



Leseprobe aus Kielblock, Arnoldt, Fischer, Gaiser und Holtappels,  
Individuelle Förderung an Ganztagsschulen, ISBN 978-3-7799-6257-1

© 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6257-1](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6257-1)

# Inhalt

- 1 Ganztagschulen, individuelle Förderung und die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)  
*Stephan Kielblock, Bettina Arnoldt, Natalie Fischer, Johanna M. Gaiser, Heinz Günter Holtappels* 13

## Teilprojekt

### StEG-Bildungsorte

- 2 StEG-Bildungsorte: Stichprobe und Erhebungsverfahren  
*Peter Furthmüller* 26
- 3 Vorstellungen individueller Förderung und die Wahl einer Ganztagschule in der Sekundarstufe I  
*Susanne Gerleigner, Alexander Kanamüller* 41
- 4 Nutzung außerunterrichtlicher Angebote und individuelle Entwicklungen: Ist der ganztagschulische Rahmen ein Vorteil?  
*Bettina Arnoldt* 60
- 5 Non-formale Bildung in und außerhalb von Schule – Angleichung herkunftsspezifischer Bildungschancen durch Ganztagsschulbesuch?  
*Anja-Maria Hakim, Ivo Züchner* 70

Literaturverzeichnis für StEG-Bildungsorte

## Teilprojekt

### StEG-Tandem

- 6 StEG-Tandem: Schulentwicklungsprojekt und Evaluationsstudie  
*Brigitte Maria Brisson, Katrin Heyl, Markus Sauerwein, Désirée Theis, Natalie Fischer, Eckhard Klieme* 96
- 7 Qualität und Wirkung von Peer Mentoring aus Sicht der jüngeren Schülerinnen und Schüler  
*Julia Dohrmann, Brigitte Maria Brisson, Stephan Kielblock* 105

- 8 Qualität und Wirkung von Peer Mentoring  
aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren  
*Katrin Heyl* 120
- 9 Schulentwicklung als Kooperationsprojekt  
zwischen Bildungsforschung und Schulpraxis  
am Beispiel von *StEG-Tandem*  
*Jana Heer, Markus Sauerwein* 135

Literaturverzeichnis für *StEG-Tandem*

### **Teilprojekt StEG-Lesen**

- 10 *StEG-Lesen*: Konzeption des Studiendesigns  
und des Leseförderprogramms  
*Karin Lossen, Heinz Günter Holtappels, Frederik Osadnik,  
Katja Tillmann* 158
- 11 Wirkungen eines förderorientierten Lernarrangements  
im Ganztag auf die Entwicklung des Leseverständnisses  
von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe  
*Katja Tillmann, Karin Lossen, Wolfram Rollett,  
Heinz Günter Holtappels, Karsten Wutschka* 179

Literaturverzeichnis für *StEG-Lesen*

### **Teilprojekt StEG-Kooperation**

- 12 *StEG-Kooperation*: Beschreibung und Evaluation  
einer Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung  
der multiprofessionellen Kooperation in Ganztagsgrundschulen  
*Johanna M. Gaiser, Martin Reinert, Stephan Kielblock,  
Ludwig Stecher* 212

- 13 Fallstudien zur Wirksamkeit der Schulentwicklungsmaßnahme  
zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation  
an Ganztagsgrundschulen  
*Martin Reinert, Johanna M. Gaiser, Jacqueline Warth,  
Ludwig Stecher* 239

Literaturverzeichnis für StEG-Kooperation

## Fazit

- 14 Forschung zur Qualitätsentwicklung von Ganztagschulen –  
Fazit der StEG-Untersuchungen  
*Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme,  
Thomas Rauschenbach, Ludwig Stecher* 268
- Autorinnen und Autoren 280

# 1 Ganztagschulen, individuelle Förderung und die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)

Stephan Kielblock, Bettina Arnoldt, Natalie Fischer,  
Johanna M. Gaiser, Heinz Günter Holtappels

Individuelle Förderung zielt auf die Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und Lernangeboten. Von der Bildungspraxis wird seitens der Bildungspolitik und seitens der Öffentlichkeit eine solche Passung gefordert. Ganztagschulen wird ein besonderes Potenzial zugeschrieben, das ‚Mehr an Zeit‘ dahin gehend zu nutzen, die Lernarrangements auf die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler abzustimmen. Der Beitrag gibt einen kurzen Einblick in bisherige Forschung mit Bezug zu individueller Förderung und erläutert, wie die dritte Förderphase der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) bisherige und neue Gestaltungsansätze zur Umsetzung individueller Förderung an Ganztagschulen erforscht.

