

Steinmann, Isa; Strietholt, Rolf

## **Effekte nachmittäglicher Bildungsangebote auf sprachliche Kompetenzentwicklungen**

*Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 2, S. 285-306*



Quellenangabe/ Reference:

Steinmann, Isa; Strietholt, Rolf: Effekte nachmittäglicher Bildungsangebote auf sprachliche Kompetenzentwicklungen - In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 2, S. 285-306 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-239428 - DOI: 10.25656/01:23942

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-239428>

<https://doi.org/10.25656/01:23942>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2019

■ *Thementeil*

**Internate – Historiographie und aktuelle empirische Einblicke**

■ *Allgemeiner Teil*

Paternalismus und die normative Eigenstruktur des Pädagogischen. Zur Ethik des pädagogischen Handelns

Die Pädagogisierung der Sexualität in den 1970er-Jahren. Die Einführung der Sexualerziehung als Unterrichtsgegenstand der Volksschule im Kanton Zürich

Effekte nachmittäglicher Bildungsangebote auf sprachliche Kompetenzentwicklungen

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Internate – Historiographie und aktuelle empirische Einblicke*

*Anja Gibson/Werner Helsper*

Internate – Historiographie und aktuelle empirische Einblicke.

Einführung in den Thementeil ..... 155

*Heinz-Elmar Tenorth*

Internate in ihrer Geschichte. Zur Historiographie einer Bildungswelt ..... 160

*Philipp Mohr*

Auswahlverfahren an Internatsschulen – Rituelle Akte der Besonderung? ..... 182

*Anja Gibson*

Professionelles Lehrerhandeln in gymnasialen Internatsschulkulturen ..... 197

*Ulrike Deppe*

Nur eine Episode? Überlegungen zu den Sozialisationsbedingungen  
und Biografien von ehemaligen Internatsschülerinnen und -schülern ..... 212

*Leila Angod/Rubén Gaztambide-Fernández*

Endless Land, Endless Opportunity: The coloniality of elite  
boarding school landscapes ..... 227

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Internate – Historiographie und  
aktuelle empirische Einblicke“ ..... 242

## *Allgemeiner Teil*

*Johannes Giesinger*

Paternalismus und die normative Eigenstruktur des Pädagogischen. Zur Ethik des pädagogischen Handelns .....	250
--	-----

*Rebekka Horlacher/Andrea De Vincenti*

Die Pädagogisierung der Sexualität in den 1970er-Jahren. Die Einführung der Sexualerziehung als Unterrichtsgegenstand der Volksschule im Kanton Zürich .....	266
--	-----

*Isa Steinmann/Rolf Strietholt*

Effekte nachmittäglicher Bildungsangebote auf sprachliche Kompetenzentwicklungen .....	285
---	-----

## *Besprechungen*

*Berno Hoffmann*

Michael Winkler: Kritik der Inklusion. Am Ende eine(r) Illusion .....	307
---	-----

*Maksim Hübenenthal*

Christiane Meiner-Teubner: Kinder und Kindheitsbilder in den Existenzsicherungsgesetzen. Eine Analyse der Leistungen für Bildung und Teilhabe und die Wirkung der legislativen Kinder- und Kindheitsbilder auf die Lebenssituation der Kinder .....	310
--	-----

## *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen .....	313
-------------------------------------	-----

Impressum .....	U3
-----------------	----

## Table of Contents

### *Topic: Boarding Schools – Historiography and empirical insights*

*Anja Gibson/Werner Helsper*

Boarding Schools – Historiography and empirical insights.

An introduction ..... 155

*Heinz-Elmar Tenorth*

Boarding Schools in their History. The historiography  
of an educational world .....

160

*Philipp Mohr*

Boarding School Admission – Ritual acts of distinctive individuation? ..... 182

*Anja Gibson*

Professional Actions of Teachers in Secondary Boarding Schools ..... 197

*Ulrike Deppe*

Just an Episode? – Considerations for the research on former boarding  
school students and the relevance of the boarding school attendance .....

