

Hanna Pfänder, Michael Schurig, Martin Burghoff & Johanna Otto

## Rahmenmodell für Entwicklungsprozesse an Ganztagschulen

### Zusammenfassung

*Um schulinterne Entwicklungsprozesse an Ganztagschulen in den Blick zu nehmen, wird ein theoriegeleitetes Rahmenmodell entwickelt, das die Entwicklung und Umsetzung von Innovationen im Ganzttag unter Berücksichtigung schulischer Prozesse und Zusammenhänge sowie der Grenzen externer Implementationsunterstützung aufnimmt. Der vorliegende Beitrag fokussiert damit eine in der Ganztagschulforschung bislang vernachlässigte Schulentwicklungsperspektive. Wenngleich belegt werden konnte, dass Ganztagschulen das Potenzial besitzen, fachliche Kompetenzen zu fördern, so muss angenommen werden, dass diese Möglichkeiten noch nicht voll ausgenutzt werden. Die Generierung von Prozesswissen zur Entwicklung und Umsetzung von Innovationen im Ganzttag könnte hier mit Blick auf die zentrale Zielsetzung der Ganzttagsoffensive, der Steigerung der Schülerleistung, eine mögliche Stellschraube zur Veränderung darstellen.*

### Schlagworte

*Ganztagschule; Schulentwicklung; Rahmenmodell; Implementation; Rekontextualisierung*

---

Dr. Hanna Pfänder (corresponding author) · Dr. Michael Schurig · Martin Burghoff, Institut für Schulentwicklungsforschung, TU Dortmund, Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund, Deutschland.

E-Mail: [hanna.jaervinen@tu-dortmund.de](mailto:hanna.jaervinen@tu-dortmund.de)  
[michael.schurig@tu-dortmund.de](mailto:michael.schurig@tu-dortmund.de)  
[martin.burghoff@tu-dortmund.de](mailto:martin.burghoff@tu-dortmund.de)

Dr. Johanna Otto, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universität Bielefeld, Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld, Deutschland.  
E-Mail: [johanna.otto@uni-bielefeld.de](mailto:johanna.otto@uni-bielefeld.de)

## **Analytic framework for developmental processes at full-day schools**

### **Abstract**

*In this paper we draw up a theory-based framework to describe developmental processes within full-day schools. The framework focusses on the development and implementation of innovations and considers school processes and relationships as well as the limits of external support for implementations. This way the neglected school development perspective in the research field “full-day schools” is fostered. Although it could be demonstrated that full-day schools have the potential to promote subject specific proficiencies it has to be assumed that those capabilities are not utilized to their full extent. The generation of process knowledge, especially concerning the development and implementation of innovations at full-day schools, could foster the increase of student achievement, which was given out as the central objective of the full-day school offensive by Germany’s education policy.*

### **Keywords**

*Full-day school; School development; Analytic Framework; Implementation; Recontextualisation*

## **1. Einleitung**

Als Konsequenz des eher mäßigen Abschneidens deutscher Schülerinnen und Schüler bei internationalen Schulleistungstudien, insbesondere bei Ergebnissen aus der Studie *Programme for International Student Assessment (PISA) 2000* und 2003, wurden Maßnahmen ergriffen, um die Qualität des Bildungssystems zu verbessern (Baumert, Blum & Neubrand, 2004; KMK, 2002). Diese umfassten auch den Ausbau der Ganztagsangebote an allen Schulformen in Deutschland. Als zentrales bildungspolitisches Ziel wurde die Steigerung der Leistungen und die Schaffung „erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen“ (KMK, 2002, S. 7) ausgegeben. Mit dem rasanten bundesweiten Ausbau von Ganztagschulen ging auch eine zunehmende wissenschaftliche Beschäftigung mit der Qualität und den Wirkungsweisen von Ganztagschulen einher. Wenngleich bereits eine Reihe positiver Effekte ganztägiger Beschulung empirisch festgemacht und viele Innovationen zur fachlichen Förderung der Schülerinnen und Schüler erfasst werden konnten, können Ganztagschulen offenbar ihr angenommenes Potenzial, insbesondere in Bezug auf die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern, (noch) nicht voll ausschöpfen (z.B. Willems & Holtappels, 2014). In diesem Zusammenhang erscheint ein stärkerer Blick auf die innerschulischen Entwicklungsprozesse lohnenswert. Die konkrete Ausgestaltung der Prozesse des

Wandels an Ganztagschulen ist allerdings bislang kaum erforscht (Spillebeen & Willems, 2014). Der Fokus der ganztagsbezogenen Schulentwicklungsforschung liegt vielmehr in der Betrachtung von Entwicklungsständen (Fischer, Holtappels, Stecher & Züchner, 2011). Auch liefern die etablierten Modelle aus der Ganztagschulforschung wenig Erklärungspotenzial in Bezug auf die Entstehung und Umsetzung von Innovationen an Ganztagschulen.

Dieses Desiderat greift der Beitrag auf und macht einen ersten Vorschlag für ein theoriegeleitetes Rahmenmodell zur Beschreibung von Entwicklungsprozessen an Ganztagschulen. Dazu wird zunächst der Forschungsstand zur Entwicklung und Qualität von Ganztagschulen skizziert und diskutiert (Abschnitt 2). Der Vorstellung des Rahmenmodells, das sich vor allem auf neo-institutionalistische sowie transfer- und implementationstheoretische Überlegungen stützt (Abschnitt 3), schließt sich eine Diskussion und ein Ausblick (Abschnitt 4) an.

## 2. Forschung zu Ganztagschulen

Grundsätzlich muss darauf hingewiesen werden, dass das in weiten Teilen Deutschlands umgesetzte Halbtagsmodell als ein „deutscher Sonderweg“ diskutiert wird (Hagemann & Gottschall, 2002; Allemann-Ghionda, 2009) und Ganztagschulforschung demnach international einen geringen Stellenwert einnimmt. Die Beschreibung und Analyse von Ganztagschulen erfolgt aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven. Insbesondere Schulqualitäts- sowie Schulentwicklungstheorien (Maag Merki, 2016) werden hierzu herangezogen.

Bei der Erforschung der Wirkmechanismen von Ganztagschulen werden in der Regel Modelle genutzt, die ihren Fokus auf die Qualität der Einzelschule richten und davon ausgehen, dass Entwicklungsprozesse in der Gesamtperspektive des Mehrebenensystems Schule betrachtet werden müssen (Maag Merki, 2016; Fend, 1998). Die Ganztagschulforschung führte in Deutschland u.a. zu Modellentwicklungen, die Ansätze des CIPO-Modells (context-input-process-output; Scheerens, 1990) aufnehmen und ganztagspezifische Elemente integrieren (z.B. Holtappels, 2009; Prüß, 2009; Züchner & Fischer, 2011). Je nach spezifischem Forschungsinteresse und der Schwerpunktsetzung im Hinblick auf Schulqualität werden die Modelle dabei durch die Autoren angepasst und verändert (z.B. Fischer et al., 2011; Holtappels, 2009; Prüß, 2009). Während der Gliederungs- und Orientierungsrahmen bei Fischer und Kollegen (2011) auf Wirkzusammenhänge, Mediations- und Moderationseffekte verzichtet und der Fokus auf die Dimensionen, Themen und Kontexte der Analysen gelegt wird, nimmt das von Holtappels (2009) entwickelte Qualitätstableau zur Schulwirksamkeit von Ganztagschulen auch die Beziehungen zwischen den Qualitätsebenen in den Blick. Dazu werden ganztagspezifische Faktoren wie z.B. die erweiterten unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lernangebote in das Modell aufgenommen. Auch die Ergebnisqualität von Ganztagschulen wird um angebots- und teilnahmespezifische