## 1.1 Bildungspolitischer Hintergrund des Ganztagschulenausbaus

Mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) wurde 2003 eine Verwaltungsvereinbarung zwischen allen Bundesländern und der Bundesregierung Deutschland geschlossen, die den Auf- und Ausbau der Ganztagschule in Deutschland zum Ziel hatte. Die Mittel wurden „zum Aufbau neuer Ganztagschulen, zur Weiterentwicklung bestehender Schulen zu Ganztagschulen, zur Schaffung zusätzlicher Ganztagsplätze an bestehenden Ganztagschulen oder zur qualitativen Weiterentwicklung bestehender Ganztagschulen“ zur Verfügung gestellt (Art. 1 Abs. 1 Verwaltungsvereinbarung IZBB 2003). Die Anreize, die durch das IZBB in den Jahren zwischen 2003 und 2009 geschaffen wurden, haben den flächendeckenden Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland im Wesentlichen angeschoben (vgl. Klemm 2014). Die Statistik des Ganztagschulenausbaus, die das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. KMK 2008, 2015, 2020) jährlich veröffentlicht, zeigt, dass im IZBB-Zeitraum der Anteil der Ganztagschulen von 16 Prozent (in 2002) und 19 Prozent (in 2003) auf 48 Prozent (in 2009) gestiegen ist. Ab 2010 wurde die 50-Prozent-Marke überschritten; das heißt, von nun an

gab es mehr Ganztags- als Halbtagschulen. Jüngste Daten für 2018 belegen, dass aktuell etwa 68 Prozent der Schulen als Ganztagschule zu bezeichnen sind und 45 Prozent aller Schülerinnen und Schüler ganztägig beschult werden (vgl. KMK 2020; detaillierter zur zahlenmäßigen Entwicklung auch Arnoldt et al. 2018).

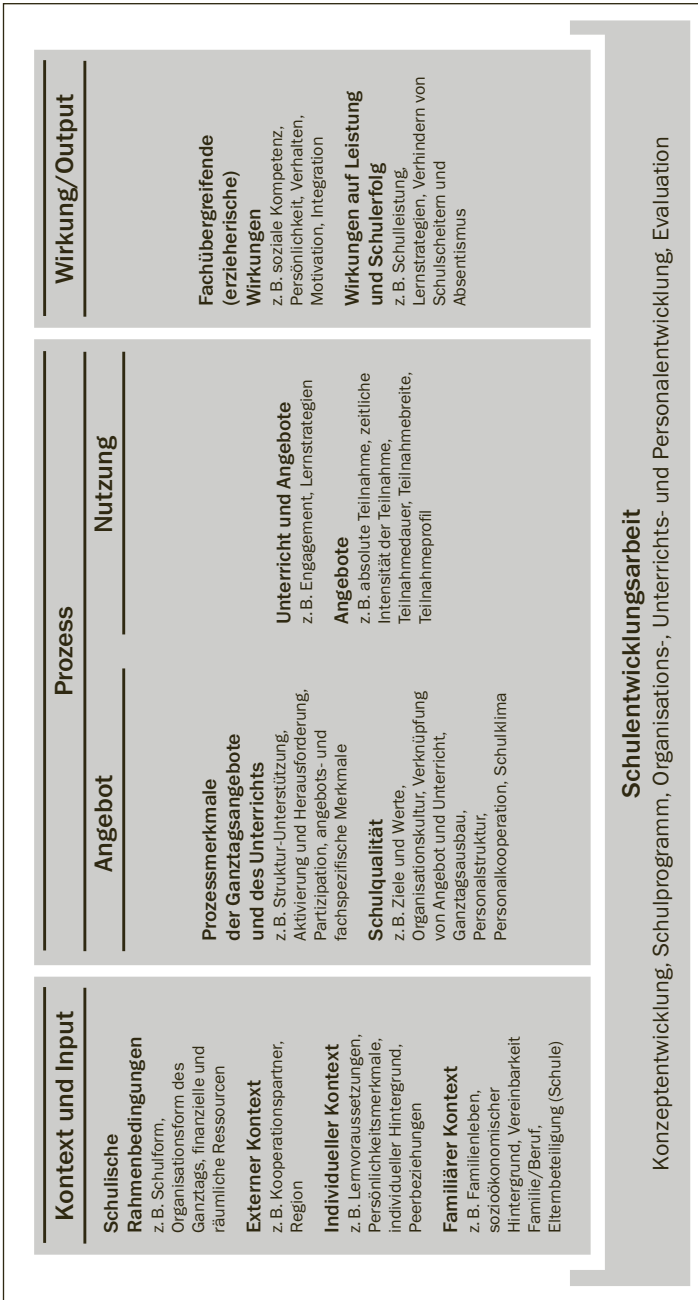
Als Motoren dieser Entwicklung können unter anderem auch bildungspolitische Empfehlungen angesehen werden, die das besondere Potenzial von Ganztagschulen zur individuellen Förderung betonten. Beispielsweise empfahl das Forum Bildung im Jahr 2001 eine „bedarfsgerechte Ausweitung des Angebots an Ganztagschulen mit Schwerpunkten der individuellen Förderung und des sozialen Lernens“ (Forum Bildung 2001, S. 8). Das Forum Bildung meint mit individueller Förderung sowohl die Förderung des Lesens, Schreibens, Rechnens und des Erwerbs der deutschen Sprache als auch die Förderung der Leistungsbereitschaft und -fähigkeit sowie beispielsweise das Vorbeugen von Schulversagen durch eine wirksame und präventive Bildungsarbeit. Auch die KMK betonte in ihrem Maßnahmenpaket nach den ersten PISA-Befunden das mit dem Ausbau von Ganztagschulen verbundene Ziel „erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten“ (KMK 2001). Diese relativ allgemeine Zielformulierung bleibt allerdings eher im Unbestimmten und wird bis heute unterschiedlich interpretiert. Individuelle Förderung kann dennoch als eine der zentralen Zielsetzungen der Bildungspolitik und als Orientierung für die ganztagschulische Bildungspraxis angesehen werden.