212

*Leila Angod/Rubén Gaztambide-Fernández*

Endless Land, Endless Opportunity: The coloniality of elite boarding  
school landscapes .....

227

*Deutscher Bildungsserver*

Online Ressources “Boarding Schools – Historiography and  
empirical insights” .....

242

### **Articles**

*Johannes Giesinger*

Paternalism and the Inherent Normativity of Education:  
On the ethics of educational practice .....

250

*Rebekka Horlacher/Andrea De Vincenti*

The Educationalization of Sexuality in the 1970’s. The implementation  
of sex education as a school subject in the Canton of Zurich .....

266

*Isa Steinmann/Rolf Strietholt*

Effects of Afternoon Education Programs on Language

Achievement Developments ..... 285

Book Reviews ..... 307

New Books ..... 313

Impressum ..... U3

Isa Steinmann/Rolf Strietholt

# Effekte nachmittäglicher Bildungsangebote auf sprachliche Kompetenzentwicklungen

**Zusammenfassung:** Der flächendeckende Ganztagschulausbau wurde Anfang der 2000er Jahre initiiert, um Missständen im deutschen Schulsystem entgegenzuwirken. Zu diesem Zeitpunkt gab es jedoch keine empirische Evidenz zu Effekten auf Leistungsniveaus oder Bildungsungleichheiten. Daher untersucht die vorliegende Studie, ob damals bestehende, lernförderlich ausgerichtete Nachmittagsangebote einen Einfluss auf Leistungsmaße hatten. Hierzu nutzen wir Daten der repräsentativen Längsschnittstudie DESI, in der die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen in Deutsch und Englisch im Verlauf der neunten Jahrgangsstufe untersucht wurden. Unsere Ergebnisse bieten keine Evidenz dafür, dass zu Beginn des Angebotsausbaus davon ausgegangen werden konnte, dass Nachmittagsangebote das Leistungsniveau oder soziale Bildungsungleichheiten beeinflusst hätten.

**Schlagerworte:** Hausaufgabenhilfe, Arbeitsgemeinschaft, Ganztagsunterricht, Schülerleistung, Ungleichheit

## 1. Einleitung

Die Forderung nach einer evidenzbasierten Bildungs- und Sozialpolitik ist nicht neu, ihr wird aber in vielen Bereichen kaum oder verspätet nachgegangen. Das trifft in der Bildungspolitik auch auf Reformen der Ganztagsbeschulung zu. Bereits Ende der 1960er Jahre empfahl der Deutsche Bildungsrat (1968) Ganztagschulen in Modellversuchen zu erproben und wissenschaftlich zu evaluieren, um wahrgenommenen Missständen im Bildungswesen entgegenzuwirken (vgl. z. B. Dahrendorf, 1966; Picht, 1964). Während in den Folgejahren tatsächlich einige Schulen als Ganztagschulen geführt wurden, wurde die Forderung nach einer aussagekräftigen und ergebnisbezogenen Evaluation nicht oder nur in unzureichendem Maß erfüllt. Die Aussagekraft der wenigen Untersuchungen der 1970er Jahre ist designbedingt beschränkt, da die Reformen untrennbar mit Gesamtschulreformen (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1969) verknüpft waren. Darüber hinaus wurden keine Kompetenzmaße erhoben und keine Kontrollgruppen von Halbtagschulen beobachtet (vgl. Fend, 1982; Ipfling & Lorenz, 1979).