Aspekte erweitert. In der Weiterentwicklung des Modells von Holtappels (2009) durch Willems und Becker (2015) werden sowohl Überlegungen der Schulqualitäts- und Effektivitätsforschung als auch der Ganztagserschulungsforschung integriert. Die Kontextebene wird um das Element Organisationsform des Ganztags erweitert und die Qualität auf der Inputebene auch von den professionellen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte bestimmt. Qualitätsaspekte auf der Schulebene und auf der Ebene der Lerngelegenheiten bilden die Prozessebene. Unterrichtsliche und außerunterrichtliche Lerngelegenheiten werden in Anlehnung an den Angebots-Nutzungsansatz (Helmke, 2012) aufgenommen und inhaltlich-konzeptionell verzahnt. Die Qualität des Outputs umfasst Zieldimensionen, die über den fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerb hinausgehen und den erweiterten Bildungs- und Erziehungsauftrag auf der Grundlage der pädagogischen, sozialpolitischen und bildungspolitischen Ganztags-Argumentationslinien abbilden. Die angeführten Modellergänzungen verdeutlichen, dass das Verständnis von Schulqualität immer ein Resultat von Bewertungen ist (Böttcher, 2002), die in Bezug zu den besonderen Erwartungen und Anforderungen, die an die Ganztagserschulung gesetzt werden, gesehen werden müssen.

Qualitative und quantitative empirische Befunde liegen inzwischen zu verschiedenen Bereichen der Ganztagserschulung vor. Während die quantitativen Studien primär an der empirischen Analyse von Wirkungszusammenhängen interessiert sind und in dieser Hinsicht auch notwendiges und nützliches Steuerungswissen für die Bildungspolitik und -administration liefern, zielen qualitative Studien vor allem darauf ab, über die Kontrastierung von fallbezogenen Befunden die Theoriebildung zu Schule und Unterricht zu stimulieren (Radisch & Pfaff, 2015; Fischer & Rabenstein, 2015). Qualitativen Studien (z. B. Kolbe, Reh, Idel, Fritzsche & Rabenstein, 2009) wird dabei bislang eher eine ergänzende Rolle zugeschrieben (Prüß, Kortas, Richter & Schöper, 2007; Stecher, Krüger & Rauschenbach, 2011).

Hinsichtlich der erwarteten Wirkungen auf die Schülerinnen und Schüler liegen zahlreiche empirische Befunde vor. Radisch und Klieme (2004), Radisch, Klieme und Bos (2006) und Holtappels, Radisch, Rollett und Kowoll (2010) konnten keine oder sogar nur rückläufige Effekte auf der Ebene der Leseleistung von Grundschulinnen und -schülern in Vergleichen zwischen Ganz- und Halbtagserschulungen in den *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchungen* (IGLU) 2001 und 2006 feststellen. Für weiterführende Schulformen wiesen Sekundäranalysen auf der Basis von Daten aus PISA 2006 von Berkemeyer, Bos und Manitus (2012) darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler, die eine Ganztagserschulung besuchen, keine höheren Kompetenzwerte aufweisen. Auch in der *Studie zur Entwicklung von Ganztagserschulungen* (StEG) konnte für den Besuch ganztägiger Angebote in der Primarstufe keine förderliche Wirkung auf die Entwicklung von Kompetenzen und Lerndispositionen nachgewiesen werden (StEG Konsortium, 2016). In der Sekundarstufe I ging die Teilnahme an Ganztagsangeboten ebenso nicht mit positiven Entwicklungen im Lesen einher (ebd.). Im Projekt *Ganz In – Mit Ganztag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW* (Berkemeyer,

Bos, Holtappels, Meetz & Rollett, 2010) wurden zwischen 2010 und 2015 zu drei Messzeitpunkten Leistungstests in verschiedenen Fächern durchgeführt (Schwanenberg, Winkelsett & Schurig, 2015). Auch in diesem Zusammenhang konnte kein eindeutiger Nachweis für den generellen positiven Effekt ganztägiger Beschulung auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler erbracht werden (Wendt & Bos, 2015).

Zusammenfassend stellten beispielsweise Berkemeyer und Kollegen (2012) sowie Becker, Strietholt, Schwanenberg und Bos (2015) fest, dass unter dem Gesichtspunkt der Lernleistung die Ganztagschule noch nicht als verlässliches Instrument zur Steigerung der Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern gesehen werden kann.

Dieses Ausbleiben erwarteter Wirkungen auf der Leistungsebene führt zwangsläufig zu der Frage danach, welche positiven Effekte des Ganztags beobachtet werden können, denn wie bereits aus bestehenden Modellen (z.B. Radisch, 2009; Willems & Becker, 2015) ersichtlich wird, müssen Umweltfaktoren, Angebotsstrukturen, Angebotsgestaltung und ihre spezifischen Wirkungsbereiche auch jenseits von Fachleistungen gedacht werden. Die Qualität und die Nutzung von Angeboten sind dabei Faktoren, die der möglichen Qualitätsverbesserung in der Lehre und im Unterricht vorgeschaltet sind.

In STEG (StEG-Konsortium, 2010; 2013) konnte gezeigt werden, dass der Besuch von Ganztagsangeboten zur Steigerung der Schulfreude führen kann und dass die Ganztagschulen ihre familienpolitische und erzieherische Rolle erfüllen können. So wird von sichtbarer Entlastung der Familie und von positiven Auswirkungen der dauerhaften Teilnahme an Ganztagsangeboten auf das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler berichtet.

In der Konzeption des Projekts *Ganz In* lässt sich die über Leistung hinausblickende Perspektive an der Verfolgung differenzierter Teilziele erkennen. Es konnte nachgewiesen werden, dass die ganztagsbezogene Arbeit in Netzwerken von beteiligten Lehrkräften als sehr gewinnbringend empfunden wird (Glesemann & Järvinen, 2015). Hillebrand (2015) stellte im Vergleich zu Landesdaten aus Nordrhein-Westfalen fest, dass die *Ganz In*-Gymnasien hinsichtlich der Abschlusssquoten in der Sekundarstufe I einen überdurchschnittlichen Rückgang verzeichnen konnten. Verschiedene Interventionen und Maßnahmen wurden erfolgreich durchgeführt und implementiert, wie z.B. ein Training zum selbstregulierten Lernen (Stebner, Schmeck, Marschner, Leutner & Wirth, 2015) sowie weitere Unterstützungsangebote in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Biologie, Chemie und Physik (Wendt & Bos, 2015).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass gute Ansätze in verschiedenen Entwicklungsbereichen jenseits der Leistung der Schülerinnen und Schüler ausgemacht werden konnten. Es zeigt sich aber, dass sich ein Effekt ganztägiger Beschulung auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler nicht oder nur sehr bedingt nachweisen lässt. Mögliche Begründungen sehen Radisch und Pfaff (2015) sowie Fischer und Rabenstein (2015) in der besonderen Herausforderung einer angemessenen Berücksichtigung der Diversität und Komplexität des Feldes. Der

Prozess- und Innovationsbezug und die Multiperspektivität auf die interprofessionellen Akteurskonstellationen müssen vor dem schultheoretischen Hintergrund betrachtet werden. Hier ist zentral, dass Reformvorhaben nicht übertragen, sondern am Standort von Einzelschulen individuell „rekontextualisiert“ werden. Die Adaption und Implementierung der Innovationen findet in den Schulen statt und kann durch verschiedene Faktoren, z.B. schul- und personenspezifische Nützlichkeit, Passung oder Umsetzbarkeit, befördert oder beeinträchtigt werden. Diese Bedingung findet in den bisherigen Untersuchungen (und Modellen) kaum Berücksichtigung, besitzt aber womöglich viel Erklärungspotenzial.

