

# ganz

---

Heike Wendt, Wilfried Bos (Hrsg.)

## **Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium**

Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen  
Begleitforschung zum Projekt Ganz In

WAXMANN



Heike Wendt, Wilfried Bos (Hrsg.)

# Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium

Erste Ergebnisse der  
wissenschaftlichen Begleitforschung  
zum Projekt Ganz In



Waxmann 2015  
Münster • New York

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3192-8

E-Book-ISBN 978-3-8309-8192-3

© Waxmann Verlag GmbH, 2015

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Mediaprint, Paderborn

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlanges in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

1. *Ganz In. Mit Ganztag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW.*  
Zur Konzeption des Schulentwicklungsprojektes und erste Ergebnisse  
der wissenschaftlichen Begleitforschung ..... 9  
*Heike Wendt & Wilfried Bos*
2. Ganztagschulen – Qualitätsmodelle, Potenziale und Herausforderungen  
für die Schulpraxis und die empirische Schul- und Unterrichtsforschung ..... 32  
*Ariane S. Willems & Dominik Becker*
3. Zur Sozialstruktur der Schülerinnen und Schüler an Ganztagsgymnasien..... 67  
*Jasmin Schwanenberg & Michael Schurig*
4. Auf dem Weg zum gebundenen Ganztagsgymnasium.  
Schwerpunktsetzungen in der Entwicklungsarbeit an Ganz-In-Gymnasien ..... 89  
*Susanne Lindemann & Heike Wendt*
5. Schulische Netzwerke zur Unterstützung der Einführung und  
Konzeption des Ganztags an Gymnasien ..... 129  
*Birte Glesemann & Hanna Järvinen*
6. Handlungsvoraussetzungen von Lehrerverkooperation an  
Ganztagsgymnasien..... 152  
*Kerstin Drossel & Wilfried Bos*
7. Multiprofessionelle Kooperation in Ganztagsgymnasien:  
Umsetzung und Rahmenbedingungen ..... 178  
*Carola Gröhlich, Kerstin Drossel & Doris Winkelsett*
8. Pädagogische Maßnahmen, Kooperationsformen und Herausforderungen  
an Ganztagsgymnasien im Übergang nach der Grundschule ..... 201  
*Raphaella Porsch*
9. Die Haltekraft von Ganztagsgymnasien ..... 225  
*Annika Hillebrand*
10. Zwischenbilanz der fachdidaktischen Arbeit im Fach Deutsch ..... 237  
*Albert Bremerich-Vos, Daria Ferencik-Lehmkuhl,  
Jasmin Schwanenberg & Sandra Schwinning*
11. Zwischenbilanz der fachdidaktischen Arbeit im Fach Mathematik ..... 264  
*Stephan Hußmann, Ines Bronner, Julia Lübke & Alexandra Thiel-Schneider*
12. Zwischenbilanz der fachdidaktischen Arbeit im Fach Englisch..... 300  
*Markus Ritter, Nils Jäkel, Christina Meister & Zuzanna Lewandowska*

13. Zwischenbilanz der fachdidaktischen Arbeit im Fach Biologie .....	324
<i>Angela Sandmann, Maria Bongartz, Martin Linsner &amp; Philipp Schmiemann</i>	
14. Zwischenbilanz der fachdidaktischen Arbeit im Fach Chemie und im Bereich des naturwissenschaftlich-experimentellen Arbeitens .....	349
<i>Markus Emden, Nora Ferber &amp; Elke Sumfleth</i>	
15. Zwischenbilanz der fachdidaktischen Arbeit im Fach Physik .....	375
<i>Heiko Krabbe &amp; Hans E. Fischer</i>	
16. Ein Training zur Förderung des selbstregulierten Lernens durch Experimentieren .....	396
<i>Ferdinand Stebner, Annett Schmeck, Jessica Marschner, Detlev Leutner &amp; Joachim Wirth</i>	
17. Individuelle Förderung und der Umgang mit Heterogenität im Fachunterricht an Ganztagsgymnasien Unterscheidet sich die Wahrnehmung leistungsstarker und leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler? .....	414
<i>Ariane S. Willems &amp; Birte Glesemann</i>	
18. Sprachsensibler Unterricht am Ganztagsgymnasium Ein Fortbildungskonzept für Lehrkräfte zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern .....	444
<i>Isabella Wilmanns, Ariane S. Willems, Eike Thürmann, Ulrike Platz &amp; Wilfried Bos</i>	
19. Leistungsangst in der Sekundarstufe I: Welchen Einfluss hat die soziale Herkunft?.....	474
<i>Anna Jonberg &amp; Raphaela Porsch</i>	
20. Methoden der wissenschaftlichen Begleitforschung im Projekt Ganz In .....	493
<i>Jasmin Schwanenber, Doris Winkelsett &amp; Michael Schurig</i>	

## **Dissertationsvorhaben**

### Biologie

I. Selbständiges Experimentieren und konzeptuelles Lernen mit Beispielaufgaben im Fach Biologie.....	517
<i>Shareen Baumann, Philipp Schmiemann, Angela Sandmann</i>	
II. Entwicklung des Fachwissens im Fach Biologie (Biologie-Längsschnittstudie) .....	519
<i>Maria Bongartz, Angela Sandmann, Philipp Schmiemann</i>	
III. Förderung von konzeptuellem Lernen und (Fach-)Sprache durch Bildverstehen im Fach Biologie .....	521
<i>Miriam Brandstetter, Christine Florian, Angela Sandmann</i>	

IV. Förderung von konzeptuellem Lernen und (Fach-)Sprache durch Textverstehen im Fach Biologie.....	523
<i>Meike Rous, Martin Linsner, Angela Sandmann</i>	
Chemie	
I. Ein Testinstrument zur Erfassung von Kompetenzentwicklung im Fach Chemie für die Sekundarstufe I.....	525
<i>Nora Ferber, Markus Emden, Elke Sumfleth</i>	
II. Entwicklung von chemiebezogenen Lernmaterialien für zusätzliche Lernzeiten im Ganzttag.....	527
<i>Jenna Koenen, Markus Emden, Elke Sumfleth</i>	
III. Geschichtenbasiertes Lernen in der Sekundarstufe I im Fach Chemie.....	529
<i>Tim Reschke, Jenna Koenen, Elke Sumfleth</i>	
IV. Entwicklung einer <i>Learning Progression</i> zum Basiskonzept Chemische Reaktion.....	531
<i>Katrin Weber, Markus Emden, Elke Sumfleth</i>	
Deutsch	
I. Förderung der Überarbeitungskompetenz von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I (Arbeitstitel).....	533
<i>Daria Ferencik-Lehmkuhl</i>	
II. Schreibförderung durch Satzkombination mit Konjunktionen, Adverbien und Präpositionen (Arbeitstitel).....	535
<i>Sandra Schwinning</i>	
Englisch	
I. Individuelle Mehrsprachigkeit im bilingualen Unterricht .....	537
<i>Lisa Rauschelbach</i>	
II. Binnendifferenzierung im Englischunterricht – die Lehrerperspektive.....	539
<i>Meike Strohn</i>	
Lehr-Lern-Psychologie	
I. Lernen aus Sachtexten: Evaluation eines Lernstrategie-Selbstregulations-Trainings.....	540
<i>Benjamin Klein</i>	
Mathematik	
I. Das Konzept der lokalen Änderungsrate: Potenziale und Hürden bei der Begriffsentwicklung im Hinblick auf Darstellungen und Darstellungswechsel .....	542
<i>Julia Lübke</i>	
II. Lehrerinterventionen in einem diagnosegeleiteten und schülerorientierten Unterrichtsetting zum arithmetischen Basiskonnen.....	545
<i>Lara Sprenger</i>	

III. Der Umgang mit exponentiellen Wachstum – Entwicklung und Erforschung von (Lehr-)Lernprozessen in sinnstiftenden Kontexten.....	547
<i>Alexandra Thiel-Schneider</i>	

Physik

I. Concept Maps als Diagnoseinstrument im Physikunterricht und Messung der Diagnosegenauigkeit von Physiklehrkräften .....	549
<i>Siv Ling Ley, Heiko Krabbe, Hans E. Fischer</i>	
II. Mehr lernen durch eine bessere Sequenzierung des Physikunterrichts bei verlängerter Unterrichtstaktung .....	552
<i>Simon Zander, Heiko Krabbe, Hans E. Fischer</i>	



# **1. Ganz In. Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganzttagsgymnasium NRW**

## **Zur Konzeption des Schulentwicklungsprojektes und erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung**

Heike Wendt & Wilfried Bos

*Ganz In. Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganzttagsgymnasium NRW* ist ein kooperatives Schulentwicklungsprojekt der Universitäten der Ruhrallianz, der Stiftung Mercator und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen mit dem Ziel, 30 ausgewählte Gymnasien in Nordrhein-Westfalen (NRW) auf ihrem Weg zu gebundenen Ganzttagsschulen in ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Fortbildungsangebote und Netzwerkarbeit zu begleiten. Zudem werden die Gestaltungsansätze und Entwicklungsprozesse der Schulen wissenschaftlich erforscht, um gewonnene Erkenntnisse und wirksame Konzepte für zukünftige Schulentwicklungsarbeit anderer Ganzttagsschulen, insbesondere Gymnasien, nutzbar zu machen. Dieses Buch dokumentiert erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung. In diesem Beitrag werden als Einführung zunächst die Begründungslinien für das Projekt sowie die Konzeption der Schulentwicklungsarbeit und der wissenschaftlichen Begleitforschung beschrieben. Im zweiten Teil werden die in diesem Band veröffentlichten Beiträge der wissenschaftlichen Begleitforschung zusammenfassend eingeordnet und Ergebnisse diskutiert.

## **1. Begründungslinien des Projekts Ganz In. Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganzttagsgymnasium NRW**

Mit der öffentlichen und bildungspolitischen Diskussion um das Abschneiden Deutschlands in der ersten Erhebung des *Programme for International Student Assessment* (PISA; Baumert et al., 2001) im Jahr 2000 sind in Deutschland eine Vielzahl schulischer Reformen angestoßen worden, zu denen auch der Ausbau von Ganzttagsschulen zählt. Wie Willems und Becker (in diesem Band) aufzeigen, lassen sich in den Diskursen um die Einführung und den Ausbau von Ganzttagsschulen unterschiedliche bildungspolitische, pädagogische und sozialpolitische Zielsetzungen von Ganzttagsschulen ausmachen. Für die Konzeption und Durchführung des Projekts *Ganz In. Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganzttagsgymnasium NRW* waren vier Begründungslinien zentral, die im Folgenden skizziert werden sollen (Berkemeyer, Bos, Holtappels, Meetz & Rollett, 2010).