Anfang der 2000er Jahre kam es zu einer weiteren, umfangreicheren Ausbaureform. Zwischen 2003 und 2009 wurde der Ausbau ganztägiger schulischer Bildung und Betreuung durch das mehr als vier Milliarden schwere Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB) bundesweit vorangetrieben (vgl. BMBF, 2003a, 2003b). War zu Beginn des Ausbaus nur jede sechste Schule in Deutschland als Ganztagschule organisiert, so sind es heute mehr als 60% (vgl. KMK, 2006, 2016). Der Ganztagschulausbau wurde unter anderem mit den in PISA 2000 (Programme for Internatio-

nal Student Assessment) konstatierten niedrigen Leistungsniveaus und der ausgeprägten sozialen Bildungsungleichheit begründet. Die Ergebnisse der PISA-Studie wurden sogar dahingehend interpretiert, dass sie Ganztagsreformen nahegelegt hätten (vgl. KMK, 2002), wohingegen die Autor/-innen der Studie unterstreichen, dass Schlüsse über die Effektivität institutioneller Determinanten von Schulleistung designbedingt nicht abzuleiten sind (vgl. Baumert & Schümer, 2001; Schümer, 2001). Die Forderung nach einer ergebnisbezogenen Evaluation ganztägiger Bildung wurde auch im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitevaluation des IZBB kaum erfüllt. Die erste Förderphase der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) beleuchtete zwar Bedingungen und Prozesse an Ganztagschulen, es wurden jedoch keine standardisierten Leistungsmaße erfasst und eine Vergleichsgruppe von Halbtagschulen fehlte.

Wenngleich vor kurzem einige wenige Studien zur Effektivität von Ganztagschulen für Lernergebnisse von Schüler/-innen vorgelegt wurden, so mangelt es weiterhin an belastbaren Forschungsergebnissen zur Effektivität. Vor diesem Hintergrund betrachten wir anhand von Daten der Längsschnittstudie DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International) die Effekte von Nachmittagsangeboten auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen im Verlauf der neunten Jahrgangsstufe zu dem Zeitpunkt, als der flächendeckende Ausbau begann. Im Folgenden skizzieren wir zunächst Annahmen zur Wirksamkeit schulischer Nachmittagsangebote und zur Ausgestaltungssituation in Deutschland. Danach resümieren wir empirische Studien, die Effekte ganztägiger Beschulung auf das Lernen von Schüler/-innen thematisieren, um im Anschluss die Daten, Methoden und Ergebnisse unserer Analysen vorzustellen und zu diskutieren.

### *1.1 Annahmen zur Wirksamkeit nachmittäglicher schulischer Bildungsangebote*

An Ganztagschulen stehen im Vergleich zu Halbtagschulen mehr zeitliche und personelle Spielräume zur Verfügung, die für Zugewinne an Lernzeit (beispielsweise in Form fachlicher Zusatzangebote) oder an Freizeitelementen genutzt werden können. Solche zeitlich erweiterten und inhaltlich breiteren Angebotsstrukturen werden unter anderem für die Lernmotivation von Schüler/-innen als bedeutsam diskutiert. Lehrkräfte und das weitere im Ganztage pädagogisch tätige Personal sollen durch intensivere Einblicke Förderbedarfe besser aufdecken oder Talente fördern können. Insbesondere für Schüler/-innen aus Haushalten mit geringeren Unterstützungsmöglichkeiten soll eine schulische Förderung fehlende familiäre Ressourcen, wie eine intensive elterliche Unterstützung oder private Nachhilfe, kompensieren. Des Weiteren müssen nach dem Vormittagsunterricht stattfindende Angebote nicht nur additiv sein; vielmehr kann der gesamte Schultag aus alternierenden Lern- und Freizeitphasen bestehen, was als Rhythmisierung bezeichnet wird. Eine rhythmisierte Ganztagsbeschulung wird häufig als Idealmodell diskutiert (Überblicke bieten: BMBF, 2003a; Höhmann, Holtappels & Schnetzer, 2004; Holtappels, 2006; Züchner & Fischer, 2014).