Das aus *Ganz In I* hervorgegangene Schulqualitätsmodell von Willems und Becker (2015) vereint zahlreiche Ansätze und beschreibt in der Systematik des CIPO-Modells umfassend Qualitätsaspekte von Schule unter besonderer Berücksichtigung von ganztagspezifischen Besonderheiten und Zielen. Ausgeblendet wird jedoch die Implementationsebene, die die Rekontextualisierung und die Implementierung von Innovationen beschreibt. Diese ist aber für einen erfolgreichen Transfer in den Blick zu nehmen (Maag Merki, 2016). Von entscheidender Bedeutung ist dabei die Berücksichtigung der Lehrkräfte und ihrer intraindividuellen Unterschiede (z.B. Maykus, Liesgang, Nüsken & Böttcher, 2009) sowie der Schule als Ganzes. Generell ist es in der Implementationsforschung unbestritten, dass Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber der Innovation und die Überzeugungen für die Umsetzung der Innovation entscheidend sind (vgl. Gräsel & Parchmann, 2004). Auf der Ebene der Schule wurden, neben den organisationalen Rahmenbedingungen, die Lernkultur, die Unterstützung der Schulleitung sowie die Akzeptanz von Veränderung in der Schule und bei den Eltern sowie die Anwendung systemischer Schulentwicklungsverfahren als Einflussfaktoren (ebd.; Gräsel, Jäger & Willke, 2006; Holtappels & Rollet, 2007) beobachtet. Während das Forschungsdesiderat bei Gräsel und Parchmann (2004) vornehmlich Innovationen berücksichtigt, welche extern initiiert wurden („top-down“), erweitert Koch (2011) dies für symbiotische Strategien des Innovationstransfers. Sie ergänzt den Rückhalt im Kollegium auf der Ebene der Lehrpersonen sowie die Anschlussfähigkeit und die Vermittlung der Chance der internen Bearbeitung bekannter Bedarfe auf der Schulebene.

Dennoch berücksichtigen bisherige Forschungen bislang nur bruchstückhaft, wie sich Entwicklungsprozesse an Schulen gestalten und wie diese empirisch abbildbar gemacht werden können. Diesem Desiderat soll mit Hilfe des folgenden Rahmenmodells exemplarisch für Ganztagsgymnasien begegnet werden.

### 3. Rahmenmodell für Schulentwicklungsprozesse an Ganztagschulen

Mit Hilfe des Modellvorschlags soll ein Beitrag dazu geleistet werden, insbesondere die in bisherigen Modellen vorzufindende Leerstelle der Implementationsebene zu schließen. Schulentwicklung wird dabei als ein Lernprozess verstanden, der zum einen von den beteiligten Akteuren und zum anderen vom Gesamtsystem ausgehen muss (Rolff, 1998). Es wird in Anlehnung an Rolffs *Drei-Wege-Modell* (ebd.) angenommen, dass sich Veränderungen durch Schulentwicklungsprozesse in drei Bereiche subsumieren lassen: Organisation, Unterricht/Lerngelegenheiten und Personal. Etablierte Qualitäts- und Wirkungsmodelle der Ganztagschulforschung (vgl. Abschnitt 2) liefern hierbei konkrete Entwicklungsfelder. Als Beispiele für die Entwicklung auf der Organisationsebene im Zusammenhang mit Ganztagschulen kann so die Umsetzung neuer Rhythmisierungsmodelle angeführt werden. Unter die Entwicklung des Unterrichts und der Lerngelegenheiten fällt beispielsweise die Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten. Auf der Ebene des Personals können sich Wirkungen z. B. als veränderte Einstellungen gegenüber multiprofessionellen Kooperationen zeigen.

Um Schulentwicklungsprozesse im Ganztage und dabei insbesondere die Ebene, auf der unterstützende Maßnahmen Eingang in die Praxis finden, näher betrachten zu können, soll im Folgenden auf diverse theoretische Ansätze zurückgegriffen werden. Für die Entwicklung des Rahmenmodells wird sich dabei primär auf transfertheoretische Ansätze berufen, die punktuell um weitere theoretische Überlegungen ergänzt werden.

Eine übergreifende theoretische Perspektive für die Betrachtung (ganztags-)schulischer Entwicklungsprozesse bietet dabei der Neo-Institutionalismus (Meyer & Rowan, 1991). Nach diesem theoretischen Verständnis geraten auch Schulen durch unterschiedliche Umweltvorgaben und -erwartungen unter Legitimationszwang, was den Druck erhöht, diese Vorgaben zu rezipieren und in ihren Strukturen zu berücksichtigen (ebd.). Die Angleichungsprozesse orientieren sich dabei weniger an tatsächlichen Effizianzforderungen, sondern vielmehr an den vorherrschenden Annahmen, wie eine moderne und effektive Organisation gestaltet sein soll (ebd.). Die so entstehenden Diffusions- und Strukturangleichungsprozesse („Isomorphie“, ebd.), die in der Betrachtung von Schulentwicklungsprozessen u. a. als „Reformtrends“ festgemacht werden können (z. B. die großflächige Einführung von Ganztagschulen sowie die Erstellung und Umsetzung entsprechender Ganztagskonzepte), werden dabei sowohl durch verbindliche Vorgaben und Richtlinien der Bildungspolitik sowie der Bildungsadministration (Isomorphismus durch Zwang) als auch durch normativen Druck durch die Profession (Isomorphismus durch normativen Druck) befördert (Schaefer, 2002). Auch können wechselseitige Beobachtungs- und Imitationsprozesse zwischen den Schulen zur Angleichung der organisationalen Strukturen führen (Isomorphismus durch mimetische Prozesse) (ebd.). Isomorphie durch mimetische Prozesse tritt nach Meyer und