### **1.1 Bildungspotenziale und Wissensgesellschaft**

Die seit den 1960er Jahren für ganz Deutschland zu beobachtende Bildungsexpansion hat auch in NRW zu einem deutlichen Anstieg an Schülerzahlen im Gymnasium geführt

(Hillebrand, 2014). Wie die PISA-Daten verdeutlichen (Prenzel et al., 2013), haben vom Anstieg der Gymnasialbeteiligung in den letzten Jahren alle sozioökonomischen Statusgruppen profitiert. Mit der Bildungsexpansion einhergehend hat sich nach Kiper (2007) auch der besondere Bildungsauftrag dieser Schulform verändert. In NRW soll das Gymnasium, dem Schulgesetz folgend, eine vertiefte allgemeine Bildung vermitteln und zur Fortführung des Bildungsweges auf einer Hochschule, aber auch in berufsqualifizierenden Bildungsgängen befähigen (Hillebrand, 2014). Damit sollen Gymnasien Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungspotentialen zu Leistungsträgern der Gesellschaft ausbilden und erziehen. Der Bildungsauftrag des Gymnasiums steht dabei auch im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Anforderungen an das Bildungssystem, die sich beispielsweise aus den Bedarfen des Wirtschaftssystems in einer postindustriellen Gesellschaft unter Bedingungen von demographischen Wandel und Globalisierung ergeben. Studien der empirischen Bildungsforschung verdeutlichen jedoch, dass die Ausschöpfung von Begabungspotentialen in drei Bereichen noch nicht optimal gelingt:

### 1) *Optimale Förderung von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern*

In international vergleichender Perspektive zeigen die Schulleistungsuntersuchungen auf, dass die Anteile an leistungsstarken Schülerinnen und Schülern sowohl am Ende der Grundschulzeit als auch am Ende der Sekundarstufe I beachtlich unterhalb der Anteile an leistungsstarken Kindern in anderen EU- und OECD-Staaten liegen: Am Ende der Sekundarstufe I sind für Deutschland bei PISA insbesondere für Leistungen im Lesen und in den Naturwissenschaften vergleichsweise niedrige Anteile an besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schülern auszumachen. Während in Deutschland lediglich 7.6 Prozent aller Schülerinnen und Schüler im Lesen Leistungen auf dem Niveau der höchsten Kompetenzstufen (V & VI) erzielten, zeigte sich im internationalen Vergleich die größte Differenz zu Neuseeland (15.7 %), Finnland (14.5 %) und Japan (13.4 %). In den Naturwissenschaften lag der Anteil an sehr leistungsstarken Schülerinnen und Schülern für Deutschland bei 12.8 Prozent; in Staaten wie Finnland (18.7 %), Neuseeland (17.6 %) und Japan (16.9 %) deutlich darüber. Zudem lässt sich feststellen, dass die leistungsstärksten Kinder und Jugendlichen in diesen Ländern Leistungsergebnisse erzielen, die die Leistungen der leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler in Deutschland deutlich überragen (Wendt, Willems, Tarelli, Euen & Bos, 2013; Klieme et al., 2010). Anderen Staaten gelingt es anscheinend deutlich besser, die Begabungen und Talente von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern zu fördern. Hier besteht Handlungsbedarf für die Gymnasien.

### 2) *Chancengerechtigkeit gewährleisten*

In NRW führen mittlerweile 41.8 Prozent der Grundschulabgängerinnen und -abgänger ihren Bildungsweg auf einem Gymnasium fort (MSW NRW, 2014). Die Entscheidung über die Schulformwahl stellt im Idealfall den Endpunkt einer über längere Zeit verlaufenden Meinungs- und Prognoseentwicklung dar, die auf Informationen über schulische Lernstände (z.B. Zeugnisnoten) ebenso beruht wie auf Beobachtungen zum Lernverhalten im Elternhaus und Meinungen über grundlegende Fähigkeiten des Kindes und mögliche Lernunterstützung. Dabei muss jedem Kind „ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern – der Bildungsweg offen stehen, der

seiner Bildungsfähigkeit entspricht.“<sup>1</sup> Mit diesem Beschluss verweist die Kultusministerkonferenz explizit darauf, dass die Empfehlung für weiterführende Schulen und die Differenzierung in verschiedene Schulformen unabhängig von soziokulturellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler vorzunehmen ist, zumal abweichende Praktiken mit dem Grundgesetz nicht vereinbar sind. Analysen auf Basis von Daten der *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) belegen seit Jahren, dass auch soziokulturelle Merkmale, neben der Leistung beziehungsweise Benotung derselben, einen signifikanten und relevanten Einfluss auf die Übergangsempfehlung der Lehrkräfte und damit auf die Übergangentscheidung von Eltern ausüben. Eine Selektion zeigt sich dahingehend, dass ein Kind aus privilegierter sozialer Schicht im Vergleich zu einem Kind aus unterer sozialer Schicht, selbst bei gleicher kognitiver Grundfähigkeit und Fachkompetenz, noch mehr als die zweieinhalbfache, im Jahr 2011 sogar mehr als die dreifache Chance hat, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten (Bos et al., 2004; Arnold et al., 2007; Stubbe, Euen & Bos, 2012). Anders beziffert: Am Ende der Grundschulzeit erhält mit 17.6 Prozent jedes sechste Grundschulkind aus sozioökonomisch weniger privilegierten Verhältnissen trotz überdurchschnittlicher Leistungen in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht keine Gymnasialempfehlung. Darüber hinaus zeigt sich, dass sich Eltern unterer sozialer Schichten auch bei gleichen Noten und Schullaufbahneempfehlungen seltener für einen gymnasialen Bildungsweg ihrer Kinder entscheiden. Hier werden Strukturen in Bildungsbiographien verankert, die sich bis zum Ende der Sekundarstufe I verfestigen (Baumert & Schümer, 2001; Baumert, Stanat & Watermann, 2006), denn Kinder mit gleicher Intelligenz und gleicher Kompetenz erfahren in unterschiedlichen Lernmilieus der weiterführenden Schulformen eine sehr unterschiedliche Entwicklung. Zahlen der Bildungsstatistik machen deutlich, dass in Nordrhein-Westfalen etwa jede sechste Gymnasiastin beziehungsweise jeder sechste Gymnasiast im Laufe der Sekundarstufe I auf eine andere Schulform wechselt. Schülerinnen und Schüler aus Familien mit vergleichsweise geringen bildungsförderlichen Bedingungen werden dabei deutlich häufiger abgeschult als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus privilegierten Lebensverhältnissen (Hillebrand, 2014). In Folge sind am Ende der Sekundarstufe I Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischen Status an Gymnasien unterrepräsentiert: Nach Zahlen des Bildungsberichts 2012 lässt sich dies im Bundesdurchschnitt wie folgt beziffern: 61 Prozent der 15-Jährigen aus Elternhäusern mit hohem, aber nur 16 Prozent aus solchen mit niedrigem sozioökonomischen Status besuchten 2009 das Gymnasium, während es sich beim Besuch der Hauptschule umgekehrt verhält (5 gegenüber 27 %) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg zeigt sich dabei nicht nur in der Bildungsbeteiligung: Bei PISA erzielten 15-Jährige aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status in allen Leistungsbereichen auch deutlich schlechtere Ergebnisse. Im internationalen Vergleich erweist sich die damit festgestellte Kopplung zwischen sozialer Herkunft und schulischen Leistungen – auch wenn sich ein leichter Rückgang verzeichnen lässt – weiterhin als beson-

1 Auszug aus dem Beschluss der KMK vom 8./9.12.1960 in der Fassung vom 23.03.1966, zitiert nach Informationsunterlagen des Sekretariats der KMK zum Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I, Stand Januar 2003.

ders hoch (Müller & Ehmke, 2013; Baumert & Schümer, 2001). Wie der Ländervergleich des *Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen* (IQB) aus dem Jahr 2009 verdeutlicht, liegt NRW bezüglich der Kopplung von sozialer Herkunft und schulischer Leistungen etwa auf dem Niveau des Bundesdurchschnitts (Köller, Knigge, & Tesch, 2010). Die dargestellten Befunde machen deutlich, dass – möchte man im Spannungsfeld von Globalisierung und regionalen Bedürfnissen Sozialsysteme und Wirtschaftssysteme erhalten – auch Handlungsbedarf für die Gymnasien dahingehend besteht, Schülerinnen und Schüler aus Familien mit vergleichsweise geringen bildungsförderlichen Bedingungen verstärkt aufzunehmen, Herkunft und Bildungserfolg zu entkoppeln und durch systematische und bedarfsgerechte Förderung zu höheren schulischen Leistungen und schließlich erfolgreich zum Abitur zu führen.

### 3) *Fachkräftemangel entgegenwirken*

Möchte man Prognosen zur (volks-)wirtschaftlichen Entwicklung Deutschlands Glauben schenken, ist das Schulsystem herausgefordert, im Spannungsfeld von Globalisierung und regionalen Bedarfen zeitlich vorverlagert oder verkürzt heranwachsende Personen deutlich besser umfassend zu bilden (Bundesagentur für Arbeit, 2011; Klemm 2013,). Auch wenn Schätzungen zum Ausmaß der fehlenden Arbeitskräfte auseinander gehen (Bundesagentur für Arbeit, 2011), zeichnet sich unterschiedlichen Studien zur Folge ab, dass insbesondere die Nachfrage nach Hochschulabsolventen in Mathematik, Informatik, Natur- und Technikwissenschaften (MINT) auf dem Arbeitsmarkt steigen wird und derzeit noch unzureichend sichergestellt ist, dass einer Nachfrage auch angemessen entsprochen werden kann. Für das Bildungssystem stellen sich verschiedene Herausforderungen: Erstens entscheidet sich derzeit nur etwa ein Viertel aller Studierenden für ein Studium dieser Fächergruppe (OECD, 2013, Education at a Glance), wobei Frauen deutlich unterrepräsentiert sind; zweitens liegen die Studienabbruchquoten zwischen 15 und 36 Prozent, so dass der Anteil an Absolventen von naturwissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen in Deutschland unterhalb des OECD- und EU-Durchschnitts liegen. Einem Fachkräftemangel entgegen zu wirken wird den Hochschulen allein nicht gelingen. Auch das Schulsystem – und hier vor allem das Gymnasium – ist gefordert, Interesse für MINT-Fächer zu wecken und anschlussfähige vertiefte, fachspezifische und fächerübergreifende Kenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln.