Gleichzeitig kann nicht erwartet werden, dass sich solche förderlichen Effekte von Nachmittagsangeboten automatisch einstellen. Es wird vielmehr angenommen, dass die Wirksamkeit von weitreichenden Bedingungsgefügen abhängt, die zumindest implizit die Grundlage für bildungsbezogene Annahmen darstellen. Wenn durch Nachmittagsangebote Leistung gefördert und soziale Bildungsungleichheit kompensiert werden sollen, müssen die Angebote auch hierauf ausgerichtet sein. In der wissenschaftlichen Debatte werden verschiedene Prozessmerkmale ganztägiger Beschulung diskutiert, zu denen allgemeine Charakteristika der Ganztagschulen (z. B. Angebotsarten, Rhythmisierung des Schultags), aber auch weitere Faktoren zählen (z. B. tatsächliche Nutzung des Angebots in Dauer und Umfang). Lernförderliche und kompensatorische Effekte auf Ebene der Schüler/-innen sind nur zu erwarten, wenn ein günstiges Zusammenspiel solcher Qualitätsmerkmale besteht (vgl. Fischer & Klieme, 2013; Holtappels & Rollett, 2008; Radisch, 2009).

Inwiefern Ganztagsmodelle in Bezug auf Bildung einen Mehrwert gegenüber Halbtagmodellen bilden, hängt von der Ausgestaltung ab. In diesem Kontext sei darauf hingewiesen, dass die Kultusministerkonferenz (vgl. KMK, 2006) und das IZBB-Förderprogramm wenig darüber aussagen, wie ganztägige Beschulung qualitativ ausgestaltet werden soll. Inwiefern die Begründungs- und Handlungsebene des Ganztagschulenausbaus übereinstimmen, ist demnach nicht gesichert, sondern eine empirische Frage.

## 1.2 Ausgestaltung des Ganztagsbetriebs

Frühe Einblicke zur Ganztagsausgestaltung bietet eine Befragung von 663 Ganztagschulleitungen in 15 Bundesländern, in der Durchführungsvariationen des Ganztagsbetriebs für das Schuljahr 2003/2004 erfragt wurden. Dabei waren 45% der Schulen voll gebundene Ganztagschulen (alle Schüler/-innen zur Ganztagssteilnahme verpflichtet), 17% teilweise gebunden (ein Teil des Ganztagsangebots für Gruppen von Schüler/-innen verpflichtend) und 38% offen (freiwillige Teilnahme). Sowohl innerhalb als auch zwischen diesen Organisationsformen variierten Faktoren, die als Bedingungen für eine Leistungsförderlichkeit ganztägiger Beschulung diskutiert werden. So boten die Schulen vielfältige Angebote an, die in verschiedenem Maß leistungsförderlich ausgerichtet waren. Solche auf eine Leistungsförderung ausgelegten Programme waren eher breit vertreten, so wiesen z. B. 75% der Ganztagschulen Arbeitsgemeinschaften und 77% eine Hausaufgabenbetreuung auf. Während erstere primär von Lehrkräften geleitet wurden, waren an letzteren vermehrt auch Honorarkräfte beteiligt (vgl. Höhmann et al., 2004).

Detailliertere, mehrperspektivische und zeitlich nachgelagerte Befunde gehen aus der StEG-Studie hervor. In den Erhebungen zwischen 2005 und 2009 zeigte sich einerseits ebenfalls, dass Qualitätsmerkmale der prozessualen Ausgestaltung des nachmittäglichen Lernraums zwischen den Ganztagschulen variierten (vgl. Fischer et al., 2011). An die Annahmen zu qualitativen Bedingungen eines Förderungsmehrwerts von Ganztagschulen anschließend sind andererseits Befunde zur Angebotsinanspruchnahme von Interesse. Beispielsweise nahmen in 2005 lediglich 32% der Ganztagschüler/-in-

nen der Sekundarstufe I an einer Hausaufgabenbetreuung und 25 % an fachbezogenen Angeboten teil, was sich auch bis 2009 nur geringfügig veränderte (vgl. Holtappels, Jarsinski & Rollett, 2011).

