & Rutz, 2009). Schlussendlich impliziert Kooperation immer ein gewisses Maß an Bereitschaft zur Zusammenarbeit und Kommunikation. Bezogen auf Forschungen rund um die Verzahnung von

Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten, konnte festgestellt werden, dass die Dauer der Kooperation einen Effekt auf den Unterricht hat. Selbst wenn Organisationsstrukturen, gemeinsame Fortbildungen und partnerübergreifend formulierte Bildungsziele nicht umgesetzt sind, kann dies eine langjährige Kooperation kompensieren. Ob der erweiterte Zeitrahmen an Ganztagsschulen mit sinnvollen Angeboten ergänzt wird, ist ein Qualitätskriterium für eine gelungene Ganztagsschule (Rauschenbach, 2012). Im Stuttgarter Modell sind die beiden Partner Schule und Jugendhilfe sehr eng miteinander vertraut und arbeiten an gleicher Stelle. In weiteren Formulierungen ist mit einer eingegangenen Kooperation eine Partnerschaft zwischen Schule und außerschulischen Partnern (Vereine, Jugendfarm, Musikschule) gemeint.

2.3.3 Haltung

Die erfolgreiche und gelungenen Gestaltung einer Schule hängt im Wesentlichen davon ab, welche Bereitschaft, welches Engagement und welche Einstellung alle Akteure zum Ganztag haben. Somit spannt sich der Gelingensfaktor „Haltung“ über jegliche Arbeitsbereiche und Faktoren und stellt einen wesentlichen Grundstein für die Arbeit, ein weiteres Vorankommen und die Weiterentwicklung einer Ganztagsschule dar (Schindler & Pohlmann, 2022). Bei der Vielzahl an Entscheidungen, welche an jedem Schultag neu getroffen werden müssen, kommt es darauf an, welche Haltung der Entscheidende mitbringt. Demnach kann sie positiv, wie eine Art Katalysator wirken oder aber im negativen Sinne, jegliche Entscheidungen bremsen. Bezogen auf das veränderte Grundverständnis von Schule, nicht mehr nur als eine Unterrichtsanstalt verstanden, sondern als Lern- und Lebensort wahrgenommen zu werden, ist für ein gelungenes Zusammensein die positive Grundhaltung eine unabdingbare Voraussetzung (Jungenkrüger et al., 2021). Die Haltung zum Ganztag wirkt sich nicht nur nach innen aus, sondern zeigt sich auch in der Vertretung und Darstellung nach außen, also zur Öffentlichkeit hin.

In der Literatur lässt sich zum Gelingensfaktor „Haltung“ überraschenderweise nur wenig finden. Es gibt benachbarte Themen und Stichworte wie beispielsweise Zufriedenheit, Schulzufriedenheit und Arbeitszufriedenheit, die empirisch untersucht und deshalb auch in der Fachliteratur dargeboten werden. Und gleichzeitig soll an dieser Stelle betont werden, dass zwischen Haltung und Zufriedenheit ein deutlicher Unterschied auszumachen ist. In der Begleitforschung der Gemeinschaftsschule[1] Baden-Württemberg (Strohmaier, 2018) ist die Rede von der Haltung des Kollegiums, allerdings mit besonderem Blick auf die Außenwirkung der Schule und deshalb mit einem starken Bezug zum Begriff „Meinungsführerschaft“ (Strohmaier, 2018). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Schulen, deren

[1] Da baden-württembergische Gemeinschaftsschulen als gebundene Ganztagsschule konzipiert sind, kann diese Schulart als Vergleich herangezogen werden

Lehrerteam die Idee der Gemeinschaftsschule besonders überzeugend vertritt, einen Anstieg der Schülerzahl verzeichnen können. Des Weiteren zeigt sich, dass je stärker das Kollegium die Idee der Gemeinschaftsschule unterstützt, die schulleistungsbezogene Heterogenität der Schülerschaft zunimmt (Strohmaier, 2018). Gemeint ist damit vermutlich, dass auch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler die Entscheidung für die Gemeinschaftsschule treffen und sich dort anmelden, da sie von dieser Schulform überzeugt sind. Generell lässt sich feststellen, dass eine positive Grundhaltung sich positiv auf den Erfolg einer Ganztagsschule auswirkt, was wiederum mit früheren Forschungsergebnissen übereinstimmt (Wendt, 2021). Ebenso legte Fend (2001) Ergebnisse vor, aus denen sich ableiten lässt, dass die Zufriedenheit des Kollegiums einen „Globalindikator“ darstellt. Auch geht hiermit ein „besseres Sozialklima im Kollegium sowie eine höhere Schülerzuwendung einher“. Darüber hinaus ist hierbei die Rede von einem allgemeinen Indikator für Schulqualität. Laut Rollett ist die Schulzufriedenheit der Schüler*innen ein Indikator für Schulqualität. Es ist davon auszugehen, dass im Kontext der Qualitätsforschung an Ganztagschulen unterschiedliche Teilaspekte wie beispielsweise die Identifikation mit dem Ganztag, Loyalität zum Ganztag nach außen hin, das Streben danach, an einer guten Schule zu arbeiten und die Teilhabe an vielfältigen Prozessen einer Schule in empirischen Studien und der schulischen Praxis aufgegriffen werden (Wendt, 2021).Deshalb scheint an dieser Stelle der Blick in die Forschungspraxis lohnenswert um festzustellen, welche Indikatoren und Schlagworte im Zusammenhang mit dem Gelingensfaktor „Haltung“ verwendet werden.

„Damit eine wirkungsvolle Ganztagsbildung gelingen kann, kommt es maßgeblich auf das Engagement und die Kooperation der beteiligten Erwachsenen an“ (Sliwka, 2022), so steht es bereits an vorderer Stelle im Qualitätsrahmen für Baden-Württemberg. Innerhalb der Qualitätsmerkmale ist vielfach die Rede von Kooperation, Professionalität und sonstige Erwartungen an alle Akteure, nicht aber ist die Rede von der Haltung als Schlüsselfaktor. Auch bei der Betrachtung der Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG) (H. G. Holtappels, 2008a) wird bestätigt, dass die Studie nach der Zufriedenheit der beteiligten Gruppen am Ganztag fragt, die Haltung konkret nicht Gegenstand der Untersuchung ist. Insgesamt sind zwei Drittel aller Lehrer*innen mit der Ausgestaltung des Ganztagsbetriebs „zufrieden“ oder „sehr zufrieden“. Die Zufriedenheit der Akteure wird in der Studie mit den Indikatoren „Organisationsform des Ganztagsbetriebs“, „zeitlicher Umfang des Ganztagsbetriebs“, „Auswahl/Zusammenstellung der Angebote, Ganztagselemente“ und von der Gesamtskala „Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb“ (H. G. Holtappels, 2008a) repräsentiert. „Die Zufriedenheit des weiteren pädagogisch tätigen Personals hängt offenbar davon ab, ob eine gute Kooperation mit den Lehrkräften besteht, wie die Korrelation von .469 ausweist“ (H. G. Holtappels, 2008a). Holtappels, Kamski und Schnetzer (2009) benennen in ihrem Qualitätsrahmen für Ganztagsschulen an

hinterster Stelle das „Wohlbefinden und die Zufriedenheit auf Schulebene“ differenziert nach den Personengruppen Schüler, Personal und Eltern. Unter das Kriterium „Arbeitszufriedenheit des Personals“ gehört es, dass das „Personal Wohlbefinden äußert“, „eine geringe Fluktuation bei außerschulischen Kooperationspartnern“ besteht, „alle Professionen empfehlen die Schule weiter“ und die „individuell gefühlte Belastung des einzelnen Mitarbeitenden wird gesenkt“ (Kamski et al., 2009). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zwar das Stichwort Haltung nur punktuell auftaucht, sich aber zu allen genannten Studien eine Reihe an Parallelen zwischen der erforschten Gesamtzufriedenheit und dem Qualitätsmerkmal Haltung der Qualitätsanalyse Stuttgarter Ganztagsgrundschulen (Landeshauptstadt Stuttgart, Referat für Jugend und Bildung, 2018) finden lassen. Hier ist der Wortlaut der Indikatoren wie folgt:

- „Es gibt eine gemeinsame Grundhaltung aller Professionen.“
- „Alle Lehr- und Fachkräfte der Schule haben eine positive Grundhaltung zur Ganztagsschule. Dies zeigt sich durch eine gute Arbeitsatmosphäre und ein hohes Engagement im Rahmen der gemeinsamen Weiterentwicklung des Ganztagskonzepts.“ (Landeshauptstadt Stuttgart, Referat für Jugend und Bildung, 2018)

Abschließend soll ein kleiner Einblick in die schulische Praxis gegeben werden: In Gesprächen mit den Schulleitungen und dem gesamten Personal an den Stuttgarter Ganztagsgrundschulen, sowie in vorangegangenen Gruppendiskussionen, kam das Thema Haltung sehr häufig zur Ansprache. Innerhalb eines Kollegiums scheint es einen spürbaren Unterschied zu machen, ob eine positive Grundhaltung zum Ganztag in all seinen Facetten gelebt wird. Wenn Kennzeichen aller an der Schule Beteiligten Innovation, Kreativität und Einsatzbereitschaft sind, ist leicht nachvollziehbar, dass dies auch mit einer hohen Arbeitszufriedenheit und positiven Grundhaltung einhergehen kann.

3 Projekt: Qualitätsanalyse Stuttgarter Ganztagsgrundschulen

3.1 Qualitätsmerkmale in Stuttgart[2]

Das folgende Kapitel ist in Anlehnung an interne Dokumente der Landeshauptstadt Stuttgart entstanden. Autor der Dokumente ist der Autor dieser Arbeit (Hufnagel, 2017). Die Qualität der Stuttgarter Ganztagsgrundschulen wird durch sechs Kategorien beschrieben (Konzept, Management, Zusammenarbeit, Schulalltag, Räume und Ausstattung, Gesamteinschätzung). Diese Kategorien wiederum werden jeweils durch 3-5 Qualitätsmerkmale dargestellt (insgesamt somit 18 Qualitätsmerkmale). Um die Qualitätsmerkmale Messen zu können, müssen diese durch Indikatoren operationalisiert werden. Indikatoren sind spezifische Messgrößen oder Beschreibungen, die dazu dienen, die Qualität oder den Zustand eines bestimmten Merkmals zu bewerten. Die Qualitätsmerkmale der Stuttgarter Ganztagsgrundschulen wurden mit jeweils 3-8 Indikatoren beschrieben.

3.1.1 Qualitätsmerkmale – Überblick der Kategorien

Die Qualitätsmerkmale werden in sechs Kategorien zusammengefasst und bestehen ihrerseits wieder aus einer Vielzahl an Indikatoren.

Abbildung 5: Qualitätsmerkmale Stuttgarter Ganztagsgrundschulen

1. Konzept	2. Management	3. Zusammenarbeit
1.1 Gesamtkonzept 1.2 Übergänge gestalten 1.3 Partizipation	2.1 Leitungsebene 2.2 Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung 2.3 Kinderschutz	3.1 Verknüpfung Lehr- und Fachkräfte 3.2 Haltung 3.3 Kooperation

[2] Teile dieses Kapitels sind erschienen in Landeshauptstadt Stuttgart, Referat für Jugend und Bildung (2018)

4. Schulalltag	5. Räume und Ausstattung	6. Gesamtein-schätzung
4.1 Tagesablauf 4.2 Individuelles Lernen 4.3 Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit 4.4 Angebote 4.5 Vielfalt und Inklusion	5.1 Raumgestaltung 5.2 Raumnutzung 5.3 Raumstruktur und Ausstattung	Gesamtzufriedenheit mit der Umsetzung und der Qualität

Im Folgenden werden die sechs verschiedenen Kategorien und die darin zusammengefassten Qualitätsmerkmale genauer beschrieben und erläutert.

Kategorie 1: Konzept

Das **Konzept** einer Ganztagesschule beschreibt im Wesentlichen, wie sich das Gesamtkonstrukt Ganztagesschule und somit der Träger und die Schule das Leben und Lernen in der Schule vorstellen. Die Lehr- und Lernprozesse der Schüler*innen entfalten sich sowohl durch ein förderliches Schulklima, als auch durch die Einbindung aller Akteure in das Gelingen des Ganztagesbetriebs. Das Schulklima ist besonders gekennzeichnet durch das Gesamtkonzept, das von allen Beteiligten gelebt und gefördert werden sollte. Hierzu gehört neben dem gemeinsamen Bildungsverständnis auch die Einbindung des „Lebensraums“ der Schule.

Eng mit dem Gesamtkonzept verknüpft ist das Qualitätsmerkmal „**Übergänge gestalten**“. Übergänge werden im Leben von Kindern häufig als besonders wichtig beschrieben. Wie kommen die Kinder in der neuen Umgebung der Grundschule an? Wird diese besondere Situation von allen Beteiligten als gemeinsame pädagogische Aufgabe verstanden und entsprechend gehandelt?

Nur durch die Einbindung aller Mitgestaltenden der Ganztagesschule kann eine Identifikation stattfinden (**Partizipation**). Sowohl Kinder als auch Eltern haben ein berechtigtes Interesse an der Gestaltung der Schule. Die Beteiligungsbereiche beziehen sich auf die Schulgestaltung und werden deutlich durch Schulversammlungen, der Mitgestaltung von Inhalten des Themenunterrichts und bei der Essensauswahl. Die Beteiligung muss in den Organisations- und Abstimmungsstrukturen der Schule verankert sein.

Tabelle 9 Kategorie Konzept Stuttgarter Ganztagsgrundschulen

Qualitätsmerkmal	Indikator
1.1. Gesamtkonzept	Das Gesamtkonzept bezieht das soziale und kulturelle Umfeld der Schule mit ein. Es wird kontinuierlich von der Schule und dem Träger der sozialpädagogischen Angebote überprüft und hinsichtlich von Entwicklungsmöglichkeiten thematisiert und neuen Anforderungen entsprechend weiterentwickelt. Alle Mitarbeitenden der Schule haben ein gemeinsames Bildungsverständnis, das sowohl in der Schulkultur als auch im Alltag deutlich wird. Dieses gemeinsame Bildungsverständnis wird im Gesamtkonzept, dem schulischen Leitbild sowie gegenüber Eltern und neu hinzukommenden externen Partnern thematisiert.
1.2 Übergänge gestalten	Die Gestaltung von Übergängen (von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule, von dieser in die weiterführende Schule und bei Schulwechseln) wird als gemeinsame pädagogische Aufgabe aller Akteure verstanden. Schülerinnen und Schüler sowie Eltern werden dabei emotional und fachlich unterstützt. Kindertageseinrichtungen und weiterführende Schulen werden in die Gestaltung der Übergänge einbezogen. Der Übergang aus den Kindertageseinrichtungen wird für die Kinder positiv gestaltet. Dies wird unter anderem deutlich durch eine angepasste und kindgerechte Gestaltung in den ersten Wochen der ersten Klassenstufe.
1.3 Partizipation	Die Kinder werden aktiv in die Schulgestaltung mit eingebunden. Dies kann deutlich werden durch die Gründung eines Klassenrats, bei Schulversammlungen, durch die Beteiligung an Umgestaltungsmaßnahmen des Schulhauses und der Außenflächen, sowie bei der Essensauswahl in der Mensa. Ebenso durch die Mitgestaltung von Inhalten und die anschließende eigenständige Wahl des Themenunterrichts. Eltern werden als Partner verstanden, entsprechend umfassend und rechtzeitig über alle für sie wesentlichen Belange informiert und aktiv in das Schulleben eingebunden.

Kategorie 2: Management

Professionelles Führungsverhalten und Schulmanagement zeichnet sich durch ein hohes Maß an Zufriedenheit aller Beteiligten aus. In der Ganztagesgrundschule arbeiten die **Leitungen** (Schulleitung/pädagogische Leitung) in enger Absprache gemeinsam an der Gestaltung der Bildungs- und Betreuungsprozesse. Durch regelmäßige formalisierte Besprechungen und der kollektiven Gestaltung des Ganztagesbetriebs wird das gemeinsame Management an der Schule deutlich.

Neben einem abgestimmten Konzept zur **Qualitätssicherung und -entwicklung** zwischen dem Träger der sozialpädagogischen Angebote und der Schule werden sowohl die Eltern als auch die Kinder in diesen Prozess mit eingebunden. Hierzu nutzt die Schule Entwicklungs- und Evaluationsinstrumente um eine Weiterentwicklung des Ganztagesbetriebs zu erwirken. Die Ganztagesschule hat ein geregeltes Verfahren für den **Kinderschutz**, das allen Beteiligten bekannt ist. Dieses beinhaltet sowohl die konkrete Umsetzung im Bedarfsfall als auch gemeinsame Fortbildungen.

Tabelle 10 Kategorie Management Stuttgarter Ganztagsgrundschulen

Qualitätsmerkmal	Indikator
2.1 Leitungsebene	An den Schulen existiert neben der Schulleitung eine pädagogische Leitung, die die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Trägers repräsentiert. Es finden regelmäßige, formalisierte Gespräche zwischen der Schulleitung und der pädagogischen Leitung statt. Es gibt ein gemeinsames Management aus Schulleitung und pädagogischer Leitung für den Ganztagesbetrieb. Arbeitsabläufe werden gemeinsam koordiniert und verantwortet und Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten sind klar strukturiert. Die Initiierung, Durchführung und Auswertung von Schulentwicklungs-prozessen, die den Ganztagsbetrieb betreffen, wird als gemeinsame Aufgabe der Schulleitung und pädagogischen Leitung verstanden. Eine breite Beteiligung der am Ganztagsbetrieb involvierten Beteiligten ist hierbei mitbedacht. Schulleitung und pädagogische Leitung arbeiten gemeinsam an der Gestaltung des Stundenplans

2.2 Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung	Die Schule nutzt Entwicklungs- und Evaluationsinstrumente zur Reflexion der pädagogischen Arbeit im Ganztag. Es gibt ein zwischen der Schule und dem Träger der sozialpädagogischen Angebote abgestimmtes gemeinsames Konzept zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung innerhalb der Schule. Dieses Konzept beinhaltet die Erfassung und Auswertung von Feedback der Kinder sowie Eltern, Rückmeldungen des Personals und weiterer externer Partner sowie der Kompetenzentwicklung der Kinder.
2.3 Kinderschutz	Die Schule hat ein geregeltes Verfahren für den Kinderschutz, das allen Beteiligten bekannt ist. Dieses Verfahren beinhaltet für die Lehr- und pädagogischen Fachkräfte konkrete Ansprechpartner im Bedarfs- (Beratungsfall). Kinderschutz ist Thema gemeinsamer Fortbildungen.

Kategorie 3: Zusammenarbeit

Ganztagsgrundschulen werden von pädagogischem Personal mit unterschiedlichsten Ausbildungen und Berufsprofilen unterstützt. Dies ermöglicht eine umfassende Betreuung und Förderung aller Kinder auf Grundlage eines erweiterten Bildungsverständnisses. Um dies zu gewährleisten, gestalten **Lehr- und Fachkräfte** in enger Zusammenarbeit den Tag kindgerecht. Dazu gehören regelmäßige verbindliche Gespräche, in denen nicht nur die Planung außerschulischer Aktivitäten, sondern auch die Übergabezeiten besprochen werden. Ein gemeinsames Fortbildungskonzept trägt dazu bei, die Zusammenarbeit verschiedener Fachkräfte zu stärken und ein klares Rollenverständnis zu etablieren.

Eine gemeinsame positive **Grundhaltung** aller Professionen gegenüber dem Ganztag wird durch eine gute Arbeitsatmosphäre und ein hohes Maß an Engagement deutlich. Neben der internen Zusammenarbeit ist in der Ganztagesschule auch die externe **Kooperation** von hoher Bedeutung. Außerschulische Partner sind sowohl Sportvereine, kulturelle Einrichtungen und Jugendhäuser, als auch die ‚Fachdienste des Stadtteils'. Die Kooperationspartner orientieren sich am Leitbild der Schule und leben und fördern dies.

Tabelle 11 Kategorie Zusammenarbeit Stuttgarter Ganztagsgrundschulen

Qualitätsmerkmal	Indikator
3.1 Verknüpfung Lehr- und Fachkräfte	Es gibt gemeinsame Fortbildungen für Lehr- und Fachkräfte. Alle Fortbildungen werden inhaltlich miteinander abgestimmt. Die Schule verfügt über ein Fortbildungskonzept, das Lehr- und pädagogische Fachkräfte umfasst. Die Angebote von Schule und pädagogischen Träger werden gezielt miteinander verzahnt. Sowohl Elternabende als auch Elterngespräche werden grundsätzlich von Lehr- und Fachkräften vorbereitet und durchgeführt. Die Übergabezeiten zwischen allen Bildungs- und Betreuungsangeboten sind klar strukturiert und werden systematisch dokumentiert, reflektiert und von allen Lehr- und Fachkräften mitgestaltet. Verbindliche Gespräche zwischen Lehr- und Fachkräften finden regelmäßig statt, um die Woche gemeinsam zu planen. Konferenzen und Klausurtage finden unter Beteiligung von Lehr- und Fachkräften statt. Bei der Erstellung von Zeugnissen werden die Fachkräfte mit einbezogen. Außerschulische Angebote werden gemeinsam geplant und durchgeführt.
3.2 Haltung	Es gibt eine gemeinsame Grundhaltung aller Professionen. Alle Lehr- und Fachkräfte der Schule haben eine positive Grundhaltung zur Ganztagesschule. Dies zeigt sich durch eine gute Arbeitsatmosphäre und ein hohes Engagement im Rahmen der gemeinsamen Weiterentwicklung des Ganztageskonzepts.
3.3 Kooperation	Es findet eine Zusammenarbeit außerschulischer Partner statt (Jugendhäuser, Jugendfarmen, Sportvereine, kulturelle Einrichtungen). Um die Kinder und Eltern bedarfsgerecht unterstützen zu können, findet eine Zusammenarbeit mit den Fachdiensten des Stadtteils statt. Die Kooperationspartner sind über das schulische Rahmenkonzept, das Leitbild und die damit verbundenen spezifischen Zielsetzungen informiert und orientieren sich daran.

Kategorie 4: Schulalltag

Ganztagesschulen stehen vor der Herausforderung, eine Wochen- und Tagesstruktur zu schaffen, die den Bedürfnissen der Kinder gerecht wird. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Gestaltung des **Tagesablaufs** in rhythmischer Form. Die Rhythmisierung ist notwendig, da der Ganztag den vielfältigen Bedürfnissen der Kinder Rechnung tragen muss. Ein ausgewogenes Zusammenspiel von Anspannungs- und Erholungsphasen ist entscheidend, um optimale Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen zu schaffen. Dies sollte sowohl in der Gruppenaktivität als auch in individuellen Lernphasen deutlich werden. Innerhalb der **individuellen Lernzeit** haben die Kinder die Möglichkeit, dem Lernstand entsprechend von multiprofessionellen Teams unterstützt zu werden. Individuelle Förderung ist ein allgemeinpädagogisches Prinzip, das der Heterogenität der Kinder gerecht wird.

In der **Mittagszeit** haben alle Kinder ausreichend Zeit, um sowohl entspannt zu essen, als auch frei zu spielen oder sich zu erholen. Hierbei werden Verhaltensweisen, Umgangsformen und das geregelte Miteinander ausgebildet.

Die Ganztagesschule bietet eine besondere Gelegenheit, die soziale Kompetenz der Kinder zu fördern und ihnen Zugang zu Themenbereichen zu ermöglichen, die sie außerhalb der Ganztagesschule vielleicht nicht hätten. Hierzu gehören beispielsweise Sport, Gesundheit, Natur oder Werken.

Die Grundschule ist eine besonders heterogene Schulart. Kinder aus allen Bereichen der Gesellschaft lernen und leben gemeinsam an der Schule. Daher ist es von großer Bedeutung, eine breite Palette von Angeboten bereitzustellen, die allen Kindern die Möglichkeit gibt, entsprechend ihren Begabungen, Herkunft, Geschlecht, Interessen und Potenzialen gefördert zu werden. Es ist wichtig, die vielfältigen Identitäten der Kinder wertschätzend anzuerkennen und zu berücksichtigen.

Tabelle 12 Kategorie Schulalltag Stuttgarter Ganztagsgrundschulen

Qualitätsmerkmal	Indikator
4.1 Tagesablauf	Der Tagesablauf ist so rhythmisiert, dass sowohl vor- als auch nachmittags Unterricht und sozialpädagogische Angebote stattfinden. Der Tag wird altersgerecht in Lern- und Arbeitszeiten sowie Erholungs-, Bewegungs- und Freizeitphasen unterteilt.

4.2 Individuelles Lernen	Es gibt ausreichend ausgewiesene Stunden für das individuelle Lernen.
	Individueller niveaudifferenzierter Förderunterricht ist für jedes Kind gewährleistet.
	Die Hausaufgaben finden in einer individuellen Lernzeit statt.
	Die Kinder arbeiten alleine oder in Gruppen und werden hierbei individuell von multiprofessionellen Teams unterstützt.
	Die Kompetenzentwicklung der Kinder wird systematisch von Lehr- und Fachkräften dokumentiert und den Kindern sowie den Erziehungsberechtigten in regelmäßigen Abständen und geeigneter Form zurückgemeldet.
4.3 Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit	In der Mittagspause haben die Kinder sowohl die Möglichkeit frei zu spielen, als auch strukturierte Spiel- und Bewegungsangebote wahrzunehmen. Hierbei wird auf ein faires Miteinander geachtet.
	Beim Mittagessen und Spielen werden Verhaltensweisen, Umgangsformen und der geregelte Umgang miteinander ausgebildet.
	Die Kinder haben ausreichend Zeit, um entspannt Mittagessen zu können.
	Alle Kinder sind mit Essen versorgt.
	Die Speisenauswahl ist ausgewogen und abwechslungsreich und berücksichtigt sowohl gesundheitliche und weltanschauliche Aspekte als auch die Wünsche der Kinder.
4.4 Angebote	Die Bereiche Sport/Gesundheit, Kunst/Werken/Technik, Natur/Umwelt, Persönlichkeitsentwicklung und Sozialverhalten werden regelmäßig für alle Kinder angeboten.
	Es finden fachbezogene Zusatzkurse und Projekte verschiedenster Art statt.
	Es gibt Themenunterricht, der die verschiedenen Interessen und Begabungen der Kinder im Besonderen fördert.
	Es gibt regelmäßig jahrgangsübergreifendes schulisches Lernen.
	Es finden regelmäßige jahrgangsübergreifende sozialpädagogische Angebote im Mittagsband statt.
	Lerngruppen werden klassen- und jahrgangsübergreifend zusammengesetzt.

4.5 Vielfalt und Inklusion	Es gibt Angebote, die die besonderen Ressourcen der Kinder mit Migrationshintergrund zur Geltung bringen. Die verschiedenen kulturellen Identitäten werden wertschätzend wahrgenommen. Die Angebotsbreite lässt eine Differenzierung zwischen Mädchen und Jungen zu, sodass sie sich mit ihrem Mädchen-sein/Jungensein auseinandersetzen können. Das Angebot berücksichtigt die Begabungsvielfalt der Kinder. Inklusive Angebote sind selbstverständlicher Teil der Ganztagesstruktur. Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf nehmen an den Angeboten des Ganztages teil. Sowohl die personellen Ressourcen (geschultes Personal) als auch die baulichen Gegebenheiten und das Raumkonzept erlauben es, diesem Anspruch gerecht zu werden. Es gibt im Bedarfsfall eine gelungene Zusammenarbeit mit den sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren. Eine regelmäßige Differenzierung in verschiedene Arbeitsgruppen ist Teil des Konzepts.

Kategorie 5: Räume und Ausstattung

Die Ganztagesschule steht vor der Herausforderung, die Schule zu einem Ort des Lernens und Lebens zu formen. Es ist entscheidend, dass sich die Kinder an diesem Ort wohlfühlen können. Hierbei ist es wichtig, sowohl Rückzugsmöglichkeiten als auch Räume für aktive Bewegung und Ausgelassenheit zu schaffen. Die Gestaltung der räumlichen Bedingungen und die Ausstattung sollten dabei den individuellen Bedürfnissen der Kinder entsprechend angepasst sein. Ebenso müssen die Lehr- und Fachkräfte die Möglichkeit haben, sich zu besprechen und ihren Unterricht bzw. Angebote vorbereiten zu können.

Tabelle 13 Kategorie Räume und Ausstattung Stuttgarter Ganztagsgrundschulen

Qualitätsmerkmal	Indikator
5.1 Raumgestaltung	Die Kinder halten sich sichtlich gerne in den Ganztagesräumen auf.

	Der Außenbereich ist so gestaltet, dass er den Anforderungen eines Ganztagesbetriebes gerecht wird und besonders zum freien Spiel einlädt.
	In der Mensa herrscht eine kindgerechte, freundliche Atmosphäre, die sich insbesondere durch das Raumklima und durch die Raumakustik widerspiegelt.
5.2 Raumnutzung	Es gibt ruhige Orte, die für Kinder für den Rückzug einladend gestaltet sind.
	Das gesamte Schulgebäude und -gelände wird genutzt, zusätzlich gibt es Räume für Bewegung, Ruhe und Entspannung, Förderung und Differenzierung, kreatives Arbeiten, Werken, Mediennutzung, Mensa, usw.
	Die personellen Ressourcen sind so ausgelegt, dass die durch die Räume und die Ausstattung geschaffenen Möglichkeiten auch wie geplant genutzt werden können.
5.3 Raumstruktur und Ausstattung	Kooperationsstrukturen sind in den Raumstrukturen deutlich erkennbar. Dies wird sichtbar durch eigene und gemeinsam genutzte Arbeits- und Besprechungsräume für die Lehr- und Fachkräfte.
	Die Räumlichkeiten und die Ausstattung sind geeignet, um das Schulkonzept umzusetzen.

Gesamteinschätzung

Die Gesamtzufriedenheit aller Akteure trägt positiv zur Grundhaltung und zum Klima an der Schule bei. Die Qualität der Ganztagesschule wird in dieser Kategorie übergreifend betrachtet.

Tabelle 14 Kategorie Gesamteinschätzung Stuttgarter Ganztagsgrundschulen

Qualitätsmerkmal	Indikator
6. Gesamteinschätzung	Gesamtzufriedenheit mit der Umsetzung und der Qualität

3.1.2 Relevante Qualitätsmerkmale dieser Arbeit

Im Folgenden werden lediglich die Qualitätsmerkmale genauer betrachtet, die im Zuge der vorliegenden Arbeit verwendet wurden. Dies beinhaltet zum einen die abhängige Variable (Einschätzung der Gesamtqualität) und zum anderen die unabhängigen Variablen die Qualitätsmerkmale Gesamtkonzept, Leitungsebene und Haltung.