## 1.2 Soziale Ungleichheit und Ganztagsangebot

Wie im vorangegangenen Abschnitt aufgeführt wurde, sind auch Gymnasien zukünftig gefordert, sowohl bessere Möglichkeiten für eine Kompetenzförderung und Leistungssteigerung von Schülerinnen und Schülern zu bieten als auch Lösungen zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit und zur Reduktion sozial bedingter Bildungsungleichheit zu finden (vgl. hierzu auch Strietholt et al., im Erscheinen). Wie bei Willems und Becker (in diesem Band) argumentiert, werden aus bildungspolitischer Perspektive, aber auch in einer Vielzahl wissenschaftlicher Forschungsliteratur, der Verlängerung des Schultages im Format einer Ganztagschule besondere Potentiale zugesprochen, beiden Herausfor-

derungen zu begegnen. Ganzttagsschule wird dahingehend eine kompensatorische Funktion zugeschrieben, als dass sie durch die Erweiterung des schulischen Angebots die in bestimmten Elternhäusern fehlenden bildungsförderlichen Unterstützungssysteme und Ressourcen bereitstellen kann und so dazu beiträgt, die Bildungsteilhabe von Schülerinnen und Schülern aus sozioökonomisch weniger privilegierten Elternhäusern zu erhöhen. Im Vergleich zu Halbtagschulen bieten Ganzttagsschulen – vorausgesetzt sie weisen bestimmte Merkmale auf (vbw, 2013) – insofern ein besonderes Potenzial zum Abbau sozialer Benachteiligungen, da sie durch das ‚Mehr an Zeit‘ und flexibleren Zeitorganisationsmaßnahmen in struktureller Hinsicht über flexiblere Gestaltungsmöglichkeiten verfügen, Schülerinnen und Schüler gemäß ihrer Eingangsvoraussetzungen zu fördern. Zu nennen sind hier insbesondere die Möglichkeiten zur Rhythmisierung des Schultages und der Verzahnung von unterschiedlichen Lerngelegenheiten (Lindemann & Wendt, in diesem Band). Gegenüber Halbtagschulen haben Ganzttagsschulen die Möglichkeit, erweiterte Lerngelegenheiten (die der Vertiefung, Förderung oder dem Nachgehen von Interessen und Neigungen dienen) inhaltlich und methodisch mit dem Unterricht zu verzahnen und die so entstehenden vielschichtigen Lernangebote über den gesamten Tag zu verteilen (Arnoldt, 2011; Willems & Holtappels, 2014). Aus pädagogischer Sicht bieten Ganzttagsschulen auch besondere Möglichkeiten zur Umsetzung erweiterter, individualisierter Lern- und Bildungsangebote. Veränderungen sowohl auf Ebene der Schule als Organisation (Personaleinsatz, Zeitstrukturierung und Rhythmisierung, außerschulische Partner) als auch auf der Ebene des Konkreten im Unterricht und in den weiteren Lerngelegenheiten sollen bessere Möglichkeiten für fachliches und überfachliches Lernen bieten. Dabei wird erwartet, dass durch die Umsetzung innovativer und kompensatorischer pädagogischer Konzepte das Ziel der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler erreicht werden kann (Bettmer, 2007; Oelkers, 2008; Steiner, 2009; Willems & Glesemann, in diesem Band) und insbesondere jene Kinder und Jugendliche profitieren, die in Familien mit vergleichsweise geringen bildungsförderlichen Ressourcen aufwachsen (Willems, Wendt, Gröhlich, Walzebug & Bos, 2014; Züchner & Fischer, 2014).

### 1.3 Schulentwicklungsprozesse von Gymnasien auf dem Weg zum Ganzttag

Kompetenzförderung und Leistungssteigerung von Schülerinnen und Schülern sowie die Verbesserung der Chancengerechtigkeit und die Reduktion sozialbedingter Bildungsungleichheit können als übergeordnete Zielstellungen aller Schulformen mit Ganzttag gelten. Aus schulpädagogischer Sicht verweisen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Ganzttagsschulaausbau darauf hin, dass es anscheinend insbesondere Gymnasien deutlich seltener gelingt, die durch die Veränderungen der strukturellen Rahmenbedingungen gegebenen Möglichkeiten des Ganztags auch mit pädagogisch-konzeptionellen Maßnahmen zu füllen (Willems & Becker, in diesem Band). Befunde der *Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen* (StEG) (Berkemeyer et al., 2010; StEG-Konsortium, 2013; Willems & Holtappels, 2014) zeigen, dass Ganzttagsgymnasien im Vergleich zu anderen weiterführenden Ganzttagsschulen zunächst eine insgesamt schwächere konzeptuelle Fundierung aufweisen, seltener konkrete Ganztagsziele spezifizieren und öfter aus organisatorischen Gründen statt aus pädagogischen Entwicklungszielen

zur Ganztagschule geworden sind. Nicht nur konzeptionell sondern auch in der pädagogischen Gestaltung des Ganztags zeigt sich, dass an Gymnasien im Vergleich zu anderen weiterführenden Ganztagschulen unterrichtsergänzende Lernangebote weniger breit aufgestellt sind, Schülerinnen und Schüler an Ganztagsgymnasien deutlich seltener unterrichtsergänzende Lernangebote nutzen und die erweiterten Lerngelegenheiten im Ganztag deutlich seltener inhaltlich, konzeptuell oder methodisch mit dem Fachunterricht verzahnt werden. Darüber hinaus zeigt sich, dass Eltern und Schülerinnen und Schüler mit den Ganztagsangeboten an Gymnasien weniger zufrieden sind (Berkemeyer et al., 2010). Den aktuellen Zahlen des StEG-Bildungsmonitoring 2012 (StEG-Konsortium, 2013; Willems & Holtappels, 2014) folgend, zeigen sich für die Gymnasien im Vergleich zu den anderen Schulformen darüber hinaus besondere pädagogische Schwerpunktsetzungen in der Ausgestaltung des Ganztags, dahingehend, dass mit dem Ganztagskonzept eher Zielsetzungen der Kompetenzorientierung und Begabung verfolgt werden und andere Zielstellungen wie Lernkultur, Betreuung und Schulöffnung oder Gemeinschaftsbildung, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung deutlich seltener explizit verfolgt werden (Willems & Holtappels, 2014). Auch in Bezug auf Merkmale der Organisationskultur zeigen sich Besonderheiten dahingehend, dass im Vergleich zu anderen Schulformen an Ganztagsgymnasien deutlich seltener ein Austausch von Lehrkräften und pädagogischem Personal mit dem Ziel der Förderung der Schülerinnen und Schüler erfolgt und auch insgesamt die Kooperationskultur des Personals weniger stark ausgeprägt ist (StEG-Konsortium, 2013). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass für Gymnasien als Schulform für ihre Veränderung zum Ganztag anscheinend besondere Entwicklungsvoraussetzungen gelten, denen es für die Unterstützung eines erfolgreich zu verlaufenden Schulentwicklungsprozesses zu entsprechen gilt. Die Erforschung dieser Prozesse wiederum kann für unterschiedliche Forschungsfelder und Unterstützungshandeln durch die Bildungsadministration neue Impulse geben.

#### 1.4 Ausbau von Ganztagsgymnasien in NRW

Aktuell bietet jedes vierte Gymnasium (156 Gymnasien) in NRW Ganztagsangebote an (MSW NRW, 2014). Zu Beginn der Konzeptionierung des Projektes Ganz In stellte sich die Versorgungslage mit Ganztagschulen in NRW deutlich anders dar. Im Schuljahr 2005/06 waren Schulen mit Ganztagsangeboten im Wesentlichen Grundschulen, Hauptschulen und insbesondere Gesamtschulen. Lediglich 26 Gymnasien in NRW hielten Ganztagsangebote bereit (Berkemeyer et al., (2010). Der Anteil an Ganztagsgymnasien in NRW lag damit im Jahr 2005 im Bundesvergleich deutlich unter dem Mittelwert von 23,4 Prozent. Deutlich wurde, dass das Land NRW die Möglichkeit, Bildungsbeteiligung durch ganztägige Förderung zu steigern, im gymnasialen Bereich bis dahin kaum genutzt hatte. Der zwischen 2005 und 2014 rasante Ausbau von Ganztagsgymnasien in NRW ist auch auf zwei bildungspolitische Maßnahmen zurückzuführen: erstens die Ganztagsoffensive des Landes Nordrhein-Westfalen (Berkemeyer et al., 2010)<sup>2</sup> und zweitens die Einführung von G8 im Jahr 2005.

2 [https://www.bwv.de/fileadmin/user\\_upload/BWV/Bildungspolitik/Projekte/Doppelter\\_Abiturjahrgang/NRW\\_Broschuere\\_8-jhrige\\_gymn.pdf](https://www.bwv.de/fileadmin/user_upload/BWV/Bildungspolitik/Projekte/Doppelter_Abiturjahrgang/NRW_Broschuere_8-jhrige_gymn.pdf)

### **Die Ganztagsoffensive des Landes NRW**

Die Ganztagsoffensive des Landes NRW, an der neben den 116 Gymnasien auch 100 Ganztagsrealschulen beteiligt waren, umfasste drei Maßnahmen, die als „1000-Schulen-Programm“, „Programm Geld oder Stelle“ und „Programm Gebundene Ganztagsgymnasien und Ganztagsrealschulen“ betitelt wurden. Im Rahmen des „1000-Schulen-Programms“ konnten Schulen unter bestimmten Voraussetzungen über ihren Schulträger den zuständigen Bezirksregierungen einmalig zum 31.11.2008 Anträge vorlegen, um Räumlichkeiten sowohl für den Aufenthalt als auch für die Verpflegung von Schülerinnen und Schülern zu bekommen. Die Schulträger konnten so bis zu 100.000 € vom Land beantragen. Voraussetzung war, dass der Schulträger selbst den gleichen Anteil noch einmal beisteuern konnte (RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW vom 31.07.2008, ABI NRW 5/09). Einzelne Kommunen konnten weiterhin anstelle von oder ergänzend zum „1000-Schulen-Programm“ Finanzmittel aus dem Konjunkturpaket II für den Schulausbau einsetzen, wenn bestimmte verwaltungsrechtliche Voraussetzungen erfüllt waren ([www.schulministerium.nrw.de](http://www.schulministerium.nrw.de)).