## **1.2 Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zur Ganztagschulentwicklung und zur Verbesserung individueller Förderung**

Zur Erforschung von Ganztagschulen hat sich weitgehend etabliert, die Qualität von Schulen differenziert nach der System- und Steuerungsqualität, der Gestaltungs- und Prozessqualität sowie der Ergebnisqualität zu untersuchen (vgl. Fischer et al. 2011). Es ist davon auszugehen, dass die Schulentwicklungsarbeit all diese Qualitätsaspekte ebenso beeinflusst wie der soziale Kontext, der sich insbesondere auf die Ergebnisqualität auswirkt (vgl. Fischer et al. 2011; Holtappels/Voss 2006; Holtappels 2009).

Im Modell in Abbildung 1.1 wird hinsichtlich der Prozessqualität unterschieden zwischen der Gestaltung eines ‚Angebots‘ (im Sinne des pädagogisch intentional gestalteten Lernarrangements) und der individuellen ‚Nutzung‘ dieses Angebots seitens der Schülerinnen und Schüler (siehe auch Fischer et al. 2011; Radisch et al. 2008; Sauerwein/Fischer 2020). Von diesem Modell ausgehend liegt es nahe, relevante Prozessfaktoren im Sinne von ‚Stellschrauben‘ für die Ergebnisqualität speziell in der Interaktion zwischen bestmöglich – für jede Schülerin bzw. jeden Schüler individuell anschlussfähig – gestalteten Lernangeboten

Abbildung 1.1. Konstrukte der Ganztagschulforschung



Anmerkung: Darstellung angelehnt an Fischer et al. (2011, S. 24) und Holtappels (2009)

und der aktiven Nutzung dieser Angebote durch die Schülerinnen und Schüler zu suchen.

Mit Ganztagschule ist vor allem die Annahme verbunden, dass in Ergänzung zum und in Verknüpfung mit dem Unterricht individuelle Stärken gefördert und Defizite kompensiert werden können. Neben erwarteten Wirkungen des Ganztags durch das Einbeziehen von Kooperationspartnern und weiteren pädagogisch tätigen Personen sowie dem Anwenden neuer Lehr-Lern-Methoden wird insbesondere erwartet, dass der erweiterte zeitliche Rahmen an Ganztagschulen die Möglichkeiten individueller Förderung von Schülerinnen und Schülern verbessert (vgl. Höhmann/Quellenberg 2007; Tillmann 2014). Im Fokus der Forschung stehen bisher häufig die Ganztagsangebote der Schule als „kompensatorische Zusatzangebote“ im Sinne individueller Förderung (Klieme/Warwas 2011, S. 808). Allerdings wird auch davon ausgegangen, dass spezifische Qualitätsmerkmale der Ganztagschule – wie die Verbindung von Angeboten und Unterricht und eng damit verknüpft die Kooperation von Lehrkräften und in den Ganztagsangeboten pädagogisch tätigem Personal – die individuelle Förderung unterstützen (vgl. Fischer/Kuhn/Tillack 2016; Rabenstein/Podubrin 2015).