Rowan (1991) vor allem bei Unsicherheitsbedingungen in Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und bei Technologiedefiziten einer Organisation auf. Diese Merkmale treffen auch auf das schulische Feld und insbesondere auf das pädagogische Handeln zu (Kuper, 2001), wo die Unsicherheit zusätzlich durch die Vielzahl, Komplexität und teilweise Widersprüchlichkeit der Erwartungen und Vorgaben des schulischen Umfeldes verstärkt wird (Schaefer, 2002). In dieser Perspektive steht die Frage, wie institutionelle Vorgaben von Schulen wahrgenommen, interpretiert und umgesetzt werden, im Mittelpunkt der Betrachtung von Entwicklungsprozessen an (Ganztags-)Schulen (ebd.). Denkbar ist beispielsweise, dass Reformvorgaben zwar Niederschlag in der formalen Struktur der Schulen finden und organisationsintern sowie -extern Gültigkeit besitzen (z. B. Einführung eines spezifischen Ganztagskonzepts), die eigentlichen Kernaktivitäten der Schule (z. B. nachweisliche Umsetzung und Übertragung des Ganztagskonzepts in die pädagogische Praxis) davon jedoch unberührt bleiben. Eine Begründung hierfür ist darin zu sehen, dass der Bildungsbereich als lose gekoppeltes System gilt, welches sich durch eine Balance von Flexibilität und Stabilität auszeichnet und das, anders als in organisationstheoretischen Ansätzen, nicht das Gesamtsystem, sondern einzelne Einheiten des Systems sowie deren reziproke Abhängigkeit bei zeitgleichem Erhalt der Eigenständigkeit betrachtet (Wolff, 2010; Weick, 1976). Die relative Unverbundenheit der einzelnen Komponenten in lose gekoppelten Systemen stellt eine Herausforderung für einen sichergestellten Informationsfluss zwischen den Elementen sowie für eine ausgeprägte Koordinationsmöglichkeit dar, sodass beispielsweise Innovationen nur langsam und verzögert Eingang in das System finden können (Böwer & Wolff, 2011). Der neo-institutionalistische Zugang sowie die Überlegungen zum Bildungswesen als lose gekoppeltes System sensibilisieren in diesem Zusammenhang für die Frage, warum angestoßene Reformen im Schulbereich nicht immer die intendierten Effekte erzielen.

Leitend ist dabei die Erkenntnis, dass zum einen Strukturveränderungen noch keine hinreichende Bedingung für die Veränderung tieferliegender Strukturen in Organisationen darstellen. Das heißt, dass etwa eine Umstellung von einem Halbtags- auf ein Ganztagschulsystem nicht nur eine verlängerte Unterrichtszeit sowie weiteres pädagogisches Personal bedeutet, sondern damit zudem beispielsweise auch Änderungen hinsichtlich der Sicht auf das Lernen per se, etwa mittels einer stärkeren Verzahnung von Lerngelegenheiten, einhergeht. Ein anderer Grund, warum Reformen im Schulsystem teils anders als beabsichtigt umgesetzt werden, kann darin gesehen werden, dass die Über- und Umsetzung institutioneller Vorgaben und Erwartungen nach eigenen Regeln, Normen und Deutungsmustern der Schulen erfolgen. Um Änderungen angesichts der komplexen Strukturen im Bildungswesen zu befördern, bedienen sich Schulen unterschiedlicher Unterstützungssysteme, die als Quelle neuer Entwicklungsimpulse für den schulischen Wandel angesehen werden können. Aufgrund der Vielfalt und der Heterogenität möglicher Unterstützungssysteme für die Entwicklung an Ganztagschulen (erste Systematisierungen bei Berkemeyer, 2011; Järvinen, Otto, Sartory & Sendzik, 2015) kann nur schwer eine generel-



le theoriegestützte Wirkungsannahme formuliert werden. Vielmehr gilt es, je nach Unterstützungssystem spezifische Annahmen aufzustellen. So sind beispielsweise für Kooperationen mit weiteren Bildungspartnern u.a. netzwerktheoretische Überlegungen (Berkemeyer et al., 2008) und für klassische Lehrerfortbildungsformate eher Zugänge aus der Professionalisierungsforschung (Helsper & Tippelt, 2011) leitend. Insgesamt wird davon ausgegangen, dass verschiedene Unterstützungssysteme Schulen dabei helfen können, Innovationen zu generieren, die zur Lösung schulischer Problemlagen führen und zur schulischen Weiterentwicklung beitragen (ebd.). Innovationen, d.h. Ideen, Prozesse und Objekte, die für eine soziale Gruppe subjektiv als neu wahrgenommen werden (Rogers, 2003), entfalten dabei ihre erste Wirkung in unterschiedlichen Settings und setzen sowohl auf der Ebene einzelner Lehrkräfte und der weiteren pädagogisch tätigen Personen (z.B. einzelne Lehrkräfte besuchen eine fachdidaktische Fortbildung) als auch auf der kollektiven Ebene (z.B. im Schulnetzwerk wird gemeinsam ein neues Konzept zu den Lernzeiten im Ganzttag entwickelt) an. Es folgen Rekontextualisierungsprozesse, in deren Verlauf Innovationen durch die beteiligten Akteure im jeweiligen Schul- und Unterrichtskontext neu interpretiert und ggf. adaptiert werden. Rekontextualisierungsprozesse können dabei als „Übersetzungsleistungen“ von Bildungsaufträgen“ (Fend, 2006, S. 174) gedeutet werden, durch die eine stufenweise Aufgabenerfüllung der Akteure im Bildungssystem einschließlich respezifizierter Anpassungsleistungen an die jeweiligen neuen Begebenheiten erfolgt. Die Besonderheit dieser institutionell regelgeleiteten sowie kulturellen und akteurbezogenen Interpretationsleistung ist dabei, dass ein Zusammenhang zwischen der ursprünglich intendierten Absicht und der tatsächlichen Ausdeutung dieser nicht zwingend gegeben ist, spielen doch individuelle Ausprägungen wie die subjektive Wahrnehmung, die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen sowie die spezifischen Kompetenzen eines Individuums eine zentrale Rolle im Interpretationsprozess (Gräsel & Parchmann, 2004). Diese Ausdeutungen, deren Ausformungen aufgrund der multiprofessionellen Zusammensetzung des Personals an Ganztagschulen zusätzlich an Komplexität und Heterogenität gewinnen dürften, können sich dabei sowohl auf institutionelle, also die Einzelschule betreffende, als auch bildungspolitische Vorgaben beziehen, die auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems je spezifisch ausgedeutet und ressourcenabhängig ausgeführt werden können (Fend, 2006). Die Handlungsergebnisse einer Ebene bieten dabei zugleich den Handlungskontext für eine andere, sodass Rekontextualisierung durch die wechselseitige Berücksichtigung und Rückkopplung der Handlungen im Ergebnis als eine Verschränkung von Handlungsebenen angesehen werden kann (Fend, 2008). Dabei sind Einflussmöglichkeiten zwischen der Makro-, Meso- oder Mikroebene möglich und wahrscheinlich (Fend, 2006; Otto, 2014), was vor allem hinsichtlich der Implementation und des Transfers von Innovationen an Bedeutung gewinnt. Neben der Rekontextualisierung müssen jedoch auch weitere theoretische Überlegungen angestellt werden, um Aussagen über Schulentwicklungsprozesse im Ganzttag treffen zu können.