3.1.3 Gesamtkonzept

Das Konzept einer Ganztagsschule beschreibt im Wesentlichen, wie sich das Gesamtkonstrukt Ganztagesschule und somit der Träger und die Schule das Leben und Lernen in der Schule vorstellen. Die Lehr- und Lernprozesse der Schüler*innen entfalten sich sowohl durch ein förderliches Schulklima, als auch durch die Einbindung aller Akteure in das Gelingen des Ganztagesbetriebs. Das Schulklima ist besonders gekennzeichnet durch das Gesamtkonzept, das von allen Beteiligten gelebt und gefördert werden sollte. Hierzu gehört neben dem gemeinsamen Bildungsverständnis auch die Einbindung des „Lebensraums“ der Schule.

3.1.4 Leitungsebene

Professionelles Führungsverhalten und Schulmanagement zeichnet sich durch ein hohes Maß an Zufriedenheit aller Beteiligten aus. In der Ganztagsgrundschule arbeiten die Leitungen (Schulleitung/pädagogische Leitung) in enger Absprache gemeinsam an der Gestaltung der Bildungs- und Betreuungsprozesse. Durch regelmäßige formalisierte Besprechungen und der kollektiven Gestaltung des Ganztagesbetriebs wird das gemeinsame Management an der Schule deutlich.

3.1.5 Haltung

Eine gemeinsame positive Grundhaltung aller Professionen gegenüber dem Ganztag wird durch eine gute Arbeitsatmosphäre und ein hohes Maß an Engagement deutlich. Neben der internen Zusammenarbeit ist in der Ganztagsschule auch die externe Kooperation von hoher Bedeutung. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Haltung einen hohen Einfluss auf die Grundarbeitsmotivation und die Bereitschaft zu Veränderungen im Schulgeschehen hat. Das Personal, also die Lehrkräfte und die pädagogischen Fachkräfte und ihre jeweiligen Leitungen, sind für die Qualität und Entwicklung der Schule am wichtigsten (Huber et al., 2014). Grundlage dessen ist jedoch, dass dieses Personal eine positive Grundhaltung dem Ganztag gegenüber hat. Man könnte meinen, dass dies in jedem Fall gegeben ist. In vielerlei Gesprächen mit der Schulaufsichtsbehörde, Lehrkräften und Schulleitungen wurde jedoch deutlich, dass die Rahmenbedingungen, die durch das Land Baden-Württemberg gegeben sind, nicht zwingend förderlich für eine positive Grundhaltung sind.

Es wird deutlich, dass Lehrkräfte in Ganztagsschulen vor besonderen Herausforderungen stehen. Lehrkräfte an Grundschulen, die den Schulbetrieb halbtags führen, haben dasselbe Stundenkontingent wie ihre Kolleg*innen im Ganztag. Lehrkräfte im Ganztag sehen sich jedoch mit zahlreichen zusätzlichen Aufgaben konfrontiert, darunter umfangreiche Absprachen mit pädagogischem Personal. Ein weiterer Aspekt ist, dass die Lehrkräfte durch ihr Beamtenverhältnis den Schulen meist zugeteilt werden und somit häufig keinen Einfluss auf die Entscheidung Ganztag oder Halbtag haben. Aus diesen zusammengetragenen Punkten lässt sich ableiten, dass eine Lehrkraft ein hohes Maß an Eigenengagement mitbringen muss. Dass sie mehr Arbeit aufbringen muss ohne dafür ein zeitliches Budget zu erhalten. Die Übertragung dieser Schlussfolgerung lässt sich ebenfalls auf die sozialpädagogische Bildungs- und Betreuungsaufgabe anwenden.

3.1.6 Gesamtqualität

Die Gesamtzufriedenheit aller Akteure trägt positiv zur Grundhaltung und zum Klima an der Schule bei. Die Qualität der Ganztagesschule wird in dieser Kategorie übergreifend betrachtet.

3.2 Praktische Durchführung (QA)

„Grundsätzlich kann bei Qualitätsanalysen zwischen drei verschiedenen Analyseebenen unterschieden werden: Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität. Bei der Strukturqualität werden neben den organisatorischen Rahmenbedingungen die personellen und sachlichen Ausstattungen beleuchtet. Bei der Prozessqualität handelt es sich um die Kooperation, Interaktion und Kommunikation der Akteure innerhalb des untersuchten Systems. Die Ergebnisqualität bezieht sich auf Fragen nach der Zielerreichung, dem Absolventenerfolg oder der Kundenzufriedenheit. Im Gegensatz zu vielen anderen Untersuchungen war der Auftrag innerhalb dieses Projektes nicht den Output von schulischem Erfolg zu überprüfen um Hinweise einer besseren Chancengerechtigkeit zu beweisen. Es sollte vielmehr darum gehen, die Struktur- und Prozessqualität zu untersuchen, um Aufschlüsse zu bekommen, wie der Einfluss der pädagogischen Arbeit am Kind sowie die Zusammenarbeit der Akteure die Qualität steigert“ (Landeshauptstadt Stuttgart, Referat für Jugend und Bildung, 2018, S. 18). Die Qualitätsmerkmale der Stuttgarter Ganztagsgrundschulen entstanden aus dem Rahmenkonzept zum Ausbau von Ganztagsgrundschulen der Stadt Stuttgart aus dem Jahre 2013. Ergänzt wurde dies mit der StEG-Studie „Ganztagesschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote“ (2012-2015) und der Studie „Mehr Schule wagen. Empfehlungen für guten Ganztag“ der Bertelsmann Stiftung/ Robert Bosch Stiftung/ Stiftung Mercator/ Vodafone Stiftung Deutschland. Des Weiteren wurden Qualitätsrahmen und Qualitätsstandards weiterer Länder und Kommunen hinzugezogen. Diese

zusammengestellten Qualitätsmerkmale wurden durch drei Expertenworkshops aus der Praxis diskutiert, weiterentwickelt und endgültig priorisiert. Hierbei wurde besonders darauf geachtet, dass die Merkmale eine hohe Passgenauigkeit auf das Stuttgarter Setting haben. Zusätzlich wurden diese dem Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg zur inhaltlichen und wissenschaftlichen Prüfung vorgelegt. Innerhalb des Gesamtprojektes wurde eine Methodentriangulation verwendet. Neben dem quantitativen Zugang mittels Fragebogen fanden qualitative Erhebungen statt. Hierdurch ermöglichte sich den Akteuren neben der reinen Datengenerierung auch auf „Kernpunkte und Besonderheiten“ (Landeshauptstadt Stuttgart, Referat für Jugend und Bildung, 2018, S. 18) hinzuweisen. Die qualitative Methode bestand aus zwei Bausteinen. An sechs Ganztagsgrundschulen fanden insgesamt zwölf professionshomogene Gruppendiskussionen mit jeweils den Lehr- und pädagogischen Fachkräften statt. Um auch die Kinder bezüglich ihrer Qualitätseinschätzung ihrer Ganztagsgrundschulen zu berücksichtigen, wurden an zehn weiteren Schulen halbtägige Beteiligungsworkshops veranstaltet (Landeshauptstadt Stuttgart, Referat für Jugend und Bildung, 2018).

3.3 Erstellung der Qualitätsmerkmale, Indikatoren, Items

Die Qualitätsmerkmale der Analyse zur Qualität der Stuttgarter Ganztagesschulen beruhen in erster Linie und im Grundaufbau auf dem Rahmenkonzept zum Ausbau von Ganztagsgrundschulen der Stadt Stuttgart. Des Weiteren wurden weitere Studien zur Qualität von Ganztagsschulen sowie dem Orientierungsplan zur Schulqualität von allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg herangezogen. Mithilfe dieser und weiterer deutschlandweiter Qualitätsrahmen und Forschungen in weiteren Expertenrunden und Gruppendiskussionen wurden die Qualitätsmerkmale auf die Stuttgarter Grundschulen angepasst und vom Praxisverständnis gefestigt. „Hierbei wurde insbesondere auf die Relevanz und Übertragbarkeit der vorgeschlagenen Qualitätsmerkmale auf den Kontext Stuttgart geachtet“ (Landeshauptstadt Stuttgart, Referat für Jugend und Bildung, 2018, S. 18).

Um die Stuttgarter Ganztagsgrundschulen hinsichtlich ihrer Qualität untersuchen zu können, wurden 6 Kategorien und Bereichen 18 Qualitätsmerkmale zugeordnet. Eine Vielzahl an Indikatoren beschreiben und differenzieren sie weiter aus. Während dieses Prozesses entstand aus einer städtischen Praxissituation ein wissenschaftliches Modell, das versucht, die Realität möglichst nah mithilfe dieser vier Ebenen abzubilden. Die Analyse der vorliegenden Arbeit befasst sich ausschließlich mit der obersten Ebene, die der Qualitätsmerkmale. Lediglich die abhängige Variable „Gesamtqualität“ wird auf Item-Ebene verwendet.

Die Items stellen dann die Operationalisierung durch einen Fragebogen dar.

3.3.1 Skalierung

Im Zuge der Qualitätsanalyse an den Stuttgarter Ganztagsgrundschulen, wurde ein Verfahren entwickelt, um die Schulen in einen Wertebereich und somit in Qualitätsstufen einzuordnen. Hierfür wurde die Skalierung trifft völlig zu, trifft überwiegend zu, trifft wenig zu, trifft gar nicht zu dem Item eine Punktzahl zugeordnet. Die Tabelle 15 zeigt, die Skalierung.

Tabelle 15 Skalierung der Befragung

Bezeichnung in Fragebogen	Punktwert für Skalierung	Qualitätsstufe
trifft völlig zu	100	Basisanforderungen nicht erfüllt
trifft überwiegend zu	67	Basisanforderungen erfüllt
trifft wenig zu	33	Praxis ist auf gutem Niveau
trifft gar nicht zu	0	Praxis ist auf exzellentem Niveau entwickelt
Mir nicht bekannt	Wird nicht berücksichtigt	

Auch in der vorliegenden Arbeit wird mit dieser Skalierung gerechnet. Dies hat pragmatische Gründe, denn die Leser*innen dieser Arbeit, werden zum Großteil aus dem Stuttgarter Kontext kommen und somit ist diese Skalierung bereits bekannt. Des Weiteren hat es sich in der Praxis der Stuttgarter Ganztagsgrundschulen als passende Beschreibung erwiesen.

3.4 Erhebungsinstrument und Auswertungsprogramm

Die Erhebung erfolgte mittels eines online-Fragebogens, der mithilfe von Inquery- Online Befragungs- und Auswertungstool durchgeführt wurde. Befragt wurden alle Stuttgarter Ganztagsgrundschulen, die mindestens 2 Jahre im Ganztagsbetrieb waren (N=35). Die Kontaktdaten zu den Schulen vermittelte das Staatliche Schulamt Stuttgart. Der Befragungszeitraum erstreckte vom 25.10. bis 31.12. 2017. Um die Beteiligten an die Teilnahme zu erinnern, gab es eine weitere postalische Einladung. Zusätzlich wurde sicherstellt, dass die Teilnahme anonym erfolgen kann. Befragt wurden je Schule die Schulleitungen, alle Klassenlehrer*innen der Ganztagsklassen, das Sekretariat, die pädagogische Leitung und das pädagogische Personal, alle Elternvertreter*innen der Ganztagsklassen sowie, sofern vorhanden, die Schulsozialarbeit. Die Daten wurden mit dem Statistik-Programm SPSS Statistik 24.0 für Windows erfasst und gerechnet. Auf eine manuelle Dateneingabe konnte verzichtet werden, da diese mit Inquery importiert werden konnten.

4 Fragestellungen

Der Ausgangspunkt dieser Untersuchung sind die Ziele, die in Kapitel 1.2 dargelegt wurden. Diese Ziele werden im folgenden Kapitel als Fragestellungen spezifiziert und bilden die Grundstruktur der weiteren Untersuchung und Analyse. Um sich der Komplexität von Schule anzunähern und um die Fragestellungen unter Berücksichtigung mehrerer Faktoren beantworten zu können, werden für die Analyse mehrfaktorielle Modelle und mehrschrittige Analysen eingesetzt. Da das Ergebnis weiter ausdifferenziert werden soll, wird neben den verschiedenen Rahmenbedingungen auch zwischen den Akteursgruppen unterschieden. Im aktuellen schulischen Kontext findet die Überprüfung von Qualität zumeist im Rahmen jeder einzelnen Schule statt. Die vorliegenden Befunde machen es möglich, Schlussfolgerungen zur schulischen Qualität, basierend auf den Daten einer Vielzahl an Schulen (*n=32*) treffen zu können.

In sämtlichen Überlegungen und Beobachtungen werden spezifische Elemente identifiziert, die einen bedeutenden Beitrag dazu leisten, wie sich die Qualität an Schulen gestaltet. Laut dem Bericht der Stuttgarter Ganztagsgrundschulen (Landeshauptstadt Stuttgart, Referat für Jugend und Bildung, 2018) gibt es Merkmale „die häufig den Ausschlag, wie die Qualität der Ganztagsgrundschulen insgesamt zu bewerten ist, geben. Entsprechend sind Kernfaktoren die zentrale Grundlage für das Gelingen der Ganztagsgrundschulen“ (Landeshauptstadt Stuttgart, Referat für Jugend und Bildung, 2018). Hierzu gehören neben dem Gesamtkonzept, der Qualitätsentwicklung und -sicherung, der Haltung auch die Zusammenarbeit der Leitungen. Da davon auszugehen ist, dass sich auch in dieser Arbeit die Kernfaktoren als wichtige Merkmale durchsetzen, wird das Vokabular des Berichts aufgenommen und von Kernfaktoren gesprochen.

Hieraus ergeben sich drei zentrale Fragestellungen

1. Fragestellung „Einfluss der Merkmale auf die Einschätzung der Qualität einer Schule“:

Welche Qualitätsmerkmale haben den größten statistischen Zusammenhang zur Einschätzung der Gesamtqualität? Werden die Tendenzen des Berichts zur Qualitätsanalyse Stuttgarter Ganztagsgrundschulen (Landeshauptstadt Stuttgart, Referat für Jugend und Bildung, 2018) bestätigt? Mit den Ergebnissen, bezogen auf die erste Fragestellung können die Stellschrauben der Stuttgarter Ganztagsgrundschulen einzeln identifiziert werden. Es wird erwartet, dass sich in diesem Zusammenhang zentrale Themenkomplexe herauskristallisieren, welche die Grundlage für das Gelingen einer Ganztagsschule darstellen. Im ersten

empirischen Schritt geht es demnach darum, zu überprüfen, welche Qualitätsmerkmale den größten statistischen Zusammenhang zum Faktor Gesamtqualität aufweisen. Hierfür werden die Daten der Gesamtstichprobe eingesetzt.

2. Fragestellung „Einfluss der Akteursgruppen auf die Einschätzung der Qualität einer Schule“:

Hat die Leitungsebene einen starken Einfluss auf die wahrgenommene Qualität der Mitarbeitenden? Haben die Mitarbeitenden eine andere Grundeinschätzung auf die Qualität als die Leitungen? Im theoretischen Kapitel wurde festgestellt, dass die Leitungen eine besondere Funktion im Rahmen des Qualitätsaspektes einer jeden Schule haben. Ob sich diese Rolle auch in den Daten wiederfindet und somit ebenfalls ein Einflussfaktor für eine gute Schule ist, soll genauer beleuchtet werden. Ebenfalls wurde in Kapitel 2 aufgezeigt, dass die verschiedenen Akteure einer Schule ganz unterschiedlich agieren, unterschiedliche Schwerpunkte haben und unterschiedliche Haltungen zum Ganztag aufweisen. Somit stellt sich die Frage, welchen Einfluss diese Unterschiedlichkeit auf die Einschätzung der Gesamtqualität hat.

3. Fragestellung „Einfluss der Rahmenbedingungen auf die Einschätzung der Qualität“:

Die Rahmenbedingungen werden in den Qualitäts-Diskussionen gerne in den Fokus gerückt. Sie werden nahezu als Entschuldigung genommen, wenn Qualität nicht das gewünschte Maß erreicht. Befragt man die verschiedenen Akteure im Dunstkreis der Stuttgarter Ganztagsgrundschulen (Akteure an den Schulen, in der Politik und der Verwaltung), so werden zwei Rahmenbedingungen besonders herausgekehrt. Das ist zum einen die Schulform (Wahlform oder verbindliche Ganztag), und zum anderen wie lange die Schule bereits im ganztägigen Betrieb ist. Die Daten der vorliegenden Untersuchung können den Zusammenhang zwischen den genannten Rahmenbedingungen und der Einschätzung der Qualität abbilden.

Das übergeordnete Ziel, das mit den Fragestellungen beantwortet werden soll, besteht darin, welche Einflussfaktoren für die Qualität von Ganztagrundschulen in Stuttgart entscheidend sind.

5 Methode

Im vorliegenden Kapitel werden das Forschungsvorgehen und die angewandten Methoden dargelegt und erläutert, um den Forschungsprozess nachvollziehen zu können. Zunächst wird das Forschungsdesign, die Erstellung der Qualitätsmerkmale, Indikatoren und Items, die Auswertungsmethode und der Fragebogen erläutert. Es folgt eine Darstellung der Stichprobe von allen deskriptiv darstellbaren Daten, die durch die Befragung erhoben wurden und damit relevant sind für die Arbeit. Diese Untersuchung fand im Rahmen des Projektes der „Bedarfs- und Qualitätsanalyse zu Ganztagsgrundschulen in Stuttgart“ statt. „Das Gesamtprojekt bestand aus zwei Bausteinen: Im ersten (Bedarfsanalyse) wurde der Bildungs- und Betreuungsbedarf von Grundschulkindern erhoben, im zweiten Baustein (Qualitätsanalyse) die Qualität bereits bestehender Ganztagsgrundschulen untersucht“ (Landeshauptstadt Stuttgart, Referat für Jugend und Bildung, 2018).

5.1 Qualitätsmerkmals- und Itemwerte

Die Überprüfung der Reliabilität der Itemgruppen, also der Qualitätsmerkmale, wurde mit der Berechnung des Cronbach-Alpha-Koeffizienten durchgeführt. Die internen Konsistenzen weisen dabei Werte zwischen $\alpha = .92$ und $\alpha = .58$ auf. Von den 19 Qualitätsmerkmalen lagen drei im exzellenten Bereich (>.9), fünf gut/hoch (>.8), acht akzeptabel (>.7) und zwei Qualitätsmerkmale haben fragwürdige Cronbachs Alpha Werte. Lediglich das Qualitätsmerkmal Tagesablauf wurde schlecht (>.5) eingestuft. Besonders relevant für die vorliegende Analyse sind die ausreichend hohen Werte für die Einschätzung des Gesamtkonzepts ($\alpha = .92$), der Leitungsebene ($\alpha = .89$) , Haltung ($\alpha = .83$), Qualitätsentwicklung und -sicherung ($\alpha = .90$), Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit ($\alpha = .74$) und die Gesamteinschätzung ($\alpha = .85$) (vgl. Tabelle 16).

Die Trennschärfen waren für die Merkmale Gesamtkonzept, Haltung, Leitungsebene und Qualitätsentwicklung und -sicherung mit Werten überwiegend mit $r_{itc}>.60$ ausreichend hoch und betrugen zwischen $r_{itc}=.45$ und $r_{itc}=.81$. Beim Qualitätsmerkmal Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit und den zugehörigen Items, das neben dem etwas schwächeren Wert für den Cronbach-Alpha-Koeffizienten auch niedrigere Werte für die Trennschärfe vorzuweisen hatte, lagen die Werte größtenteils im ausreichend mittleren Bereich von $r_{itc}=.30$ und $r_{itc}=.59$. Das Item „Alle Kinder des Ganztags sind mit ausreichend Essen versorgt“ kam mit $r_{itc}=.30$ dabei auf den niedrigsten und einzig kritischen Wert. Ein Ausschluss des Items wurde aufgrund inhaltlicher Überlegungen nicht vorgenommen, da diese Werte vermutlich nicht auf das Item an sich, sondern einige vielschichtige Gründe zurückgeführt werden können. Die Versorgung der Schüler*innen mit gutem Essen gehört zweifelsohne zur Qualität einer gu-

ten Ganztagsschule. In Stuttgart wird das Mittagessen überwiegend von verschieden Caterern angeboten und ist demnach eine Dienstleistung, für dessen Qualität dieser einzig und allein verantwortlich ist. In der Praxis kommt es zudem an einigen Schulen immer wieder vor, dass Eltern den Betrag für das Mittagessen nicht begleichen und deshalb die Kinder keine Berechtigung für die Versorgung seitens der Schule mit gutem Essen haben. Dieses kaum lösbare Dilemma erleben die Pädagogischen Fachkräfte in der Folge tagtäglich und dies hat womöglich die Einschätzung der Essenssituation mit beeinflusst. Grundsätzlich ist sie jedoch ein wesentlicher und wichtiger Bestandteil der Pädagogischen Arbeit in der Mittagszeit und es scheint angemessen, die Essens-Thematik mittels dieses Items anzureisen. Im weiteren Verlauf wird der Wert der Trennschärfe zum Anlass genommen, bei der Interpretation und bei Analysen besonders vorsichtig zu verfahren (Blanz, 2021).

Tabelle 16 Reliabilität aller Qualitätsmerkmale

Qualitätsmerkmal	Items	M	SD	α
Gesamtkonzept	7	67.93	22.07	0.92
Leitungsebene	8	68.59	22.24	0.89
Qualitätsentwicklung und -sicherung	8	57.51	22.60	0.90
Haltung	5	68.56	19.27	0.83
Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit	9	68.68	15.87	0.74
Übergänge gestalten	4	67.12	21.86	0.72
Partizipation	10	55.85	18.49	0.79
Kinderschutz	3	74.48	22.28	0.68
Verknüpfung Lehr- und Fachkräfte	17	43.87	19.50	0.91
Kooperation	9	59.32	20.93	0.72
Tagesablauf	3	66.14	22.44	0.58
Individuelles Lernen	7	68.19	17.62	0.81
Angebote	17	69.05	16.31	0.86
Inklusion	8	45.92	20.14	0.74
Vielfalt	4	64.93	17.12	0.75
Raumgestaltung	4	60.25	21.36	0.70
Raumnutzung	5	67.11	17.74	0.62
Raumstruktur + Ausstattung	5	51.92	23.44	0.71
Gesamteinschätzung	9	66.40	17.62	0.85

5.2 Regressionsanalyse

Im Zuge der Bearbeitung der ersten und zweiten Fragestellung (siehe Kapitel 4) werden sämtliche Regressionen der theoretisch begründeten Qualitätsmerkmale (Gesamtkonzept, Leitungsebene, Haltung, Qualitätsentwicklung und -sicherung und Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit) als unabhängige Variable in Verbindung mit der abhängigen Variablen „Gesamtqualität“ betrachtet. Dabei wird überprüft, ob die Einschätzung der Gesamtqualität mit den fünf genannten Qualitätsmerkmalen erklärbar ist. Die Struktur der Daten gibt die Möglichkeit, diese Analyse sowohl mit der Gesamtstichprobe als auch in getrennten Akteursgruppen oder unter Beachtung unterschiedlicher Moderatorvariablen vorzunehmen. Im Grunde geht es darum, gültige Aussagen über die Richtung und Stärke von Beziehungen zwischen den einzelnen Komponenten des vorliegenden Theoriemodells, welches auf die Qualität der Stuttgarter Ganztagsgrundschulen gerichtet ist, zu formulieren. Zur Vereinfachung der Betrachtung wird bei den vorliegenden Regressionsrechnungen von der üblich verwendeten linearen Betrachtung, also einer Geraden ausgegangen Y=bX+a (Urban & Mayerl, 2011).

5.2.1 Effektstärken

Um Effekte zwischen den Merkmalen vergleichen zu können, werden die von Cohen vorgeschlagenen Klassifikationen von kleinen, mittleren und großen Effekten verwendet. Hierfür wird der R^2-Wert in einen Wert zwischen Null und Unendlich umgerechnet. Die Effektstärke der Regressionen (f^2) basiert auf folgender Formel:

$$f^2=\sqrt{\frac{R^2}{1-R^2}}$$

Die Einteilung wird nach Cohen wie folgt übernommen:

f=.10 schwacher Effekt

f=.25 mittlerer Effekt

f=.40 starker Effekt

6 Ergebnisse und Interpretation

Die Darstellung der Ergebnisse steigt mit der deskriptiven Statistik zur Lagebeschreibung ein. Zunächst erfolgen die Darstellung und Beschreibung der Stichprobe und es werden demographische Faktoren berücksichtigt. Die weitere Gliederung der Ergebnisse erfolgt entsprechend den Fragestellungen aus Kapitel 4.

Die Ergebnisse werden jeweils kurz interpretiert und in Kapitel 7 in einem gesamtzusammenhängenden Diskurs dargelegt.

6.1 Deskriptive Statistik zur Lagebeschreibung

Häufig werden in Forschungen eine Vielzahl an demographischen Merkmalen erhoben. In der Qualitätsanalyse wurde darauf weitestgehend verzichtet. Denn für die Qualitätsanalyse waren Parameter wie beispielsweise der berufliche Abschluss, das Geschlecht oder das Alter der einzelnen Akteure nicht von Bedeutung. Die Ergebnisse der Qualitätsanalyse sollen in der Hauptsache dazu dienen eine Gesamtbetrachtung der Stuttgarter Schulen vorzunehmen. Zudem geht es darum, die einzelnen Schulergebnisse jeder Schule im Rahmen verschiedener Formate und Personengruppen vorzustellen. Im gesamten Projekt wurde bewusst darauf verzichtet, die Schulen und dazugehörigen Merkmale miteinander zu vergleichen. Der Fokus wurde vielmehr auf die pädagogische Interaktion und Gesamtkonstruktion von Ganztagsschulen in Stuttgart gelegt. Nachfolgend werden im vollständigen Umfang die erhobenen deskriptiven Merkmale dargestellt.

6.1.1 Darstellung der Befragten

Alle Stuttgarter Ganztagsgrundschulen, die mindestens ein ganzes Jahr im ganztägigen Betrieb waren (*N=35*), wurden angeschrieben. Somit handelt es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine Vollerhebung. Erst nach mindestens drei Jahren kann davon gesprochen werden in eine (Alltags-)Routine zu kommen und somit erste Momente der Qualitätsentwicklung realisieren zu können. Aus diesem Grund wurden die Schulen mit weniger als drei Jahren nicht berücksichtigt. Von den 35 Schulen nahmen nahezu alle Schulen (*N=32*) an der Befragung mit einer ausreichenden Anzahl an Personen teil (*N=608*). Eine Schule verweigerte die Teilnahme gänzlich, bei den anderen beiden kamen nicht ausreichend Rückmeldungen der Akteure zusammen und mussten daher aus der Analyse ausgeschlossen werden. Durch die Befragung konnten 608 Meinungen eingeholt werden. Da für diese Arbeit, die Eltern und das Schulsekretariat nicht berücksichtigt werden sollen, wurden diese wieder aus dem Datensatz entfernt. Damit beruht die Arbeit auf den Aussagen von

402 Rückmeldungen aus 32 Schulen. Der Gesamtmittelwert aller Qualitätsmerkmale beträgt *MD= 62.61* Punkte.

6.1.2 Qualitätsmerkmale

Insgesamt können die Ergebnisse der Befragung mithilfe der 18 Qualitätsmerkmale und dem zusätzlichen Merkmal für die Gesamtqualität inhaltlich gegliedert und für weitere Analysen strukturiert werden. Die Tabelle 17 gibt einen detaillierten Überblick darüber, wie die Befragten die einzelnen Bereiche einschätzen. Die Anzahl der teilnehmenden Personen variierte, da nicht immer alle Fragebogenteile komplett ausgefüllt wurden. Der Aufbau des Fragebogens war so konzipiert, dass ein hohes Ergebnis des Mittelwerts mit einer hohen Einschätzung des Qualitätsmerkmals einhergeht. Die Punktzahl konnte sich in einem Bereich von 0 bis 100 bewegen. Demnach fallen die Ergebnisse für die einzelnen Qualitätsmerkmale sehr unterschiedlich aus und variieren zwischen relativ niedrigen Werten für die Verknüpfung von Lehr- und Fachkräften *(M=43.87, SD=19.49),* der Inklusion (*M=45.91, SD=20,14*) und der Raumstruktur und -ausstattung *(M=51.93, SD=23.44)* und besonders hohen Werten für den Kinderschutz (*M=74.48, SD=22.28*).

Für die einzelnen Qualitätsmerkmale ergeben sich unterschiedlich hohe Fallzahlen. Das Qualitätsmerkmal Inklusion *n=383* kommt auf die geringste Anzahl an Daten, da eine Beantwortung der Thematik nicht von allen Befragten stattgefunden hat. Der Grund hierfür wird darin vermutet, dass sich das Thema Inklusion für einzelne Personen wegen fehlender personeller Ressourcen schlecht umsetzbar darstellt oder sie kaum Berührungspunkte haben. 11 Qualitätsmerkmale können mit der Maximal-Anzahl an Daten rechnen und die weiteren 7 Qualitätsmerkmale bewegen sich im Bereich von *n=392* und *n=401*.

Die für weitere Analysen besonders relevanten Qualitätsmerkmale Gesamtkonzept, Leitungsebene, Haltung und die Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit kommen auf vergleichsweise hohe Mittelwerte: Das Merkmal Gesamtkonzept weist einen Mittelwert von *M=67.93* und eine Standardabweichung von *SD=2.07* auf. Die Leitungsebene kommt auf *M=68.59* und eine Standardabweichung von *SD=22.24*, ähnlich wie das Merkmal Haltung, welches die Werte *M=68.56* und *SD=19.27* aufweist. Das Nicht-Aggregierte Merkmal Gesamtqualität zeigt als Einzel-Item einen etwas geringeren Mittelwert (*M=62.80*) mit einer höhere Standardabweichung (*SD=26.22*) und die Qualitätsentwicklung und -sicherung *(M=57.51, SD=22.60)* verzeichnet die vergleichsweise niedrigste Einschätzung.