### 1.3 Forschungsstand zu Effekten auf Leistungs- und Bildungsungleichheitsmaße

Wenn die Einführung eines Reformprojekts damit begründet wird, dass auf Outcome-Ebene bestimmte Effekte erwartet werden, wird häufig gefordert, dass sich diese Erwartungen erstens auf Evidenz stützen und zweitens eine Outcome-Evaluation stattfindet (vgl. Bellmann, 2016; Böttcher, 2015). Wie schon erwähnt, wurde diese Forderung auch in Bezug auf den Ganztagsausbau bereits 1968 durch den Deutschen Bildungsrat formuliert. Umso erstaunlicher scheint, dass es im deutschsprachigen Raum bislang kaum empirische Evidenz für Effekte ganztägiger Beschulung auf Lernergebnisse gibt und die wenigen belastbaren Studien hierzu *nach* Implementation des IZBB vorgelegt wurden (vgl. Radisch, 2009; Radisch & Klieme, 2003). Die Erwartung einer Leistungsförderlichkeit von Ganztagschulen war demnach zumindest zum Zeitpunkt des IZBB-Beschlusses nicht empirisch gestützt. In Hinblick auf die Outcome-Evaluation des Reformprojekts wurde zwar die wissenschaftliche Begleitstudie StEG durchgeführt, jedoch konnten in der ersten Projektphase designbedingt nur Leistungseffekte auf Schulnoten untersucht werden, nicht auf standardisierte Maße. Darüber hinaus wurden keine Halbtagsschulen untersucht, sodass kein Organisationsformvergleich möglich war.

Nichtsdestotrotz wurden seit Beginn des Ausbaus im Jahr 2003 einige Studien zum Vergleich halb- und ganztägiger Schulen publiziert. In diesen Studien wurden sowohl das Leistungsniveau als auch herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten querschnittlich untersucht. Hierzu wurden Daten der repräsentativen Schulleistungsstudien IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) und PISA analysiert (vgl. Hertel, Klieme, Radisch & Steinert, 2008; Holtappels, Radisch, Rollett & Kowoll, 2010; Radisch, Klieme & Bos, 2006; Willems, Wendt & Radisch, 2015). Diese Studien fanden entweder keine Unterschiede zwischen Halb- und Ganztagschulen oder geringere Leistungen an Ganztagschulen. Auf Ebene der Schüler/-innen war die Teilnahme an Ganztagsangeboten teilweise mit niedrigeren Testergebnissen assoziiert. Es ist schwierig diese Befunde zu interpretieren, da aufgrund der Querschnittsdesigns unklar ist, inwiefern Selektionseffekte auf Individual- und Schulebene die Korrelationen beeinflussen. Um derartige Selektionseffekte statistisch zu kontrollieren, haben Strietholt und Kolleg/-innen (2015) eine umfangreiche Analyse von Daten aus IGLU 2006, PISA 2006 und TIMSS 2007 durchgeführt und mithilfe von Matchingverfahren die Schulkomposition, die Schulform, das Bundesland sowie Approximationen für die Vorleistung kontrolliert (in TIMSS und IGLU Elterneinschätzungen zu vorschulischen Fähigkeiten und in PISA der Anteil an Jugendlichen mit Gymnasialempfehlung). Insgesamt zeigten sich weder in der Primar- noch in der Sekun-

darstufe Unterschiede im Leistungsniveau oder im Ausmaß der Bildungsungleichheiten an Halb- und Ganztagschulen.

Eine andere Gruppe an Studien nutzt längsschnittliche Designs, um kausale Effekte zu schätzen und vergleicht teilnehmende und nichtteilnehmende Schüler/-innen innerhalb von Ganztagschulen. Bellin und Tamke (2010) haben in Berlin die Leseleistungen von 604 Schüler/-innen in der ersten und zweiten Klasse getestet. Innerhalb von 39 Klassen an 23 offenen Ganztagsgrundschulen wurden am Ganzttag teilnehmende und nichtteilnehmende Kinder untersucht. Im Ergebnis zeigten sich nach Kontrolle der Vorleistung und kognitiven Grundfähigkeit (beides in der ersten Klasse erfasst) keine signifikanten Unterschiede in der Leistung in der zweiten Klasse. Des Weiteren wurden keine kompensatorischen Effekte für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache gefunden.