Seit dem 01.02.2009 hatten die an der Ganztagsoffensive beteiligten Ganztagsgymnasien zudem die Möglichkeit, auch über das „Programm Geld oder Stelle“ Finanzmittel zu generieren. Dieses Programm war bis dahin für Gymnasien mit Ganzttag nicht gesondert vorgesehen. Dies bedeutete, dass den einzelnen Schulen – je nach Größe, gemessen an den Schülerzahlen – zwischen 60.000 € und 120.000 € je Schuljahr zur Verfügung gestellt wurden. Die Höhe der Finanzmittel entspricht dem Äquivalent von 1.2 bis 2.4 Lehrerstellen, welche die Schule bei Verwendung der Barmittel nicht zur Verfügung hat. Die Finanzmittel waren, je nach Ausbaustand der Schule zum Ganzttag, gestaffelt, so dass nicht jedem Gymnasium in gleicher Höhe Mittel zur Verfügung stehen (RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW, BASS 12-63 Nr. 6). Neben der Übermittagsbetreuung konnten Ressourcen aus dem „Programm Geld oder Stelle“ auch für die Zusammenarbeit mit weiteren außerschulischen Partnern, etwa aus Kultur und Sport, genutzt werden, um die einzelne Ganzttagsschule pädagogisch zu profilieren (RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW vom 31.07.2008, ABI NRW, S. 403).

### **Verkürzung der Schulzeit (G8)**

Nahezu alle Länder der Bundesrepublik Deutschland – so auch NRW – haben in den vergangenen Jahren die Schulzeit am Gymnasium von 9 auf 8 Jahre (G8) verkürzt, in der Regel aufsteigend von Jahrgangsstufe 5. Mit der Einführung von G8 im Jahr 2005 wurde jedoch eine Situation geschaffen, nach der Gymnasien in NRW für Schülerinnen und Schüler ab Klasse 8, die an G8 teilnehmen, bereits die von der KMK vorgegebenen Mindestanforderungen für die zeitliche Gestaltung von Ganzttag (drei Tage à sieben Stunden) erfüllen. Hieraus ergab sich für Gymnasien eine weitere Notwendigkeit, für Schülerinnen und Schüler ab Klasse 8 Voraussetzungen für eine ganztägige Beschulung zu schaffen und schließlich über eine Einführung des Ganztags auch für die unteren Jahrgangsstufen nachzudenken. Zumal auch hier vor dem Hintergrund der Stundentafel eine geringfügige Ausweitung (vier bis sechs Stunden) genügte, um die rechtlich vorgeschriebenen Mindestanforderungen (Willems & Becker, in diesem Band; Lindemann & Wendt, in diesem Band) des gebundenen Ganztags zu erfüllen. In der Konsequenz bedeutet dies allerdings auch, dass an Schulen, die ihren Ganzttag lediglich auf dem Min-

destniveau gestalten, für die besonderen pädagogischen Ziele eines Ganztagsgymnasiums ein sehr enges Zeitfenster bleibt.

Wie aus den Ausführungen deutlich wird, lag ein Schwerpunkt der Forcierung des Ausbaus von Ganztagsgymnasien in NRW darin, durch die Bereitstellung von Mitteln und Vorgaben Schulen bei der Schaffung organisatorischer Voraussetzungen für den Ganztag zu unterstützen. Dabei wurden die besonderen pädagogischen Bedingungen an und strukturellen Entwicklungsvoraussetzungen von Gymnasien in NRW nicht spezifisch berücksichtigt, was sich beispielsweise darin widerspiegelte, dass keine Maßnahmen forciert wurden, die auf Aspekte einer veränderten Unterrichtsgestaltung abzielten. Auch wurde keine Schulentwicklungsbegleitung angeboten. Das Projekt *Ganz In* zielte darauf ab, ausgewählten Gymnasien, die von einem Halbtagsbetrieb auf den Ganztag umstellen, eine zielgerichtete Begleitung der Entwicklungsprozesse anzubieten und dabei speziell die Unterrichtsentwicklung als Schwerpunkt der Entwicklungsarbeit zu unterstützen und durch die Realisation einer wissenschaftlichen Begleitforschung diese Schulentwicklungsprozesse wissenschaftlich zu erforschen (Berkemeyer et al., 2010). Design und Konzeption des Projektes werden in den folgenden Abschnitten beschrieben.

## 2 Design des Projekts

### 2.1 Ein kooperatives Schulentwicklungsprojekt

*Ganz In* als gemeinsames Projekt der Universitäten der Ruhrallianz, der Stiftung Mercator und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen wird durch die Stiftung Mercator finanziert und durch Bereitstellung von Personalkapazitäten durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen sowie die Universitäten der Ruhrallianz unterstützt. Als Antragsteller sind eine Gruppe von Professorinnen und Professoren der drei Ruhrallianz Universitäten (TU Dortmund; Ruhr-Universität Bochum und die Universität Duisburg-Essen) für die Konzeption und Durchführung des Projektes verantwortlich:

- Prof. Dr. Wilfried Bos, Institut für Schulentwicklungsforschung, TU Dortmund,
- Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos, Lehrstuhl für Linguistik und Sprachdidaktik, Universität Duisburg-Essen,
- Prof. Dr. Hans Fischer, Lehrstuhl für Didaktik der Physik, Universität Duisburg-Essen,
- Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels, Institut für Schulentwicklungsforschung, TU Dortmund,
- Prof. Dr. Stephan Hußmann, Institut für die Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts (IEEM), TU Dortmund,
- Prof. Dr. Dr. h.c. Detlev Leutner, Lehrstuhl für Lehr-Lernpsychologie, Universität Duisburg-Essen,
- Prof. Dr. Markus Ritter, Lehrstuhl Anglistik-Fachdidaktik, Ruhr-Universität Bochum,
- Prof. Dr. Angela Sandmann, Institut für Didaktik der Biologie, Universität Duisburg-Essen,



- Prof. Dr. Elke Sumfleth, Institut der Didaktik der Chemie, Universität Duisburg-Essen,
- Prof. Dr. Joachim Wirth, Lehrstuhl für Lehr-Lernforschung, Ruhr-Universität Bochum.

An dem Projekt *Ganz In* sind 31 Schulen beteiligt. Während die folgenden 30 Schulen mit externer Unterstützung Schulentwicklungsprozesse begonnen haben, um die Schul- und Lernorganisation vom Halbtagsbetrieb zum Ganztagsbetrieb umzugestalten und den Unterricht im Hinblick auf fachliche, methodische und förderungsorientierte Gestaltung weiter zu entwickeln, ist ein weiteres Gymnasium (Gymnasium Essen Nord-Ost) als Schule mit einer langjährigen Erfahrung mit Ganztagsarbeit am Projekt als Referenzschule beteiligt.

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

Die aufwendige Realisierung eines so komplexen Schulentwicklungsprojektes erfordert die Zusammenarbeit verschiedener Personen in unterschiedlichen Funktionen. Prof. Dr. Wilfried Bos ist von der Gruppe der Antragstellerinnen und Antragssteller mit der wissenschaftlichen Leitung des Projektes beauftragt. Er übernimmt damit die Verantwortung für das Design und die Implementation des Projektes, für die Koordination der Entwicklung der Unterstützungs- und Forschungsinstrumente sowie für die Qualität der Projektarbeit, der wissenschaftlichen Ergebnisdokumentation und der Begleitforschung. Grundsatzentscheidungen zu allen Fragen der Unterstützung der Schulentwicklungsarbeit und wissenschaftlichen Begleitforschung werden dabei im Rahmen eines in regelmäßigen Abständen stattfindenden Treffens aller Antragstellerinnen und Antragssteller beraten, entschieden und für Abstimmungen in einer Steuergruppe aufbereitet. Die Ausgestaltung der Projektarbeit und Durchführung der wissenschaftlichen Begleitforschung erfolgt dabei unter Federführung einzelner Professorinnen und Professoren durch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an den unterschiedlichen Standorten. Mit der Organisation der Datenerhebung waren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler am IFS beauftragt. Die Datenverarbeitung sowie Aufgabenkodierungen wurden in weiten Teilen einem externen Anbieter übertragen. Die Projekt- und Forschungsarbeit wird von einer am IFS angesiedelten Projektleitung koordiniert und über Koordinatorinnen und Koor-

dinatoren mit den Verantwortlichen an einzelnen Standorten (Dortmund, Bochum und Essen) abgestimmt. Die Kommunikation und Arbeit mit den einzelnen Projektschulen erfolgt im Rahmen von Netzwerktreffen über am IFS angesiedelte Schulentwicklungsberaterinnen und -berater, in direkter Kommunikation mit einzelnen Projektverantwortlichen und über gewählte Repräsentanten der Netzwerke. Die Stiftung Mercator verantwortet die Öffentlichkeitsarbeit. Die Arbeit des gesamten Projektes wird von einer Steuergruppe, bestehend aus der wissenschaftlichen Leitung, den Leitungspersonen aus der Stiftung Mercator und dem Ministerium, einer Kontaktperson der Schulaufsicht aus den Bezirksregierungen und einem weiteren Antragsteller kontrolliert und mit Leitentscheidungen unterstützt.

## 2.2 Projektziele

Das Projekt *Ganz In* soll als Schulentwicklungsprojekt in NRW Gymnasien in ihrem Wandel zu Ganztagsgymnasien begleiten und durch die Bereitstellung fachdidaktischer Fortbildung und verschiedener Formen der Schulentwicklungsbegleitung unterstützen, um gewonnene Erkenntnisse und wirksame Konzepte für zukünftige Schulentwicklungsarbeit anderer Ganztagschulen, insbesondere Gymnasien, nutzbar zu machen. Zentrale Zielstellungen sind dabei:

- durch die Verzahnung der unterschiedlichen Lerngelegenheiten eine allgemeine Verbesserung der Schülerinnen und Schülerleistungen zu erreichen;
- durch eine bedarfsorientierte Entwicklung von Ganztagsangeboten der auch an Gymnasien vorzufindenden Heterogenität von Schülerschaften gerecht zu werden und durch die Ausgestaltung spezifischer Angebote verbesserte Möglichkeiten der individuellen Förderung zu schaffen, von denen insbesondere Schülerinnen und Schüler profitieren, die in ihrem häuslichen Umfeld in Bezug auf ihre individuellen Entwicklungspotentiale auf keine adäquate Unterstützung zurückgreifen können.

Um diesen zentralen Zielstellungen gerecht zu werden, wurden für die Ganz-In-Schulen verschiedene Teilziele formuliert:

- Die Entwicklung eines Ganztagskonzeptes, welches die Standortvoraussetzungen der Schule berücksichtigt, die pädagogischen Zielsetzungen der Schule reflektiert und regelt, wie die unterschiedlichen Lerngelegenheiten im Ganzttag miteinander verknüpft sind.
- Die Erprobung und Entwicklung flexibler Zeitstrukturen und adäquater Raummodelle.
- Die Erprobung neuer Steuerungs- und Organisationsstrukturen.
- Die Weiterentwicklung des curricularen Unterrichts und die Entwicklung von Diagnose- und Förderkonzepten, insbesondere in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern sowie in Deutsch und Englisch und Domänen des fächerübergreifenden Lernens.
- Der Aufbau von professionellen Kommunikations- und Kooperationskulturen zwischen Lehrkräften untereinander und Lehrkräften sowie dem weiteren pädagogisch tätigen Personal.