Tabelle 17 Übersicht über die Standardabweichungen und Mittelwerte der Qualitätsmerkmale

	Standardabweichung	Mittelwert	N
Gesamtkonzept	22.07	67.93	402
Übergänge gestalten	21.86	64.99	392
Partizipation	18.49	55.85	401
Leitungsebene	22.24	68.59	402
Qualitätsentwicklung und -sicherung	22.60	57.51	396
Kinderschutz	22.28	74.48	398
Verknüpfung Lehr- und Fachkräfte	19.50	43.87	401
Haltung	19.27	68.56	402
Kooperation	20.93	59.32	393
Tagesablauf	22.44	66.14	402
Individuelles Lernen	17.62	68.19	402
Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit	15.87	68.68	402
Angebote	16.31	69.05	402
Inklusion	20.14	45.92	383
Vielfalt	17.12	64.93	401
Raumgestaltung	21.36	60.25	402
Raumnutzung	17.74	67.11	402
Raumstruktur + Ausstattung	23.44	51.93	402
Gesamteinschätzung	17.62	6.40	402

Akteure

Die größte Gruppe bilden die pädagogischen Fachkräfte (*N=186*), die knapp die Hälfte (46 %) an Personen ausmachen. Die Lehrkräfte haben einen Anteil von 30 % und die Leitungen insgesamt einen Anteil von 24 %. Die Eltern, die Schulsozialarbeit und das Sekretariat bleiben bei den Analysen dieser Arbeit unbeachtet.

Träger

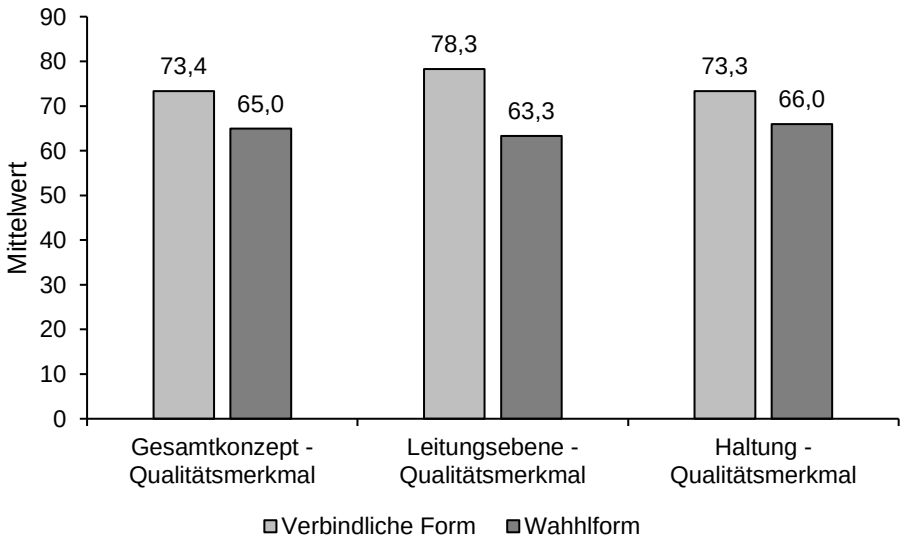
Insgesamt ist der sozialpädagogische Bereich auf fünf Kinder- und Jugendhilfeträger aufgeteilt. Ein Träger ist für fast die Hälfte (14 von 32 Schulen) der Schulen für den sozialpädagogischen Bereich verantwortlich. Vier weitere Träger teilen sich auf die andere Hälfte der Schulen auf. Grundsätzlich wird auf eine Überprüfung eines Zusammenhangs zwischen der Qualität und dem Träger verzichtet, da die Fallzahlen der Teilstichproben hierfür zum Teil nicht ausreichen und demnach auch keine Interpretation zulassen.

Schulform

An den Stuttgarter Ganztagsgrundschulen gibt es zwei Formen des Ganztagsbetriebs. Zum einen Schulen in Wahlform und zum anderen in gebundener Form. Während an Schulen in gebundener Form (häufig auch verbindlich genannt) alle Kinder ganztägig an der Schule sind, können sich die Eltern an Schulen in Wahlform die für sie passende Variante (Ganztag oder Halbtag) auswählen. Im verbindlichen Ganztag arbeitet lediglich jede dritte Schule. Die berücksichtigten Schulen arbeiten zu zwei Drittel in Wahlform (22 Schulen) und zu einem Drittel (10 Schulen) in verbindlicher Form.

Um die Schulform etwas genauer in Betracht zu nehmen, bietet es sich an, diese bezüglich der Einschätzung der Merkmale zu betrachten. Schulen in verbindlicher Form bewerten die Qualität ihrer Schule besser (*M=68.46; SD=27.04*) als Schulen in Wahlform (*M=59.71; SD=25.27*). Nicht überraschend ist daher auch, dass sich dieses Bild in den Qualitätsmerkmalen, wie in Abbildung 6 ersichtlich, ebenfalls abzeichnet.

Abbildung 6: Mittelwerte ausgewählter Qualitätsmerkmale im Vergleich der Schulform (n=32)

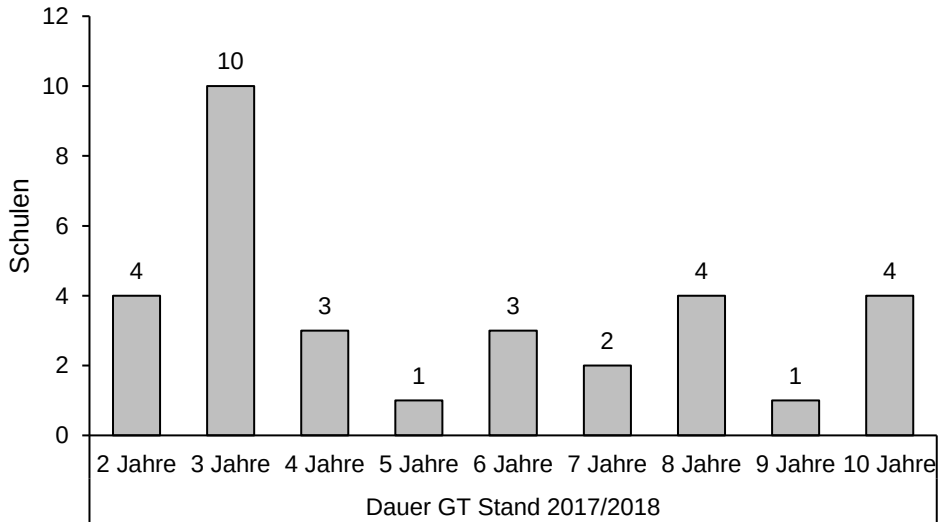


Dauer im Ganztag

Zum Zeitpunkt der Befragung befanden sich die Schulen zwischen zwei und acht Jahren im ganztägigen Betrieb.

Die Betrachtung der Betriebsdauer im Ganztag in Verbindung mit der abhängigen Variable Gesamtqualität scheint auf den ersten Blick sehr spannend zu sein. Es ist anzunehmen, dass die Betriebsdauer einen positiven Effekt auf die Gesamtqualität vorweist, nicht zuletzt, weil die Schulen auf mehr Erfahrung und Routine zurückgreifen können. Zudem könnten sich Zeitressourcen eröffnen, um in Qualitätsentwicklungsprozesse zu investieren. Da die Ganztagsgrundschulen in Stuttgart jedoch keine langjährige Historie aufweisen können und zudem die Fallzahlen in einem überschaubaren Rahmen liegen, führt eine statistische Untersuchung der Mittelwerte zu nicht aussagekräftigen Ergebnissen. Perspektivisch betrachtet wäre dies jedoch eine spannende Analyse, die in einigen Jahren weitere Erkenntnisse bringen könnte.

Abbildung 7: Betriebsdauer im Ganztag (n=32)

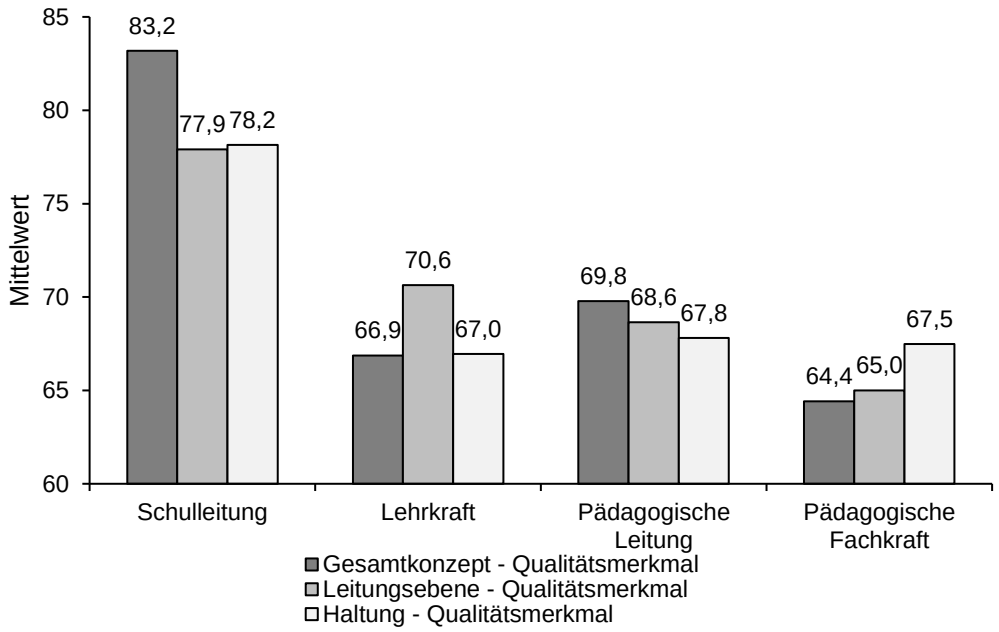


Einschätzung der Akteursgruppen

Trennt man die Gesamtbefragten nach ihrer Profession in Teilstichproben, so ergeben sich folgende Werte. Bei allen Merkmalen zeigen sich deutlich höhere Mittelwerte bei der Schulleitung und etwas geringere bei der pädagogischen Leitung. Auffällig ist demnach, dass die Leitungen eine jeweils deutlich bessere Einschätzung der Merkmale abgeben (Abbildung 8). Besonders ersichtlich wird der Unterschied bei der Betrachtung des Merkmals Gesamtkonzept. Zwischen der Gruppe Schulleitung (*M=83.19*) und der Gruppe der Pädagogischen Fachkräfte (*M=64.42*) liegen nahezu 20 Punkte. Die Akteursgruppe der pädagogischen

Fachkräfte prägt durch die Verteilung das Gesamtergebnis im Bereich der Qualitätsmerkmale.

Abbildung 8: Mittelwerte der Qualitätsmerkmale im Vergleich der Akteure (n=402)



Verschärft wird diese Befundlage, wenn man die Niveaus der Mittelwerte der Akteure hinsichtlich der Gesamtqualität betrachtet. Der Mittelwert der Schulleitung (*M=74.22*) und der Lehrkraft (*M=55.93*), sowie der Mittelwert der Pädagogischen Leitung (*M=70.08*) und der Pädagogischen Fachkraft (*M=62.47*) sind unterschiedlich.

6.2 Gelingensfaktoren Stuttgarter Ganztagsgrundschulen – Fragestellung 1

Der Einstieg in die Ermittlung der Gelingensfaktoren geschieht über die Untersuchung der Korrelationskoeffizienten aller 18 Qualitätsmerkmale in Abhängigkeit zur Einschätzung der Gesamtzufriedenheit. Der Korrelationskoeffizient, der zwischen -1 und +1 liegen kann, gibt statistisch ausgedrückt die Stärke der Beziehung zwischen den Variablen an (Rumsey, 2008). Selbstverständlich kann hierdurch keine Aussage zu Kausalitäten getroffen werden. Durch diese Vorgehensweise kann eine Annäherung zur Fragestellung 1, welche Qualitätsmerkmale die Gesamtqualität beeinflussen, erfolgen.

6.2.1 Starke Gelingensfaktoren für die Gesamtqualität

Wie bereits erwähnt soll mit dem ersten Schritt überprüft werden, bei welchen Qualitätsmerkmalen der größte statistische Zusammenhang zum Faktor Gesamtqualität besteht. Hierbei geht es in erster Linie darum, welche Qualitätsmerkmale am meisten durchschlagen und somit die höchste Relevanz für weitere Analysen haben. Das Ergebnis der Analyse der Koeffizienten zeigt, dass die Qualitätsmerkmale Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit, *r(400)=.51*; Qualitätsentwicklung und -sicherung *r(400)=.52*; Leitungsebene, *r(400)=.55*; Haltung, *r(400)=.64* und das Gesamtkonzept, *r(400)=.67* stark positiv mit der Variable Gesamtqualität korrelieren.

Da es sich um metrische Daten handelt, wird der Koeffizient nach der Pearson-Korrelation berechnet. Bei der Interpretation der Ergebnisse werden die Richtlinien von Cohen (1988) verwendet.

Tabelle 18 Korrelationsrichtlinien nach Cohen

Interpretation von *r* nach Cohen (1988)	
geringe / schwache Korrelation	|r| = .10
mittlere / moderate Korrelation	|*r*| = .30
große / starke Korrelation	|*r*| = .50

Tabelle 19 Korrelationskoeffizienten der Qualitätsmerkmale in Abhängigkeit der Gesamtqualität

Qualitätsmerkmal in Abhängigkeit der Gesamtqualität	**Pearson-Korrelation**
Kooperation	.22
Inklusion	.24
Kinderschutz	.30
Angebote	.37
Partizipation	.39
Raumstruktur + Ausstattung	.43
Individuelles Lernen	.44
Vielfalt	.46
Raumnutzung	.46
Raumgestaltung	.46
Übergänge gestalten	.47

Qualitätsmerkmal in Abhängigkeit der Gesamtqualität	Pearson-Korrelation
Tagesablauf	.47
Verknüpfung Lehr- und Fachkräfte	.48
Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit	.51
Qualitätsentwicklung und -sicherung	.52
Leitungsebene	.55
Haltung	.64
Gesamtkonzept	.67
Gesamteinschätzung	.83

Anmerkung. Alle Korrelationen (*df=400)* sind auf dem Niveau von *p*<.001 (2-seitig) signifikant.

Die Überprüfung des Korrelationskoeffizienten nach Cohen ergibt, dass sechs Merkmale starke Korrelationen aufweisen (Tabelle 19).

Sofern die mittleren Korrelationen ebenfalls eine Berücksichtigung finden, überstiege die Anzahl an zentralen Qualitätsmerkmalen den hilfreichen und sinnvollen Bereich. Noch dazu zeigen diese Merkmale in der Hauptsache auch lediglich mittlere Korrelationen untereinander. Aus diesen Gründen werden vorerst die Merkmale berücksichtigt, die starke Korrelationen im Bereich größer *r=.5* vorweisen können. In Tabelle 20 wurden all jene Qualitätsmerkmale berücksichtigt, die mindestens mit einem der Qualitätsmerkmale stark korrelieren. Alle weiteren Merkmale werden an dieser Stelle aus oben genannten Gründen nicht weiter dargestellt.

Tabelle 20 Bivariate Korrelation der Qualitätsmerkmale, die starke Korrelationen aufweisen

	Gesamtkonzept	Übergänge gestalten	Partizipation	Leitungsebene	Qualitätsentwicklung und -sicherung	Verknüpfung Lehr- und Fachkräfte	Haltung	Individuelles Lernen	Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit	Angebote	Vielfalt
Übergänge gestalten	.60	1	.40	.46	.42	.54	.54	.42	.43	.35	.51
Partizipation	.48	.40	1	.42	.56	.45	.37	.42	.50	.49	.53
Leitungsebene	.68	.46	.42	1	.58	.57	.61	.37	.49	.39	.46
Qualitätsentwicklung und -sicherung	.63	.42	.56	.58	1	.48	.52	.48	.50	.42	.49

	Gesamtkonzept	Übergänge gestal-ten	Partizipation	Leitungsebene	Qualitätsentwicklung und -sicherung	Verknüpfung Lehr- und Fachkräfte	Haltung	Individuelles Lernen	Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit	Angebote	Vielfalt
Verknüpfung Lehr- und Fachkräfte	.52	.57	.45	.57	.48	1	.57	.49	.46	.40	.51
Haltung	.70	.54	.37	.61	.52	.57	1	.41	.47	.36	.52
Individuelles Lernen	.55	.42	.42	.37	.49	.49	.41	1	.43	.46	.52
Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit	.55	.43	.50	.49	.50	.46	.47	.43	1	.49	.50
Angebote	.53	.35	.49	.39	.42	.40	.36	.46	.49	1	.62
Vielfalt	.65	.51	.53	.46	.49	.51	.52	.52	.50	.62	1
Raumnutzung	.51	.32	.37	.50	.47	.36	.42	.40	.49	.46	.42

Anmerkung. Alle Korrelationen (*df=400)* sind auf dem Niveau von $p<.001$ (2-seitig) signifikant.

Das Merkmal Gesamteinschätzung korreliert erwartbar sehr hoch mit der Einschätzung der Gesamtqualität $r(400)=.83, p.<.001$, da im aggregierten Qualitätsmerkmal das Item der Gesamtqualität enthalten ist. Das Merkmal Gesamteinschätzung übernimmt daher einen großen Anteil des Vorhersagewerts der Einschätzung der Gesamtqualität. Dies könnte ein Hinweis auf das Vorliegen einer Art redundanten Variable sein, die folglich aus weiteren Analysen ausgeschlossen wird. Im weiteren Verlauf wird mit den folgenden fünf Qualitätsmerkmalen bezogen auf die Einschätzung der Gesamtqualität fortgefahren:

- Gesamtkonzept (GK)
- Haltung (Ha)
- Leitungsebene (LE)
- Qualitätsentwicklung und -sicherung (QEQS)
- Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit (PädA)

Um detailliertere Einblicke in die fünf genannten Qualitätsmerkmale zu erhalten, werden diese im Folgenden einzeln betrachtet. Im Anschluss daran werden die Beziehungen zueinander und somit ihre Zusammenhangsstärken beleuchtet.

Gesamtkonzept

Auf den ersten Blick ist besonders die hohe Anzahl an Interkorrelationen des Gesamtkonzepts mit weiteren Qualitätsmerkmalen auffällig. Hier kommen 10 Zusammenhänge auf einen r-Wert >.5. Neben allen Kernfaktoren korrelieren die Merkmale Vielfalt, Raumnutzung, Übergänge gestalten, Angebote und Verknüpfung Lehr- und Fachkräfte. Diese Ergebnisse überraschen jedoch nicht, denn eine plausible Ursache für diese Tatsache liegt in der Vorgehensweise der Erstellung der Qualitätsmerkmale im Vorfeld der Erhebung. Wie bei Gesamtkonzepten üblich, oder auch im schulischen Kontext häufig Gesamtcurricula genannt, bildet das Konzept nahezu alle Bereiche der Qualitätsmerkmale ab. Zur Vorgehensweise gehörte es auch, dass hierzu auf das Rahmenkonzept zum Ausbau von Ganztagsgrundschulen der Stadt Stuttgart aus dem Jahre 2013 zurückgegriffen wurde (Kapitel 3). Somit war zu erwarten, dass das Gesamtkonzept starke Zusammenhänge zu anderen Merkmalen aufweist.

Haltung

Das Merkmal Haltung hebt sich zusammen mit dem Gesamtkonzept von allen anderen Merkmalen ab, da beide eine vergleichsweise hohe Anzahl an Korrelationen vorweisen. Neben dem Kernfaktor Gesamtkonzept hat das Qualitätsmerkmal Haltung starke Interkorrelationen zu den Kernfaktoren Leitungsebene, $r(400)=.61,\ p<.001$ und Qualitätsentwicklung und -sicherung $r=(400)=.52,\ p<.001$. Hinzu kommen die Merkmale Übergänge gestalten $r=(400)=.54,\ p<.001$, Vielfalt, $r=(400)=.52,\ p<.001$ und Verknüpfung von Lehr- und Fachkräften $r=(400)=.57,\ p<.001$. Im Zuge der Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Haltung und Gesamtkonzept bleibt darauf hinzuweisen, dass sich die Beschreibung des Merkmals Haltung unter anderem auf die Weiterentwicklung des Ganztagskonzepts bezieht. Somit ist eine Verbindung auch auf die inhaltliche Nähe in der Zusammenstellung der Merkmale zurückzuführen.

Leitungsebene

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass sich Korrelationen zwischen der Leitungsebene und den Kernfaktoren Gesamtkonzept $r(400)=.68$, Qualitätsentwicklung- und Sicherung $r(400)=.58$ und Haltung $r(400)=.61$ ergeben. Darüber kommt die Verknüpfung von Lehr- und Fachkräften auf den Wert von $r(400)=.57$. Es ist wahrscheinlich, dass dieser Zusammenhang eine besondere praktische Relevanz für den gesamten Schulbetrieb hat. Liegt eine hohe Ausprägung der Leitungsebene vor, so arbeiten die Schulleitungen und pädagogischen Leitungen zusammen, was sich unter anderem dadurch zeigt, dass regelmäßige,

formalisierte Gespräche stattfinden, Arbeitsabläufe gemeinsam koordiniert und verantwortet und Schulentwicklungsprozesse als gemeinsame Aufgaben verstanden werden. Somit ergänzen sich die Beschreibungen der miteinander korrelierenden Merkmale.

Qualitätsentwicklung und -sicherung

Das Merkmal Qualitätsentwicklung und -sicherung korreliert mit den Kernfaktoren Gesamtkonzept $r(400)=.63$, Leitungsebene $r(400)=.58$ und Haltung $r(400)=.52$ auf einem hohen Wert. Von allen anderen Merkmalen findet sich ein starker Zusammenhang im Bereich der Partizipation $r(400)=.56$.

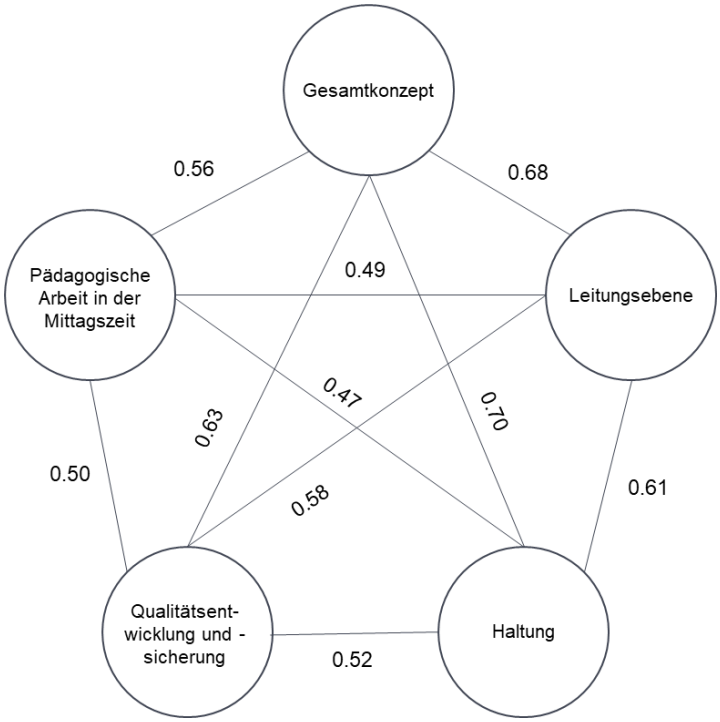
Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit

Die Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit korreliert mit dem Kernfaktor Gesamtkonzept $r(400)=.56$. Darüber hinaus finden sich hohe Werte bei Vielfalt $r(400)=.50$ und Raumgestaltung $r(400)=.51$. Insgesamt betrachtet scheint dieses Merkmal neben dem niedrigsten Wert bezogen auf die Korrelation mit der Gesamtqualität auch schwächer im Vergleich mit den anderen Kernfaktoren zu sein und weist weniger Interkorrelationen zu allen Merkmalen auf.

Gelingensfaktoren und ihre Beziehungen untereinander

Werden die ermittelten Gelingensfaktoren hinsichtlich ihrer Interkorrelationen in den Blick genommen, wird deutlich, dass diese mittel bis stark miteinander korrelieren $r(400) =0.47$ bis zu $0.70, p<.001$. Passend zu den hohen Korrelationen mit der Einschätzung der Gesamtqualität haben auch die Kernfaktoren untereinander nennenswerte Zusammenhänge. Einzig die Einschätzung zur pädagogischen Arbeit in der Mittagszeit weist lediglich moderate Zusammenhänge zu den weiteren Kernfaktoren auf. Weiterführender Anlass zur Interpretation ist an dieser Stelle nicht gegeben, sondern wird an späterer Stelle an Aussagekraft gewinnen.

Abbildung 9 Korrelationen der Qualitätsmerkmale



Anmerkung. Basis: 400 Befragte, zweiseitige Korrelationen, $p < .01$

Es kann festgehalten werden, dass sich die Themenfelder und Bereiche, die über die Qualitätsmerkmale abgebildet werden, bezogen auf ihre Zusammenhangsstärke zur Gesamtqualität strukturieren lassen. Hierfür gibt die Korrelationsanalyse erste dienliche Hinweise. Allerdings geben Korrelationen keine Richtung vor und es können auch keine kausalen Zusammenhänge aus den Korrelationen geschlossen werden. Bezogen auf die Beantwortung der Fragestellung 1 ist dies eine Prämisse, und deshalb sind weitere Analyseschritte nötig. Aus rein sachanalytischen Vorüberlegungen wird jedoch davon ausgegangen, dass zwischen zwei oder mehreren Variablen nicht nur statistische sondern auch kausale Zusammenhänge zur Gesamtqualität bestehen.

6.2.2 Kernfaktoren und die Gesamtqualität – ein Modellversuch

Der Modellversuch sieht vor, dass über die Betrachtung der einzelnen Zusammenhänge mit der Gesamtqualität hinaus, gesamthafte Erkenntnisse über die Gelingensfaktoren für die Schulqualität generiert werden. Um einen Eindruck darüber zu vermitteln, wie die Qualitätsmerkmale bezogen auf die Gesamtqualität eingeschätzt werden, ist ein Regressionsmodell vorgesehen, welches nachfolgend vorgestellt, geprüft und analysiert wird. Für die Aufnahme entscheidend ist die Stärke der Korrelation der vorherigen Analysen. Folglich werden die Qualitätsmerkmale Gesamtkonzept, Leitungsebene, Qualitätsentwicklung- und

Sicherung, Haltung und Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit aufgenommen. Der Zusammenhang zwischen einer abhängigen Variable (Gesamtqualität) und mehreren unabhängigen Variablen (Kernfaktoren) steht im Mittelpunkt. Hierbei agiert die abhängige Variable als Kriterium und die unabhängigen Variablen als Prädiktor. Ziel der Analyse ist die Erklärbarkeit der Gesamtqualität mit Hilfe mehrerer Kernfaktoren und somit die Beantwortung der Fragestellung 1.

Regressionsmodell

Es stellt sich die zentrale Frage, welche Zusammenhänge zwischen den Kernfaktoren und einer guten Schule bestehen. Das hierfür zu modellierende, lineare Regressionsmodell wird aufgrund methodenanalytischer und fachlicher Gesichtspunkte erstellt und mit zwei Punkten begründet:

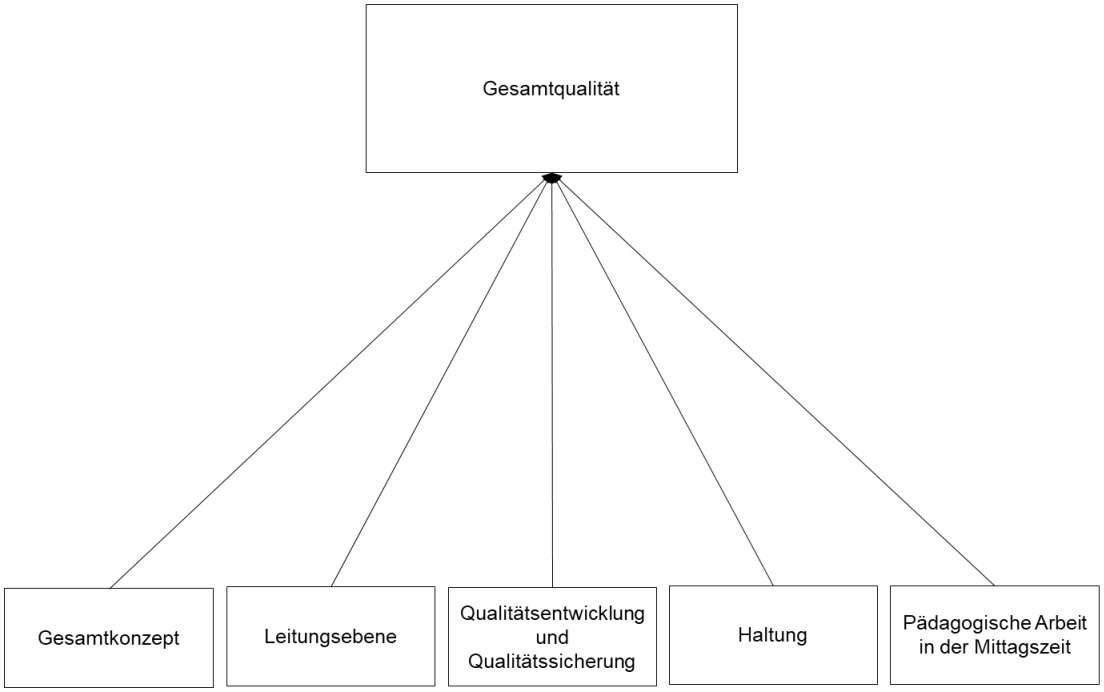
Punkt 1: Die ausgewählten Qualitätsmerkmale zeichnen sich durch eine starke Korrelation zur Gesamtbewertung aus. Daher ist anzunehmen, dass diese Merkmale auch einen erheblichen Teil der Variation in Bezug auf die Gesamtqualität erklären können. Neben der Pädagogischen Arbeit in der Mittagszeit decken sich die ausgewählten Qualitätsmerkmale mit den sogenannten Kernfaktoren des Berichts zur Qualitätsanalyse Stuttgarter Ganztagsgrundschulen (Landeshauptstadt Stuttgart, Referat für Jugend und Bildung, 2018). Hierbei wurden diejenigen Merkmale als Kernfaktoren identifiziert, welche hohe Interkorrelationen aufzuweisen hatten. Das Qualitätsmerkmal Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit hat wie in Kapitel 6.2.1 aufgezeigt, etwas geringere Werte. Für die Vorgehensweise der vorliegenden Analyse ist jedoch der bivariate Zusammenhang mit der Gesamtqualität und der in diesem Zuge festgestellte starke Zusammenhang nach Cohen ausschlaggebend. Aus diesem Grund wird im Folgenden das Qualitätsmerkmal Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit $r(400)=.51$ mit aufgenommen. Auf der Suche nach Einflussfaktoren für eine gute Schule werden diese statistisch nachgewiesenen Zusammenhänge als erste Hinweise verstanden.