Da wir in diesem Beitrag insbesondere den Einfluss von Innovationen auf Schulentwicklungsprozesse beleuchten, müssen folglich auch transfertheoretische Betrachtungen Eingang in das theoriegeleitete Rahmenmodell finden. Dabei stellt sich zunächst die Herausforderung, die Begriffe Implementation und Transfer trennscharf zu unterscheiden, da beide Begrifflichkeiten große Überschneidungspunkte aufweisen (van Holt, 2014). Anders als die Transferforschung, die die Gestaltung der Innovation zwecks Schaffung optimaler Transferbedingungen in den Blick nimmt, fokussiert die Implementationsforschung vielmehr Strategien der Umsetzung und Institutionalisierung von Innovationen in einem spezifischen Kontext (Berkemeyer & van Holt, 2015; Ibert, 2003). Erst dann, wenn eine Innovation in einem Kontext verbreitet, umgesetzt und institutionalisiert wurde, kann von der Implementation einer Innovation gesprochen werden. Der Transfer von Innovationen hingegen findet bereits dann statt, wenn etwas, das in einer Situation erlernt wurde, in einer anderen Situation Anwendung findet (Prenzel, 2010). Das Ziel des Innovationstransfers ist dabei die Lösung eines bestehenden Problems mithilfe einer Innovation aus Kontext A im Kontext B (Berkemeyer & van Holt, 2015; Prenzel, 2010), wobei die dahinterstehende Annahme ist, dass ein Transfer umso wahrscheinlicher wird, je ähnlicher sich der Ursprungs- und Zielkontext hinsichtlich der Merkmale Person, Inhalt und Struktur sind (Jäger, 2004). Hinsichtlich der Transferwahrscheinlichkeit spielen Einflussgrößen wie der Nutzen, die Kompatibilität, die Komplexität, die Erprobbarkeit sowie die Beobachtbarkeit der Innovation eine wichtige Rolle, da diese Faktoren zur Identifikation und zur Akzeptanz derselben beitragen (van Holt, 2014). Auf Individualebene zeigen sich darüber hinaus motivationale Faktoren sowie das eigene Kompetenz- und Autonomieerleben bedeutend und auf Schulebene eine ausgeprägte Kooperationskultur, die Veränderungsbereitschaft des Kollegiums, etablierte Unterstützungssysteme sowie das Schulleitungshandeln (ebd.; Fullan, 2001). Diese Faktoren spielen auch vor dem Hintergrund eine zentrale Rolle, dass der Innovationstransfer unterschiedlich motiviert sein kann:

- durch eine freie Entscheidung, weil die Innovation für den eigenen Kontext als überzeugend angesehen wird,
- durch Mehrheitsentscheidungen oder
- durch Autoritätsentscheidungen, etwa durch eine verbindliche Vorgabe der Bildungsadministration (Gräsel, Jäger & Willke, 2006).

Ist letzterer Grund der alleinige zur Übernahme einer Innovation, so sind Widerstände des Kollegiums anzunehmen, da unter anderem die Identifikation mit einer Innovation bedeutsam für die Übernahme und zugleich ein Qualitätsmerkmal für Innovationen ist (ebd.). In Bezug auf die vorangegangenen Überlegungen dürften solche Transferproblematiken insbesondere im Zusammenhang mit schulischen Entwicklungsprozessen des Typs „Isomorphie durch Zwang“ (Meyer & Rowan, 1991) auftreten.

Eine weitere bedeutsame Herausforderung beim Transfer von Innovationen ist darin zu sehen, dass der Transfergeber häufig einem anderen System mit je-

weils eigenen Logiken entstammt als der Transfernehmer, wie bereits im Zuge der Rekontextualisierung verdeutlicht wurde (s. o.). An Ganztagschulen lässt sich darüber hinaus durch die Beschäftigung des weiteren pädagogisch tätigen Personals, aber auch durch die verstärkte Kooperation mit externen Partnern eine „interne“ Vielfalt der Systemzugehörigkeiten der Adressaten von Innovationen festmachen. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn Sozialarbeiter an Schulen gemeinsame Projekte mit Lehrkräften umsetzen. Durch mangelnde Anknüpfungspunkte zwischen den Systemen wird eine adressatengerechte Innovationsentwicklung oftmals beeinträchtigt (van Holt, 2014; vgl. auch Prenzel, 2010).

Wenngleich das mit Ganztagschulen zusammenhängende erweiterte Bildungsverständnis zunächst eine Chance für die Einführung und den Transfer unterschiedlichster Innovationen darstellt, ist davon auszugehen, dass diese Prozesse gleichzeitig durch das breite Spektrum möglicher Lernangebote, -orte und der professionellen Hintergründe der tätigen Personen mitbestimmt und zum Teil erschwert werden. Auch die Implementation und Institutionalisierung verschiedener Innovationen an Ganztagschulen, für die die in der Literatur häufig betonte enge Verzahnung der unterschiedlichen Lerngelegenheiten (u. a. StEG-Konsortium, 2013) einen wesentlichen Indikator darstellt, stellt Ganztagschulen vor erhebliche Herausforderungen. Dafür ist oftmals eine flankierende Personal- und Organisationsentwicklung notwendig (vgl. auch Euler & Sloane, 1998). Gleichermaßen kann die Innovation an sich auch bereits beinhalten, dass Personalentwicklungs-, Organisationsentwicklungs- und auch Unterrichtsentwicklungsvorgänge initiiert werden.

In Abbildung 1 ist eine stark vereinfachte Darstellung eines ganztagschulspezifischen Entwicklungs- bzw. Innovationsprozesses festgehalten. Die Komplexität der verschiedenen Prozesse, Zusammenhänge und Abhängigkeiten soll in dem Begriff „Schulphysiologie“ zum Ausdruck kommen, die mit diesem Modell berücksichtigt wird. Schattierungen und Hervorhebungen unterschiedlicher Ebenen, Pfeile und Doppelpfeile zwischen zentralen Elementen und Verzahnungen von Prozessschritten mit verschiedenen Dimensionen der Schulentwicklung symbolisieren dieses Zusammenwirken. Im skizzierten Rahmenmodell wird davon ausgegangen, dass Schulentwicklungsprozesse aus verschiedenen Gründen angestoßen werden können und abhängig von dem Kontext, in den die Schule eingebettet ist, unterschiedlich motiviert sind. Daher kann der Ausgangspunkt für Schulentwicklungsprozesse, auch im Hinblick auf Ganztagschulen, auf unterschiedlichen Ebenen (Bildungssystem, Einzelschule, Individuum etc.) verortet werden. Gemein ist jedoch allen Ebenen, dass ein spezifischer Bedarf oder eine bestimmte Problemlage vorliegen, die dazu führen, dass Entwicklungen im System initiiert werden. Um Schulentwicklungsprozesse an Ganztagschulen betrachten zu können, soll der Ausgangspunkt im Rahmenmodell exemplarisch in der Einzelschule gesehen werden, womit der Prozess als schulinterne Entwicklung zu begreifen ist. Dabei werden Schulentwicklungsprozesse oftmals durch externe Unterstützungssysteme befördert, etwa in Form etablierter interschulischer Kooperations- oder kommunaler Strukturen (z. B. Regionale Bildungsbüros). Doch auch ohne etablierte ex-