### **1.3 Individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler in ganztägigen Bildungssettings**

Obwohl gemeinhin die Notwendigkeit einer stärkeren individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler betont wird, werden ganz unterschiedliche pädagogische Ansätze unter diesem Schlagwort verstanden, etwa gezielte Maßnahmen zur Kompensation von Defiziten, zur Förderung spezifischer Begabungen oder zur Differenzierung von Lernangeboten (vgl. Fischer 2014; Klieme/Warwas 2011; Wischer/Trautmann 2014). Allgemein zielt individuelle Förderung auf eine Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Lernangeboten ab. Dies kann sowohl durch differenzierte Lernarrangements – etwa in spezifischen fach- oder interessenbezogenen Förderangeboten – als auch durch die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Lernen geschehen (vgl. Corno 2008; Holtappels 2019; Rabenstein 2010).

Die mit der Ganztagschule verbundenen Erwartungen an individuelle Förderung wurden teilweise auch von Bildungspraxis und Eltern geteilt: Aus der ersten Phase von StEG ist bekannt, dass Schulleitungen auf die Frage, warum ihre Schulen zur Ganztagschule wurden, gleich nach der Verbesserung von Bildungschancen die Möglichkeit einer besseren individuellen Förderung angaben, während bei den Eltern die individuelle Förderung ihrer Kinder sogar als häufigster Grund für eine Anmeldung am Ganztagsangebot angegeben wurde (vgl. Höhmann/Quellenberg 2007).

Diese Erwartung kann die aktuelle Ganztagschullandschaft jedoch noch



nicht umfassend erfüllen. Auf die Frage, in welchem Bereich von Ganztagschulen besonders hoher Entwicklungsbedarf besteht, wird von Schulleitungen besonders häufig das Thema individuelle Förderung genannt – dies galt bereits in der ersten StEG-Förderphase (vgl. Höhmann/Quellenberg 2007) und zeigt sich auch in jüngsten Daten von Ganztagschulleitungen (vgl. StEG-Konsortium 2019a). Zudem berichten Lehrkräfte und außerunterrichtlich tätiges Personal, dass individuelle Förderung an Ganztagschulen kaum auf einer wissenschaftlichen Basis stattfindet (vgl. Maykus et al. 2011, S. 137). Ergänzend zeigt die JAKO-O Bildungsstudie (vgl. Killus/Tillmann 2014), dass Eltern erheblichen Verbesserungsbedarf von Ganztagschulen insbesondere im Hinblick auf folgende drei Punkte sehen: (1) individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler (42 %), (2) Verknüpfung von Unterricht und Angeboten (30 %) sowie (3) Hausaufgabenbetreuung (30 %). Auch die jüngste JAKO-O Bildungsstudie (vgl. Killus/Tillmann 2017) belegt, dass 37 Prozent der Eltern, deren ältestes schulpflichtiges Kind eine Ganztagschule besucht, besonders die individuelle Förderung als ‚Schwachpunkt‘ sehen.

Befunde aus StEG belegen, dass es an Ganztagschulen unterschiedliche Angebote zur individuellen Förderung gibt (vgl. Radisch et al. 2008; Rollett et al. 2011; StEG-Konsortium 2016), die jedoch nur von relativ wenigen ganztätig Lernenden besucht werden. Und aufgrund der unterschiedlichen – und teils auch nicht kompetenzorientierten – Ausgestaltung außerunterrichtlicher Angebote ist eine Wirksamkeit fachlicher Fördermaßnahmen mit standardisierten Kompetenztests bisher kaum nachzuweisen (vgl. Fischer et al. 2016; Holtappels 2014; Lossen et al. 2016). Allerdings erweist sich die Teilnahme an Ganztagsangeboten wirksam in Bezug auf Sozialverhalten, Schulnoten und Klassenwiederholungen sowie – bei hoher Qualität – auch auf Motivation und schulisches Wohlbefinden (vgl. Arnoldt/Furthmüller/Steiner 2016; Fischer et al. 2011; Fischer/Brümmer/Kuhn 2011; Fischer/Kuhn/Züchner 2011; Kuhn/Fischer 2011a, 2011b; Steiner 2011). Im Hinblick auf eine multiprofessionelle Kooperation als eine bedeutende Voraussetzung für individuelle Förderung zeigen bisherige Befunde von StEG, dass diese in der Ganztagschulpraxis vergleichsweise wenig entwickelt ist, insbesondere mit Blick auf zeitlich und inhaltlich anspruchsvolle Arten der Zusammenarbeit (vgl. Steiner 2010; Steiner/Tillmann 2011; Tillmann/Rollett 2014).

## **1.4 Das Forschungsdesign von StEG (2016–2019)**

In den ersten beiden Förderphasen von StEG standen die Schulentwicklung, die Qualität der Schulorganisation und Lernkultur sowie die Nutzung und Wirkung von Ganztagsangeboten im Fokus. Obwohl wichtige wissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen wurden, blieb nach der zweiten Phase das Desiderat, wie die Umsetzung qualitativ hochwertiger Angebote in der Ganztagschule in der Praxis