Punkt 2: Nachdem herausgefunden wurde, welche Kernfaktoren hohe Korrelationen mit dem Item Gesamtqualität hervorbringen und welche Korrelationen untereinander bestehen, gilt es eine theoretische Überprüfung durchzuführen, inwieweit die Aufnahme in das Regressionsmodell sinnvoll ist. Die ausgewählten Qualitätsmerkmale werden in Anlehnung an Kapitel 3.1.2 im Folgenden genauer beleuchtet.

Das Gesamtkonzept sollte die Basis aller schulischen Entscheidungen sein und als Grundidee eines schulischen Miteinanders verstanden werden. Sofern dieses Gesamtkonzept von den Akteuren einer Schule mitgestaltet, ernst genommen und gelebt wird, kann davon

ausgegangen werden, dass es einen hohen Einfluss auf die Gesamteinschätzung und Gesamtqualität hat. üblicherweise eine Position zur Ausgestaltung der pädagogischen Aktivitäten während der Mittagszeit und zur Grundhaltung sämtlicher Beteiligter in der Ganztagsschule eingenommen. Infolgedessen könnte das Qualitätsmerkmal Haltung als die in der Praxis umgesetzte Ausführung des Gesamtkonzepts fungieren. Ebenfalls ist eine positive Grundhaltung zum Ganztag entscheidend für alle Fragestellungen, Entscheidungen und somit eine Art Basis für einen positiven Schulalltag. Beeinflusst wird die Haltung aller Personen, wenn ein positives Vorleben der Leitungen stattfindet. Eine konstruktive und funktionierende Zusammenarbeit auf Leitungsebene kann als Motor einer guten Schule bezeichnet werden und somit sind kausale Zusammenhänge zur Gesamtqualität erwartbar. Die pädagogische Arbeit in der Mittagszeit kann als Kernaufgabe der pädagogischen Fachkräfte bezeichnet werden und gleichermaßen als Bindeglied zwischen ihnen und den Lehrkräften. Demnach kann an dieser Stelle davon ausgegangen werden, dass auch hier eine positive Einschätzung einer gelingenden Arbeit in der Mittagszeit zu einer höheren Einschätzung der Gesamtqualität führt. Denn wenn die eigene Arbeit und die Zusammenarbeit positiv bewertet werden, ist eine Gesamtzufriedenheit die logische Konsequenz. Demgegenüber ist eine der Hauptaufgaben der Leitungen die Sicherung der Qualität. Sofern diese im Fokus aller Beteiligten steht und stetig vorangetrieben und in den Blick genommen wird, muss die Folge eine Steigerung der Qualität sein. Und somit beeinflusst dies die Einschätzung der Gesamtqualität. Dieses Modell wird in Abbildung 10 dargestellt.

Abbildung 10 Regressionsmodell mit der Gesamtqualität als AV



Das vorliegende Modell versucht die Komplexität der schulischen Strukturen aufzufangen und hat hierbei deutliche Vorteile gegenüber ein- und zweifaktoriellen Analysen. Es betrachtet Variablen nicht isoliert voneinander, sondern bildet eine Auswahl der im Fragebogen erhobenen Variablen ab. Die multiple Regressionsanalyse unterstützt dabei die Eignung des Modells um zu überprüfen, welche die besten Prädiktoren sind und um eine möglichst hohe Varianzaufklärung für die Gesamtqualität zu erhalten.

Test auf Voraussetzungen

Ob das gewählte Modell geeignet ist, wird im Folgenden nach Fahrmeir et al., 2009 geprüft. Die beiden Grundvoraussetzungen, sowohl der lineare Zusammenhang der Variablen, als auch die metrische Skalierung der Daten sind gegeben.

Multikollinearität

Da die Kernfaktoren, die als Prädiktoren dienen, zum Teil hohe Korrelationen untereinander aufweisen, kann das Problem der Multikollinearität auftreten.

Die höchste und gleichzeitig statistisch signifikante Korrelation beträgt *r= .695* zwischen Gesamtkonzept und Haltung. Laut Field (2018) sind Korrelationswerte erst über *r=.80* ein Anzeichen für Multikollinearität. Vollständigkeitshalber werden an dieser Stelle dennoch die VIF-Werte in den Blick genommen, um sicherzustellen, dass keine Multikollinearität vorliegt und das anschließende Regressionsmodell nicht verzerrt geschätzt wird. Die vorliegenden VIF- bzw. Toleranzwerte der Kernfaktoren liegen <5 und damit in einem Bereich, in dem nicht von einer Multikollinearität auszugehen ist. Somit können alle Kernfaktoren als Prädiktoren in das Regressionsmodell aufgenommen werden.

Tabelle 21 Multikollinearitätsprüfung

Koeffizienten[a]			
Modell		Kollinearitätsstatistik	
		Toleranz	VIF
1	Gesamtkonzept	.37	2.81
	Leitungsebene	.47	2.13
	Qualitätsentwicklung und -sicherung	.54	1.85
	Haltung	.47	2.14
	Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit	.64	1.56

a. Abhängige Variable: Gesamtqualität.

Normalverteilung

Auf Grund der hohen Fallzahl von *N=402* wird die Normalverteilung lediglich über die graphische Überprüfung untersucht. Denn sowohl der Kolmogorov-Smirnov als auch der Shapiro-Wilk-Test werden mit zunehmender Stichprobengröße ungeeignet, da minimale Abweichungen von der Normalverteilung zur Verwerfung der Nullhypothese von der Normalverteilung führen. Die Graphen lassen erkennen, dass es sich bei den ausgewählten Variablen um normalverteilte Werte handelt. Selbst wenn eine Verletzung der Normalverteilung der Residuen gegeben wäre, kann laut Backhaus et al. (2008) und Urban und Mayerl (2011) eine Regressionsanalyse durchgeführt werden, da sich diese als „weitgehend robust gegenüber solchen Verstößen erwiesen“ hat.

Heteroskedastizität

Eine Heteroskedastizität ist nach visueller Prüfung nicht gegeben. Dies ist die einfachste und schnellste Methode eine Heteroskedastizitätsprüfung durchzuführen. Es liegen homogen streuende Varianzen des Fehlerterms vor, da die Varianz der Fehlervariablen für alle konstant ist. Somit ist eine weitere Prämisse des linearen Regressionsmodells gegeben. Das Auftreten von Heteroskedastizität führt zu einer Ineffizienz und Ungenauigkeit der Schätzungen. Im vorliegenden Fall sind weitere Prüf- und Folgemaßnahmen nicht vorgesehen, da homoskedastizitäre und damit robuste Werte vorliegen (Backhaus et al., 2008) & (Janssen & Laatz, 2017).

Autokorrelation

Eine Autokorrelation liegt in diesem Datensatz nicht vor. Die Residuen unterliegen somit der Annahme, dass sie in ihrer Grundgesamtheit unkorreliert sind. Nach der analytischen Diagnose durch den Durbin-Watson-Test liegt der Wert bei *p=1.136* und ist damit annehmbar. Bei dieser rechnerischen Methode werden die Residuen der Beobachtungswerte aufgereiht, analysiert und die Hypothese H_0, die annimmt, dass die Werte eben nicht autokorreliert sind, geprüft. Zum eben beschriebenen analytischen Verfahren wurde ein graphischer Test vorgenommen, der zum selben Urteil kommt. Die Vorgabe der Unkorreliertheit der Residuen hinsichtlich aller Prädiktoren ist somit gegeben. Dieses Ergebnis war erwartbar, da es sich bei den vorliegenden Daten nicht um Zeitreihen, bei denen die Autokorrelation häufiger vorliegt, handelt (Backhaus et al., 2008).

Tabelle 22 Überprüfung der Autokorrelation

Modellzusammenfassung[b]					
Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Durbin-Watson-Statistik
1	.73[a]	.53	.53	18.12	1.14

a. Einflußvariablen: (Konstante), Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit - Qualitätsmerkmal, Haltung - Qualitätsmerkmal, Qualitätsentwicklung und -sicherung - Qualitätsmerkmal, Leitungsebene - Qualitätsmerkmal, Gesamtkonzept - Qualitätsmerkmal

b. Abhängige Variable: Gesamtqualität.

Kontrolle für einflussreiche Fälle bzw. „Ausreißer“

Um die einflussreichen Fälle zu identifizieren, wurde die Cook-Distanz überprüft. Da im vorliegenden Fall keine festen Grenzen gesetzt sind, fand eine Betrachtung der Cook-Distanzen in Relation zueinander statt. Die Analyse hat gezeigt, dass drei einzelne Fälle deutlich größere Distanzen als der Rest aufweisen. Diese müssen deshalb einzeln untersucht werden. Hierbei wird ersichtlich, dass diese drei Fälle bei der Einschätzung der Gesamtqualität „trifft gar nicht zu“ angeben. Zudem zeigen diese Fälle teils deutliche Abweichungen hinsichtlich der Mittelwerte der Prädiktoren. Auf Grund der vorliegenden Daten und der deutlichen Abweichung der tatsächlichen und der geschätzten Werte können die beschriebenen drei Fälle eindeutig als Ausreißer klassifiziert werden und nach der Betrachtung eben dieser Fälle wird entschieden, dass es sich hierbei um unplausible Fälle handelt. Es macht aus theoretisch betrachteter Sicht keinen Sinn alle Merkmale, die die Gesamtqualität beschreiben „gut zu bewerten“ und die Frage nach der Zufriedenheit der Gesamtqualität jedoch mit einer absoluten Unzufriedenheit zu deklarieren. Aus diesem Grund werden alle drei Fälle ausgeschlossen und in weitere Untersuchungen nicht mit einbezogen. Es ergibt sich eine neue Gesamtheit von *N=399* und demnach im weiteren Verlauf neue, geltende Regressionsparameter (Janssen & Laatz, 2017).

6.2.3 Ergebnisse der Regressionsanalyse

In Folge der theoretischen und sachlogischen Überlegungen und aller Prüfverfahren hat sich folgendes Modell für die Vorhersage manifestiert. Die abhängige Variable (Gesamtqualität) und die unabhängigen Variablen (Haltung, Gesamtkonzept, Leitungsebene, Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit und Qualitätsentwicklung und -sicherung) werden in das Regressionsmodell aufgenommen, denn sie erfüllen grundsätzlich die notwendigen Aufnahmekriterien.

Tabelle 23 Ergebnisse Regressionsmodell

	Abhängige Variable: Gesamtqualität						
Koeffizienten	*b*	SE	*β*	*t*	*p*	95% KI	
						UG	*OG*
(Konstante)	-14.39	4.21		-3.42	0.001	-22.66	-6.12
Leitungsebene	0.09	0.06	0.07	1.46	0.146	-0.03	0.20
Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit	0.21	0.07	0.13	3.01	0.003	0.07	0.35
Gesamtkonzept	0.34	0.07	0.29	5.17	0.000	0.21	0.47
Haltung	0.42	0.07	0.16	6.42	0.000	0.29	0.55
Qualitätsentwicklung und –sicherung	0.09	0.05	0.08	1.80	0.073	-0.01	0.20

Anmerkung. N = 392; R^2 = 0,564; korr. R^2 = 0.56; F(5,386) = 100.32; p<0,001

Aus den ermittelten Regressionskoeffizienten und dem konstanten Glied, ergibt sich folgende geschätzte Regressionsfunktionsgleichung:

$$y= -14.39 +0.09*X_1+0.21*X_2+0.34*X_3+0.42*X_4+0.09*X_5$$

QUALITÄT= -14.39 + 0.09*LE + 0.21*PädA + 0.34*GK + 0.42*Ha + 0.09*QEQS

Mit der blockweisen Methode „Einschluss“ kommt dieses Modell mit einem korrigierten R^2 *=.56* auf einen Erklärwert von *56 %.* Bei der Betrachtung aller Signifikanzen fällt auf, dass das Modell insgesamt auf einen p-Wert *p<.001* kommt, *F(5, 386)=100.3*. Die Prädiktoren Leitungsebene *b=.09, t(386)=1.46, p= .146* und Qualitätsentwicklung und -sicherung *b=.09, t(386)=1.80, p= .073* liegen allerdings im Bereich nichtsignifikanter Werte. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob diese beiden unabhängigen Variablen in die Regressionsgleichung und somit in das Regressionsmodell auch nach vorliegender Ergebnislage mit aufgenommen werden sollten. Aufgrund der starken Korrelationen und eindeutigen theoretisch, begründeten Ausgangslage, bleiben sie im Modell bestehen. Es wird allerding davon ausgegangen, dass beide Qualitätsmerkmale in nachfolgenden, modellbezogenen Analysen schwache Werte erzielen werden.

F-Statistik

Bei der Berechnung der F-Statistik gilt es für die vorliegende Analyse einen Vergleich zwischen dem empirischen und dem theoretischen F-Wert vorzunehmen. In diesem Fall wird der empirische F-Wert anhand der vorliegenden Daten berechnet, während der theoretische F-Wert aus vorhandenen Tabellen entnommen wird. Im Kern wird davon ausgegangen, dass die Gültigkeit der Nullhypothese abgewiesen wird. Diese geht davon aus, dass

kein statistisch nachweisbarer Zusammenhang zwischen der Gesamtqualität und den Qualitätsmerkmalen des Modells besteht. Folglich ist diese abzulehnen und zu folgern, dass in der Gesamtheit der Stichprobe ein Zusammenhang existiert (Backhaus et al., 2008).

Für das vorliegende Regressionsmodell wird folgende Gleichung verwendet:

$$F_{emp} = \frac{R^2/J}{(1-R^2)/(K-J-1)}$$

Über die Berechnung mittels der Formel ergibt sich der berechnete empirische F-Wert von

K = Zahl der Beobachtungswerte = 392

J = Zahl der Regressoren = 5

K – J - 1 = Zahl der Freiheitsgrade = 386

$$F_{emp} = \frac{0,559/5}{(0,441)/(386)} = 100.32$$

Das Signifikanzniveau wird auf 0.95 festgelegt. Somit besteht eine Irrtumswahrscheinlichkeit von α= *1-0.95 = 0,05 = 5 %*. Aus der Tabelle 23 kann ein Signifikanzwert von p<.001 entnommen werden, der unter dem festgelegten Signifikanzniveau liegt. Für das gewählte Signifikanzniveau und durch die Zahl der Freiheitsgrade ergibt sich ein theoretischer F-Wert *(F_{theo}=2.24).* Dieser kritische Wert dient als Entscheidungskriterium dafür, ob die Nullhypothese verworfen oder bestätigt wird. Im vorliegenden Fall ergibt sich:

2.327 < 100.32 → Nullhypothese wird verworfen

Dies postuliert die Gültigkeit des dargestellten Regressionsmodell und damit einen empirisch bestätigten Zusammenhang. Damit ist die Vertrauenswahrscheinlichkeit in das Modell bestätigt, auch unter Berücksichtigung der Größe der Stichprobe (Backhaus et al., 2008).

Prüfung der Regressionskoeffizienten

Im Folgenden werden die fünf Regressionskoeffizienten einzeln überprüft – dabei wird ebenfalls über die Nullhypothese kontrolliert. H_0: $\beta_J = 0$. Dies wird mittels der sogenannten t-Statistik erfolgen (Backhaus et al., 2008).

Für das vorliegende Regressionsmodell wird folgende Gleichung verwendet:

$$t_{temp} = \frac{b_j - \beta_j}{s_{bj}}$$

β_j = Wahrer Regressionskoeffizient = 0, da von der Nullhypothese ausgegangen wird

b_j = Regressionskoeffizient (1-5)

S_{bj} = Standardfehler (1-5)

Da der t-Wert für alle Regressionskoeffizienten durch das Statistikprogramm SPSS mit ausgegeben wird, kann auf die weitere rechnerische Darstellung verzichtet werden.

Leitungsebene t_{temp1} = *1.46*

Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit t_{temp2} = *3.01*

Gesamtkonzept t_{temp3} = *5.17*

Haltung t_{temp4} = *6.42*

Qualitätsentwicklung und -sicherung t_{temp5} =*1.80*

Es wird wiederum ein Signifikanzniveau von α = *.05 %* angenommen und im Folgenden der errechnete mit dem kritischen t-Wert gegenübergestellt. Der errechnete t-Wert von *t=1.66* ermittelt sich aus dem festgelegten Signifikanzniveau von *α = .05 %* und der Anzahl an Freiheitsgraden *df=386*. Der Einfluss der unabhängigen Variablen der Pädagogischen Arbeit in der Mittagszeit, des Gesamtkonzepts, der Haltung und der Qualitätsentwicklung und -sicherung liegen über dem kritischen t-Wert und der Einfluss dieser Regressoren auf die Gesamtqualität wird damit als signifikant erachtet. Dagegen ist der t_{temp1} = *1.46* der Leitungsebene unterhalb des kritischen Niveaus und somit kann die Nullhypothese nicht verworfen werden.

Effektstärkemaß

Betrachtet man das Effektstärkemaß nach Cohen aller Regressoren des Modells, so kommen die Merkmale Haltung und Gesamtkonzept auf eine höhere Effektstärke. Damit bestätigt sich eine klare Tendenz, dass die beiden oben genannten Merkmale eine hohe Durchschlagskraft auf die Qualität der Stuttgarter Ganztagsgrundschulen haben. Zur Ermittlung dieses Maßes wurden die Werte für das korrigierte R^2 für alle Prädiktoren in folgende Formel eingesetzt (Cohen, 2013):

$$\mathbf{f2} = \frac{R^2\text{included} - R^2\text{excluded}}{1 - R^2\text{included}}$$

Hierfür wurde das Regressionsmodell sowohl mit als auch ohne das jeweilige interessierte Merkmal gerechnet. Daraus ergeben sich die F-Werte, die in Tabelle 24 dargestellt sind.

Tabelle 24 F-Werte des Regressionsmodells

Qualitätsmerkmal	**f^2**
Leitungsebene	.00
Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit	.02
Gesamtkonzept	.07
Haltung	.10
Qualitätsentwicklung und -sicherung	.01

Nimmt man die Einteilung für die multiple lineare Regression nach Cohen (siehe Tabelle 25), so misst er der Haltung und dem Gesamtkonzept einen kleinen bis mittleren und der Pädagogischen Arbeit in der Mittagszeit einen schwachen Effekt bei. Zwar sind die Effekte damit nicht im starken Bereich anzusiedeln, innerhalb des Modells und damit zwischen den Prädiktoren untereinander scheint sich die Rangordnung der Qualitätsmerkmale jedoch zu bestätigen. Die Merkmale Leitungsebene und Qualitätsentwicklung und -sicherung haben auf die Gesamtqualität kaum oder keinen Einfluss.

Tabelle 25 Effektstärke (f^2) nach Cohen

Interpretation der Effektsärke Cohen's f^2	
Kategorie	**f^2**
schwacher Effekt	.02
mittlerer Effekt	.15
starker Effekt	.35

6.2.4 Übersicht der Ergebnisse zur Fragestellung 1

Bei der Interpretation der Ergebnisse werden alle ermittelten Gütemaße im Gesamtkontext und damit die Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der Gesamtqualität und den unabhängigen Variablen (Gesamtkonzept, Leitungsebene, Haltung, Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit, Qualitätsentwicklung und -sicherung) untersucht. Bei der Aufnahme der fünf Prädiktoren konnte festgestellt werden, dass *55.9 %* der Varianz erklärt werden können. Die F-Statistik postuliert diesem Modell mit $R^2=.56$, $F(5, 386)=100.32$, $p<.001$ eine empirische Gültigkeit und bestätigt den Zusammenhang. Dem Ziel Gelingensfaktoren für eine „gute“ Ganztagsschule herauszufinden, kommt dieses Modell näher. Aber welcher der Prädiktoren ist der wichtigste und stärkste Faktor? Zu welcher Aussage kommt dieses statistische Verfahren bezogen auf die Gesamtqualität? Hierfür ist es hilfreich, die Regressi-

onskoeffizienten des Modells genauer zu betrachten. Von den fünf ausgewählten Prädiktoren erweisen sich drei als signifikant. Haltung mit $b=.32, t(386)=6.42, p<.001$, Gesamtkonzept mit $b=.29, t(386)=5.17, p<.001$ und Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit mit $b=.13, t(386)=3.01, p=.003$ erklären somit einen signifikanten Anteil der Varianz der Gesamtqualität. Von den drei Einflussfaktoren kommen die Prädiktoren Haltung und Gesamtkonzept auf besonders hohe Werte. Beide erweisen sich auch außerhalb des Modells als die Merkmale mit dem höchsten Wert für die Korrelation (Gesamtkonzept $r(400)=.67, p<.001$, Haltung $r(400)=.64, p<.001$) mit der Gesamtqualität. Das Merkmal pädagogische Arbeit in der Mittagszeit $b=.13, t(386)=3.01, p=.003$ zeigt sich zwar als Prädiktor im Modell, korreliert mit der Gesamtqualität, $r(400)=.51$ jedoch schwächer als die beiden oben genannten und sollte demnach als weniger durchschlägig erachtet werden. Überraschenderweise können sich die Merkmale Qualitätsentwicklung und -sicherung $b=.08, t(386)=1.80, p=.073$ und Leitungsebene $b=.072, t(386)=1.46, p=.146$ nicht konsistent im Modell halten. Beide werden zwar als stark korrelierende Merkmale mit der Gesamtqualität identifiziert (Qualitätsentwicklung und -sicherung $r(400)=.52, p<.001$, Leitungsebene $r(400)=.55, p<.001$) und damit ins Regressionsmodell aufgenommen, ergeben allerdings innerhalb dieses Modells nicht signifikante p-Werte, schwache standardisierte Korrelationskoeffizienten und niedrige Werte beim T-Test. Zusammengefasst bedeutet dies, dass die Qualitätsmerkmale Gesamtkonzept und Haltung diejenigen Faktoren sind, die als besonders bedeutend für die Einschätzung der Gesamtqualität sind. Anders formuliert kann festgehalten werden, dass ein gelungenes und in der Praxis gelebtes Gesamtkonzept und eine positive Grundhaltung zum Ganztag als Gelingensfaktoren für eine gute Ganztagsgrundschule in Stuttgart bezeichnet werden können.

6.3 Auswirkung der Gruppenzugehörigkeit auf die Gelingensfaktoren – Fragestellung 2

Es stellt sich nun die Frage, ob sich Leitung und Personal in ihren Einschätzungen bezogen auf die Gelingensfaktoren und die Gesamtqualität unterscheiden. Obwohl die Ergebnisse des Regressionsmodells für die gesamte Stichprobe auf unterschiedliche Ergebnisse der Signifikanzen der Prädiktoren kommen, bleiben auch für die Analyse in Gruppen alle Qualitätsmerkmale als Variablen im Modell bestehen. Die Begründung für diese Entscheidung münzt auf zwei Argumenten. Zum einen können die Ergebnisse der jeweiligen Gruppe hierdurch mit den Ergebnissen der Grundgesamtheit verglichen werden und zum anderen ist es durchaus erwartbar, dass die einzelnen Prädiktoren durch die Gruppen unterschiedlich eingeschätzt werden und es somit auch zu anderen Ergebnissen als bei der Gesamtstichprobe kommen kann.

Zunächst wird eine einfache bivariate Regressionsrechnung mit der Gesamtqualität als abhängige Variable durchgeführt, bei der die Gruppe der Leitungen mit der Nominalvariablen 1 und die des Personals, also der Teilstichprobe, mit 0 codiert wird. Hierbei zeigt der nicht standardisierte Korrelationskoeffizient an, dass die Leitungen 11,5 Punkte *a=11.52, p<.001* mehr vergeben als die Gruppe des Personals und die Signifikanzprüfung den erfragten Zusammenhang bestätigt. Dies bedeutetet, dass die Leitungen ihre Schule um 10 % besser einschätzen als das Personal. Eine Überlegung ist, dass sich demnach auch die Qualitätsmerkmale des Regressionsmodells je nach Gruppe unterschiedlich stark auf die Einschätzung der Gesamtqualität auswirken. Dies könnte darauf beruhen, dass sich die Aufgabenfelder der Gruppen Leitung und Personal innerhalb der Schule stark unterscheiden. Beispielsweise liegt es nahe, dass sich eine Leitung in der Verantwortung sieht, ein Gesamtkonzept in schriftlicher Form zu erstellen, dieses laufend zu aktualisieren und im Zuge der Qualitätsentwicklung und -sicherung zu überprüfen. Auch ist davon auszugehen, dass die Leitung häufig der Antreiber für die Entscheidung zum ganztägigen Schulbetrieb ist und somit per se eine positive Grundhaltung zum Ganztag hat. Im nächsten Schritt wird die Stichprobe in den beiden Gruppen jeweils im bekannten Regressionsmodell gerechnet und erst im darauffolgenden wird der Gruppenvergleich im Regressionsmodell dargelegt. Der Vorteil dieser Vorgehensweise ist, dass im ersten Schritt die Gesamtqualität durch die Prädiktoren in den einzelnen Gruppen vorhergesagt, nicht jedoch die Auswirkung der Gruppenzugehörigkeit auf die Regressionsgewichte getestet wird. Um differenzierte Aussagen über die tatsächliche Auswirkung der Gruppenzugehörigkeit treffen zu können, wird dieses aufwendige Verfahren gewählt.

6.3.1 Regressionsmodell in Teilgruppen

Leitung

Das Modell in der Gruppe Leitung (n=95) gerechnet, kommt im Vergleich zur Gesamtstichprobe auf ein etwas geringeres Bestimmtheitsmaß R^2 =.53 und somit auf einen Erklärwert von 53,3 %. Die F-Statistik beweist dem Modell auch innerhalb dieser Teilstichprobe eine empirische Gültigkeit mit R^2=.53, F(5, 89)=22.72, p<.001 und bestätigt den Zusammenhang. Der Tabelle 25 kann entnommen werden, dass nicht alle Prädiktoren ein signifikantes Ergebnis aufweisen. Wie es auch erwartbar war, sind die Prädiktoren Haltung b=.36, t(89)=2.74, p<.001 und Gesamtkonzept b=.34, t(89)=2.83, p<.001 signifikant. Hingegen bewegt sich die Variable Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit b=.28, t(89)=1.98, p=.05 an der Schwelle zur Signifikanz. Als nicht signifikant erweisen sich die Prädiktoren Leitungsebene b=.14, t(89)=1.07, p=.287 und Qualitätsentwicklung und -sicherung b=.03, t(89)=.23, p=.819. Das Ergebnis deckt sich weitestgehend mit den Ergebnissen der Grundgesamtheit.

Tabelle 26 Ergebnisse Regressionsmodell; Gruppe Leitung

	Abhängige Variable: Gesamtqualität						
Koeffizienten	*b*	SE	*β*	*t*	*p*	95% KI	
						UG	*OG*
(Konstante)	-11.35	9.72		-1.17	0.246	-30.67	7.97
Gesamtkonzept	0.34	0.12	0.30	2.83	0.006	0.10	0.57
Leitungsebene	0.14	0.13	0.13	1.07	0.287	-0.12	0.39
Qualitätsentwicklung und -sicherung	0.03	0.11	0.02	0.23	0.819	-0.19	0.24
Haltung	0.36	0.13	0.29	2.74	0.007	0.10	0.62
Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit	0.28	0.14	0.16	1.98	0.050	0.00	0.55

Anmerkung. N = 95; R^2 = 0.56; korr. R^2 = 0.53; F(5, 89) = 22.72; <0,001

Nachfolgend wird die Effektstärke der Regressoren nach Cohen betrachtet. Dabei sind die beiden wesentlichen Regressoren die Qualitätsmerkmale Gesamtkonzept $f^2=.07$ und Haltung $f^2=.07$. Diese beiden Faktoren scheinen eine entscheidende Rolle für die Vorhersage der Gesamteinschätzung zu spielen.. Dies ist nicht überraschend, da es sich hierbei um Merkmale handelt, die sich nicht auf einen bestimmten Bereich der Schule beziehen, sondern vielmehr als grundlegende Einflussfaktoren für jegliche Entscheidung fungieren. Der Prädiktor Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit kommt mit $f^2=.03$ auf einen schwachen Effekt und den beiden nicht signifikanten Faktoren, wird auch kein Effekt beigemessen. Wie sich diese Prädiktoren innerhalb der Teilgruppe Personal verhalten, wird im nächsten Schritt beschrieben.

Tabelle 27 F-Werte des Regressionsmodells; Gruppe Leitung

Qualitätsmerkmal	**f^2**
Leitungsebene	.00
Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit	.03
Gesamtkonzept	.07
Haltung	.07
Qualitätsentwicklung und -sicherung	.00

Personal

Wird das Modell in der Teilstichprobe Personal *(n=297)* betrachtet, so liegt eine empirische Gültigkeit mit $R^2=.54$, $F(5\ ,291)=71.30$, $p<.001$ und somit ein Zusammenhang vor. Bei Betrachtung der Prädiktoren kann festgestellt werden, dass die drei Qualitätsmerkmale Haltung mit $b=.44$, $t(291)= 5.75$, $p<.001$, Gesamtkonzept mit $b=.32$, $t(291)=3.996$, $p<.001$ und Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit mit $b=.18$, $t(291)=2.16$, $p=.032$ einen signifikanten Anteil der Varianz der Gesamtqualität erklären. Diese drei Regressoren erzielen, wie der Tabelle 29 zu entnehmen, zwar lediglich schwache Effekte nach Cohen, allerdings erzielt das Qualitätsmerkmal Haltung mit $f^2=.11$ den höchsten Wert und nicht wie bei der Gruppe der Leitung das Merkmal Gesamtkonzept *($f^2=.05$).* Überraschenderweise ist der Effekt für die Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit sehr gering mit $f^2=.01$, obwohl dieser Bereich zum Kerngeschäft des Pädagogischen Personals gehört. Es könnte unter Umständen sein, dass sich die Lehrkräfte, die mit *N=114* einen gewichtigen Teil des Personals ausmachen, sehr wenig mit diesem Thema innerhalb der Schule identifizieren und sich dies somit wenig niederschlägt. Es bleibt festzuhalten, dass eben in der Summe der beiden Untergruppen Lehrkräfte und Pädagogisches Personal diese Werte entstehen. Erkläransätze können jedoch aufgrund der unterschiedlichen Arbeitsbereiche sehr unspezifisch erfolgen. Inwieweit diese Ergebnisse vom konkreten Schulkontext abhängig sind, kann erst im Rahmen weiterer Analysen geprüft und festgestellt werden.