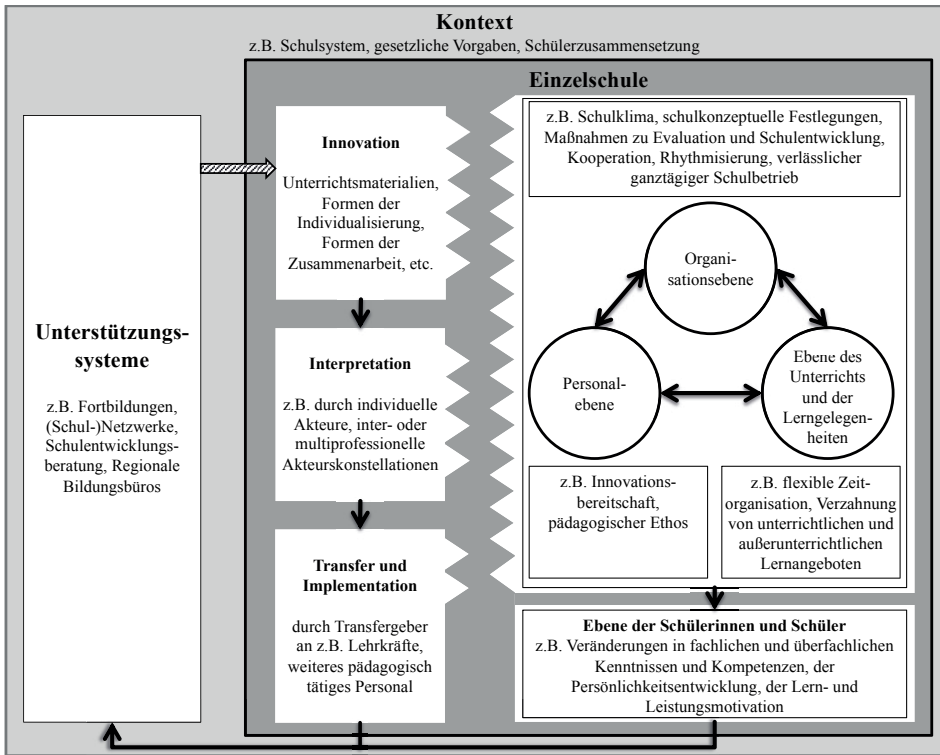


Abbildung 1: Rahmenmodell für Schulentwicklungsprozesse an Ganztagschulen

terne Unterstützungssysteme können aus der Einzelschule heraus Innovationen entwickelt oder weiterentwickelt werden, die entweder konkrete Produkte, beispielsweise in Form von Diagnostikinstrumenten, oder auch neu generiertes Wissen sein können, welches etwa im Zuge institutionalisierter Hospitationen entstanden ist. Unabhängig davon, wie komplex sich die Innovation gestaltet, finden stets Rekontextualisierungsprozesse statt, bevor die Innovation Eingang in die Praxis findet: Die Neuerung wird durch den (individuellen oder kollektiven) schulischen Akteur für den eigenen Kontext interpretiert und hinsichtlich des Inhalts, der Struktur, der Zielgruppe etc. adaptiert und bewertet. Die Bewertung der Innovation kann dabei auf Basis verschiedener Prozesse und Verfahren, wie u. a. durch Reflexion (im Schulnetzwerk), praktische Erprobung oder auch wissenschaftliche Evaluation der Wirksamkeit erfolgen, die an unterschiedlichen Stellen des Rahmenmodells verortet sind. Diese ständige Neuinterpretation und Anpassung (oder ggf. auch Verwerfung) der Innovation erfolgt fortlaufend, wenn auch meist unbewusst durch die Akteure.

Damit Innovationen tatsächlich als Bestandteil von Schulentwicklungsprozessen genutzt werden können, müssen diese alle schulischen Akteure erreichen, für deren Arbeit die Innovation relevant ist. Der Eingang in die Einzelschule muss somit

verbreitet, oftmals sogar flächendeckend erfolgen. Dort können die implementierten und institutionalisierten Innovationen wiederum auf diversen Ebenen wirken: auf der Ebene des Unterrichts und der Lerngelegenheiten, auf der Personalebene oder auf der Organisationsebene. Da die Ebenen nur analytisch voneinander trennbar sind, wirken Innovationen lediglich scheinbar ausschließlich auf einer dieser Ebenen. Faktisch jedoch ziehen Änderungen auf einer Ebene stets auch Änderungen auf den anderen Ebenen nach sich. Auch hier erfolgt die Entwicklung zirkulär, sodass sich die Elemente Innovation, Rekontextualisierung sowie Implementation und Transfer episodisch abwechseln und sowohl auf die einzelnen genannten Ebenen als auch auf die Schule mit den darin gestaltenden Akteuren als Ganzes wirken. Alle Innovationen verfolgen schließlich direkt oder indirekt das Ziel, eine Änderung auf Schülerebene zu erreichen: Änderungen, die die fachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler betreffen, aber ebenso Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung und der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen.

Wenngleich im Rahmenmodell ein idealtypischer, linearer Ablauf des beobachtbaren Prozesses skizziert wird, wird angenommen, dass Sprünge und zurückwirkende Prozesse denkbar und sogar wahrscheinlich sind. Es ist jedoch nicht nur davon auszugehen, dass sich die einzelnen Bausteine reziprok aufeinander beziehen, sondern auch davon, dass verschiedene Elemente immer wieder als eine Art Interpretationsfolie herangezogen werden und eine prominentere Rolle in Schulentwicklungsprozessen an Ganztagschulen spielen, als dies auf andere Bausteine der theoretischen Rahmung zutreffen würde. Es wird angenommen, dass das Rahmenmodell ein hilfreiches Raster bieten kann, um Erkenntnisse aus der Erforschung von Entwicklungsprozessen an Ganztagschulen einzuordnen und zu systematisieren, aber auch konkret empirisch beschreibbar zu machen. Hinweise für angestoßene Entwicklungsprozesse liefern, so die Leitidee, Veränderungen in den im Rahmen dargestellten Bereichen.

## 4. Diskussion und Ausblick

Im Beitrag wurde der Versuch unternommen, bestehende ganztagschulspezifische Qualitäts- und Entwicklungsmodelle so zu erweitern, dass vor allem Momente der Schulentwicklung und daher stärker prozessbezogene Aspekte betrachtet werden können. Angelehnt wurden die Überlegungen an neo-institutionalistische sowie transfer- und implementationstheoretische Ansätze. Eine erste empirische Adaption des Modells erfolgt aktuell in der zweiten Phase des Projekts *Ganz In* (detailliert zum Projektdesign [www.ganzin.de](http://www.ganzin.de)), das die Einführung und Weiterentwicklung von 29 ausgewählten Ganztagsgymnasien in Nordrhein-Westfalen mit einem interdisziplinären Expertenteam, bestehend aus Vertretern unterschiedlicher Fachdidaktiken, der Schulentwicklungsforschung und -beratung sowie der Lehr- und Lernforschung, begleitet. Hierbei werden stärker als bislang Schulentwicklungsprozesse auch hinsichtlich transferförder-

der Akteurskonstellationen untersucht, um bedarfsgerechte und transferierbare Innovationen in sechs Fächern (Deutsch, Mathematik, Englisch, Biologie, Chemie und Physik) und in fünf weiteren übergreifenden ganztagspezifischen Themenkomplexen (u. a. selbstreguliertes Lernen und individuelle Förderung) in der Schule zu implementieren. Auch im Projektdesign, das auf eine breite Basis von Multiplikatoren an jeder teilnehmenden Schule setzt und die Verknüpfung thematisch unterschiedlicher Netzwerke innerhalb der Einzelschule und zwischen Schulen in ganz Nordrhein-Westfalen vorsieht, wird der Transfer der neuen Entwicklungen von Beginn an mitgedacht und entsprechende Prozesse engmaschig durch diverse Akteure unterstützt. Die so mittels unterschiedlicher Unterstützungssysteme entwickelten selbstbestimmten und bedarfsgerechten Problemlösungen sollen dazu beitragen, einen Transfer dieser in die eigene Schule und darüber hinaus wahrscheinlicher zu gestalten. In diesem Zusammenhang zeigen sich derzeit noch Leerstellen in der Forschung, etwa hinsichtlich des Generierens von Prozesswissen, um Möglichkeiten aufzeigen zu können, wie Innovationen Eingang in Schule finden können. Schließlich müssen Untersuchungen noch zeigen, welche Schritte notwendig sind, um Innovationen innerhalb von Ganztagschulen nachhaltig zu verankern und welche Akteure innerhalb der Einzelschule – und darüber hinaus – in welcher Form aktiviert werden müssen, um die Potenziale des Ganztags vollständig zu nutzen. Auf der Basis des Modells wird es möglich, gezielt Analyseebenen und Schnittstellen im Prozess zwischen der Entwicklung von Innovationen und dem erzielten Effekt zu verorten und zu analysieren. Wenn also beispielsweise ein Entwicklungsimpuls nach der Interpretation durch die betroffenen Akteure nicht aufgenommen, also nicht innerhalb der Bezugsgruppe multipliziert wird, kann dies analysiert werden und rekursiv an die Innovationsentwickler zurückgegeben werden, so dass zum Beispiel eine Anpassung der Innovation oder eine Präzisierung der Adressatengruppe erfolgen kann.