- Der Aufbau von professionellen Kommunikations- und Kooperationskulturen zwischen unterschiedlichen Akteuren der Ganz-In-Projektschulen durch Gründung von regionalen Netzwerken.

## 2.3 Schulentwicklungsarbeit an Ganz-In-Schulen

Kern des Projektes *Ganz In* war die Bereitschaft der beteiligten Projektschulen, auf ihrem Weg zum gebundenen Ganzttagsgymnasium unter der Zielstellung einer Optimierung von individueller Förderung von Schülerinnen und Schülern, sukzessiv ihre organisationalen Strukturen und Lerngelegenheiten zu verändern. Für alle Schulen bedeutete die Teilnahme an *Ganz In* damit die Initiierung umfangreicher komplexer Schulentwicklungsprozesse. Die Felder der Schulentwicklung von Ganzttagsgymnasien lagen dabei auf Schulebene sowohl in den Bereichen der Steuerung von (Ganztags-)Schule und damit bei Aspekten von Organisation-, Personal- und Unterrichtsentwicklung als auch bei der Organisation des Ganztags, inklusive Aspekten der Konzeption und Kooperation. Dies erforderte aber auch komplexe Planungen in den Bereichen Versorgung, Personal, Raum und Zeit. Auf der Ebene der Lerngelegenheiten galt es, den curriculumbezogenen Fachunterricht, die Angebote zur unterstützten und eigenständigen Erarbeitung curricularer Inhalte sowie die neigungs- und interessenbezogenen Lerngelegenheiten neu zu konzipieren oder weiterzuentwickeln und sinnvoll miteinander zu verzahnen. Den Schulen war es dabei freigestellt, für ihre Schulentwicklungsprozesse die passenden Herangehensweisen zu finden. Als gemeinsame Zielsetzung war allerdings festgelegt, dass die Ganztagskonzeptionen im Jahr 2009 den Jahrgang 5 fokussieren sollten und in folgenden Jahren für weitere Jahrgangsstufen auszubauen waren. Der spezifische Fokus im Projekt lag damit bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I.

### *Unterstützung der Schulentwicklungsarbeit durch das Projekt Ganz In*

Der Schulentwicklungsprozess der Projektschulen hin zu einer Ganzttagsschule wird über die sechs Jahre Projektlaufzeit im Projekt *Ganz In* durch verschiedene Unterstützungsangebote begleitet. Zentrale Elemente sind dabei summative und formative Evaluationen, deren Ergebnisse während der Projektlaufzeit dazu genutzt werden, Erkenntnisse über die Arbeit des Projekts und der Schulen zu erhalten und diese für eine Optimierung der Unterstützungsarbeit zu nutzen.

- *Fachdidaktische Unterstützung:* Die Projektschulen erhalten fachdidaktische Fortbildungen in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Physik, Biologie und Chemie mit der Zielsetzung, gemeinsam mit Experten der Fachdidaktiken und Lehr-Lernforschung Konzepte zur Verbesserung der Lehr-Lernkultur im Ganzttag zu erarbeiten. Schwerpunkte bilden hier die Entwicklung von Diagnose- und Förderinstrumenten; Erarbeitung von für den Ganzttag geeigneten Unterrichtskonzepten und Verbindung der unterschiedlichen Lerngelegenheiten im Ganzttag.
- *Netzwerkarbeit:* Die Schulleitungen, Ganztagskoordinatoren und ausgewählte Lehrkräfte der Projektschulen nehmen an durch die Schulentwicklungsberatung organisierten Netzwerktreffen mit Projektschulen in der Region und projektübergreifenden Informations- und Fortbildungsveranstaltungen teil und erhalten hier die Möglich-

keit der themenspezifischen Fortbildung sowie der gesteuerten Selbstreflektion und des Austausches und der Kooperation miteinander und eines Gymnasiums mit längerer Ganztags erfahrung (Referenzschule).

- *Evidenzbasierung der Schulentwicklungsarbeit:* Die Projektschulen erhalten für die schulische Praxis extern nach wissenschaftlichen Standards aufbereitete Rückmeldungen zu Leistungsständen und -entwicklungen sowie leistungsrelevanten Merkmalen ihrer Schule im Vergleich zu anderen Projektschulen.
- *Schulentwicklungsberatung:* Ausgewählte Projektschulen erhalten bedarfsorientiert zudem durch Experten gestaltete schulspezifische Fortbildungen in unterschiedlichen Bereichen der Schulentwicklung. Darüber hinaus erhalten sie durch die Dokumentation ihrer Arbeit im Rahmen von Entwicklungsberichten die Möglichkeit der Selbstversicherung und Reflexion.
- *Themenspezifische Vertiefungsangebote:* Die Projektschulen erhalten zudem die Möglichkeit zu den Schwerpunkten ihrer Schulentwicklungsarbeit im Rahmen von Teilprojekten weitere Unterstützung zu unterschiedlichen Themenfeldern in Anspruch zu nehmen:
  - *Selbstreguliertes Lernen:* Die Projektschulen erhalten die Möglichkeit, gemeinsam mit Experten aus dem Bereich der Lehr-Lernpsychologie ein Training zu durchlaufen, das Lehrkräfte befähigt, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, selbstregulative Strategien im Bereich Lesen und Experimentieren lernförderlich einzusetzen.
  - *Sprachsensibler Fachunterricht:* Die Projektschulen erhalten die Möglichkeit, gemeinsam mit einem multidisziplinären Expertenteam aus Linguisten, Fachdidaktikern und Schulentwicklungsberatern ein schulinternes Konzept zu einer sprachsensiblen Gestaltung des curricularen Unterrichts zu erarbeiten.
  - *Übergang Grundschule-Gymnasium:* Die Projektschulen erhalten die Möglichkeit, gemeinsam mit Schulentwicklungsberatern ihr Konzept zur Gestaltung der Erprobungsstufe zu entwickeln und zu reflektieren.
  - *Individuelle Förderung:* Die Projektschulen erhalten die Möglichkeit, gemeinsam mit einem multidisziplinären Expertenteam aus Schulpädagoginnen und -pädagogen und Schulentwicklungsberaterinnen und -beratern ein Konzept zur individuellen Förderung zu erarbeiten. Schwerpunkte bilden hier die Verbindung der Arbeit in den unterschiedlichen Lerngelegenheiten im Ganztags sowie die hierauf bezogene innerschulischen Kooperation und Kommunikation zwischen Lehrkräften untereinander und zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal.
- *Personal- und Finanzmittel:* Zur Unterstützung ihrer Ganztagsentwicklung erhält jede Schule Finanzmittel für Fortbildungen und Anschaffungen (z.B. Lehr-/Lernmaterial) in Höhe von jährlich 5000 €. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen gewährt jeder beteiligten Schule vier Lehrerzeitstunden als Entlastungsstunden. Über den Einsatz der Personal- und Finanzmittel entscheiden die Schulen nach definierten Vorgaben.

## 2.4 Ergebnissicherung und Forschungsvorhaben im Projekt Ganz In

Eine Ergebnissicherung erfolgte im Projekt durch verschiedene Maßnahmen: Die beteiligten Projektschulen dokumentieren anhand eines standardisierten Berichtes (Entwicklungsberichte) ihre schulische Entwicklungsarbeit; alle Projektbeteiligten halten zentrale Projektergebnisse und Entwicklungsphasen im Rahmen von regelmäßig stattfindenden allgemeinen und zielgruppenspezifischen Evaluationstreffen (z.B. einmal jährlich stattfindende Meilensteintagung) fest; jährlich werden zentrale Projektergebnisse und Entwicklungsphasen durch die Fachdidaktiken, Lehr-Lernpsychologen, Teilprojektleitungen und Schulentwicklungsberatungen sowie die wissenschaftliche Projektleitung in standardisierten Projektberichten festgehalten und zusammengeführt.

Zu den zentralen Forschungselementen im Projekt gehörten:

- Ein standardisiertes Monitoring allgemeiner schulischer Rahmenbedingungen, der Bildungsbeteiligung, der Entwicklung von Schülerinnen- und Schülerleistungen, der Unterrichtsqualität sowie zentraler Aspekte der Schulentwicklungsarbeit mittels fachspezifischer Leistungstests und regelmäßigen schriftlichen Befragungen von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Eltern, Schulleitungen und weiterem pädagogischem Personal;
- Die Untersuchung von mit der Einführung des Ganztags verbundenen Schulentwicklungsprozessen und Entwicklungsverläufen, der Veränderungen innerschulischer Kommunikationsstrukturen sowie die Ausgestaltung der durch das Projekt neu geschaffenen interschulischen Kommunikationsstrukturen mittels qualitativer und quantitativer Verfahren;
- Die wissenschaftliche Evaluation der Erprobung von Konzepten für die Ganztagsarbeit.

Darüber hinaus wurden im Rahmen einzelner Dissertationvorhaben wichtige Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen sowie fachdidaktischen (Grundlagen-)Forschung geleistet, die im zweiten Teil ab S. 515 beschrieben werden.

## 2.5 Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

In diesem Buch werden erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung dokumentiert. In dem Artikel von WENDT und BOS wird das Projekt Ganz In in seiner Anlage und Zielsetzung beschrieben. Der Beitrag von WILLEMS und BECKER bietet einen Überblick über theoretische und empirische Grundlagen, die für eine differenzierte Einordnung des Forschungsprojektes notwendig sind. Konkret wird ein Überblick über zentrale Ziele und konzeptuelle Organisationsmodelle von Ganztagschulen gegeben und der bundesweite Ausbau von Ganztagsgymnasien beschrieben. Im Zentrum des Beitrages steht die Vorlage eines Modells zur Beschreibung der Qualität und Wirksamkeit von Ganztagschulen, das Kriterien der Anschlussfähigkeit an die aktuelle Diskussion in der empirischen Schulqualitäts- und -effektivitätsforschung genügt und Systematisierungen zum Stand der Ganztagschulforschung erlaubt. Auf der Grundlage des Modells werden

schließlich zentrale Befunde der Ganztagserschulung zur Frage ihrer Wirksamkeit zusammengefasst. Die Autoren kommen diesbezüglich zu dem Fazit, dass die empirisch nachzuweisenden Effekte von Ganztagserschulung auf das Lernen und die Leistung von Schülerinnen und Schülern insgesamt (noch) eher klein sind, wobei sich aber durchaus positive Wirkungen von Ganztagserschulung nachweisen lassen. Analysen im Rahmen von StEG haben beispielsweise gezeigt, dass vor allem Kinder mit Migrationshintergrund besonders von der Teilnahme an Ganztagsangeboten profitieren und hierbei von einer protektiven Wirkung der Ganztagsangebote auszugehen ist. Zudem wird durch eine intensive Teilnahme an Ganztagsangeboten das Risiko von Klassenwiederholungen gesenkt. Insgesamt stellen eine regelmäßige, intensive und dauerhafte Teilnahme an ganztags-schulischen außerunterrichtlichen Angeboten sowie eine entsprechend hohe Qualität der Angebote wichtige Faktoren dar.