Tabelle 28 Ergebnisse Regressionsmodell; Gruppe Personal

	Abhängige Variable: Gesamtqualität						
Koeffizienten	*b*	SE	*β*	*t*	*p*	95% KI	
						UG	*OG*
(Konstante)	-14.14	4.79		-2.95	0.003	-23.57	-4.70
Gesamtkonzept	0.32	0.08	0.27	3.996	0.000	0.16	0.48
Leitungsebene	0.09	0.09	0.07	1.29	0.197	-0,.46	0.22
Qualitätsentwicklung und -sicherung	0.11	0.06	0.10	1.81	0.071	-0.01	0.23
Haltung	0.44	0.08	0.33	5.75	0.000	0.29	0.60
Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit	0.18	0.08	0.11	2.16	0.032	0.02	0.34

Anmerkungen. N = 297; R^2 = 0.55; korr. R^2 = 0.54; F(5, 291) = 71,30; <0,001

Tabelle 29 F-Werte des Regressionsmodells; Gruppe Personal

Qualitätsmerkmal	**f^2**
Leitungsebene	.00
Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit	.01
Gesamtkonzept	.05
Haltung	.11
Qualitätsentwicklung und -sicherung	.02

Vergleich der Gruppen in getrennten Regressionsmodellen

Werden die beiden Teilstichproben Leitung und Personal innerhalb des bekannten Modells getrennt voneinander betrachtet, so kann zusammengefasst gesagt werden, dass sich die Effekte nicht gänzlich decken. Der Unterschied der Regressionskonstanten für die Gruppe Leitung *(b= -11.36)* und für das Personal *(b= -14.14)* bestätigt den Haupteffekt des Faktors Gruppenzugehörigkeit und demnach die Beobachtung, dass die Gruppe Leitung die Gesamtqualität losgelöst der Prädiktoren signifikant höher einschätzt. Ebenfalls variieren teilweise die Qualitätsmerkmale bezogen auf die Einschätzung der Gesamtqualität. Die Qualitätsmerkmale Gesamtkonzept und Haltung ziehen sich losgelöst der Gruppenzugehörigkeit konsequent durch diese Arbeit. Ebenfalls ist die Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit ein Qualitätsmerkmal, welches die Einschätzung bezogen auf die Gesamtqualität maßgeblich beeinflusst. Dass eben dieses Merkmal bei der Gruppe der Leitungen stärker zu Buche schlägt und signifikante Ergebnisse vorweist, kann darauf zurückgeführt werden, dass die Umsetzung der Arbeit in der Mittagszeit die Hauptaufgabe des pädagogischen Personals ist und die Lehrkräfte (ebenfalls in der Gruppe des Personals) sich hiermit weniger identifizieren können. Nicht selten kann in Schulen beobachtet werden, dass die Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit für Lehrkräfte negativ bewertet wird, da die Kinder aus dieser Zeit häufig müde oder aufgewühlt erscheinen und die Lehrkräfte die Aufgabe haben, dies aufzufangen und gleichzeitig ihren Unterrichtsstoff voranzutreiben. Dies kann für Unmut bei Lehrkräften sorgen. Ebenfalls zu beachten ist, dass die Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit in jeder Ganztagsgrundschule in Stuttgart losgelöst sonstiger Rahmenbedingungen stattfindet.

Betrachtet man auf Grund dessen die Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit in den Teilstichproben Lehrkräfte *(n=114)* und Pädagogische Fachkräfte *(n=183)*, so wird deutlich, dass diese Überlegung auch statistischen Rechnungen standhält. Das Modell der Gruppe Lehrkräfte erklärt *51,0 %* der Varianz, $R^2 = .51$, $F(5, 108)=24.49$, $p<.001$. Bei Betrachtung der Prädiktoren der Lehrkräfte kann festgestellt werden, dass die drei Qualitätsmerkmale

Haltung mit *b=.39, t(108)=3.13, p=.002*, Gesamtkonzept mit *b=.46, t(108)=3.34, p=.001* und Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit mit *b=.27, t(108)=2.14, p=.035* das Ergebnis der anderen Prädiktoren übertreffen und einen signifikanten Anteil der Varianz der Gesamtqualität erklären. Hingegen sind die Qualitätsmerkmale Qualitätsentwicklung und -sicherung *b= -.08, t(108)= -0.78, p=.438* und die Leitungsebene *b=.00*, *t(108)= -.002, p=.998* nicht signifikant.

Tabelle 30 Ergebnisse Regressionsmodell; Teilstichprobe Lehrkräfte

	Abhängige Variable: Gesamtqualität						
Koeffizienten	*b*	SE	*β*	*t*	*p*	95% KI	
						UG	*OG*
(Konstante)	-13.95	7.95		-1.76	0.082	-29.71	1.81
Gesamtkonzept	0.46	0.14	0.40	3.34	0.001	0.19	0.73
Leitungsebene	0.00	0.12	0.00	-0.00	0.998	-0.23	0.23
Haltung	0.39	0.12	0.30	3.13	0.002	0.14	0.63
Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit	0.27	0.13	0.19	2.14	0.035	0.02	0.52
Qualitätsentwicklung und -sicherung	-0.08	0.10	-0.07	-0.78	0.438	-0.28	0.12

Anmerkung. N = 114; R^2 = 0.53; korr. R^2 = 0,51; F(5, 108) = 24.49; <0,001

Aus Tabelle 31 ist zu entnehmen, welche Werte das Regressionsmodell für die Pädagogischen Fachkräfte erreicht. Insgesamt kommt es auf einen Erklärwert *(R^2=.58) von 58,2 %, F(5, 178)=49.29, p<.001*. Im Gegensatz zu den vorherigen Ergebnissen sind hier einige Unterschiede zu erkennen, nicht aber bei den Prädiktoren Gesamtkonzept *b=.27, t(178)= 2.77 , p=.006* und Haltung *b=.44, t(178)= 4.55, p>.001*. Die sind wie bei allen anderen Gruppen signifikant. Anders sieht es bei der Variable Leitungsebene *b=.19, t(178)= 2.17, p=.031* aus, die in den vorherigen Fällen nicht signifikant war, in diesem aber schon. Die Qualitätsentwicklung und -sicherung *b=.16, t(178)= 1.97, p=.051* und die Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit *b=.15, t(178)=1.45, p=.148*, erweisen sich beide als nicht signifikant.

Tabelle 31 Ergebnisse Regressionsmodell; Teilstichprobe Pädagogische Fachkräfte

	Abhängige Variable: Gesamtqualität						
Koeffizienten	*b*	SE	*β*	*t*	*p*	95% KI	
						UG	*OG*
(Konstante)	-15.56	6.11		-2.55	0.012	-27.61	-3.51
Gesamtkonzept	0.27	0.10	0.22	2.77	0.006	0.08	0.46
Leitungsebene	0.19	0.09	0.16	2.17	0.031	0.02	0.36
Haltung	0.44	0.10	0.32	4.55	0.000	0.25	0.63
Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit	0.15	0.11	0.09	1.45	0.148	-0.06	0.36
Qualitätsentwicklung und -sicherung	0.16	0.08	0.13	1.97	0.051	0.00	0.32

Anmerkung. N = 183; R^2 = 0.59; korr. R^2 = 0.58; F(5, 177) = 51.78; <0,001

Bei der Teilstichprobe der Pädagogischen Fachkräfte fällt auf, dass sich der Wert für die Konstante *b=-15.56* im Vergleich zur Gesamtstichprobe noch geringer darstellt. Überraschenderweise ist der Prädiktor Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit bei den Pädagogischen Fachkräften nicht signifikant. Im Vergleich der Gruppe der Lehrkräfte und der Pädagogischen Fachkräfte kommen die Lehrkräfte auf einen Wert von f^2=. 00 und die Pädagogischen Fachkräfte mit f^2=. 03 auf einen höheren und somit nach Cohen auf einen mittleren Effekt. Dieser Befund bestätigt die Nähe der Effekte zum Arbeitsschwerpunkt und der Wichtigkeit Themen gruppenhomogen zu betrachten.

Vergleich der Effekte

Personal: Gesamtkonzept=.053; Haltung=.11; Leitungsebene=.00; Päd.Arbeit=.01; QE+QS=.02

Leitung: Gesamtkonzept=.07; Haltung=.07; Leitungsebene=.00; Päd.Arbeit=.03; QE+QS=.00

Bei der Betrachtung der Effektstärken der weiteren Prädiktoren, wird deutlich, dass sich die Werte verschieben. Der Prädiktor Haltung liegt bei der Gruppe des Personals mit f^2*=.11* auf einem höheren Wert als der der Gruppe der Leitungen (f^2*=.07).* Ebenfalls weist der Prädiktor Qualitätsentwicklung und -sicherung mit f^2*=.02* eine höhere Effektstärke auf. Hingegen hat das Qualitätsmerkmal Gesamtkonzept in der Gruppe der Leitungen einen höheren Wert *(f^2=.07),* als bei der Gruppe des Personals *(f^2=.05)*. Auch die Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit hat in der Gruppe der Leitung *(f^2=.03)* einen etwas höheren Wert als das Personal *(f^2=.01)*, dieser wird allerdings durch die Nähe zur Nicht-Signifikanzschwelle entkräftet

und muss mit Vorsicht bewertet werden. Keine Effekte treten beim Prädiktor Leitungszeit auf.

Wie bereits angemerkt, unterscheiden sich die Effekte zwischen den Gruppen minimal und können nach Cohen (2013) nicht als große Effekte interpretiert werden. Besonders auffällig ist, dass sich die Prädiktoren Haltung und Gesamtkonzept auch in diesen Analysen am robustesten zeigen.

Gruppenvergleich im Regressionsmodell

In diesem Gruppenvergleich wird weiter der Frage nachgegangen, inwieweit sich die Parameter des linearen Regressionsmodells zwischen der Gruppe Leitung und Personal unterscheiden. Nachdem der Haupteffekt der Gruppenzugehörigkeit nachgewiesen werden konnte, gilt es nun den Interaktionseffekten zwischen der Gruppenzugehörigkeit und den Qualitätsmerkmalen nachzugehen. Im weiteren Verfahren wird die Gruppenzugehörigkeit als eine unabhängige Variable in das bekannte Modell eingeführt. Ziel ist es, die gruppenspezifischen Beziehungen zwischen Gesamtqualität und allen unabhängigen Variablen aufklären zu können (Kühnel, 1996, S. 130).

Bei dieser Vorgehensweise werden alle Variablen in einer dreischrittigen Regression blockweise mit der Methode Einschluss aufgenommen. Im ersten Schritt wird das ursprüngliche Model für die gesamte Stichprobe gerechnet. Im zweiten Schritt kann durch die Aufnahme der Dummyvariable (6.3.1) für die Gruppenzugehörigkeit der Effekt auf die Regressionskonstante ermittelt werden, den die Unterscheidung zwischen Leitung und Personal mit sich bringt. Der dritte Schritt beinhaltet die Aufnahme der Produktvariablen, welche aus den Prädiktoren und der Gruppenvariable erzeugt wurden.

Beispiel: Gesamtkonzept_Gruppe = Gesamtkonzept * Gruppe

Hieraus ergeben sich folgende Werte:

Tabelle 32 Gruppenvergleich im linearen Regressionsmodell durch schrittweise Regression

	Schritt 1		Schritt 2		Schritt 3	
R^2	0.56		0.56		0.56	
F-Test Modell		p<.001	84.28	p<.001	45.57	p<.001
R^2-Zuwachs			0.003		0.001	
F-Test Zuwachs			2.34	p=.127	0.188	p=.967

	Schritt 1		Schritt 2		Schritt 3	
Regression	147795.187	df=5	148480.900	df=6	148758.416	df=11
Residuen	114029.116	df=387	113343.403	df=386	113065.887	df=381

	b	t	b	t	b	t
Gesamtkonzept	.34	5.17	.33	4.91	.34	2.51
Qualitätsentwicklung und -sicherung	.09	1.80	.10	1.82	.02	.20
Haltung	.42	6.42	.43	6.48	.36	2.43
Leitungsebene	.09	1.46	.09	1.51	.14	.95
Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit	.21	3.01	.20	2.88	.28	1.76
(Konstante)	-14.39	-3.42	-10.96	-2.16	-11.35	-.104
Leitung oder Personal (Gruppe)			-3.16	-1.53	-2.79	-.23
Gesamtkonzept_Gruppe					-.017	-.11
Qualitätsentwicklung und -sicherung_Gruppe					.087	.64
Haltung_Gruppe					.084	.51
Leitungsebene_Gruppe					-.047	-.30
Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit_Gruppe					-.099	-.56

Betrachtet wird zunächst der Erklärwert R-Quadrat der drei Regressionsmodelle. Die Erklärkraft des Grundmodells mit $R^2=.56$ ist bekannt und von Schritt 1 zu Schritt 2 und von Schritt 2 zu Schritt 3 nahezu identisch. Hier kann demnach keine Veränderung festgestellt werden. Das Modell scheint folglich für beide Gruppen eine gleichermaßen hohe Gültigkeit und Anpassung zu besitzen. Der F-Wert des Zuwachses von Schritt 1 zu Schritt 2 von *(Δ)* $R^2=2.34$ ergibt ein Signifikanzniveau mit $p=.127$. Die Wahrscheinlichkeit, dass der Zuwachs des Determinationskoeffizienten größer oder gleich dem beobachteten Wert ist, wenn der

zusätzliche Prädiktor, in diesem Fall die Gruppenvariable, in der Grundgesamtheit gar keinen Effekt hat, beträgt lediglich *12.7 %*. Somit kann der Gruppenzugehörigkeit ein sehr großer Effekt auf die Regressionskonstante beigemessen werden. Diese Ergebnislage bekräftigt die Vermutung, die in 0 und 6.3 bereits ausführlich erläutert wurde. Der Vergleich der Mittelwerte für die Einschätzung der Gesamtqualität und die Werte für die Regressionskonstanten kommen auf unterschiedliche Werte zwischen den Gruppen. Die Leitungen schätzen die Gesamtqualität höher ein als das Personal.

Nun stellt sich die Frage, inwieweit sich die Vermutung bestätigt, ob die Gruppenzugehörigkeit eine Auswirkung auf die Stärke der Effekte der Prädiktoren hat. Hierfür wird der weitere Verlauf der Analyse in den Blick genommen. Der Zuwachs zum Modell aus Schritt 3 kommt auf ein Signifikanzniveau von nur *p=.967* und einen F-Wert von *.19*. Demnach kann der Aufnahme dieser Variablen kein Effekt beigemessen werden. Es ist also unwahrscheinlich, dass sich die Gruppenzugehörigkeit auf die Regressionsgewichte auswirkt. Interaktionseffekte zwischen der Gruppe Leitung und der Gruppe Personal und den Prädiktoren können weitestgehend ausgeschlossen werden.

Die Annahme, dass es Unterschiede im Arbeitsalltag, den Arbeitsbereichen und dem Rollenverständnis innerhalb der beiden Gruppen gibt, führt zu der Frage, welche Auswirkung dies auf die ermittelten Kernfaktoren hat. Um diese Gruppenunterschiede sichtbar zu machen und gründlich zu untersuchen, scheint es lohnenswert zu sein, die Regressionswerte der Gleichungen je Gruppe abzubilden. Diese Entscheidung wird durch die Beobachtung, dass sich die Regressionskoeffizienten zwischen Schritt 1 und 2 kaum jedoch zwischen Schritt 2 und 3 deutlich unterscheiden, gefestigt.

Für die Leitungen (Wert „0“ für alle Produkte mit dieser Dummyvariable) gilt:

$$\hat{Y} = 11.347+0.337*GK+0.024*QEQS+0.359*Ha+0.135*LE+0.276*PädA$$
$$-2.789*0-0.17*0-0.87*0+0.084*0-0.047*0-0.099*0$$
$$= -11.347+0.337*GK+0.024*QEQS+0.359*\ Ha+0.135*LE+0.276*PädA$$

Für das Personal (Wert „1“ für diese Dummyvariable/ entsprechende Produktvariable)

$$\hat{Y} = -11.347+0.337*GK+0.024*QEQS+0.359*Ha+0.135*LE + +0.276*PädA-2.798*1-0.17*1-0.87*1+0.084*1-0.047*1-0.099*1$$

$$= -11.347-2.789+(0.337-0.24)*GK+(0.17+0.87)*QEQS +(0.359+0.084)*Ha+(0.135-0.047)*LE+(0.276-0.099)*PädA$$

$$= -14.136+0.29*GK+1.04*QEQS+0.443*Ha+0.088*LE+0.177*PädA$$

Für die Vorhersage ist aus beiden Gleichungen abzulesen, dass es in der Gruppe der Leitungen eine höhere Regressionskonstante gibt, also im Durchschnitt eine höhere Einschätzung der Gesamtqualität vorliegt. Zudem sind die Effekte des Gesamtkonzepts, der Leitungsebene sowie der Pädagogischen Arbeit in der Mittagszeit höher und die Effekte der Qualitätsentwicklung und -Sicherung und der Haltung geringer. Der Vergleich des Modells aus Schritt 3 mit dem ursprünglichen Modell der Hauptanalyse und Schritt 1 kann über eine weitere Veränderung der Variablen geschehen. Der vierte und letzte Regressionsschritt des Gruppenvergleichs geht damit einher, dass die Variablen, welche in jeglicher Form den Gruppenvergleich beinhalten, wieder entfernt werden. Hierbei gilt die Annahme, dass es sich um hierarchisch geschachtelte Modelle handelt. Dies wird damit begründet, dass sich das Modell 3 zum Modell 1 nicht darin unterscheidet, dass neue, vorher nie dagewesene Variablen mit ins Modell aufgenommen werden. Falls also die Nullhypothese richtig ist, kann dies mit dem F-Test bestätigt oder abgelehnt werden. Der berechnete, vorliegende F-Wert von *0.58 bei 6* ($df_1 – df_2$) und *384* (df_2) Freiheitsgraden führt zu einem empirischen Signifikanzniveau von $p=.746$ und bestätigt hiermit die Annahme, dass das Modell 3 im Vergleich zu Modell 1 nicht signifikant abweicht.

Gruppenzugehörigkeit als Moderator

Im nächsten Schritt wird eine Moderationsanalyse vorgestellt und durchgeführt, da die Annahme, dass die Beziehung zwischen den stärksten unabhängigen Variablen des Regressionsmodells von der Gruppenzugehörigkeit (Leitung/Personal) beeinflusst ist, untersucht werden soll. Dabei handelt es sich um eine lineare, bivariate Regression, welche die Interaktion zwischen Prädiktor und Mediator berücksichtigt.

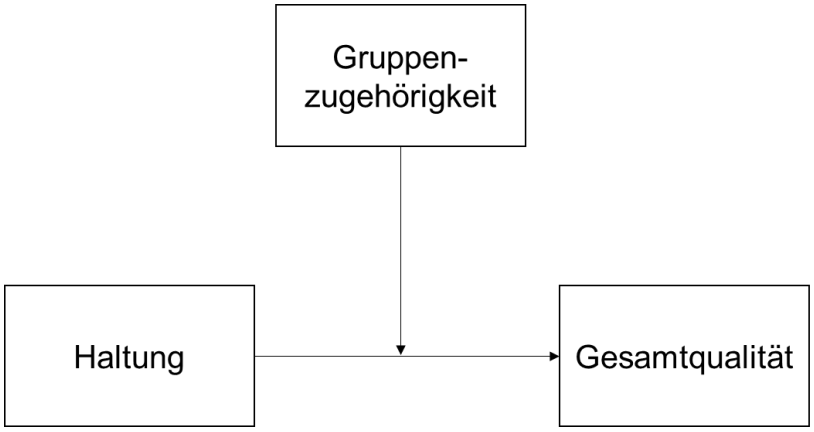
Die folgenden Vorüberlegungen sollen das Vorhaben weiter begründen und erklären:

Aus inhaltlicher Sicht betrachtet, ist davon auszugehen, dass beispielsweise eine positive Einschätzung der Gesamtqualität mit einer positiven Grundhaltung zum Ganztag je nach Gruppenzugehörigkeit (Leitung/Personal) zunimmt. Weitere Interaktionseffekte werden in

den Modellen mit dem Prädiktor Haltung und der abhängigen Variable Gesamtqualität vermutet, bei der der Moderator Gruppenzugehörigkeit einen Einfluss auf die Einschätzung haben könnte.

Hayes (2018, 19 ff) stellt solch einen moderierten Effekt, exemplarisch abgebildet, wie folgt dar:

Abbildung 11 Das konzeptionelle Pfaddiagramm zeigt einen durch die Gruppenzugehörigkeit moderierten Effekt von Haltung auf die Gesamteinschätzung



Die Moderationsanalyse wird mit Hilfe des PROCESS Makros von Hayes (2018) durchgeführt (Hayes, 2018). Dies bietet Vorteile wie die Verwendung von heteroskedasitizität-konsistenten Inferenzstatistiken und Johnson-Neyman-Intervallen. Um in jedem Falle zuverlässige Ergebnisse unabhängig der Verteilungseigenschaften des Datensatzes zu erhalten, wurde die Methode des Bootstrapping verwendet (Hemmerich, 2021). In der Literatur wird empfohlen, nicht-dichotome Moderatoren auf Grund der leichteren Interpretierbarkeit zu zentrieren und bei dichotomen darauf zu verzichten. Demnach wird die Variable Gruppenzugehörigkeit auf die Werte 0 und 1 umcodiert. Bei der Anwendung des PROCESS Makros von Hayes läuft im Hintergrund eine hierarchische Regression ab, bei der im ersten Schritt die Prädiktoren und die unabhängige Variable und im zweiten auch der Interaktionsterm eingeschlossen wird.

Da in der folgenden Analyse lediglich auf die Qualitätsmerkmale eingegangen wird, die im Regressionsmodell hohe F-Werte erzielen konnten (Gesamtkonzept; Haltung), werden die Haupteffekte der Moderationsanalyse ebenfalls hoch ausfallen und aus diesem Grund nicht noch einmal ausführlich beschrieben. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Effektstär-

ken der Interaktionsbeziehungen gering ausfallen werden, da die Teststärke in Untersuchungen mit weniger als 500 Probanden häufig reduziert ist. Hierfür liegen zwei Gründe vor: zum einen die verringerte Reliabilität und zum anderen das sogenannte Phänomen der Range Restriction, das dann vorliegt, wenn die Prädiktoren überwiegend Werte in einem schmalen Bereich aufweisen. Da dies verständlicherweise häufig durch Fragebogen generierte Datensätze (wie in dieser Arbeit) vorkommt, ist davon auszugehen, dass kaum interagierende Variablen aufzufinden sind (Frazier et al., 2004).

Für die Identifizierung von Interaktionseffekten bei der Gruppenzugehörigkeit werden zunächst folgende zwei Modelle dargestellt.

Tabelle 33 Moderationsmodelle 1,2 der Überprüfung von Interaktionseffekten

Modell	Prädiktor	Moderator	$p \leq \alpha$
1	Haltung	Gruppenzugehörigkeit	*.468*
2	Gesamtkonzept	Gruppenzugehörigkeit	*.717*

Das zugrundeliegende Signifikanzniveau von $p<.05$ wird bei beiden Modellen überschritten, es kann demnach kein Moderationseffekt nachgewiesen werden und es wird auf weitere Analysen verzichtet.

6.3.2 Übersicht der Ergebnisse zur Fragestellung 2

Der Gruppenvergleich im Regressionsmodell kann zusammengefasst drei Haupterkenntnisse hervorbringen.

Zum Ersten bewirkt die Gruppenzugehörigkeit keine signifikanten Moderationseffekte.

Zweitens schätzen die Leitungen die Gesamtqualität insgesamt um 10 % höher ein. Auch kann bei den Gelingensfaktoren rein numerisch beobachtet werden, dass sich die Werte für die Konstante zwischen den Gruppen unterscheiden. Der Gruppenvergleich bekräftigt somit, dass die Leitungen die Gesamtqualität im Durchschnitt höher einschätzen als das Personal. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass die Werte aufgrund der Nähe zum 5 % Signifikanzniveaus mit Vorsicht behandelt werden müssen.

Abschließend ist wohl die dritte und bedeutsamste Erkenntnis, dass das Regressionsmodell für beide Gruppen gleichermaßen gültig ist. Die Moderationsanalyse ergibt, dass die Gruppenzugehörigkeit keinen messbaren Einfluss auf die Wahrnehmung der Qualität und die Zusammenhänge zwischen den beiden stärksten Variablen (Haltung/Gesamtkonzept) und der Gesamtqualität hat.

Insgesamt wirken die drei Erkenntnisse in ihrer Kurzdarstellung diametral zueinander. Bewertet man jedoch diese vielschichtigen Erkenntnisse, kann die Fragestellung 2 wie folgt beantwortet werden: Die Akteursgruppen haben auf die Einschätzung der Qualität einer Schule lediglich einen geringen Einfluss.

6.4 Einfluss von Rahmenbedingungen – Fragestellung 3

Um den Einfluss der Rahmenbedingungen auf die Einschätzung der Gesamtqualität untersuchen zu können, wurde kongruent zu den vorherigen Analysen im ersten Schritt eine Regressionsanalyse durchgeführt, um anschließend angelehnt an die vorherigen Modelle eine Moderationsanalyse mit den PROCESS Makros von Hayes (2018) durchzuführen. Ausgehend von der in Kapitel 4 dargestellten Fragestellung 3, können die Rahmendbedingungen „Dauer im Ganztag“ und „Schulform“ genauer betrachtet werden.

Die Überprüfung des Korrelationskoeffizienten nach Cohen ergibt, dass weder die „Dauer im Ganztag“ ($r(397)=.121$, $p<.001$) noch die „Schulform“ ($r(397)=.-184$, $p<.001$) Korrelationen mit der Einschätzung der Gesamtqualität aufweisen. Erwartbar ergibt auch die Regressionsanalyse keine weiteren Erkenntnisse. Dies kann durchaus als überraschend bezeichnet werden, da davon auszugehen ist, dass die „Dauer im Ganztag“ aufgrund der Möglichkeit der längeren Auseinandersetzung mit Qualitätsentwicklungsprozessen, positive Effekte hervorbringen sollte. Schulen, die bereits über viele Jahre hinweg kontinuierlich und systematisch an der Qualitätsentwicklung arbeiten, müssten die Qualität der eigenen Schule besser einschätzen. Gründe für das dennoch nicht signifikante Ergebnis können vorsichtig darauf zurückgeführt werden, dass die Zeitspanne der Dauer mit 2-7 Jahren keinen messbaren Effekt hervorbringen kann. Der Effekt könnte erst nach einer länger anhaltenden Routinephase auftreten. Nicht weniger überraschend ist der nicht-signifikante Zusammenhang mit der Einschätzung der Gesamtqualität und der Schulform. Da sowohl in der fachpraktischen als auch -politischen Diskussion, sowie der Steuerung durch die sozialpädagogischen Träger und dem Schulträger der Stadt Stuttgart Konsens herrscht, dass Schulen in gebundener Form eine höhere Qualität und eine größere Gesamtzufriedenheit vorweisen. Auch aus diesem Grund wird der Ausbau der gebundenen Schulform forciert. Eine Erklärung für dieses Ergebnis kann daher an dieser Stelle nicht erfolgen und muss als nicht erwartet konstatiert werden.

Aus den dargestellten Ergebnissen kann geschlossen werden, dass die Rahmenbedingungen keinen direkten Einfluss auf die Gesamtqualität haben. Nun gilt es zu überprüfen, ob die Rahmenbedingungen einen indirekten Einfluss haben. Beziehungsweise, ob die Bezie-

hungen der herauskristallisierten Qualitätsmerkmale (Haltung; Gesamtkonzept) zur Gesamtqualität von den Rahmenbedingungen abhängig sind. Um die moderierende Wirkung der Rahmenbedingungen untersuchen zu können, wurden die Qualitätsmerkmale in den Blick genommen, die in den Fragestellungen 1 und 2 bereits als starke Faktoren identifiziert wurden. Hierdurch ergeben sich folgende Modelle:

Tabelle 34 Moderationsmodelle 3-6 der Überprüfung von Interaktionseffekten

Modell	Prädiktor	Moderator	p ≤ α
3	Haltung	Dauer im Ganztag	.685
4	Haltung	Schulform	.284
5	Gesamtkonzept	Dauer im Ganztag	.015
6	Gesamtkonzept	Schulform	.068
7	Qualitätsentwicklung und -sicherung	Dauer im Ganztag	.296
8	Qualitätsentwicklung und -sicherung	Schulform	.719
9	Leitungsebene	Dauer im Ganztag	.322
10	Leitungsebene	Schulform	.291
11	Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit	Dauer im Ganztag	.683
12	Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit	Schulform	.129

Bei der Variable Dauer im Ganztag werden die Werte zentriert und die Variable Schulform auf die Werte 0 und 1 umcodiert.

Die durchgeführte Analyse zeigt auf, dass das zugrundeliegende Signifikanzniveau von p<.05 lediglich für das Modell 5 zutrifft. Modell 6 liegt mit *p=.068* nahe der Signifikanzschwelle. Demnach kann den Modellen 3 und 4 und 7-12 kein Moderationseffekt nachgewiesen werden und es wird auf weitere Analysen verzichtet. Die Modelle 5 und 6 hingegen werden nachfolgend im Mittelpunkt spezifischer Auswertungen stehen.