Als eine Einschränkung des Modells muss begriffen werden, dass es sich zentral mit schulinternen Prozessen beschäftigt und Einzelschulen als Innovationsträger bislang noch nicht verankert wurden. So müssen Schulen, welche ihrerseits eine Innovation an andere Schulen transferieren, bislang als Komponente der Unterstützungssysteme gedacht werden, beispielsweise als Teil eines Schulnetzwerks.

Wenngleich das entwickelte Rahmenmodell als Arbeitsversion anzusehen ist und ohne Zweifel weiterer Ergänzung und Konkretisierung bedarf, besitzt das Modell aus unserer Sicht das Potenzial, auch auf andere Schulformen und Halbtagsschulen im nationalen und internationalen Kontext übertragen zu werden: In diesem Fall wäre insbesondere eine Umdeutung der inhaltlichen Dimensionen, etwa hinsichtlich der verorteten Lernzeiten oder der räumlichen, organisatorischen und personellen Besonderheiten, die im Ganztage verankert sind, vonnöten. In diesem Kontext muss auch die Forschung das in der Literatur umrissene theoretische Bild von der Ganztagschule weiter schärfen und die Überlegungen in entsprechende Wirkmodelle umsetzen und ergänzen. Denn die unklare Idealisierung der Ganztagschule, die in den letzten Dekaden nicht nur durch die Bildungspolitik, sondern zudem durch die Erziehungswissenschaft selbst befördert wurde, trägt

zur Entstehung diffuser und unrealistischer Erwartungen gegenüber ganztägiger Beschulung insgesamt und der in diesem Zusammenhang handelnden Akteure bei (Böttcher, 2015). Wir gehen davon aus, mit dem vorgestellten Modell eine neuartige Basis für die Analysen im Rahmen des Projekts *Ganz In* sowie anderer Schulentwicklungsprojekte und Forschungsvorhaben gelegt zu haben, welches einen neuralgischen Punkt des Innovationstransfers zwischen Input-, Prozess- und Outputebene explizit aufgreift und zum Analysegegenstand macht.

## Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2009). Ganztagschule im europäischen Vergleich. Zeitpolitiken modernisieren – durch Vergleich Standards setzen? In L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung. Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (54. Beiheft), 190–208.
- Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. (2004). Drawing the lessons from PISA 2000 – Long term research implications. In D. Lenzen, J. Baumert, R. Watermann & U. Trautwein (Hrsg.), *PISA und Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Beiheft 3, 143–157.
- Becker, D., Strietholt, R., Schwanenberg, J. & Bos, W. (2015). Ganztagschule ganz gut? In G. Roth (Hrsg.), *Zukunft des Lernens. Neurobiologie und Neue Medien* (S. 113–134). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Berkemeyer, N. (2011). Unterstützungssysteme der Schulentwicklung – Zwischen Konkurrenz, Kooperation und Kontrolle. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (S. 115–128). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- 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. McElvany & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 16. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 131–152). Weinheim: Juventa.
- Berkemeyer, N., Bos, W. & Manitiuss, V. (2012). Chancenspiegel. Zur Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit der deutschen Schulsysteme. In Bertelsmann Stiftung und Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.), *Chancenspiegel. Zur Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit der deutschen Schulsysteme* (S. 1–192). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N. & Holt, N. van (2015). Zwischen Netzwerk und Einzelschule – Transfer- und Implementationsprozesse im Projekt „Schulen im Team“. In N. Berkemeyer, W. Bos, H. Järvinen, V. Manitiuss & N. van Holt (Hrsg.), *Netzwerkbasierete Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Schulen im Team“* (S. 69–118). Münster: Waxmann.
- Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Böttcher, W. (2015). Ganze Tage in der Schule. Politik und Wissenschaft zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In T. Hascher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft* (S. 39–54). Opladen: Budrich.
- Böwer, M. & Wolff, S. (2011). Führung in Zeiten enger(er) Kopplung. Über „Erfindungen“ im Management Allgemeiner sozialer Dienste. In M. Göhlich (Hrsg.),

- Organisation und Führung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 143–152). Wiesbaden: VS.
- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (1998). Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 26(4), 312–326.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Stecher, L. & Züchner, I. (2011). Theoretisch konzeptionelle Bezüge – Ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagschulen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 18–30). Weinheim: Juventa.
- Fischer, N. & Rabenstein, K. (2015). Methodische Zugänge der Ganztagschulforschung. Chancen und Grenzen komplexer Forschungsdesigns. In T. Hascher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag: Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft* (S. 171–196). Opladen: Budrich.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3. Aufl.). New York, NY: Teachers College.
- Glesemann, B. & Järvinen, H. (2015). Schulische Netzwerke zur Unterstützung der Einführung und Konzeption des Ganztags an Gymnasien. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Ganz In – Mit Ganztage mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“* (S. 129–151). Münster: Waxmann.
- Gräsel, C., Jäger, M. & Willke, H. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. Expertise II zum Transferforschungsprogramm. In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 445–566). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196–214.
- Hageman, K. & Gottschall, K. (2002). Die Halbtagsschule in Deutschland – ein Sonderfall in Europa? In *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 41, 12–22.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. neu bearbeitete Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2011). Pädagogische Professionalität – Einleitung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (57. Beiheft), 7–8.
- Hillebrand, A. (2015). Die Haltekraft von Ganztagsgymnasien. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Ganz In – Mit Ganztage mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“* (S. 225–236). Münster: Waxmann.
- Holt, N. van (2014). *Innovation durch selbstorganisierte Intervention. Eine Analyse von Transfer- und Implementationsprozessen am Beispiel des Schulentwicklungsprojektes Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln*. Dissertation. TU Dortmund: Dortmund. Zugriff am 05.02.2018 unter <http://hdl.handle.net/2003/33607>