### ***Auf dem Weg zur Ganztagserschulung – Rahmenbedingungen und schulische Prozessgestaltung***

Das Projekt Ganz In ist drauf angelegt, 30 Ganztagserschulungen in NRW in den ersten Jahren der Schulentwicklung zu gebundenen Ganztagserschulungen auf unterschiedliche Weise zu begleiten. Im ersten Teil dieses Bandes wird differenziert betrachtet, unter welchen Kontextbedingungen die Ganz-In-Schulen ihre Entwicklungsprozesse auf der schulischen Prozessebene gestalten. SCHWANENBERG und SCHURIG nehmen in ihrem Beitrag einen zentralen Aspekt der Kontextbedingungen in den Blick. Die Autoren beschreiben mit differenziertem Zugang die Ausgangslage beziehungsweise die Bedingungen der Projektschulen in Bezug auf ihre soziale und kulturelle Zusammensetzung der Schülerschaften. Generell zeigt sich, dass – wie an Gymnasien üblich – ein Großteil der Schülerinnen und Schüler an den Ganz-In-Gymnasien aus vergleichsweise privilegierten Lebensverhältnissen stammt. Im Vergleich der Ganz-In-Gymnasien zum Referenzwert für NRW ist jedoch festzustellen, dass die Quote der Schülerinnen und Schüler mit einer Zuwanderungsgeschichte an den Ganz-In-Gymnasien deutlich höher ist. Im Vergleich der am Projekt beteiligten Gymnasien untereinander lassen sich die Schulen in Bezug auf die Zusammensetzung ihrer Schülerschaften eindeutig in zwei Gruppen unterscheiden, wobei sich die Schülerzusammensetzung im Vergleich zu anderen weiterführenden Schulformen immer noch als sehr günstig darstellt. Insgesamt lässt sich beim Vergleich der Ganz-In-Gymnasien feststellen, dass einige Schulen in Bezug auf ökonomische, kulturelle und soziale Merkmale äußerst heterogen zusammengesetzt sind. Im Vergleich zu den Gymnasien mit klassischer Schülerklientel arbeiten diese Projektschulen damit unter besonderen Bedingungen.

Für alle Schulen bedeutete die Teilnahme an Ganz In die Initiierung umfangreicher und komplexer Schulentwicklungsprozesse. Ein wesentlicher Aspekt der Organisationsform des Ganztagsbetriebs (im Sinne der Verbindlichkeit der Teilnahme der Schülerinnen und Schüler) – als zentrales Strukturmerkmal von Ganztagserschulungen – war mit der Festlegung, einen gebundenen Ganztags anzubieten, bereits gegeben. Damit ist davon auszugehen, dass die Ganz-In-Projektschulen auf schulstruktureller Ebene im Vergleich zu Halbtags- oder offenen Ganztagserschulungen über bessere Voraussetzungen verfügen, einen organisationalen Wandel hin zu lernförderlicheren Bedingungen im Sinne der Projektziele zu gestalten. Die Gestaltung weiterer organisatorischer Aspekte, wie bei-

spielsweise die Festlegung von Zeitgestaltung, Raumkonzepten und Strukturen der professionellen Zusammenarbeit, oblag hingegen den Schulen unter der gemeinsamen Zielstellung, mit der Veränderung von organisationalen Strukturen und Lerngelegenheiten zu einer Optimierung von individueller Förderung und damit zu einer Leistungssteigerung von Schülerinnen und Schülern beizutragen. Einen Überblick dazu, an welchen Stellen der Prozessebene die Projektgymnasien in ihrer Schulentwicklung zum gebundenen Ganzttag Schwerpunkte gesetzt haben, bietet der Beitrag von LINDEMANN und WENDT. Als Datengrundlage dienen von den Schulen jährlich bearbeitete Entwicklungsberichte. Auf Basis einer inhaltsanalytischen Betrachtung der in den Berichten dokumentierten Hauptarbeitsfelder der Schulentwicklungsarbeit kommen die Autorinnen zu dem Ergebnis, dass in den Schulen für die Entwicklungsarbeit innerschulische Strukturen durch Arbeitsgruppen und der Schaffung der Funktion der Ganztagskoordination etabliert werden. Darüber hinaus zeigt sich, dass sich alle Projektschulen mit Entscheidungen zu der Konzeption von (Ganztags-)Schule befassen.

Die Entwicklungsschwerpunkte in diesem Bereich der organisationalen Aspekte der Ganztagsgestaltung setzen dabei überwiegend an der Zeitgestaltung an. Zudem wurden von ungefähr einem Viertel der Ganztagsgymnasien Entwicklungsaktivitäten benannt, die sich auf die Zusammenarbeit mit einem Partner der Ganztagsgestaltung beziehen. Zentral war an den Projektschulen zudem die Auseinandersetzung mit Lerngelegenheiten. In der Entwicklung von Lerngelegenheiten steht das eigenständige und selbstregulierte Lernen als Grundlage für eine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund.

Eine zentrale Projektkomponente ist die Unterstützung der Schulentwicklungsarbeit der Projektschulen durch die Einrichtung von schulübergreifenden – durch Schulentwicklungsberatung organisierte und moderierte – regionalen Netzwerktreffen der Projektschulen, an denen in der Regel die Schulleitungen, Ganztagskoordinatorinnen und -koordinatoren sowie ausgewählte Lehrkräfte der Projektschulen teilnehmen. Diese Treffen sollen Möglichkeiten zur themenspezifischen Fortbildung sowie zur gesteuerten Selbstreflexion und zum Austausch sowie zur Kooperation miteinander bieten. Der differenzierten Beschreibung und fachlichen Einordnung der Netzwerkarbeit ist der Beitrag von GLESEMANN und JÄRVINEN gewidmet. In Bezug auf ausgewählte Aspekte werden die Potentiale von Netzwerken als mögliche Unterstützungsstruktur bei der Einführung des Ganztags an Gymnasien in den Blick genommen sowie Ergebnisse einer Befragung zur Bewertung der Netzwerkarbeit durch die Teilnehmenden angeführt. Die Autorinnen können zeigen, dass die Netzwerkarbeit im Projekt Ganz In von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als positiv und unterstützend wahrgenommen wird und Ausgangspunkt für professionellen Austausch über die Netzwerktreffen hinaus geworden ist. Auch konnten bereits Hinweise auf wissensgenerierende Prozesse im Netzwerk identifiziert und die in der Netzwerkliteratur als bedeutend herausgestellten Modalitäten Vertrauen, Tausch und Kooperation gefunden werden. Ergänzend zu den ganztagspezifischen Themen sind darüber hinaus allgemeine schulentwicklungsrelevante Themen bearbeitet worden. Die insgesamt positive Einschätzung der verschiedenen Akteure der Schulen in den Netzwerken lässt die Annahme zu, dass die interschulischen Netzwerke die Entwicklung zur Ganzttagsschule befördern.

Auf Schulebene gilt die *konzeptuelle und inhaltliche Verzahnung* von Lerngelegenheiten, für deren Ausgestaltung primär die Lehrkräfte verantwortlich sind, als zentrales Qualitätskriterium von Ganztagschulen. Ein umfassendes und integriertes Konzept erweiterter Bildung kann nur umgesetzt werden, wenn die einzelnen Lerngelegenheiten (der *curriculumgebundene Unterricht*, die *Angebote zur eigenständigen Erarbeitung und Vertiefung curricularer Inhalte* (wie bspw. Lernzeiten), die *Angebote zur unterstützten Erarbeitung curricularer Inhalte* (wie bspw. Förderunterricht) sowie die *neigungs- und interessenbezogene Lerngelegenheiten*) zielgerichtet aufeinander abgestimmt sind und darüber hinaus eine *flexible Zeitstrukturierung* gefunden wird, die einen *rhythmisierten Schultag* ermöglicht. Neben der Ausgestaltung von Lerngelegenheiten ergeben sich durch den gebundenen Ganztag weitere Herausforderungen für Lehrkräfte, zu denen allgemein eine veränderte Arbeitssituation der Lehrkräfte zählt. Um die vielfältigen und komplexer gewordenen Aufgaben sowie Anforderungen effektiver bewältigen zu können, stellt Kooperation eine wichtige Basis dar. DROSSEL und BOS untersuchen in ihrem Beitrag vertieft die Kultur der Lehrerverkooperation an den Ganz-In-Gymnasien, indem sie die motivationalen Handlungsvoraussetzungen der Lehrkräfte betrachten. Es zeigt sich, dass Lehrkräfte an Ganztagschulen aus unterschiedlichen Beweggründen Kooperationen eingehen und beispielsweise je nach Kooperationsform Motive wie Interesse und Nützlichkeit unterschiedliche Betonungen erfahren. Als besonders bedeutsam für die einfache Form der Kooperation, dem Austausch, erweise sich das Interesse der Lehrkräfte. Darüber hinaus wird deutlich, dass die Schulleitungen durch ihr Handeln – indem sie beispielsweise kooperationsförderliche Strukturen schaffen und die Relevanz von Kooperationen hervorheben – eine zielgerichtete Lehrerverkooperation positiv mitgestalten können.

Neben der Lehrerverkooperation gehört zu den Besonderheiten der Ganztagschule, dass hier neben den Lehrkräften in der Regel weiteres (pädagogisches) Fachpersonal tätig ist, mit denen eine professionelle Zusammenarbeit gelingen muss. GRÖHLICH, DROSSEL und WINKELSETT betrachten in ihrem Beitrag nicht nur den Grad der Umsetzung von multiprofessionellen Kooperationen an den Ganztagsgymnasien, sondern nehmen darüber hinaus institutionelle und organisationskulturelle Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit in den Blick. Die Autorinnen stellen fest, dass an den Schulen zwar Grundvoraussetzungen für professionelle Zusammenarbeit gegeben sind, eine Kooperation auf Augenhöhe auch nach drei Jahren Projektarbeit an den Schulen weiterhin ein wesentliches Feld für Entwicklungsarbeit darstellt. Insbesondere vor dem Hintergrund der Zielsetzung einer stärkeren Verzahnung der unterschiedlichen Lerngelegenheiten im Ganztag gelingt eine diesbezügliche Kooperation zwischen den verschiedenen Professionen an den meisten Schulen bisher noch nicht optimal. Stärkere Kooperationen werden sowohl von Lehrkräften als auch von dem weiteren pädagogischen Personal angegeben, wenn es Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern gibt. Die Bewertung der Kooperation in ihren verschiedenen Facetten fällt bei beiden befragten Gruppen positiv aus.