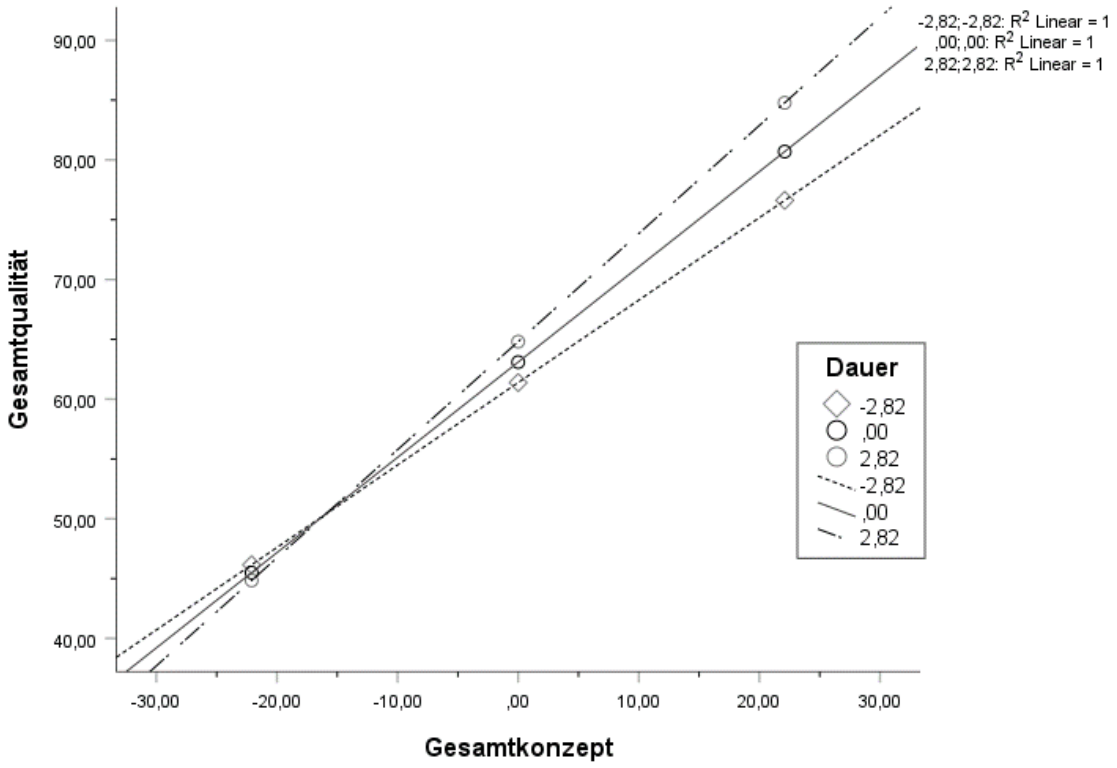
Modell 5

Für die Ergebnisse der Moderationsanalyse, bei der die abhängige Variable Gesamtqualität, das Gesamtkonzept *b=.80, t(39)=.34, p=.24* als Prädiktor und die Dauer im Ganztag *b=.60, t(39)=2.54, p=.01* als Moderator agiert, liegt ein signifikantes Ergebnis für das Gesamtmodell *F=(3,395)=120.83, p<001,* R^2 *=.48* vor. Für die Interaktion kann ein signifikanter

Wert belegt werden. Somit ist die Abschätzung von Effekten des Gesamtkonzeptes auf die Gesamtqualität durch die Dauer im Ganztag moderiert. Die Effektstärke für die Interaktion liegt bei *0.8 %*. Es werden keine Grenzwerte für die Johnson-Neyman Methode bestimmt, da sich für alle Werte des Moderators signifikante Werte ergeben. Auch die Betrachtung der Bootstrapp Konfidenz Intervalle bestätigt die signifikanten Werte der Interaktion. Bei der Auswertung der 3 simple Slopes in Abhängigkeit des Moderators wird für die Schulen mit 2.5 Jahren im Ganztag also einer unterdurchschnittliche Dauer $b=.69,\ t(39)=11.88,\ p<.001$, für den Mittelwert von 5.6 Jahren im Ganztag $b=.80,\ t(39)=18.77,\ p<.001$ und einer überdurchschnittlichen Dauer mit 8.5 Jahren im Ganztag $b=.90,\ t(39)=14.19,\ p<.001$ ein sowohl signifikanter Wert als auch positiver Effekt aufgefunden. Hiermit kann festgestellt werden, dass mit einer längeren Dauer im Ganztag eine positive Einschätzung des Gesamtkonzeptes die Einschätzung der Gesamtqualität verbessert. Der Wert ist zwar außerordentlich gering, gibt jedoch auf der inhaltlichen Ebene eine Tendenz vor.

Demnach kann das Ergebnis als Hinweis gewertet werden, dass der Haupteffekt der Variable Gesamtkonzept auf die Gesamtqualität durch die Dauer im Ganztag moderiert ist. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass der Effekt verstärkt wird, umso länger sich die Schule im ganztägigen Betrieb befindet. Das gelungene Gesamtkonzept kann die Gesamtqualität positiv beeinflussen, wenn es gelungen ist, aus dem entstandenen Papier, gelebte Praxis werden zu lassen. Ein weiterer Erklärungsansatz liegt darin, dass die befragten Schulen in der Lage sind, ihre erarbeiteten Gesamtkonzepte nach einer gewissen Dauer im Ganztag in die Praxis umzusetzen. Zusammenfassend kann das Auffinden des Moderationseffektes folgendermaßen lauten: Die Dauer im Ganztag beeinflusst den Zusammenhang zwischen der Einschätzung des Gesamtkonzepts und der Gesamtqualität. Umso länger sich eine Schule im Ganztagsbetrieb befinden umso stärker wirkt sich der Effekt auf die Einschätzung des Gesamtkonzepts und hierdurch indirekt auch auf die Verbindung zwischen der Einschätzung des Gesamtkonzepts und der Gesamtqualität aus.

Abbildung 12 Grafische Darstellung des Interaktionseffekts Modell 5



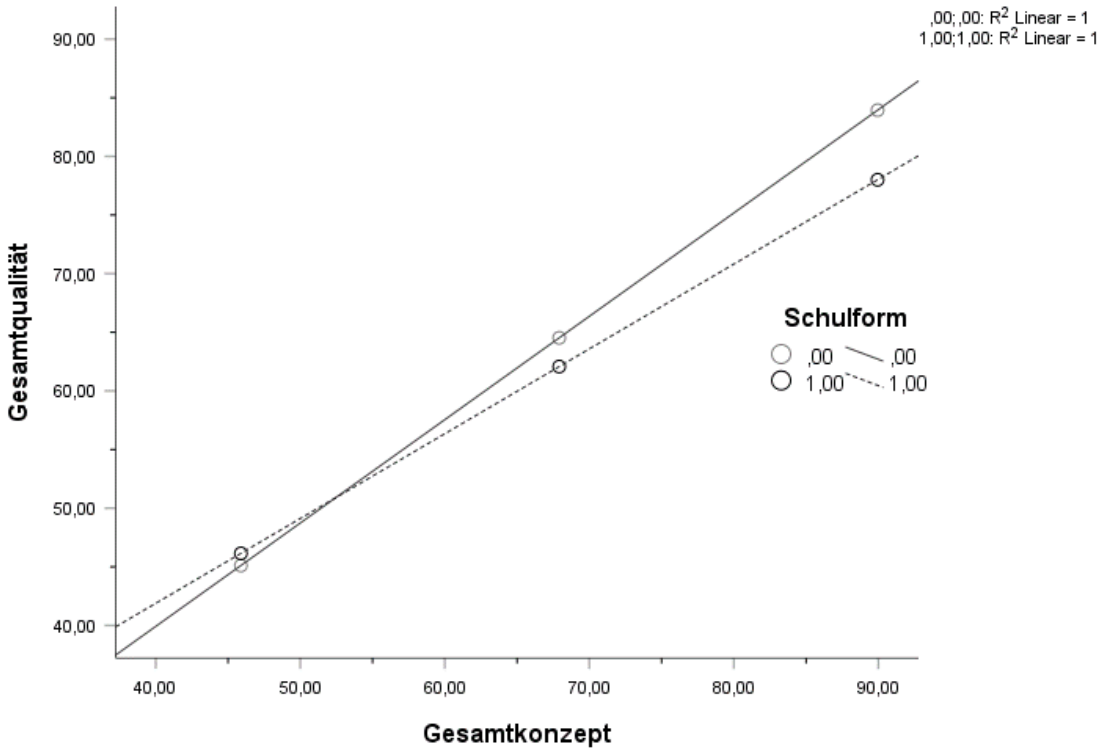
Modell 6

Anders als in Modell 5, allerdings nahe am Signifikanzniveau, liegt für das Modell 6 *F=(3,39)=122.68, p<001,* R^2 *=.47,* bei dem die Gesamtqualität als abhängige Variable, das Gesamtkonzept *b=.88, t(39)=-13.99, p<.001* als unabhängige Variable und die Schulform *b=8.3, t(39)=1.30, p=.11* als Moderator agiert, ein knapp nicht signifikanter Wert mit *p=.07* vor. Eine genauere Untersuchung dieser Moderationsanalyse soll Aufschluss darüber geben, wie sich die einzelnen Variablen in dieser Moderationsanalyse verhalten. Für den Interaktionsterm *b= -.17, t(39)= -2.01, p=.20* liegt die Effektstärke bei unter 1%. Das Modell hat die Voraussetzung, dass die metrische Moderationsvariable lediglich die Werte 0 und 1 annehmen kann. Für beide Moderator-Werte ist der Effekt nicht signifikant. Auch die Analyse der Bootstrapping Ergebnisse bestätigt den nicht signifikanten Wert der Interaktion, da das Konfidenzintervall *95%CI [-0.32;.0199]* den Wert Null mit einschließt. Allerdings liegt der obere Wert des Konfidenzintervalls sehr nahe bei 0, was zum Wert der knappen Übersteigung des Signifikanzniveaus passt.

Die Beziehung zwischen dem Gesamtkonzept und der Gesamtqualität wird demnach nicht durch die Art der Schulform vorhergesagt. Die abhängige Variable Gesamtqualität wird auch nicht höher eingeschätzt, je höher das Merkmal Gesamtkonzept ausgeprägt ist, unabhängig in welcher Schulform gearbeitet wird. Auch kann nicht festgestellt werden, dass

sich die Arbeit einer Schule in verbindlicher Form, positiv auf diese Beziehung auswirkt. Wie bereits ausgeführt, ist dies ein überraschendes Ergebnis, da sich theoretische Überlegungen und die Auseinandersetzung mit einschlägiger Fachliteratur anders positionieren.

Abbildung 13 Grafische Darstellung des Interaktionseffekts Modell 6



Der Vollständigkeit halber und um alle signifikanten Interaktionen zu identifizieren, wurden alle Qualitätsmerkmale der Befragung mit den zwei oben genannten Moderatoren innerhalb des Gesamtmodells untersucht. Diese Analyse kommt zum Ergebnis, dass keine weitere Interaktion nachgewiesen werden kann. Im zweiten Schritt agierten die Moderatoren „Dauer im Ganztag“ und „Schulform“ als zwei voneinander getrennte Moderatoren in einem Modell. Dabei wurden sowohl die Variable Gesamtkonzept als auch die Variable Haltung als unabhängige Variable überprüft. Auch diese Tests führten zu keinen signifikanten Ergebnissen. Da die Moderatoren in einem gemeinsamen Modell auch keinen Effekt hervorbringen, werden die Analysen bezogen auf die Fragestellung 3 an dieser Stelle abgeschlossen.

6.4.1 Übersicht der Ergebnisse zur Fragestellung 3

Die Fragestellung 3 nach dem Einfluss von Rahmenbedingungen auf die Gesamtqualität kann zusammengefasst zwei Haupterkenntnisse hervorbringen. Zum einen können die beiden Rahmenbedingungen „Dauer im Ganztag“ und „Schulform“ keinen direkten Einfluss auf

die Gesamtqualität vorweisen. Auch als moderierende Variable haben die Rahmenbedingungen keine Durchschlagskraft. Zum anderen zeigen sich die Rahmenbedingungen als Verstärker einer besseren Einschätzung der Gesamtqualität beim bereits nachgewiesenen Gelingensfaktor Gesamtkonzept. Insbesondere die Dauer im Ganztag verstärkt die Einschätzung des Gesamtkonzeptes auf die Einschätzung der Gesamtqualität positiv.

Impulse für Theorie und Praxis, die sich aus den dargestellten Ergebnissen ableiten lassen, werden im folgenden Kapitel erläutert.

7 Gesamtdiskussion

Die Ergebnisse zu den Gelingensfaktoren einer „guten“ Ganztagsgrundschule in Stuttgart (7.2) werden nachfolgend im Gesamten dargestellt. Auf Basis dieser Erkenntnisse ergeben sich für Theorie und Praxis konkrete Impulse mit dem Ziel, die Stuttgarter Schulen weiterzuentwickeln. Eine tiefgreifendere Ausführung findet sich im Kapitel 7.3 wieder und unter 7.1 erfolgt eine Einordnung der Forschungsarbeit und die Darstellung möglicher weiterer sich daraus entwickelter Forschungsansätze.

In diesem Kapitel findet keine erneute detaillierte Interpretation der Ergebnisse statt, da dies bereits in Kapitel 6 im direkten Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse erfolgte.

7.1 Grenzen der Studie, methodische Überlegungen und Hinweise für weitere Forschung

Die Ergebnisse der Studie zeigen einen Einblick in die Qualität der Stuttgarter Ganztagsgrundschulen. Es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass diese Ergebnisse transferiert und dazu genutzt werden können, um Ganztagsgrundschulen in Baden-Württemberg oder gar in Deutschland qualitativ zu verbessern. Die besondere Form der Umsetzung der Stuttgarter Ganztagsgrundschulen lässt es nicht zu, Ergebnisse auf andere „Schulformen“ zu adaptieren. Zudem muss bei der Einordnung der Ergebnisse berücksichtigt werden, dass diese auf der subjektiven Wahrnehmung der an der Schule tätigenden Personen aus dem Schuljahr 2017/2018 beruhen.

Grundsätzlich könnten die Ergebnisse um die Methode der Mehrebenenanalyse (MLA) bereichert werden. Bekanntermaßen weisen die Befragungsdaten der Qualitätsanalyse Stuttgarter Ganztagsgrundschulen 2018 eine typische hierarchische Struktur auf. Jede befragte Person wird jeweils einer bestimmten Ganztagsgrundschule zugeordnet und somit können zwei Ebenen identifiziert werden. Einerseits die Ebene der Individual-Fälle (Ebene 1) und andererseits die Ebene der Schulen (Ebene 2), welche als Aggregatsebene fungiert (Pötschke, 2014). Ursprünglich hat sich die Methode der Mehrebenenanalyse aus Coleman’s Untersuchungen bezüglich des Lernerfolgs von Schüler*innen entwickelt. In diesem Rahmen sollten nicht allein Unterschiedlichkeiten zwischen den Schüler*innen anhand von Individualmerkmalen, sondern auch anhand von Aggregatsmerkmalen, also Merkmale der besuchten Klassen und Schulen miteinbezogen werden (Behnke et al., 2006). Der Mehrebenenansatz untersucht einen zu erklärenden Sachverhalt sowohl durch Informationen aus der Individualebene als auch der Aggregatsebene. Bezogen auf die Ergebnisse

der vorliegenden Arbeit könnten sich Fragen nach dem Einfluss der Bedingungen einer Schule, dem Kollegium und dem Führen der Leitungsebene auf die Gesamtqualität anschließen oder auch Wechselwirkungen zwischen verschieden Qualitätsmerkmalen und der einzelnen Schule. Denn es können auch „Wechselwirkungen über unterschiedliche Aggregatsebenen hinweg modelliert werden […]. Beeinflusst eine Variable der zweiten Ebene einen Zusammenhang zwischen zwei Variablen der ersten Ebene, sprechen wir von einer Wechselwirkung zwischen den Ebenen (Cross-Level-Interaction)“ (Pötschke, 2014).

Bei der Durchführung der Mehrebenenanalyse wird schrittweise vorgegangen. Es wird in vier Schritten bzw. Modellen unterschieden, die aufeinander aufbauen: Nullmodell, Individualmodell, Individual- und Kontextmodell sowie Cross-Level-Interaktionen. Das Nullmodell stellt die Varianz der abhängigen Variable ohne Berücksichtigung erklärender Variablen dar. Demnach enthält es lediglich die Regressionskonstante und die Varianzkomponenten für die Regressionskonstante. Somit wird untersucht, welcher Anteil der Streuung der abhängigen Variable auf Individualmarke und welcher Anteil der Streuung auf Kontextmerkmale zurückgeführt werden kann (Hinz, 2009).

Die Ergebnisse des Nullmodells mit den vorliegenden Daten ergeben folgendes: Geschätzt wird der feste Effekt der Gesamtmittelwerte der Gesamtqualität über alle Teilnehmenden und Schulen (62.11). Zudem entspricht die Varianz der Level 1-Residuen, respektive die Abweichung der Einschätzung der Teilnehmenden vom Schulmittelwert (567.21). Die Varianz des Random Intercept, d.h. die Abweichungen der Schulmittelwerte vom Gesamtmittelwert entspricht dem Wert 141.79. Auf dieser Grundlage wird die Interklassenkorrelation (ICC) wie folgt berechnet:

$$\text{Interklassenkorrelation} = \frac{\text{Varaianz}_{\text{Kontextebene}}}{\text{Varaianz}_{\text{Individualebene}} + \text{Varaianz}_{\text{Kontextebene}}}$$

(Tausendpfund, 2020)

Für das geschätzte Nullmodell ergibt sich ein Wert von .199. Dies bedeutet, dass 19,9 % der Gesamtvarianz auf Unterschiede der Schulen zurückgehen. Die ICC zeigt auf, ob die Durchführung einer Mehrebenenanalyse inhaltlich sinnvoll ist. Der Wert der ICC liegt zwischen 0 und 1. Je größer die ICC, desto wichtiger ist die Berücksichtigung von Kontextmerkmalen. Als sogenannte „Richtwerte“ werden Werte von 0,05 bis 0,3 angegeben (Tausendpfund, 2020). Demnach wäre diese Analyseform mit den vorliegenden Daten sinnvoll und ertragreich.

Wie bei allen komplexen Analyseverfahren müssen jedoch auch bei der Mehrebenenanalyse bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Die in der Fachliteratur am häufigsten diskutierte, ist die der notwendigen Fallzahl auf der Individual- und Aggregatsebene (Braun et al., 2010 Jäckle, 2017; Hox & van Schoot, 2017). Hierbei stehen in der Auseinandersetzung

besonders die kontroversen Verhältnisse zwischen den beiden Ebenen des Modells im Mittelpunkt. Als Ausgangspunkt wird die 30/30 Regel von Kreft gesehen, welche in der Zwischenzeit von einem neuen Verhältnis abgelöst wurde, das mit einem Verhältnis von 50/20 den Schwerpunkt auf die zweite Ebene legt. Hox und van Schoot halten dies für besonders empfehlenswert, wenn Cross-Level-Interaktionen im Fokus stehen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich Größe und Verhältnis der beiden Ebenen auf die Verlässlichkeit der Schätzungen auswirken. Da bei der vorliegenden Arbeit besonders die Varianzkomponenten von Interesse sind und hier gar ein Verhältnis von 100/10 gefordert wird, muss konstatiert werden, dass die Fallzahlen definitiv zu gering ausfallen, um Effekte nachzuweisen und damit verlässliche Aussagen treffen zu können (Tausendpfund, 2020). Vor diesem Hintergrund wurde auf eine Bereicherung der Ergebnisse durch eine Mehrebenenanalyse trotz der erfüllten Grundvoraussetzung des ausreichend hohen ICC abgesehen.

Hinweise zu weiteren Forschungen ergeben sich zum einen aus den dargelegten methodischen Grenzen hinsichtlich einer Mehrebenenanalyse. Mit einer größeren Stichprobe wäre diese Analysemethode gewinnbringend. Durch den sukzessiven Ausbau der Stuttgarter Ganztagsgrundschulen könnte dies bei einer neuerlich angelegten Studie möglich sein. Weitere Forschungsansätze ergeben sich aus den inhaltlichen Aspekten, die im Laufe der Arbeit deutlich wurden. So sollten bei weiteren Studien insbesondere die Rahmenbedingungen stärker in den Fokus gerückt werden. In dieser Forschungsarbeit konnten lediglich zwei Rahmenbedingungen in den Blick genommen werden, da keine weiteren Aspekte im Datensatz vorhanden sind. Besonders interessant könnten beispielsweise die Größe und die Lage einer Schule sein. Ebenfalls von Bedeutung könnte es sein, die Anzahl der Messzeitpunkte zu erhöhen, um eine Längsschnittdatenanalyse (Panelstudie) durchführen zu können. Durch diese Möglichkeit können Entwicklungen auf Schulebene, aber auch auf kommunaler Ebene aufgezeigt werden. Auch könnten hierdurch die Effekte der Dauer im Ganztag untermauert werden und sich daraus auch Ableitungen hinsichtlich der Entwicklung der verschiedenen Einflüsse aufeinander ergeben. Ebenso sind sowohl intraindividuelle Unterschiede der verschiedenen Gruppen untersuchbar als auch korrelative Stabilitäten von Merkmalen.

Um eine Einordnung in die Forschungsliteratur vornehmen zu können, sei vorweg zu nehmen, dass die Qualität der Stuttgarter Ganztagsgrundschulen das Gesamtsystem von Schule und Träger umfassen. Somit wird der Fokus nicht wie bei vielen vergleichbaren Analysen von Unterricht und Lehrkräftehandeln bestimmt. Im Mittelpunkt steht mehr das gemeinsame Handeln, die verbindenden Strukturen und die Zusammenarbeit der Systeme

auf den verschiedenen Ebenen. Obwohl der Einfluss von Leitungen auf das System Schule bereits durch viele verschiedene Forschungen aufgezeigt wurde (Baumert 1989, Schönknecht 2000, Huber 1991 und Bonsen 2003/2006) und somit die Einschätzung nahe liegt, dass die Leitung auch in den Stuttgarter Ganztagsgrundschulen ein entscheidender Faktor für die Wahrnehmung und das Bewusstsein der Qualität der eigenen Schule ist, konnte dies durch die vorliegende Studie nicht bestätigt werden. Dennoch haben die achtzehn Qualitätsmerkmale ganz unterschiedlichen Einfluss auf die handelnden Personen. Hierzu gibt es in Deutschland keine weiteren auffindbaren Untersuchungen. Zudem liegen auch speziell für die Stuttgarter Ganztagsgrundschulen keine weiteren Forschungsergebnisse vor und der Wissensstand der Gelingensfaktoren Stuttgarter Ganztagsrundschulen wird durch diese Studie um viele ertragbare und für die Praxis nutzbare Erkenntnisse bereichert. Somit wird selbstbewusst konstatiert, dass eine grundlegende Forschungslücke gefüllt werden konnte.

7.2 Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse

Die zentralen Erkenntnisse der Forschungsarbeit werden im Folgenden den Fragen entsprechend beantwortet. Die Daten wurden mittels Multivariater Analyseverfahren untersucht.

1. Fragestellung „Einfluss der Merkmale auf die Einschätzung der Qualität einer Schule“:

Die Annahme dieser Arbeit, dass es verschiedene Faktoren gibt, die sich positiv auf die Einschätzung der Gesamtqualität einer Schule auswirken, konnte nachgewiesen werden. Durch eine Reihe an Untersuchungen (bivariate Regressionen) der auf theoretischen Annahmen basierenden Qualitätsmerkmale haben sich die Qualitätsmerkmale Gesamtkonzept und Haltung als besonders einflussreich gezeigt. Überraschenderweise konnte sich die gemeinsame Arbeit der Leitungen (Qualitätsmerkmal Leitungszeit) nicht durchsetzen. Demnach scheint eine gute Zusammenarbeit der verschiedenen Bereiche auf Führungsebene keinen besonderen Einfluss zu haben. Ebenfalls überraschend ist, dass sich das Merkmal der Qualitätsentwicklung und -sicherung nicht durchgesetzt hat. Die Annahme, dass die Arbeit an der Qualität einen Ausschlag auf die erlebte Gesamtqualität hat, konnte demnach nicht gehalten werden.

Zusammengefasst bedeutet dies, dass die Fragestellung 1 Einfluss der Merkmale auf die Einschätzung der Qualität einer Schule wie folgt beantwortet wird. Das gelungene gemeinsame Gesamtkonzept von Schule und Jugendhilfe, welches in der täglichen Arbeit gelebt wird, ist ein Gelingensfaktor für die Einschätzung der Gesamtqualität einer Schule. Ebenfalls deutlich herauskristallisiert hat sich das Merkmal Haltung. Eine positive Grundhaltung

zum Ganztag wirkt sich demnach ebenfalls positiv auf die Gesamteinschätzung aus. Dieses Ergebnis kann nicht als überraschend bezeichnet werden. Vielmehr bestätigt sich hier die Annahme, dass eine grundsätzlich positive Einstellung zum Thema Ganztagsschule auch dazu führt, diese gerne gestalten zu wollen. Ebenfalls ist es wichtig, eine angenehme Arbeitsatmosphäre in der täglichen Arbeit zu erleben.

2. Fragestellung „Einfluss der Akteursgruppen auf die Einschätzung der Qualität einer Schule“

Grundsätzlich kann in Ganztagsschulen, wie bereits mehrfach erwähnt, zwischen den Leitungen und dem sonstigen Personal unterschieden werden. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen jedoch keinen besonderen Einfluss der Gruppenzugehörigkeit auf die Wahrnehmung der Gesamtqualität. Dieses Ergebnis das durch bivariate Regressionen in Teilgruppen und durch Moderationsanalysen erzielt wurde, kann sicherlich als überraschend betrachtet werden, da wie in Kapitel 2 dargelegt besonders in der letzten Dekade der Schulforschung, den Leitungen und ihren Einfluss auf das Personal und die Gesamtqualität einer Schule, eine besondere Bedeutung zugesagt wurde.

3. Fragestellung: „Einfluss der Rahmenbedingungen auf die Einschätzung der Qualität“

Ebenfalls überraschend ist, dass die Schulform, sprich die Frage danach, ob eine Ganztagsschule als ganze Schule im ganztägigen Betrieb ist, oder eben nur einzelne Klassen, keinen Effekt aufweist. Die durchgeführten Moderationsanalysen konnten keine hilfreichen Hinweise geben. Hingegen konnte durch diese Arbeit gezeigt werden, dass es eine positive Auswirkung auf die Gesamtqualität hat, wenn Schulen länger im Ganztag sind. Hierbei tritt diese längere Routine als Verstärker auf, was den Zusammenhang von Gesamtkonzept und Gesamtqualität anbelangt.

7.3 Implikation für die Praxis

Das folgende Kapitel betrachtet in Kürze die Ergebnisse hinsichtlich der Implikationen für die Praxis.

Gelingensfaktor Betriebsdauer

Für die Praxis bleibt fraglich, wie mit dem Ergebnis umgegangen werden muss, dass die Betriebsdauer als positiver Verstärker wirkt. Heißt dies ganz praktisch „gut Ding will Weile haben“? Und man kann sich darauf ausruhen, oder sind die Ergebnisse viel eher ein Hinweis darauf, dass stetiges Optimieren langfristigen Erfolg bringen wird. Letztlich kann der Praxis attestiert werden, dass sich eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung mittel und langfristig positiv auf die Einschätzung der Qualität auswirkt.

Gelingensfaktoren Gesamtkonzept und Haltung

Für die schulische und sozialpädagogische Praxis bleibt festzuhalten, dass die Themen Haltung und Gesamtkonzept zukünftig stärker in den Fokus rücken sollten. Das Gesamtkonzept sollte mittels regelmäßiger Überprüfung der Inhalte gemeinsam bspw. durch pädagogische Tage im Blick behalten werden. Nur so wird aus einem reinen Konzept gelebte Praxis. Die Haltung wiederum muss auf unterschiedlichen Ebenen und durch verschiedene Zugänge kontinuierlich überprüft werden. Zum einen sollte die Ganztagsschule verstärkt in die Ausbildung integriert werden. Hierbei sind explizit beide Berufsgruppen angesprochen. Sowohl bei der Ausbildung von Lehrkräften als auch bei der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern oder in den Studiengängen der Kindheitspädagogik und der Sozialen Arbeit. Eine durch das Deutsche Jugendinstitut erfolgte Publikation zur Fragestellung: „Wieviel Ganztag steckt in den Studiengängen der Kindheitspädagogik und der Sozialen Arbeit?“ konstatiert im Fazit: „Abschließend ist anzumerken, dass in Anbetracht des Bedarfs an qualifizierten Fachkräften im Ganztag für Kinder im Grundschulalter eine stärkere Verankerung aktueller Themen in den Studiengängen sinnvoll sein könnte. Auch eine höhere Quote der Praxisanteile erscheint in diesem Kontext sinnvoll. Gerade hinsichtlich einer besseren Vorbereitung der Studierenden auf die praktische Arbeit im Ganztag könnte dies relevant sein“ (Pilchowski, 2022).

Es müssen demnach Strukturen geschaffen werden, um Veränderungen weiter vorantreiben zu können.

Nach Auswertung aller erhobenen Daten und unter Beachtung des pädagogisch-theoretischen Bezugsrahmens kristallisieren sich folgende zentrale Gelingensfaktoren für eine förderliche Qualitätsentwicklung heraus:

- Qualitätsmerkmal Gesamtkonzept
- Qualitätsmerkmal Haltung
- Dauer im Ganztag

7.3.1 Bedeutung für die Qualitätsentwicklung in Baden-Württemberg

- Die Ergebnisse dieser Arbeit sollten als Argument genutzt werden, um die Ganztagsthematik in den relevanten Studiengängen und in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher stärker zu verankern, um schon frühzeitig eine positive Haltung zum Ganztag zu etablieren.
- Die Qualitätsanalyse Stuttgarter Ganztagsgrundschulen sollte als Leuchtturmprojekt flächendeckend in Baden-Württemberg nutzbar werden.

7.3.2 Bedeutung für die Praxis in Stuttgart

- In der Qualitätsentwicklung sollten die Themen Gesamtkonzept und Haltung stärker in den Fokus rücken.
- Es sollte in die Weiterbildung aller beteiligten Akteure investiert werden, sodass sich eine gemeinsame Grundhaltung etablieren kann.
- Es sollte in jeder Ganztagsgrundschule einen jährlichen gemeinsamen pädagogischen Tag geben, um weiter an der Gesamtkonzeption zu arbeiten.
- Den Schulen sollte ausreichend Zeit eingeräumt werden, um sich weiterzuentwickeln. Denkbar wäre in diesem Zusammenhang beispielsweise Patenschaften von Schulen, die sich auf den Weg machen den Ganztag zu etablieren und Schulen, die bereits über viel Erfahrung verfügen.

7.3.3 Konkrete Handlungsimpulse für Leitungen

- Die Leitungen sollten die Merkmale Haltung und Gesamtkonzept in der täglichen und konzeptionellen Arbeit im Auge behalten.
- Bei der Neueinstellung von Mitarbeitenden sollte das Merkmal der positiven Grundhaltung zum Ganztag einen gewichtigen Faktor spielen.

8 Fazit

Nachdem die vier Ziele der Arbeit ausführlich und hinreichend bearbeitet wurden, folgt an dieser Stelle ein knappes Resümee. Die wichtigste Erkenntnis lautet: Die Qualitätsmerkmale Gesamtkonzept und Haltung sind die entscheidendsten Gelingensfaktoren für die Qualität der Stuttgarter Ganztagsgrundschulen.

Aufbauend auf den Untersuchungen der Stuttgarter Ganztagsgrundschulen konnte die vorliegende Arbeit mit wesentlichen und vielfältigen Erkenntnissen das Handlungsfeld bereichern, Ansatzpunkte für weitere Forschung definieren und Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung der Stuttgarter Schullandschaft geben.