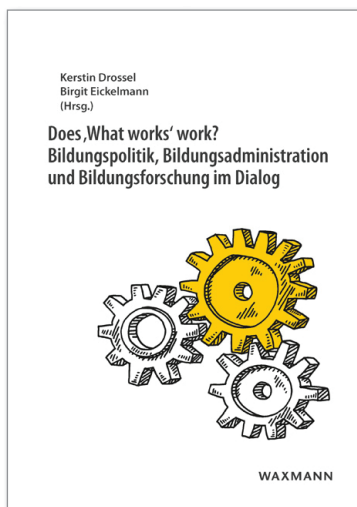


- Holtappels, H. G. (2009). Qualitätsmodelle – Theorie und Konzeptionen. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer, *Qualität von Ganztagschule – Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 11–25). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G., Radisch, F., Rollett, W. & Kowoll, M. E. (2010). Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztagschulen. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S. 165–198). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. & Rollett, W. (2007). Organisationskultur, Entwicklungsprozesse und Ganztagschulausbau. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“* (S. 209–226). Weinheim: Juventa.
- Ibert, O. (2003). *Innovationsorientierte Planung. Verfahren und Strategien zur Organisation von Innovation*. Opladen: Leske + Budrich.
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: VS.
- Järvinen, H., Otto, J., Sartory, K. & Sendzik, N. (2015). Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen: Eine theoretische und empirische Annäherung. *Journal for Educational Research Online*, 7(1), 94–124.
- KMK – Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002). *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder: Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen*. Berlin: KMK.
- Koch, B. (2011). *Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung*. Wiesbaden: VS.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Idel, T.-S., Fritzsche, B. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2009). *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS.
- Kuper, H. (2001). Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(1), 83–106.
- Maag Merki, K. (2016). Ein theoretischer Blick auf Ganztagschulen. In T. Hascher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag: Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft* (S. 79–95). Opladen: Budrich.
- Maykus, S., Liesegang, T., Nüsken, D. & Böttcher, W. (2009). Individuelle Förderung – Inwiefern gelingt sie bei Kindern in schwierigen Lebens- und Bildungssituationen? In Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.), *Jahrbuch soziale Arbeit 2009* (S. 139–160). Münster: ISA.
- Meyer, J. W. & Rowan B. (1991). Institutionalized organizations: Formal structure as myth an ceremony. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio, (Hrsg.), *The new institutionalism in organizational analysis* (S. 41–62). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Otto, J. (2014). *Die Kosten der Kooperation: Zur Effizienz kommunal gemanagter Netzwerke im Bildungsbereich*. Dissertation. TU Dortmund: Dortmund. Zugriff am 05.02.2018 unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/33818/1/Dissertation.pdf>
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 21–37.
- Prüß, F. (2009). Ganztägige Bildung und ihre Bedeutung für Entwicklungsprozesse. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 33–58). Weinheim: Juventa.
- Prüß, F., Kortas, S., Richter, A. & Schöpa, M. (2007). Die Praxis der Ganztagschulforschung – Ein Überblick zur wissenschaftlichen Begleitung der Ganztagschul-

- entwicklung. In F. Bettmer, S. Maykus, F. Prüß & A. Richter (Hrsg.), *Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung* (S. 109–152). Wiesbaden: VS.
- Radisch, F. (2009). *Wirksamkeit von Ganztagschulen*. Weinheim: Juventa.
- Radisch, F. & Klieme, E. (2004). Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung. *Die Deutsche Schule*, 96(2), 153–169.
- Radisch, F., Klieme, E. & Bos, W. (2006). Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich. Eine Sekundäranalyse zu Daten der IGLU-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), 30–50.
- Radisch, F. & Pfaff, N. (2015). Methodologische Implikationen der Ganztagschulforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag: Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft* (S. 151–170). Opladen: Budrich.
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of innovations* (5. Aufl.). New York, NY: Free Press.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H.-G. Rolff, G. Hansen, K. Klemm & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 10. Daten, Beispiele, Perspektiven* (S. 295–326). Weinheim: Juventa.
- Schaefer, C. (2002). Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisations-theoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 835–855.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School effectiveness and school improvement*, 1(1), 61–80.
- Schwanenberg, J., Winkelsett, D. & Schurig, M. (2015). Methoden der wissenschaftlichen Begleitforschung im Projekt Ganz In. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Ganz In – Mit Ganztag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“* (S. 493–513). Münster: Waxmann.
- Spillebeen, L. & Willems, A. S. (2014). Wie verändert sich die Schulqualität an Ganztagschulen aus Sicht der Lehrkräfte? Zur Anwendung von latenten Maver-Stayer-Modellen. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 307–326). Münster: Waxmann.
- Stebner, F., Schmeck, A., Marschner, J., Leutner, D. & Wirth, J. (2015). Ein Training zur Förderung des selbstregulierten Lernens durch Experimentieren. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Ganz In – Mit Ganztag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“* (S. 396–413). Münster: Waxmann.
- Stecher, L., Krüger, H.-H. & Rauschenbach, T. (2011). Ganztagschule – Neue Schule? Einleitung. Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (Beiheft 3), 1–9.
- StEG-Konsortium (2010). *Ganztagschule: Entwicklungen und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005 – 2010*. Zugriff am 05.02.2018 unter [https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Ergebnisbroschuere\\_StEG\\_2010.pdf](https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Ergebnisbroschuere_StEG_2010.pdf)
- StEG-Konsortium (2013). *Ganztagschule 2012/2013: Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Zugriff am 05.02.2018 unter [https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Bundesbericht\\_Schulleiterbefragung\\_2012\\_13.pdf](https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Bundesbericht_Schulleiterbefragung_2012_13.pdf)
- StEG-Konsortium (2016). *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote*. Zugriff am 05.02.2018 unter [http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG\\_Brosch\\_FINAL.pdf](http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Brosch_FINAL.pdf)

- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Wendt, H. & Bos, W. (Hrsg.) (2015). *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Ganz In – Mit Ganztage mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“*. Münster: Waxmann.
- Willems, A. & Becker, D. (2015). Ganztagschulen – Qualitätsmodelle, Potentiale und Herausforderungen für die Schulpraxis. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Ganz In – Mit Ganztage mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“* (S. 32–66). Münster: Waxmann.
- Willems, A. & Holtappels, H. G. (2014). Pädagogische Prozessqualität an Ganztagschulen: Ausgewählte Befunde des bundesweiten StEG-Bildungsmonitoring 2012 zu Zielen und Konzepten von Ganztagsgrund- und Sekundarstufenschulen. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 327–348). Münster: Waxmann.
- Wolff, S. (2010). Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme und organisierte Anarchien. In T. Klatetzki (Hrsg.), *Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven* (S. 285–335). Wiesbaden: VS.
- Züchner, I. & Fischer, N. (2011). Ganztagschulentwicklung und Ganztagschulforschung. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (S. 9–17). Weinheim: Juventa.

## UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Kerstin Drossel,  
Birgit Eickelmann  
(Hrsg.)

### Does ,What works' work? Bildungspolitik, Bildungs- administration und Bildungs- forschung im Dialog

2018, 344 Seiten, br., 37,90 €,  
ISBN 978-3-8309-3783-8

E-Book: 33,99 €,  
ISBN 978-3-8309-8783-3

Seit den 1990er Jahren werden im Zuge des Paradigmenwechsels von der Input- zur Outputsteuerung Reformen im Schul- und Bildungsbereich in Deutschland aus der Perspektive der Evidenzbasierung diskutiert. So soll gewährleistet werden, dass bildungsbezogene Reformen auf der Basis empirischer Daten – und nicht auf Grund ideologischer oder politischer Ansichten – erfolgen. Um die dafür erforderlichen Daten zu generieren, hat die Bildungsforschung seit dem Paradigmenwechsel eine Expansion erlebt und Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungsadministration nähern sich einander an. Inwiefern diese Entwicklungen rückblickend auf fast 30 Jahre der evidenzbasierten Steuerung tatsächlich zu Verbesserungen im Bildungswesen beitragen und wie sich der Dialog und die Zusammenarbeit zwischen den Akteuren ausgestaltet, wurde im Rahmen der Herbsttagung 2016 der Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht (KBBB) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft thematisiert.