In Abschnitt 1.2 wurde argumentiert, dass aus gesellschaftlicher Perspektive Handlungsbedarf für die Gymnasien dahingehend besteht, Schülerinnen und Schüler aus Familien mit vergleichsweise geringen bildungsförderlichen Bedingungen verstärkt aufzunehmen, Herkunft und Bildungserfolg zu entkoppeln und durch systematische und bedarfsgerechte Förderung zu höheren schulischen Leistungen und schließlich erfolg-



reich zum Abitur zu führen. Der Ganzttagsschule kommt hier eine besondere Bedeutung zu. In dem Beitrag von PORSCH wird der in diesem Kontext bedeutsame Aspekt der Frage der Gestaltung des Übergangs von Grundschule zum Gymnasium fokussiert. Auf der Basis von Befragungsdaten beschreibt die Autorin die pädagogischen Maßnahmen, die die Ganz-In-Schulen zur Gestaltung des Übergangs praktizieren. Weiter wird über Kooperationen mit Grundschulen und wahrgenommene Herausforderungen berichtet. Die Autorin kommt zu der Feststellung, dass fast alle Gymnasien umfangreiche Aktivitäten im Übergang zu den Aufgabenfeldern „Beratung und Informieren“ sowie „Lernumgebung und Lernpartner kennenlernen“ organisieren. Die Entwicklung und Implementierung von Konzepten zu einer professionellen Einschätzung von Lernvoraussetzungen – im Sinne von Stärken und Schwächen sowie besonderen Unterstützungsbedarfen, die sich aus den sozioökonomischen und kulturellen Lebensverhältnissen der Schülerinnen und Schüler ergeben – stellen für die Projektschulen jedoch noch ein Entwicklungsfeld dar. Mit Hilfe eines Diagnosekonzepts als Grundlage einer individuellen Förderung könnte im Sinne des Prinzips ‚Kontinuität statt Diskontinuität‘ – das Leitprinzip zur Übergangsgestaltung – an die vorhandenen Interessen und Kompetenzen der Kinder angeknüpft werden. Eng verbunden mit dem Thema des Übergangs ist der Aspekt der Haltekraft. Hierbei geht es um die Frage, inwieweit es den Projektschulen gelingt, den Großteil ihrer Schülerinnen und Schüler an dem eigenen Gymnasium zu halten und eben nicht frühzeitig an andere Schulformen abzuschulen, der sich der Beitrag von HILLEBRAND widmet. Die Autorin kommt auf Basis von schulstatistischen Daten zu der Feststellung, dass sich die Ganz-In-Gymnasien in Bezug auf ihre Abschlusspraxis zum Teil deutlich unterscheiden und im Mittel etwas höhere Abschlussraten als der Landesdurchschnitt aufweisen. Allerdings zeigt sich auch, dass sich die Projektschulen auf einem guten Weg befinden, der sich dahingehend äußert, dass die Mehrheit der Schulen über den Projektzeitraum hinweg ihre Haltekraft verbessern konnte.

### **Lernen im Ganzttag**

Auch an Schulen mit Ganztagsangebot bleibt das Kerngeschäft von Schule der *curriculumgebundene Fachunterricht*. Das Projekt Ganz In reflektiert diese Feststellung dahingehend, dass eine inhaltlich breit angelegte *fachdidaktische Begleitung* der Schulentwicklungsprozesse der Projektschulen den Schwerpunkt der Unterstützung der Schulen im Projekt Ganz In bildete. Konkret erhielten die Projektschulen fachdidaktisch gestaltete Fortbildungen in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Physik, Biologie und Chemie und hatten in diesem Rahmen die Möglichkeit, gemeinsam mit Experten aus den Fachdidaktiken und der Lehr-Lernforschung, Konzepte zur Verbesserung der Lehr-Lern-Kultur im Ganzttag zu erarbeiten. Dies ist sinnvoll, da an den *curriculumgebundenen Fachunterricht* an Ganzttagsschulen die Forderung gestellt wird, dass sich die im pädagogischen Konzept der Ganzttagsgestaltung verankerte Lehr-Lern-Kultur in der Gestaltung des Unterrichts widerspiegelt. Konkret schafft in rechtlicher Hinsicht der Erlass „Gebundene und offene Ganzttagsschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I“ die Notwendigkeit der Veränderung der Hausaufgabenpraxis (RdErl. d. MSW v. 23.10.2010) für Ganzttagsschulen. Daraus folgt die praktische Notwendigkeit, Unterrichtskonzepte zu überarbeiten, auf Hausaufgaben zu verzichten und Übungszeiten in den Unterricht zu integrieren (Glese-

mann & Porsch, 2013; Keuffer & Trautmann, 2008) sowie Lerninhalte der unterschiedlichen Lerngelegenheiten im Ganzttag aufeinander abzustimmen. Einen Überblick dazu, an welchen Stellen die Projektgymnasien in ihrer Schulentwicklung zum gebundenen Ganzttag auf der Ebene der Lerngelegenheiten Schwerpunkte gesetzt haben, bietet der Beitrag von LINDEMANN und WENDT. Der Artikel liefert vertiefte Einblicke dazu, wie Schulen auf dem Weg zum gebundenen Ganzttag die notwendige Weiterentwicklung von Lerngelegenheiten institutionell in Angriff nehmen.

Neben *Angeboten zur unterstützten Erarbeitung curricularer Inhalte, Angeboten zur eigenständigen Erarbeitung und Vertiefung curricularer Inhalte oder neigungs- und interessenbezogene Lerngelegenheiten* ist der *curriculumgebundene Fachunterricht* zentral. In Hinblick auf die Weiterentwicklung des curriculumgebundenen Fachunterrichts werden in der Ganzttagsschulliteratur über die genannten Aspekte hinaus Potentiale betont, den organisationalen Wandel der Schule dafür zu nutzen, der individuellen Förderung und Verbesserung von Schülerkompetenzen auch dadurch gerecht zu werden, dass Erkenntnisse und Vorstellungen von ‚gutem Unterricht‘ umgesetzt werden. Dazu können die Schaffung effektiver Unterrichts- und Lernzeiten, die Gewährleistung eines strukturierten, klaren und transparenten Unterrichts, die Schaffung ‚echter‘ Lerngelegenheiten sowie hohe Erwartungen an die Leitungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler dienlich sein. Ebenfalls sind die Nutzung qualitativ hochwertigen Lern- und Arbeitsmaterialien, günstige Lehrereinstellungen sowie eine hohe Unterrichtsqualität zentral, um Leistungen wie auch Interesse und Motivation der Schülerinnen und Schüler zu steigern (Klieme et al., 2001; Kunter & Voss, 2011; Willems, 2011). Darüber hinaus wird argumentiert, dass der Ganzttag besondere strukturelle Möglichkeiten bietet, innovative Lehr-Lernformen einzuführen, Zeitkonzepte und Unterrichtsformate zu überdenken und beispielsweise Unterricht fächerverbindend beziehungsweise -übergreifend zu organisieren, Blockungen zu nutzen oder auf den epochalen Unterricht zurück zu greifen (Prüß, 2008) und zugleich mit modernen Medien oder Sozialformen zu arbeiten (Kunter & Voss, 2011). Im Zentrum der fachspezifischen Unterstützung im Rahmen des Projektes Ganz In stand daher über alle Fächer hinweg, die Lehrkräfte an den Schulen in ihrem aus fachlicher Sicht notwendigen Professionswissen zu stärken, wobei mit einer Schwerpunktsetzung auf Fachwissen und fachdidaktischem Wissen speziell die Wissensbereiche fokussiert wurden, die direkte Relevanz für den Unterricht haben. Eine besondere Stärke des Projektes lag hier darin, dass nicht Angebote für einzelne Fächer gemacht wurden, sondern mit einer Fokussierung auf sechs relevante Haupt- und Nebenfächer der Frage von optimierter Gestaltung von Lerngelegenheiten im Ganzttag – im breiten Fächerkanon – eine besondere Gewichtung zukam. In thematischer Hinsicht wurden bei Aspekten der Entwicklung von Diagnose- und Förderinstrumenten, der Erarbeitung von für den Ganzttag geeigneten Unterrichtskonzepten und für eine Verbindung der unterschiedlichen Lerngelegenheiten im Ganzttag inhaltliche Schwerpunkte gesetzt. Die konkreten Schwerpunkte der Fortbildungsinhalte werden jeweils im ersten Teil der Beiträge im Schwerpunktteil dieses Buches beschrieben, der sich Aspekten des fachspezifischen Lernens im Ganzttag widmet (vgl. die entsprechenden Beiträge der Fachdidaktiken Mathematik, Deutsch, Englisch, Physik, Chemie und Biologie).

Im Rahmen des Projektes Ganz In wurden durch den Einsatz von Leistungstests sowie standardisierten Befragungsinstrumenten zu Aspekten der Unterrichtsqualität der

Fachunterricht an den Projektschulen differenziert untersucht. Die Leistungstests wurden dabei von den beteiligten Fachdidaktiken für das Projekt entwickelt oder aus bereits erprobten Instrumenten so zusammengestellt, dass die Leistungsentwicklung in aus fachlicher Sicht kritischen Lernfeldern in der Sekundarstufe I im Längsschnitt über den Projektzeitraum sowie im Kohortenvergleich zu Anfang und am Ende der Projektlaufzeit betrachtet werden konnte. Die Ergebnisse der Auswertungen der Leistungsmessung bieten damit in fachlicher Perspektive besondere Einblicke in Leistungsstände und Entwicklungen von Gymnasiasten in kritischen Lernfeldern. Für das Projekt geben die Daten Auskunft über spezifische Stärken und Schwächen der Ganz-In-Schulen und zeigen so diesbezügliche Handlungsbedarfe für zukünftige Weiterentwicklungen der Lerngelegenheiten auf. Die Kapitel zum fachspezifischen Lernen in diesem Band berichten erste Ergebnisse zu Leistungsständen und Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler an Ganz-In-Schulen. Zudem werden erste deskriptive Befunde zu Aspekten von Unterrichtsqualität berichtet. Auf eine differenzierte Beschreibung der Ergebnisse für die einzelnen Fächer wird mit Verweis auf die spezifischen Artikel an dieser Stelle verzichtet.