Die explizit für die Stuttgarter Ganztagsgrundschulen erworbenen Daten können allerdings nicht direkt für andere Kommunen in Baden-Württemberg, die bereits eine ebenfalls große Anzahl an Ganztagsgrundschulen aufweisen, gewinnbringende Erkenntnisse liefern. Jedoch sind die Ergebnisse sicherlich sehr dienlich für diejenigen, die zu Beginn der Einführung von Ganztagsgrundschulen stehen (oder auch anderer Schularten). Denn die Erkenntnisse dieser Arbeit geben Hinweise, auf welche Merkmale besonderen Augenmerk gelegt werden sollte. Kommunen sollten sich bei der Einführung von Ganztagsschulen bewusst die Zeit nehmen, um ein schlüssiges Gesamtkonzept zu erstellen, hinter dem alle, die im Ganztag beteiligt sind, stehen. Zudem ist das Thema der positiven Grundhaltung aller Beteiligten ebenfalls zu beachten.

Und zu guter Letzt konnte auch aufgezeigt werden, dass man den Schulen ausreichend Zeit geben sollte, um gemeinsam zu wachsen. Nach der Einführung des ganztägigen Betriebs benötigen die Schulen Zeit, um sich auf das neue Organisatorische einzustellen, um die neuen Abläufe einzuüben und, um ein gemeinsames Team zu werden. Durch die Dauer können weitere positive Effekte belegt werden. Es bleibt festzuhalten, dass diese Arbeit für jene Kommunen hilfreich ist, die sich auf den Weg machen Ganztagsschulen zu etablieren. Und das werden in den nächsten Jahren durch den dargestellten Rechtsanspruch sicherlich etliche werden.

Die Darstellung der Ergebnisse und deren Veröffentlichung ist mit der Hoffnung verbunden, allen entscheidenden Akteuren rund um die Stuttgarter Ganztagsgrundschulen Hinweise zu geben, welche Stellschrauben sie drehen müssen, um die Qualität zu verbessern.

9 Literaturverzeichnis

Ahl, K. (2020). *Schule verändern – jetzt! Wegweisende Antworten auf drängende Fragen* (1. Auflage). *Bildung kontrovers*. Klett/Kallmeyer.

Appel, S. & Rutz, G. (2009). *Handbuch Ganztagsschule: Praxis, Konzepte, Handreichungen* (6., überarb. Aufl.). *Reihe Politik und Bildung: Bd. 13*. Wochenschau Verlag.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2008). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (12., vollst. überarb. Aufl.). *Springer-Lehrbuch*. Springer.

Baumann, J. & Götz, T. (2023). *Schulleitung! Der Praxisleitfaden* (2. Auflage). *Pädagogik*. Beltz.

Behnke, J., Gschwend Thomas, Schindler Delia & Schnapp, K.-U. (2006). *Methoden der Politikwissenschaft: Neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren* (1. Aufl.). *Forschungsstand Politikwissenschaft*. Nomos.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2016). *KiTa-Leitung als Schlüsselposition: Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen.*

Bettmer, F. (Hrsg.). (2007). *Springer eBook Collection Humanities, Social Science*. *Ganztagsschule als Forschungsfeld: Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90705-5

Beutel, S.-I. (2005). *Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule: Reformschulen als Ganztagsschulen*. *Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht: Bd. 4*. Verl. Dt. Jugendinst; VS Verl. für Sozialwiss. https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/4990-kooperationen-zwischen-jugendhilfe-und-schule.html

Blanz, M. (2021). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendungen* (2. Auflage). W. Kohlhammer Verlag. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783170398191

BMBFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2005-2010). *Nationaler Aktionsplan. Für ein kindergerechtes Deutschland*.

BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen, Jugend. (2005). *Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf

Böcker, P., Laging, R. & Arnoldt, B. (Hrsg.). (2010). *Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung: Band 9. Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule - Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperationen: Themen: gute (Ganztags-)Schulen, Zeitkonzepte, Bewegungs- und Sportangebote, Schulhof, integrative Schulkultur, lokale Bildungslandschaften*. Schneider-Verl. Hohengehren. http://www.lehmanns.de/midvox/bib/9783834008206

Braun, D., Seher Nicole & Tausendpfund, M. (2010). *instellungen gegenüber Immigranten und die Zustimmung zur Europäischen Integration: Eine Mehrebenenanalyse* [Arbeitspapier Nr 136], Mannheim.

Bremm, N. (2019). *Schulen mit ganztägigem Angebot: Eine empirisch ermittelte Typologie*. Beltz. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1125948

Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen: Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Zugl.: Berlin, Humboldt-Univ., Diss., 2014. *Schule und Gesellschaft: Bd. 59*. Springer VS. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-09491-1 https://doi.org/10.1007/978-3-658-09491-1

Bundesministerium für Bildung und Forschung - Ganztagsschulen. (2014). *Ganztag in NRW: "Es gibt immer den Blick auf beide Professionen&quot*. https://www.ganztagsschulen.org/de/ganztagsschule-vor-ort/ganztagsschule-in-den-laendern/_documents/ganztag-in-nrw-es-gibt-immer-d-n-blick-auf-beide-professionen.html?nn=605460

Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. *Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für ab 2026 beschlossen*.

Burow, O.-A. & Pauli, B. (2006). *Ganztagsschule entwickeln: Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld.*

Busche-Baumann, M. & Ermel, N. (Hrsg.). (2021). *Wir müssen da sein, wo die Kids sind! Schulsozialarbeit in digitalisierten Lebenswelten* (1. Auflage). Beltz Juventa. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779956952

Coelen, T. & Stecher, L. (Hrsg.). (2014). *Grundlagentexte Pädagogik*. *Die Ganztagsschule: Eine Einführung*. Beltz. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1128710

Cohen, J. (2013). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Taylor and Francis. http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1192162

Demmer, M., Eibeck, B. & Höhmann, K [Katrin]. (2015). *ABC der Ganztagsschule: Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger* (1. Aufl.). Wochenschau Verlag. http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4344661

Denk, E., Kimmler-Schad, S., Knaupp, V., Steidel, M., Streicher, R. & Dr. Schiller, S. (2011). *Qualitätsrahmen zur Fremdevaluation: an allgemein bildenden Schulen in*

Baden-Württemberg für das weiterentwickelte Verfahren ab dem Schuljahr 2011/12.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.). (2022a, 25. April). *Ideen für mehr. Ganztägig lernen!* https://www.dkjs.de/themen/alle-programme/ideen-fuer-mehr-ganztaegig-lernen/

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. (2022b, 7. Dezember). *Herzlich willkommen im Land Baden-Württemberg | Ganztägig bilden*. https://www.ganztaegig-lernen.de/herzlich-willkommen-im-land-baden-wuerttemberg

Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein-Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft*(41), 73–92. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8486/pdf/Ditton_2000_Qualitaetskontrolle_und_Qualitaetssicherung_in_Schule_und_Unterricht.pdf (Qualität und Qualitätssicherungim Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule.).

Fahrmeir, L., Kneib, T. & Lang, S. (2009). *Regression: Modelle, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl.). *Statistik und ihre Anwendungen*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg. http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10328772 https://doi.org/10.1007/978-3-642-01837-4

Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung* (2. Aufl.). *Juventa-Paperback*. Juventa.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th edition). SAGE.

Fischer, N., Radisch, F., Theis, D. & Züchner, I. (2012). *Qualität von Ganztagsschulen – Bedingungen, Wirkungen und Empfehlungen. Expertise für die SPD Bundestagsfraktion*. null : Frankfurt am Main. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=6794 https://doi.org/10.25656/01:6794

Frazier, P. A., Tix, A. P. & Barron, K. E. (2004). Testing Moderator and Mediator Effects in Counseling Psychology Research. *Journal of Counseling Psychology*, *51*(1), 115–134. https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.1.115

Ganztagsschulverband GGT e.V. *Definition Ganztagsschule*. https://www.ganztagsschulverband.de/media/2002-programmatik-gtsv.pdf

Halbritter, M. (Hrsg.). (2010). *Pädagogik*. *Auf dem Weg zur "guten Schule": Schule gemeinsam entwickeln*. Beltz.

Harazd, B., Gieske, M. & Rolff, H.-G. (2009). *Gesundheitsmanagement in der Schule: Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung ; eine Veröffentlichung der Dortmunder Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) der Technischen Universität Dortmund*. *Schule und Gesundheit*. LinkLuchterhand.

Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (Second edition). *Methodology in the social sciences*. The Guilford Press. https://ebookcentral.proquest.com/lib/potsdamuni/detail.action?docID=5109647

Heid, H. (2000). Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft*, *41*, 41–54.

Heid, H. (2015). Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale)Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zubeeinflussen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *61*, 390–409. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15369/pdf/ZfPaed_2015_Heid_Bildungsforschung_im_Kontext.pdf

Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2011). *Zeitschrift für Pädagogik*. *Pädagogische Professionalität*. Beltz. http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7084/pdf/Helsper_Tippelt_Paedagogische_Professinalitaet.pdf https://doi.org/70846

Hemmerich, W. (2021). *Moderationsanalyse*. https://statistikguru.de/spss/moderation/moderationsanalyse-process-makro-installieren.html

Hinz, T. (2009). Mehrebenenanalyse. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden* (1. Aufl., S. 648–667). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Höhmann, K [Kathrin], Bergmann, K. & Gebauer, M. (2008). Das Personal. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztagsschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG)* (2., korrigierte Aufl., S. 77–78). Juventa-Verl.

Holtappels, H. G. (Hrsg.). (2008a). *Studien zur ganztägigen Bildung*. *Ganztagsschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG)* (2., korrigierte Aufl.). Juventa-Verl. http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2837883&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm

Holtappels, H. G. (2008b). Konzepte und Gestaltunselemente. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztagsschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG)* (2., korrigierte Aufl., S. 137–163). Juventa-Verl.

Holtappels, H. G. (2021). Gebundene oder offene Ganztagsschule: Glaubensstreit oder Qualitätsfrage? *Friedrich Jahresheft-Chance Ganztag*(39), 60–63.

Hopmann, B., Böhm-Kasper, O. & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen in der universitären Lehre. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.4119/HLZ-2472 (400-421 Seiten / Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, Bd. 2 Nr. 3

(2019): Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die inklusive Schule - Fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansätze).

Hox, J. J. & van Schoot, R. de. (2017). *Multilevel Analysis: Techniques and Applications* (Third edition). *Quantitative Methodology Series*. Taylor and Francis. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1594541

Huber, S. G., Hader-Popp, S. & Schneider, N. (2014). *Qualität und Entwicklung von Schule: Basiswissen Schulmanagement*. *Pädagogik: Bd. 26*. Beltz.

Hufnagel, J. M. (2016). *Die Übernahme von Leitungsaufgaben in der Schule als berufsbiographische Herausforderung.*

Hufnagel, J. M. (2017). *Städtische interne Quelle.*

Idel, T.-S., Dietrich, F., Kunze, K., Rabenstein, K. & Schütz, A. (Hrsg.). (2016). *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*. *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform: Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Verlag Julius Klinkhardt. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781554757

Jäckle, S. (Hrsg.). (2017). *SpringerLink Bücher*. *Neue Trends in den Sozialwissenschaften: Innovative Techniken für qualitative und quantitative Forschung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17189-6

Janssen, J. & Laatz, W. (2017). *Statistische Datenanalyse mit SPSS: Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests* (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer Gabler. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-53477-9 https://doi.org/10.1007/978-3-662-53477-9

Jungenkrüger, F., Mounajed, R. & Ruppert, A. (2021). Ganztagsschule als Orte der Begegnung: Welche Rolle kommt Lehrkräften in der modernen Ganztagsschule zu? *Friedrich Jahresheft-Chance Ganztag*(39), 18–21.

Kamiske, G. F. & Brauer, J.-P. (2006). *Qualitätsmanagement von A bis Z: Erläuterungen moderner Begriffe des Qualitätsmanagements* (5., aktualisierte Aufl.). Hanser. http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-446-40284-3

Kamski, I., Holtappels, H. G., Schnetzer, T. & Kamski-Holtappels-Schnetzer (Hrsg.). (2009). *Qualität von Ganztagsschule - Konzepte und Orientierungen für die Praxis*. Waxmann.

Kamski, I. & Koltermann, S. (2014). *Rhythmisierung in Ganztagsschulen: Erprobte Praxis - funktionierende Modelle*. Debus Pädagogik. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5399758

Klieme, E. & Rauschenbach, T. (2011). Entwicklung und Wirkung von Ganztagsschule Eine Bilanz auf Basis der StEG-Studie. In I. Züchner (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche*

Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) (1. Aufl., S. 342–350). Juventa.

Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2008 bis 2012. KMK. Berlin (2014a).

Kühnel, S. M. (1996). *Gruppenvergleiche in linearen und logistischen Regressionsmodellen* (Bd. 39). ZA-Information / Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-200402

Kultusministerkonferenz. (2006). *Ganztagsschulen in Deutschland*. https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/ganztagsschulen-in-deutschland.html

KVJS - Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg. (2010). *Kinder- und Jugendhilfe im demokratischen Wandel. Herausforderungen und Perspektiven der Förderung und Unterstützung von jungen Menschen und deren Familien in Baden-Württemberg - Berichterstattung*. https://www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/jugend/2010-Bericht-Juhi-Demografie.pdf

Landeshauptstadt Stuttgart, Referat für Jugend und Bildung (Hrsg.). (2018). *Bericht zur Qualitätsanalyse Stuttgarter Ganztagsgrundschulen.*

Laux, A. (2011). *Schulleitung im Mittelpunkt schulischer Gesundheit: Eine Studie zu der Gesundheit schulischer Führungskräfte und ihrer Rolle für die Lehrergesundheit* [Dissertation]. Universität Potsdam, Potsdam.

Merkens, H. (Hrsg.). (2009). *Ganztagsorganisation im Grundschulbereich*. Waxmann.

Muri, G. (2017). *Räume und Ausstattung* (1. Auflage). *Qualität in Tagesschulen/Tagesstrukturen (QuinTaS): Arbeitsbuch 6*. hep der Bildungsverlag.

Pilchowski, A. (2022). *Wie viel Ganztag steckt in den Studiengängen der Kindheitspädagogik und der Sozialen Arbeit? Eine Analyse von Modulhandbüchern*. WIFF Arbeitspapiere. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Arbeitspapier_8_WEB.pdf

Plehn, M. (Hrsg.). (2019). *Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagsschule: Grundlagen zum Leiten, Führen und Managen* (1. Auflage). Verlag Herder. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1260415

Pötschke, M. (2014). Mehrebenenanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch. Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 1101–1115). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_87

Quellenberg, H. (2008). Grundlagen der Studie. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztagsschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG)* (2., korrigierte Aufl., S. 13–36). Juventa-Verl.

Radisch, F. (2009). *Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation: Theoretische und empirische Befunde*. Zugl.: Frankfurt (Main), Univ., Diss., 2008. *Studien zur ganztägigen Bildung*. Juventa-Verl.

Rahm, S., Rabenstein, K. & Nerowski, C. (2015). *Basiswissen Ganztagsschule: Konzepte, Erwartungen, Perspektiven*. Beltz. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-e-pflicht-1115237

Rausch, J. (2012). *Jugendhilfe in Kooperation Mit der Ganztagsschule: Zum Strategieverständnis Von Jugendhilfe Im Wandel Von Schule* (1st ed.). *Management - Bildung - Ethik (abgeschlossen) Ser: v.1*. VS Verlag fur Sozialwissenschaften GmbH. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=971124

Rausch, J. & Berndt, S. (2012). *Jugendhilfe in Kooperation mit der Ganztagsschule: Zum Strategieverständnis von Jugendhilfe im Wandel von Schule*. *Management - Bildung - Ethik*. Springer VS. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1195109 https://doi.org/10.1007/978-3-531-19224-6

Rauschenbach, T. (Hrsg.). (2012). *Ganztagsschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand ; Expertise des Deutschen Jugendinstituts (DJI)*. Verl. Bertelsmann Stiftung.

Robert Bosch Stiftung GmbH. *Rechtsanspruch Ganztagsschule – die wichtigsten Fragen und Antworten*. https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/rechtsanspruch-auf-ganztagsbetreuung-ist-das-zu-schaffen/#ab-wann-tritt-der-rechtsanspruch-auf-ganztagsbetreuung-in-der-grundschule-in-kraft

Rolff, H.-G. (2011). *Qualität in allen Schulen: Handbuch für schulinternes Qualitätsmanagement*. *Praxishilfen Schule*. Link.

Rumsey, D. (2008). *Weiterführende Statistik für Dummies* (1. Aufl.). *Für Dummies*. Wiley. http://swb.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=865186

Sauerwein, M. *Qualität in Bildungssettings der Ganztagsschule* [Dissertation]. GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund. https://content-select.com/index.php?id=bib&ean=9783779946861

Schindler, L. & Pohlmann, U. (Hrsg.). (2022). *Jugend und Familie: Bd. 17*. *Halt(ungen) im Wandel - Qualität im Diskurs: Reihe Jugend und Familie - Band 17* (1. Auflage). Lambertus-Verlag. https://doi.org/10.5771/9783784135113

Schratter, D., Steinklammer, E. & Taucher, P. (Hrsg.). (2019). *Qualität ist kein Zufall*. ÖGB Verlag.

Schratz, M., Michels, I., Wolters, A., Boldt, H., Brügelmann, K., Buhl, M., Dietl, R., Fleischmann, S., Gröschner, A., Häcker, T. H., Jude, N., Keine, J.-M., Madelung, P., Oechslein, K., Preußker, A., Ropohl, M. J., Veith, H., Wild, K. & Wildfeuer, W.

(Hrsg.). (2021). *Der Deutsche Schulpreis*. *Menschen machen Schule: Mutig eigene Wege gehen* (1. Auflage). Klett | Kallmeyer.

Schulverwaltungsamt Stuttgart. (2013). *Eine runde Sache - Die Ganztagsgrundschule in Stuttgart: Umsetzungshilfen und Praxisbeispiele um Ausbau der Stuttgarter Grundschulen zu Ganztagsgrundschulen.*

Schüpbach, M. (2010). *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter: Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich*. Springer Fachmedien. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=751684

Sliwka, A. (2022, 20. Mai). *Qualitätsrahmen Ganztagsschule Baden-Württemberg*. https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/190708_Qualit%C3%A4tsrahmen-Ganztagsschule_Kultusministerium_BW.pdf

Staudner, S. (2018). *Bildungsprozesse im Ganztag*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Stecher, L. (Hrsg.). (2011). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft: Bd. 15*. *Ganztagsschule - Neue Schule? Eine Forschungsbilanz*. VS Verl. für Sozialwiss.

Strohmaier, B. (2018). *Erfolgsfaktoren der Gemeinschaftsschule Baden-Württemberg: Eine bildungssoziologische quantitative Analyse*. Dissertation. *Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg: Band 2* [1 Online-Ressource (179 Seiten)]. Waxmann.

Tausendpfund, M. (Hrsg.). (2020). *Springer eBook Collection*. *Fortgeschrittene Analyseverfahren in den Sozialwissenschaften: Ein Überblick* (1st ed. 2020). Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30237-5

Tillmann, K. (2021). Selbstverständlichkeit oder seltenes Event? Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagsschulen. *Friedrich Jahresheft-Chance Ganztag*(39), 80–81.

Urban, D. & Mayerl, J. (2011). *Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung* (4., überabeitete und erweiterte Auflage). *Studienskripten zur Soziologie*. VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93114-2

Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2016). *Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (1. Auflage). Verlag Herder. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1257471

Wagner, C. & van Buer, J. (2014). *Qualität von Schule: Ein kritisches Handbuch* (C. Wagner & J. van Buer, Hg.) (2nd, Revised ed.). Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften. https://doi.org/10.3726/978-3-653-04898-8

Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Zugl.: Bamberg, Univ., Diss., 2011 / Zugl.: Bamberg, Otto-Friedrich-

Univ., Diss., 2011. VS Verlag für Sozialwiss. http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=971098 https://doi.org/10.1007/978-3-531-19300-7

Wendt, P.-U. (2021). *Lehrbuch Soziale Arbeit* (2., vollständig überarbeitete Aufl.). *Studienmodule Soziale Arbeit*. Beltz. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1862709

Wissinger, J. & Huber, S. G. (2002). *Schulleitung - Forschung und Qualifizierung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-01338-9

Zollondz, H.-D. (2002). *Grundlagen Qualitätsmanagement: Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte*. *Edition Management*. Oldenbourg.

Zollondz, H.-D. (2011). *Grundlagen Qualitätsmanagement: Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte* (3., überarb., aktualisierte und erw. Aufl.). *Edition Management*. Oldenbourg. http://www.oldenbourg-link.com/isbn/9783486712025

Züchner, I. (Hrsg.). (2011). *Studien zur ganztägigen Bildung*. *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (1. Aufl.). Juventa.

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schulart: Allgemeinbildende Schulen. Schüler*innen differenziert nach Teilnahme am gebundenen Ganztag, am offenen Ganztag an den Ganztagsangeboten. 32
Abbildung 2: Schulart: Grundschule. Schüler*innen differenziert nach Teilnahme am gebundenen Ganztag, am offenen Ganztag an den Ganztagsangeboten. 33
Abbildung 3 Strukturmodell zur Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungswesen 43
Abbildung 4 Ringmodell Ganztagsschule (Sliwka, 2022) 52
Abbildung 5: Qualitätsmerkmale Stuttgarter Ganztagsgrundschulen 77
Abbildung 6: Mittelwerte ausgewählter Qualitätsmerkmale im Vergleich der Schulform (n=32) 99
Abbildung 7: Betriebsdauer im Ganztag (n=32) 100
Abbildung 8: Mittelwerte der Qualitätsmerkmale im Vergleich der Akteure (n=402) 101
Abbildung 9 Korrelationen der Qualitätsmerkmale 107
Abbildung 10 Regressionsmodell mit der Gesamtqualität als AV 109
Abbildung 11 Das konzeptionelle Pfaddiagramm zeigt einen durch die Gruppenzugehörigkeit moderierten Effekt von Haltung auf die Gesamteinschätzung 128
Abbildung 12 Grafische Darstellung des Interaktionseffekts Modell 5 133
Abbildung 13 Grafische Darstellung des Interaktionseffekts Modell 6 134

11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 System und Strukturqualität 46
Tabelle 2 Gestaltungs- und Prozessqualität 47
Tabelle 3 Ergebnisqualität 48
Tabelle 4 Führungsverantwortung im Ganztagsbereich 49
Tabelle 5 Auszug aus dem Qualitätsmerkmal Professionelle Steuerung durch die Schulleitung (Sliwka, 2022) 54
Tabelle 6 Vergleich der Stuttgarter Qualitätsanalyse und dem Qualitätsrahmen Ganztagsschule Baden-Württemberg 57
Tabelle 7 Gute Schulleiterinnen und Schulleiter an guten Schulen (Lohmann In:Pfundtner, 2014, S. 45) 64
Tabelle 8 Funktionsspektrum und beispielhafte Aufgaben der Schulleitung (Warwas, 2012, S. 22) 65
Tabelle 9 Kategorie Konzept Stuttgarter Ganztagsgrundschulen 79

Tabelle 10 Kategorie Management Stuttgarter Ganztagsgrundschulen 80
Tabelle 11 Kategorie Zusammenarbeit Stuttgarter Ganztagsgrundschulen 82
Tabelle 12 Kategorie Schulalltag Stuttgarter Ganztagsgrundschulen 83
Tabelle 13 Kategorie Räume und Ausstattung Stuttgarter Ganztagsgrundschulen 85
Tabelle 14 Kategorie Gesamteinschätzung Stuttgarter Ganztagsgrundschulen 86
Tabelle 15 Skalierung der Befragung 90
Tabelle 16 Reliabilität aller Qualitätsmerkmale 94
Tabelle 17 Übersicht über die Standardabweichungen und Mittelwerte der Qualitätsmerkmale 98
Tabelle 18 Korrelationsrichtlinien nach Cohen 102
Tabelle 19 Korrelationskoeffizienten der Qualitätsmerkmale in Abhängigkeit der Gesamtqualität 102
Tabelle 20 Bivariate Korrelation der Qualitätsmerkmale, die starke Korrelationen aufweisen 103
Tabelle 21 Multikollinearitätsprüfung 110
Tabelle 22 Überprüfung der Autokorrelation 112
Tabelle 23 Ergebnisse Regressionsmodell 113
Tabelle 24 F-Werte des Regressionsmodells 116
Tabelle 25 Effektstärke (f^2) nach Cohen 116
Tabelle 26 Ergebnisse Regressionsmodell; Gruppe Leitung 119
Tabelle 27 F-Werte des Regressionsmodells; Gruppe Leitung 119
Tabelle 28 Ergebnisse Regressionsmodell; Gruppe Personal 120
Tabelle 29 F-Werte des Regressionsmodells; Gruppe Personal 121
Tabelle 30 Ergebnisse Regressionsmodell; Teilstichprobe Lehrkräfte 122
Tabelle 31 Ergebnisse Regressionsmodell; Teilstichprobe Pädagogische Fachkräfte ... 123
Tabelle 32 Gruppenvergleich im linearen Regressionsmodell durch schrittweise Regression 124
Tabelle 33 Moderationsmodelle 1,2 der Überprüfung von Interaktionseffekten 129
Tabelle 34 Moderationsmodelle 3-6 der Überprüfung von Interaktionseffekten 131

12 Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CDU	Christlich Demokratische Union Deutschlands
CIPO	Context input process output
ECCE	European Child Care and Education Study
GK	Gesamtkonzept
Ha	Haltung
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IZBB	Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung
KMK	Kultusministerkonferenz
LE	Leitungsebene
OECD	Organization for economic Cooperation and Development
PädA	Pädagogische Arbeit in der Mittagszeit
PDS	Partei des Demokratischen Sozialismus
PISA	Programm for International Student
QEQS	Qualitätsentwicklung und -sicherung
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschland
StEG	Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study

13 Anhang

Zuordnung Qualitätsmerkmale und Items

1.1. Gesamt-konzept	4.2 Das Gesamtkonzept der Schule berücksichtigt das soziale und kulturelle Umfeld der Schule.
	4.3 Das Gesamtkonzept wird entsprechend den Anforderungen des schulischen Umfelds laufend weiterentwickelt. 4.1 In der gelebten Schulkultur erkennt man das Gesamtkonzept der Schule. 4.4 Das gemeinsame Verständnis von Bildung und Erziehung wird im Schulalltag sichtbar. 4.5 Das gemeinsame Bildungsverständnis wird gegenüber neu hinzukommenden [b]Eltern[/b] thematisiert. 4.6 Das gemeinsame Bildungsverständnis wird gegenüber neu hinzukommenden [b]externen Partnern[/b] thematisiert. 6.5 Ich bin mit dem Gesamtkonzept der Schule zufrieden.
1.2 Übergänge gestalten	4.7 Die Maßnahmen für den Übergang aus den Kindertageseinrichtungen in die Schule kommen bei den Kindern gut an.
	4.8 Der Tagesablauf ist zu Beginn der ersten Klasse der neuen Situation der Kinder angepasst.
	4.9 Der Wechsel in die weiterführenden Schulen wird als gemeinsame pädagogische Aufgabe der Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte verstanden.
	4.10 Kindertageseinrichtungen und weiterführende Schulen werden in die Gestaltung der Übergänge einbezogen.
1.3 Partizipation	4.11 Jede Klasse hat einen Klassenrat.
	4.12 Die Kinder gestalten die Schulversammlungen aktiv mit.
	4.13 Eltern werden zu den Schulversammlungen eingeladen.
	4.14 Kinder werden bei Umgestaltungsmaßnahmen des Schulhauses und des Schulhofes/-geländes beteiligt.
	4.15 Die Kinder haben bei den Essensangeboten in der Mensa ein Mitspracherecht.
	4.16 Die Kinder haben bei den Angeboten im Ganztag ein Mitspracherecht.
	4.17 Eltern haben bei den Essensangeboten ein Mitspracherecht.
	4.18 Die Kinder können wählen, welchen Themenunterricht/Angebote sie besuchen möchten.
	4.19 Bei der Entwicklung der Inhalte des Themenunterricht/Angebotes werden die Wünsche der Kinder berücksichtigt.
	4.20 Die Eltern haben Mitgestaltungsmöglichkeiten im Ganztagsbetrieb.
2.1 Leitungs-ebene	2.1 Besprechungen zwischen der Schulleitung und der Pädagogischen Leitung finden in einem regelmäßigen Turnus statt.
	2.2 Es gibt für den Ganztagsbetrieb ein gemeinsames Management von Schulleitung und Pädagogischer Leitung.
	2.3 Ganztagsschulspezifische Arbeitsabläufe werden gemeinsam koordiniert und verantwortet.
	2.4 Alle Lehr- und Fachkräfte werden an wichtigen ganztagsbezogenen Schulentwicklungsprozessen beteiligt.
	2.5 Die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten im Ganztagsbetrieb sind für die einzelnen Akteure klar geregelt.

	2.6 Schulleitung und pädagogische Leitung arbeiten gemeinsam an der Gestaltung des Stundenplans.
	2.11 Die Durchführung und Auswertung dieses Konzepts wird als gemeinsame Aufgabe der Schulleitung und der pädagogischen Leitung verstanden.
2.2 Qualitätsentwicklung und –sicherung	2.10 Es gibt, ein zwischen Schule und dem Träger der sozialpädagogischen Angebote, abgestimmtes gemeinsames Konzept zur Qualitätsentwicklung des Ganztagsbetriebs.
	2.12 Dieses abgestimmte Konzept zeigt sich in Entwicklungs- und Evaluationsverfahren zur Reflexion unserer pädagogischen Arbeit im Ganztag.
	2.13 Wir holen regelmäßig Rückmeldungen von den [b]Kindern[/b] ein, um unsere Ganztagsschule weiterzuentwickeln.
	2.14 Wir holen regelmäßig Rückmeldungen von den [b]Eltern[/b] ein, um unsere Ganztagsschule weiterzuentwickeln.
	2.15 Wir holen regelmäßig Rückmeldungen bei den [b]Lehrkräften[/b] ein, um unsere Ganztagsschule weiterzuentwickeln.
	2.16 Wir holen regelmäßig Rückmeldungen bei den [b]pädagogischen Fachkräften[/b] ein, um unsere Ganztagsschule weiterzuentwickeln.
	2.17 Wir holen regelmäßig Rückmeldungen von unseren [b]externen Partnern[/b] ein, um unsere Ganztagsschule weiterzuentwickeln.
	2.18 Die Erfassung der Kompetenzentwicklung der Kinder ist Teil unseres Qualitätsentwicklungskonzepts.
2.3 Kinderschutz	2.7 Es gibt an der Schule ein geregeltes Verfahren zum Kinderschutz.
	2.8 Wenn mir ein Fall im Bereich Kindeswohl/Kinderschutz bekannt wird, weiß ich, an wen ich mich wenden muss.
	2.9 In gemeinsamen Fortbildungen der beteiligten Akteure des Ganztags, wird das Thema Kinderschutz thematisiert.
3.1 Verknüpfung Lehr- und Fachkräfte	5.1 Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte nehmen gemeinsam an Fortbildungen teil.
	5.2 Die Themen der Fortbildungen werden zwischen den Lehrkräften und den pädagogischen Fachkräften abgestimmt.
	5.3 Die Schule verfügt über ein Fortbildungskonzept, das Lehr- und pädagogische Fachkräfte umfasst.
	5.4 Die Angebote von Schule und pädagogischem Träger werden gezielt miteinander verzahnt.
	5.5 Die Elternabende werden von Lehrkräften und den pädagogischen Fachkräften gemeinsam vorbereitet und durchgeführt.
	5.6 Elterngespräche werden grundsätzlich im Tandem geführt.
	5.7 Gemeinsame Übergabezeiten werden von den beteiligten Personen verbindlich eingehalten.
	5.8 Es gibt für die Übergabe ein gemeinsames Tagebuch oder Protokoll.

	5.9 Die Bildungs- und Betreuungsangebote werden gemeinsam von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften geplant.	
	5.10 Die Bildungs- und Betreuungsangebote werden im Tandem durchgeführt.	
	5.11 Die Zeugnisse werden nach Rücksprache mit den pädagogischen Fachkräften erstellt.	
	5.12 Konferenzen und Klausurtage finden gemeinsam mit Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften statt.	
	5.13 Zur gemeinsamen Wochenplanung finden regelmäßig verbindliche gemeinsame Gespräche zwischen dem pädagogischen Personal und den Lehrkräften statt.	
	5.14 Die Übergabezeiten zwischen den Bildungs- und Betreuungsangeboten werden von den Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften gemeinsam gestaltet.	
	Folgende Veranstaltungen werden gemeinsam von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften geplant und durchgeführt	5.15 Außerunterrichtliche Veranstaltungen
		5.16 Klassenfahrten 5.17 Schullandheimaufenthalte
3.2 Haltung	5.18 Es gibt eine gemeinsame Grundhaltung aller Mitarbeiter/innen an der Schule. 5.19 Die Lehrkräfte stehen der Ganztagsschule positiv gegenüber. 5.20 Die pädagogischen Fachkräfte stehen der Ganztagsschule positiv gegenüber. 5.21 Wir haben an unserer Schule eine gute Arbeitsatmosphäre. 5.22 Das Engagement des Kollegiums und der pädagogischen Fachkräfte zur gemeinsamen Weiterentwicklung des Ganztagskonzepts ist hoch.	
3.3 Kooperation	Mit folgenden Institutionen findet eine Kooperation in folgendem Ausmaß statt	5.23 Einrichtungen der offenen Jugendarbeit (z.B. Jugendhaus, Jugendfarm) 5.24 Sportvereine 5.25 Kulturelle Einrichtungen 5.26 Musikvereine / Chöre 5.27 Dem zuständigen Beratungszentrum 5.28 Dem Gesundheitsamt 5.29 Dem Jugendamt 5.30 Akteure naturpädagogischer Angebote 5.31 Die externen Partner orientieren sich mit ihrer Arbeit und ihren Angeboten an unseren schulspezifischen Zielsetzungen.
4.1 Tagesablauf	3.1 Es findet auch am Nachmittag Unterricht statt.	
	3.2 Es finden auch am Vormittag sozialpädagogische Angebote statt.	
	3.3 Der Ganztag der Kinder ist mit Phasen zum Lernen, Arbeiten, Erholen sowie Bewegen altersgerecht gestaltet.	

4.2 Individuelles Lernen	3.4 Die Kinder haben ausreichend Lernzeiten, um individuell arbeiten zu können	
	3.5 Jedes Kind erhält individuellen niveaudifferenzierten Unterricht.	
	3.6 Die Kinder machen ihre Lern- und Übungsaufgaben in individuellen Lernzeiten.	
	3.7 Die Lern- und Übungsaufgaben werden von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften begleitet.	
	3.8 Die Kompetenzentwicklung der Kinder wird von den Beteiligten dokumentiert.	
	3.9 Der Stand der Kompetenzentwicklung der Kinder wird den Eltern regelmäßig zurückgemeldet.	
	3.10 Der Stand der Kompetenzentwicklung wird den Kindern regelmäßig zurückgemeldet.	
4.3 Päd. Arbeit in der Mittagszeit	3.11 In der Mittagszeit können die Kinder frei spielen.	
	3.12 In der Mittagszeit besteht für die Kinder die Möglichkeit, Spiel- und Bewegungsangebote unter Anleitung wahrzunehmen.	
	3.13 In der Mittagszeit wird auf einen fairen Umgang beim Spiel Wert gelegt.	
	3.14 Beim Mittagessen werden angemessene Verhaltensweisen und das geregelte Miteinander vermittelt.	
	3.15 Alle Kinder des Ganztags sind mit Essen versorgt.	
	3.16 Für das Mittagessen haben die Kinder genügend Zeit.	
	3.17 Die Kinder haben ausreichend Freiräume für ihre Erholung.	
	3.18 Die Kinder können bei der Essensauswahl mitentscheiden.	
	3.19 Die Essensauswahl ist ausgewogen und abwechslungsreich.	
4.4 Angebote	Angebote zu folgenden Themen werden in der Schule regelmäßig durchgeführt	3.20 Gesundheit & Ernährung 3.21 Kunst & Handwerk 3.22 Lernen (z.B. fachbezogene Zusatzkurse) 3.23 Medien/Umgang mit dem PC 3.24 Musik 3.25 Natur 3.26 Persönlichkeitsentwicklung 3.27 Soziales Lernen & Engagement 3.28 Sport 3.29 Tanz 3.30 Technik 3.31 Theater 3.32 weitere Projekte
	3.38 Es gibt Themenunterricht/Angebote, der die verschiedenen Interessen und Begabungen der Kinder im Besonderen fördert. 3.39 Es gibt regelmäßig schulisches Lernen über den Klassenverband hinaus.	

4.5 Vielfalt	3.40 Es finden regelmäßige sozialpädagogische Angebote im Mittagsband über den Klassenverband hinaus statt. 3.33 Es gibt Angebote, die die besonderen Stärken und Begabungen der Kinder mit Migrationshintergrund berücksichtigen und weiter fördern.
	3.34 Die verschiedenen kulturellen Hintergründe der Kinder bereichern die Schulgemeinschaft.
	3.35 Jedes Kind – egal mit welchem kulturellen Hintergrund – wird an der Schule wertschätzend behandelt.
	3.36 Es gibt spezifische Angebote für Mädchen und Jungen, in denen sie sich mit ihrem Mädchen-sein/Jungen-sein auseinandersetzen können.
	3.37 Das Angebot der Schule berücksichtigt die verschiedenen Begabungen der Kinder.
Inklusion	3.41 Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf nehmen an den Angeboten des Ganztages teil.
	3.42 Um einer inklusiven Schule gerecht zu werden, gibt es genügend geschultes Personal.
	3.43 Inklusiv geschultes Personal ist über den Unterricht hinaus im Ganztagesbetrieb präsent.
	3.44 Bei Bedarf findet regelmäßige Differenzierung in verschiedenen Lerngruppen statt.
	3.45 Im Ganztag gibt es im Bedarfsfall eine Zusammenarbeit mit den sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren.
	3.46 Die Zusammenarbeit mit den sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren funktioniert reibungslos.
5.1 Raumgestaltung	1.5 Der Schulhof regt die Kinder zum Spielen an.
	1.6 In der Mensa herrscht eine kindgerechte und ansprechende Atmosphäre.
	1.7 Die Räume des Ganztagesbetriebs werden von den Kindern gerne genutzt.
	1.9 Die Außenanlage der Schule (Schulhof) ist für den Ganztagesbetrieb geeignet.
5.2 Raumnutzung	1.4 Es gibt Räumlichkeiten, die für die Kinder zur Ruhe und Entspannung geeignet sind.
	1.11 Das gesamte Schulgebäude und –gelände wird genutzt.
	1.12 Es gibt Raum für Bewegung.
	1.13 Die Fach- und Funktionsräume werden über den Unterricht hinaus genutzt.
	1.14 Es gibt ausreichend Personal um die Räumlichkeiten gut nutzen zu können.
5.3 Raumstruktur und Ausstattung	1.1 Die räumlichen Voraussetzungen für einen Ganztagesbetrieb sind gegeben.
	1.2 Es gibt für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte der Schule jeweils eigene Räume.
	1.3 Es gibt einen gemeinsamen Raum für alle am Ganztag beteiligten Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte.
	1.8 Die Räume für den Ganztagesbetrieb sind geeignet, um das Schulkonzept umzusetzen.
	1.10 Die Raumkapazität ist für den Ganztagesbetrieb ausreichend
6. Gesamteinschätzung	6.1 Ich bin mit der räumlichen Ausstattung für den Ganztagesbetrieb zufrieden.
	6.2 Ich finde die Angebotsvielfalt ausreichend groß.

	6.3 Aus meiner Sicht arbeiten die Leitungen zielorientiert zusammen.
	6.4 Das Konzept der Schule wird im Schulalltag ernst genommen und entsprechend umgesetzt.
	6.6 Die Eltern arbeiten engagiert an der Weiterentwicklung der Schule mit.
	6.7 Ich habe den Eindruck, dass die Kinder gerne in die Ganztagesgrundschule kommen.
	6.8 Ich habe den Eindruck, dass die Kinder eine Persönlichkeitsstärkung erfahren.
	6.9 Aus meiner Sicht haben die Kinder die Phasen der Übergänge an unserer Schule angstfrei erlebt.
	6.10 Ich bin mit der Qualität unserer Ganztagesschule insgesamt zufrieden.

Fragebogen

1. Räume und Ausstattung

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf die Räume an Ihrer Schule zu?

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu	mir nicht bekannt
1.1 Die räumlichen Voraussetzungen für einen Ganztagesbetrieb sind gegeben.	☐	☐	☐	☐	☐
1.2 Es gibt für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte der Schule jeweils eigene Räume.	☐	☐	☐	☐	☐
1.3 Es gibt einen gemeinsamen Raum für alle am Ganztag beteiligten Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte.	☐	☐	☐	☐	☐
1.4 Es gibt Räumlichkeiten, die für die Kinder zur Ruhe und Entspannung geeignet sind.	☐	☐	☐	☐	☐
1.5 Der Schulhof regt die Kinder zum Spielen an.	☐	☐	☐	☐	☐
1.6 In der Mensa herrscht eine kindgerechte und ansprechende Atmosphäre.	☐	☐	☐	☐	☐
1.7 Die Räume des Ganztagesbetriebs werden von den Kindern gerne genutzt.	☐	☐	☐	☐	☐
1.8 Die Räume für den Ganztagesbetrieb sind geeignet, um das Schulkonzept umzusetzen.	☐	☐	☐	☐	☐
1.9 Die Außenanlage der Schule (Schulhof) ist für den Ganztagesbetrieb geeignet.	☐	☐	☐	☐	☐
1.10 Die Raumkapazität ist für den Ganztagesbetrieb ausreichend.	☐	☐	☐	☐	☐

1.11 Das gesamte Schulgebäude und –gelände wird genutzt.	☐	☐	☐	☐	☐
1.12 Es gibt Raum für Bewegung.	☐	☐	☐	☐	☐
1.13 Die Fach- und Funktionsräume werden über den Unterricht hinaus genutzt.	☐	☐	☐	☐	☐
1.14 Es gibt ausreichend Personal um die Räumlichkeiten gut nutzen zu können.	☐	☐	☐	☐	☐

2. Management

Im folgenden Abschnitt geht es um das Management Ihrer Schule. In den Aussagen wird für die Leitung der pädagogischen Fachkräfte der Begriff „pädagogische Leitung“ verwendet. Geben Sie bitte an, inwieweit diese Aussagen an Ihrer Schule zutreffen.

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu	mir nicht bekannt
2.1 Besprechungen zwischen der Schulleitung und der Pädagogischen Leitung finden in einem regelmäßigen Turnus statt.	☐	☐	☐	☐	☐
2.2 Es gibt für den Ganztagsbetrieb ein gemeinsames Management von Schulleitung und Pädagogischer Leitung.	☐	☐	☐	☐	☐
2.3 Ganztagsschulspezifische Arbeitsabläufe werden gemeinsam koordiniert und verantwortet.	☐	☐	☐	☐	☐
2.4 Alle Lehr- und Fachkräfte werden an wichtigen ganztagsbezogenen Schulentwicklungsprozessen beteiligt.	☐	☐	☐	☐	☐
2.5 Die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten im Ganztagsbetrieb sind für die einzelnen Akteure klar geregelt.	☐	☐	☐	☐	☐
2.6 Schulleitung und pädagogische Leitung arbeiten gemeinsam an der Gestaltung des Stundenplans.	☐	☐	☐	☐	☐
2.7 Es gibt an der Schule ein geregeltes Verfahren zum Kinderschutz.	☐	☐	☐	☐	☐
2.8 Wenn mir ein Fall im Bereich Kindeswohl/Kinderschutz bekannt wird, weiß ich, an wen ich mich wenden muss.	☐	☐	☐	☐	☐

2.9 In gemeinsamen Fortbildungen der beteiligten Akteure des Ganztags, wird das Thema Kinderschutz thematisiert.	☐	☐	☐	☐	☐

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zur Qualitätsentwicklung an Ihrer Schule zu?

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu	mir nicht bekannt
2.10 Es gibt, ein zwischen Schule und dem Träger der sozialpädagogischen Angebote, abgestimmtes gemeinsames Konzept zur Qualitätsentwicklung des Ganztagsbetriebs.	☐	☐	☐	☐	☐
2.11 Die Durchführung und Auswertung dieses Konzepts wird als gemeinsame Aufgabe der Schulleitung und der pädagogischen Leitung verstanden.	☐	☐	☐	☐	☐
2.12 Dieses abgestimmte Konzept zeigt sich in Entwicklungs- und Evaluationsverfahren zur Reflexion unserer pädagogischen Arbeit im Ganztag.	☐	☐	☐	☐	☐
2.13 Wir holen regelmäßig Rückmeldungen von den [b]Kindern[/b] ein, um unsere Ganztagsschule weiterzuentwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐
2.14 Wir holen regelmäßig Rückmeldungen von den [b]Eltern[/b] ein, um unsere Ganztagsschule weiterzuentwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐
2.15 Wir holen regelmäßig Rückmeldungen bei den [b]Lehrkräften[/b] ein, um unsere Ganztagsschule weiterzuentwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐
2.16 Wir holen regelmäßig Rückmeldungen bei den [b]pädagogischen Fachkräften[/b] ein, um unsere Ganztagsschule weiterzuentwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐
2.17 Wir holen regelmäßig Rückmeldungen von unseren [b]externen Partnern[/b] ein, um unsere Ganztagsschule weiterzuentwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐
2.18 Die Erfassung der Kompetenzentwicklung der Kinder ist Teil unseres Qualitätsentwicklungskonzepts.	☐	☐	☐	☐	☐

3. Schulalltag

Im Folgenden sind verschiedene Aussagen zum Tagesablauf aufgelistet. Inwieweit treffen diese auf Ihren Ganztagsbetrieb zu?

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu	mir nicht bekannt
3.1 Es findet auch am Nachmittag Unterricht statt.	☐	☐	☐	☐	☐
3.2 Es finden auch am Vormittag sozialpädagogische Angebote statt.	☐	☐	☐	☐	☐
3.3 Der Ganztag der Kinder ist mit Phasen zum Lernen, Arbeiten, Erholen sowie Bewegen altersgerecht gestaltet.	☐	☐	☐	☐	☐

Im Folgenden geht es um die Förderung des individuellen Lernens. Geben Sie an, inwieweit die Aussagen an Ihrer Schule zutreffen.

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu	mir nicht bekannt
3.4 Die Kinder haben ausreichend Lernzeiten, um individuell arbeiten zu können	☐	☐	☐	☐	☐
3.5 Jedes Kind erhält individuellen niveaudifferenzierten Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐
3.6 Die Kinder machen ihre Lern- und Übungsaufgaben in individuellen Lernzeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
3.7 Die Lern- und Übungsaufgaben werden von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften begleitet.	☐	☐	☐	☐	☐
3.8 Die Kompetenzentwicklung der Kinder wird von den Beteiligten dokumentiert.	☐	☐	☐	☐	☐
3.9 Der Stand der Kompetenzentwicklung der Kinder wird den **Eltern** regelmäßig zurückgemeldet.	☐	☐	☐	☐	☐
3.10 Der Stand der Kompetenzentwicklung wird den **Kindern** regelmäßig zurückgemeldet.	☐	☐	☐	☐	☐

Im folgenden Abschnitt geht es um die pädagogische Arbeit in der Mittagszeit. Geben Sie an, inwieweit die Aussagen an Ihrer Schule zutreffen.

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu	mir nicht bekannt
3.11 In der Mittagszeit können die Kinder frei spielen.	☐	☐	☐	☐	☐
3.12 In der Mittagszeit besteht für die Kinder die Möglichkeit, Spiel- und Bewegungsangebote unter Anleitung wahrzunehmen.	☐	☐	☐	☐	☐
3.13 In der Mittagszeit wird auf einen fairen Umgang beim Spiel Wert gelegt.	☐	☐	☐	☐	☐
3.14 Beim Mittagessen werden angemessene Verhaltensweisen und das geregelte Miteinander vermittelt.	☐	☐	☐	☐	☐
3.15 Alle Kinder des Ganztags sind mit Essen versorgt.	☐	☐	☐	☐	☐
3.16 Für das Mittagessen haben die Kinder genügend Zeit.	☐	☐	☐	☐	☐
3.17 Die Kinder haben ausreichend Freiräume für ihre Erholung.	☐	☐	☐	☐	☐
3.18 Die Kinder können bei der Essensauswahl mitentscheiden.	☐	☐	☐	☐	☐
3.19 Die Essensauswahl ist ausgewogen und abwechslungsreich.	☐	☐	☐	☐	☐

Angebote zu folgenden Themen werden in der Schule regelmäßig durchgeführt

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu	mir nicht bekannt
3.20 Gesundheit & Ernährung	☐	☐	☐	☐	☐
3.21 Kunst & Handwerk	☐	☐	☐	☐	☐
3.22 Lernen (z.B. fachbezogene Zusatzkurse)	☐	☐	☐	☐	☐
3.23 Medien/Umgang mit dem PC	☐	☐	☐	☐	☐
3.24 Musik	☐	☐	☐	☐	☐
3.25 Natur	☐	☐	☐	☐	☐
3.26 Persönlichkeitsentwicklung	☐	☐	☐	☐	☐
3.27 Soziales Lernen & Engagement	☐	☐	☐	☐	☐
3.28 Sport	☐	☐	☐	☐	☐

3.29 Tanz	☐	☐	☐	☐	☐
3.30 Technik	☐	☐	☐	☐	☐
3.31 Theater	☐	☐	☐	☐	☐
3.32 weitere Projekte	☐	☐	☐	☐	☐

Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen über die Vielfalt der Angebote an Ihrer Schule zu?

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu	mir nicht bekannt
3.33 Es gibt Angebote, die die besonderen Stärken und Begabungen der Kinder mit Migrationshintergrund berücksichtigen und weiter fördern.	☐	☐	☐	☐	☐
3.34 Die verschiedenen kulturellen Hintergründe der Kinder bereichern die Schulgemeinschaft.	☐	☐	☐	☐	☐
3.35 Jedes Kind – egal mit welchem kulturellen Hintergrund – wird an der Schule wertschätzend behandelt.	☐	☐	☐	☐	☐
3.36 Es gibt spezifische Angebote für Mädchen und Jungen, in denen sie sich mit ihrem Mädchen-sein/Jungen-sein auseinandersetzen können.	☐	☐	☐	☐	☐
3.37 Das Angebot der Schule berücksichtigt die verschiedenen Begabungen der Kinder.	☐	☐	☐	☐	☐
3.38 Es gibt Themenunterricht/Angebote, der die verschiedenen Interessen und Begabungen der Kinder im Besonderen fördert.	☐	☐	☐	☐	☐
3.39 Es gibt regelmäßig schulisches Lernen über den Klassenverband hinaus.	☐	☐	☐	☐	☐
3.40 Es finden regelmäßige sozialpädagogische Angebote im Mittagsband über den Klassenverband hinaus statt.	☐	☐	☐	☐	☐

Inwieweit treffen folgende Aussagen zum Umgang mit Inklusion an Ihrer Schule zu?

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu	mir nicht bekannt

3.41 Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf nehmen an den Angeboten des Ganztages teil.	☐	☐	☐	☐	☐
3.42 Um einer inklusiven Schule gerecht zu werden, gibt es genügend geschultes Personal.	☐	☐	☐	☐	☐
3.43 Inklusiv geschultes Personal ist über den Unterricht hinaus im Ganztagesbetrieb präsent.	☐	☐	☐	☐	☐
3.44 Bei Bedarf findet regelmäßige Differenzierung in verschiedenen Lerngruppen statt.	☐	☐	☐	☐	☐
3.45 Im Ganztag gibt es im Bedarfsfall eine Zusammenarbeit mit den sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren.	☐	☐	☐	☐	☐
3.46 Die Zusammenarbeit mit den sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren funktioniert reibungslos.	☐	☐	☐	☐	☐

4. Konzept

Bitte führen Sie sich das Gesamtkonzept Ihrer Schule vor Augen und bewerten Sie hierzu folgende Aussagen.

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu	mir nicht bekannt
4.1 In der gelebten Schulkultur erkennt man das Gesamtkonzept der Schule.	☐	☐	☐	☐	☐
4.2 Das Gesamtkonzept der Schule berücksichtigt das soziale und kulturelle Umfeld der Schule.	☐	☐	☐	☐	☐
4.3 Das Gesamtkonzept wird entsprechend den Anforderungen des schulischen Umfelds laufend weiterentwickelt.	☐	☐	☐	☐	☐
4.4 Das gemeinsame Verständnis von Bildung und Erziehung wird im Schulalltag sichtbar.	☐	☐	☐	☐	☐
4.5 Das gemeinsame Bildungsverständnis wird gegenüber neu hinzukommenden [b]Eltern[/b] thematisiert.	☐	☐	☐	☐	☐
4.6 Das gemeinsame Bildungsverständnis wird gegenüber neu hinzukommenden [b]externen Partnern[/b] thematisiert.	☐	☐	☐	☐	☐

Im Folgenden geht es um die Gestaltung des Übergangs zwischen Ihrer Schule und den Kindertagesstätten bzw. den weiterführenden Schulen.

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu	mir nicht bekannt
4.7 Die Maßnahmen für den Übergang aus den Kindertageseinrichtungen in die Schule kommen bei den Kindern gut an.	☐	☐	☐	☐	☐
4.8 Der Tagesablauf ist zu Beginn der ersten Klasse der neuen Situation der Kinder angepasst.	☐	☐	☐	☐	☐
4.9 Der Wechsel in die weiterführenden Schulen wird als gemeinsame pädagogische Aufgabe der Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte verstanden.	☐	☐	☐	☐	☐
4.10 Kindertageseinrichtungen und weiterführende Schulen werden in die Gestaltung der Übergänge einbezogen.	☐	☐	☐	☐	☐

Im nächsten Abschnitt geht es um die Einbindung von Kindern und Eltern in die Schulgestaltung. Inwieweit treffen diese an Ihrer Schule zu?

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu	mir nicht bekannt
4.11 Jede Klasse hat einen Klassenrat.	☐	☐	☐	☐	☐
4.12 Die Kinder gestalten die Schulversammlungen aktiv mit.	☐	☐	☐	☐	☐
4.13 Eltern werden zu den Schulversammlungen eingeladen.	☐	☐	☐	☐	☐
4.14 Kinder werden bei Umgestaltungsmaßnahmen des Schulhauses und des Schulhofes/-geländes beteiligt.	☐	☐	☐	☐	☐
4.15 Die Kinder haben bei den Essensangeboten in der Mensa ein Mitspracherecht.	☐	☐	☐	☐	☐
4.16 Die Kinder haben bei den Angeboten im Ganztag ein Mitspracherecht.	☐	☐	☐	☐	☐
4.17 Eltern haben bei den Essensangeboten ein Mitspracherecht.	☐	☐	☐	☐	☐

4.18 Die Kinder können wählen, welchen Themenunterricht/Angebote sie besuchen möchten.	☐	☐	☐	☐	☐
4.19 Bei der Entwicklung der Inhalte des Themenunterricht/Angebotes werden die Wünsche der Kinder berücksichtigt.	☐	☐	☐	☐	☐
4.20 Die Eltern haben Mitgestaltungsmöglichkeiten im Ganztagsbetrieb.	☐	☐	☐	☐	☐

5. Zusammenarbeit innerhalb der Schule und mit externen Partnern

Wie beurteilen Sie folgende Aussagen über die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den pädagogischen Fachkräften?

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu	mir nicht bekannt
5.1 Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte nehmen gemeinsam an Fortbildungen teil.	☐	☐	☐	☐	☐
5.2 Die Themen der Fortbildungen werden zwischen den Lehrkräften und den pädagogischen Fachkräften abgestimmt.	☐	☐	☐	☐	☐
5.3 Die Schule verfügt über ein Fortbildungskonzept, das Lehr- und pädagogische Fachkräfte umfasst.	☐	☐	☐	☐	☐
5.4 Die Angebote von Schule und pädagogischem Träger werden gezielt miteinander verzahnt.	☐	☐	☐	☐	☐
5.5 Die Elternabende werden von Lehrkräften und den pädagogischen Fachkräften gemeinsam vorbereitet und durchgeführt.	☐	☐	☐	☐	☐
5.6 Elterngespräche werden grundsätzlich im Tandem geführt.	☐	☐	☐	☐	☐
5.7 Gemeinsame Übergabezeiten werden von den beteiligten Personen verbindlich eingehalten.	☐	☐	☐	☐	☐
5.8 Es gibt für die Übergabe ein gemeinsames Tagebuch oder Protokoll.	☐	☐	☐	☐	☐

5.9 Die Bildungs- und Betreuungsangebote werden gemeinsam von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften geplant.	☐	☐	☐	☐	☐
5.10 Die Bildungs- und Betreuungsangebote werden im Tandem durchgeführt.	☐	☐	☐	☐	☐
5.11 Die Zeugnisse werden nach Rücksprache mit den pädagogischen Fachkräften erstellt.	☐	☐	☐	☐	☐
5.12 Konferenzen und Klausurtage finden gemeinsam mit Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften statt.	☐	☐	☐	☐	☐
5.13 Zur gemeinsamen Wochenplanung finden regelmäßig verbindliche gemeinsame Gespräche zwischen dem pädagogischen Personal und den Lehrkräften statt.	☐	☐	☐	☐	☐
5.14 Die Übergabezeiten zwischen den Bildungs- und Betreuungsangeboten werden von den Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften gemeinsam gestaltet.	☐	☐	☐	☐	☐

Folgende Veranstaltungen werden gemeinsam von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften geplant und durchgeführt.

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu	mir nicht bekannt
5.15 Außerunterrichtliche Veranstaltungen	☐	☐	☐	☐	☐
5.16 Klassenfahrten	☐	☐	☐	☐	☐
5.17 Schullandheimaufenthalte	☐	☐	☐	☐	☐

Wie beurteilen Sie folgende Aussagen zur Haltung aller beteiligten Lehr- und Fachkräfte an Ihrer Schule?

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu	mir nicht bekannt
5.18 Es gibt eine gemeinsame Grundhaltung aller Mitarbeiter/innen an der Schule.	☐	☐	☐	☐	☐

5.19 Die Lehrkräfte stehen der Ganztagsschule positiv gegenüber.	☐	☐	☐	☐	☐
5.20 Die pädagogischen Fachkräfte stehen der Ganztagsschule positiv gegenüber.	☐	☐	☐	☐	☐
5.21 Wir haben an unserer Schule eine gute Arbeitsatmosphäre.	☐	☐	☐	☐	☐
5.22 Das Engagement des Kollegiums und der pädagogischen Fachkräfte zur gemeinsamen Weiterentwicklung des Ganztagskonzepts ist hoch.	☐	☐	☐	☐	☐

Mit folgenden Institutionen findet eine Kooperation in folgendem Ausmaß statt
Bitte beachten Sie die veränderte Skalierung!

	kontinuierlich	unregelmäßig	nur bei Bedarf	keine	mir nicht bekannt
5.23 Einrichtungen der offenen Jugendarbeit (z.B. Jugendhaus, Jugendfarm)	☐	☐	☐	☐	☐
5.24 Sportvereine	☐	☐	☐	☐	☐
5.25 Kulturelle Einrichtungen	☐	☐	☐	☐	☐
5.26 Musikvereine / Chöre	☐	☐	☐	☐	☐
5.27 Dem zuständigen Beratungszentrum	☐	☐	☐	☐	☐
5.28 Dem Gesundheitsamt	☐	☐	☐	☐	☐
5.29 Dem Jugendamt	☐	☐	☐	☐	☐
5.30 Akteure naturpädagogischer Angebote	☐	☐	☐	☐	☐

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu	mir nicht bekannt
5.31 Die externen Partner orientieren sich mit ihrer Arbeit und ihren Angeboten an unseren schulspezifischen Zielsetzungen.	☐	☐	☐	☐	☐

6. Gesamteinschätzung

Bitte geben Sie zum Schluss an, wie zufrieden Sie insgesamt mit Ihrer Ganztagesgrundschule sind.

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu	mir nicht bekannt
6.1 Ich bin mit der räumlichen Ausstattung für den Ganztagesbetrieb zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐
6.2 Ich finde die Angebotsvielfalt ausreichend groß.	☐	☐	☐	☐	☐
6.3 Aus meiner Sicht arbeiten die Leitungen zielorientiert zusammen.	☐	☐	☐	☐	☐
6.4 Das Konzept der Schule wird im Schulalltag ernst genommen und entsprechend umgesetzt.	☐	☐	☐	☐	☐
6.5 Ich bin mit dem Gesamtkonzept der Schule zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐
6.6 Die Eltern arbeiten engagiert an der Weiterentwicklung der Schule mit.	☐	☐	☐	☐	☐
6.7 Ich habe den Eindruck, dass die Kinder gerne in die Ganztagesgrundschule kommen.	☐	☐	☐	☐	☐
6.8 Ich habe den Eindruck, dass die Kinder eine Persönlichkeitsstärkung erfahren.	☐	☐	☐	☐	☐
6.9 Aus meiner Sicht haben die Kinder die Phasen der Übergänge an unserer Schule angstfrei erlebt.	☐	☐	☐	☐	☐
6.10 Ich bin mit der Qualität unserer Ganztagesschule insgesamt zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!