Neben der Stärkung der Fachkompetenzen sind der Erwerb von Lern-, Sozial- und Personalkompetenzen Bildungsziele. Im Rahmen von *unterschiedlichen Lerngelegenheiten im Ganzttag* (wie den Angeboten zur eigenständigen Erarbeitung und Vertiefung curricularer Inhalte, wie bspw. Lernzeiten) werden den Schülerinnen und Schülern in festen Zeitfenstern Möglichkeiten und Freiräume geboten, curriculare Inhalte selbstgesteuert und individuell zu bearbeiten. Pädagogisch zielen diese Lerngelegenheiten darauf ab, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu eröffnen, aktiv ihren Lernprozess zu gestalten und dabei Fach-, Lern-, Sozial- und Personalkompetenzen zu erwerben, eigenen Neigungen nachzugehen sowie ihre Selbstregulierung auszubauen (Fischer, Radisch, Theis, & Züchner, 2012; Rabenstein, 2009; Vollstädt, 2009). An Gymnasien gewinnt – auch vor dem Hintergrund der Einführung von G8 – die Regulation der eigenen Motivation im Lernprozess, aber insbesondere auch das Planen und Strukturieren des Lernens an Bedeutung. Im Rahmen von Ganz In wurde verantwortet durch Experten aus der Lehr-Lern-Psychologie ein Training zur Förderung des selbstregulierten Lernens entwickelt und an ausgewählten Projektschulen erprobt. STEBNER, SCHMECK, MARSCHNER, LEUTNER und WIRTH skizzieren in ihrem Beitrag das Training und diskutieren auf Basis von Daten, die durch eine begleitende Interventionsstudie gewonnen wurden, die Wirkung eines neu entwickelten Trainings zum selbstregulierten Lernen. Die Autoren können aufzeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die über ein Schulhalbjahr am Training zum selbstregulierten Lernen teilgenommen haben, signifikant mehr Wissen zu Experimentierstrategien aufgebaut haben als Schülerinnen und Schüler, die nicht an dem Training teilgenommen haben. Zudem zeigte sich, dass bei der selbstregulierten Anwendung dieser Strategien mehr inhaltliches Wissen erworben werden kann. Es konnte damit insgesamt verdeutlicht werden, dass das Training einer Kombination von über- und untergeordneten Strategien des Experimentierens (Experimentiertraining mit Selbstregulation) erfolgreich ist und zu größeren Lernerfolgen führt als das alleinige Training von untergeordneten Strategien des Experimentierens (Experimentiertraining ohne Selbstregulation). Die Ergebnisse sprechen dafür, den naturwissenschaftlichen Unterricht und

das Experimentieren zukünftig mit einem verstärkten Fokus auf das selbstregulierte Lernen zu organisieren und nachhaltig zu fördern.

Eine Grundannahme des Projektes Ganz In besteht darin, durch die gebundene Ganztagschule bessere Voraussetzungen zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern unabhängig ihrer Herkunft und abgestimmt auf ihren jeweiligen Leistungsstand zu schaffen. WILLEMS und GLESEMANN fokussieren in ihrem Beitrag einen Ausschnitt dieses Themas, indem sie der Frage nachgehen, inwieweit Lehrkräfte im ‚Kerngeschäft‘ des Fachunterrichts an Ganztagsgymnasien zentrale Bestandteile der individuellen Förderung umsetzen. Die Autorinnen betrachten dabei Einschätzungen zu Aspekten der Unterrichtsqualität in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Dabei werden drei zentrale Aspekte berücksichtigt, die die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht ermöglichen beziehungsweise begünstigen können: *die wahrgenommene diagnostische Kompetenz der Lehrkraft*, *die leistungsbezogene Differenzierung im Unterricht durch den Einsatz individualisierter Aufgaben* sowie *die individualisierte Unterstützung der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft*. Die Autorinnen zeigen für die Aspekte wahrgenommene diagnostische Kompetenz und individualisierte Unterstützung, dass – unabhängig vom Fach – ein hoher Anteil der Schülerinnen und Schüler der Ansicht ist, dass Lehrkräfte ein (eher) hohes Niveau aufweisen, wenn es darum geht, Leistungsstände zu berücksichtigen und entsprechend im Unterricht voranzuschreiten sowie individuell bei Schwierigkeiten im Lernprozess zu unterstützen. Die Umsetzung einer aufgabenbezogenen Differenzierung gelingt nach Auffassung der Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht weniger gut. Die Befunde zu Aspekten der individuellen Förderung aus Sicht von Schülerinnen und Schülern zeigen damit, dass es einem Großteil von Lehrkräften gelingt, zentrale Aspekte individueller Förderung in ihrem Fachunterricht umzusetzen.

Ein erklärtes Ziel des Projekts ist es, insbesondere Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch oder kulturell nachteiliger Lage zu fördern, die das Potential für den erfolgreichen Abschluss der Hochschulreife aufweisen. Die zwei letzten Beiträge in diesem Band stehen im Zusammenhang mit der Frage, wie Ansätze der individuellen Förderung – die die spezifischen Lernvoraussetzungen dieser Schülerinnen und Schüler berücksichtigen – aussehen können. WILMANS, WILLEMS, THÜRMAN, PLATZ und BOS gehen in ihrem Beitrag auf das Thema des sprachsensiblen Unterrichts ein und stellen ein im Rahmen von Ganz In entwickeltes Fortbildungskonzept für Lehrkräfte vor, das darauf abzielt, Lehrkräfte beim Erwerb von handlungsnahen, fachdidaktischen und fachspezifischen Kompetenzen zu unterstützen, die für die Umsetzung eines sprachsensiblen Fachunterrichts notwendig sind. Da Sprachbildung und Sprachlernen eine fächerübergreifende Aufgabe aller Lehrkräfte ist, werden im Rahmen des Fortbildungskonzeptes Sprachberaterinnen und Sprachberater umfassend ausgebildet und durch ein fachspezifisch-pädagogisches Coaching zusätzlich durch die Prozessbegleitung der Expertinnen und Experten unterstützt.

In dem letzten Beitrag von JONBERG und PORSCH geht es um die Ausprägung von Leistungsangst bei Schülerinnen und Schülern der Ganz-In-Gymnasien.

Im Fokus steht die Entwicklung des Angsterlebens von Schülerinnen und Schülern am Gymnasium von Klasse 5 zu Klasse 7, der Einfluss des sozioökonomischen Status und die Performanz im Fach Mathematik als mögliche Einflussvariable auf die Leis-

tungsangst. Die Autorinnen können auf Basis der Ganz-In-Daten zeigen, dass auch an den Ganz-In-Projektschulen in den ersten zwei Jahren nach dem Schulwechsel die Leistungsangst von etwa 14 Prozent aller Schülerinnen und Schüler zunimmt. Dabei zeigt sich, dass Leistungsangst in einem Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status steht und, wenn auch zu geringen Teilen, sich negativ auf die Mathematikleistung auswirkt. Handlungsweisend ist der Befund, dass Kinder, die aus sozial weniger privilegierten Familien kommen, bereits bei der Einschulung auf das Gymnasium eine verstärkte Leistungsangst aufweisen. Hier können spezifische, auf die Schülergruppe fokussierte Maßnahmen ansetzen.

## Literatur

- Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P. & Stubbe, T. C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 271–294). Münster: Waxmann
- Arnoldt, B. (2011). Was haben die Angebote mit dem Unterricht zu tun? Zum Stand der Kooperation. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganzttagsschule. Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (S. 95–108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. & Weiss, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In C. Artelt, J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, G. Schümer, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und Entstehung differentieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 95–178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Holtappels, H. G., Meetz, F. & Rollett, W. (2010). „Ganz In“: das Ganztagsgymnasium in Nordrhein-Westfalen: Bestandsaufnahmen und Perspektiven eines Schulentwicklungsprojekts. In N. Berkemeyer, W. Bos, H. G. Holtappels, N. McElvaney & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 16. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 131–152). Weinheim: Beltz.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (2004). *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Glesemann, B. & Porsch, R. (2013). Individuelle Förderung: Eine Herausforderung der Schul- und Unterrichtsforschung. In S.-I. Beutel, W. Bos & R. Porsch (Hrsg.), *Lernen in der Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 35–54). Münster: Waxmann.
- Fischer, N., Radisch, F., Theis, D. & Züchner, I. (2012). *Qualität von Ganztagschulen – Bedingungen, Wirkungen und Empfehlungen. Expertise für die SPD Bundestagsfraktion*. Frankfurt a.M.: Opus.

- Hillebrand, A. (2014): *Selektion im Gymnasium. Eine Ursachenanalyse auf Grundlage amtlicher schulstatistischer Daten und einer Lehrerbefragung*. Münster: Waxmann.
- Kiper, H. (2007). Pädagogik des Gymnasiums – quo vadis? In S. Jahnke-Klein, H. Kiper & L. Freisel (Hrsg.), *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen* (S. 37–50). Baltmannsweiler: Schneider.
- Keuffer, J. & Trautmann, M. (2008): Unterricht. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 557–565). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klemm, K. (2013). Demographische Entwicklung und Bildungszeit. In Holtappels, H.-G. & McElvany, N. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven* (S. 63–73). Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabekultur“ und Unterrichtsgestaltung. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 43–57). München: BMBF.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009). *Grundsatzposition der Länder zur begabungsgerechten Förderung*. Berlin: KMK.
- Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine mutlikri- teriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Münster: Waxmann.
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). *Statistik-Telegramm 2013/14. Schuleckdaten 2013/14. Zeitreihen 2004/05 bis 2013/14. Statistische Übersicht 382*. Zugriff am 10.07.2014 unter <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/StatTelegramm2013.pdf>.
- Müller, K. & Ehmke, T. (2013). Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 245–274). Münster: Waxmann.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2013. OECD-Indicators*. Paris.
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Prüß, F. (2008). Didaktische Konzepte von Ganztagschulen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch* (S. 538–547). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rabenstein, K. (2009). Individuelle Förderung in unterrichtsergänzenden Angeboten an Ganztagschulen. Ein Fallvergleich. In S. Appel, H. Ludwig & U. Rother (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2010: Vielseitig fördern* (S. 23–33). Schwalbach: Wochenschau.
- Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (2010). *Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I*. (vom 23.10.2010; BASS 12–63 Nr. 2).
- Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (2008) „Geld oder Stelle – Sekundarstufe I; Zuwendungen zur pädagogischen Übermittagsbetreuung / Ganztagsangebote“ v. 31. 7. 2008 (BASS 11–02 Nr. 24)
- Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (2008) „Zuwendungen für die Betreuung von Schülerinnen und Schülern vor und nach dem Unterricht in der Primarstufe („Schule von acht bis eins“, „Dreizehn Plus“, „Silentien“)“ v. 31.07.2008 (BASS 11–02 Nr. 9)
- StEG-Konsortium. (2013). *Ganztagschule 2012: Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt: DIPF.