In der deutschsprachigen Schweiz wurden 295 Kinder an 35 Grundschulen von der ersten bis zur dritten Klasse begleitet (vgl. Schüpbach, 2015). Die Studie berichtet einen statistisch signifikanten Effekt der Teilnahme am Ganzttag (standardisiertes Regressionsgewicht von 0.18) auf die Leistungsentwicklung in Mathematik. Gleichzeitig muss darauf hingewiesen werden, dass nur jedes zehnte Kind der Stichprobe an Ganztagsangeboten teilnahm und diese Gruppe einen um ca. eine halbe Standardabweichung höheren sozioökonomischen Status aufgewiesen hat. Da dieser Unterschied in den Analysen nicht kontrolliert wurde, ist es möglich, dass die positiven Effekte der Ganztagsbeteiligung auf Selektionseffekte zurückzuführen sind.

Die beiden in Bezug auf das Studiendesign und die Stichprobengröße belastbarsten Studien nutzen Daten der StEG-Nachfolgestudien, die in den Jahren 2012–2015 durchgeführt wurden. Die erste Studie untersucht die Leistungsentwicklung im Leseverstehen zwischen Beginn des ersten und zweiten Schulhalbjahres in der fünften Jahrgangsstufe (2105 Schüler/-innen an 127 Schulen). In der Studie finden sich keine allgemeinen leseleistungssteigernden Effekte der Teilnahme (vgl. Fischer, Sauerwein, Theis & Wolgast, 2016). In weiteren Analysen zeigte die *freiwillige* Teilnahme an den Ganztagsangeboten jedoch einen signifikant positiven Zusammenhang mit der Leistungsentwicklung. Die zweite StEG-Nachfolgestudie betrachtet die Entwicklung naturwissenschaftlicher Kompetenzen bei 2149 Kindern aus 67 Ganztagsgrundschulen vom Ende der dritten bis zum Ende der vierten Klasse. Es werden statistisch signifikante Teilnahmeeffekte domänenspezifischer Lernangebote auf die Entwicklung der Naturwissenschaftskompetenz berichtet, wobei der Effekt sehr gering ist (standardisiertes Regressionsgewicht von 0.05; Lossen, Tillmann, Holtapels, Rollett & Hannemann, 2016).

Anders als in Deutschland gibt es in den USA eine ganze Reihe von Untersuchungen, die sich mit der Effektivität von nachmittäglichen Bildungsangeboten beschäftigen. Evaluationen von staatenübergreifenden Initiativen und Ferienprogrammen zeigen insgesamt leistungsförderliche und bildungsungleichheitsabbauende Effekte (vgl. Afterschool Alliance, 2014; Riley & Peterson, 2013). Auch in Metaanalysen wurden förderliche Effekte über Jahrgangsstufen und Programmtypen hinweg gefunden, insbesondere für leistungsschwache Schüler/-innen (vgl. Durlak, Weissberg & Pachan, 2010; Feldman & Matjasko, 2005). Allerdings sind die Programme, die unter dem Be-

griff ‚extended education‘ zusammengefasst werden, nicht mit ganztägiger Beschulung in Deutschland gleichzusetzen. Sie umfassen vielmehr sehr intensive und sorgfältig implementierte Maßnahmen, in denen zumeist explizit bildungsbenachteiligte Zielgruppen gefördert werden.

Bei einer Gesamtbetrachtung des Forschungsstands erscheint zum einen zentral, dass zu Beginn des Ganztagsschulenausbaus keine belastbaren empirischen Belege für eine Leistungsförderlichkeit von Nachmittagsangeboten vorlagen. In den Folgejahren anschließende Befunde aus dem deutschsprachigen Raum sind außerdem weniger vielversprechend als US-amerikanische. Hierbei zeigen Studien zu den Effekten der Angebotsteilnahme auf Individualebene weitestgehend neutrale oder kleine leistungsförderliche Effekte. Bei Vergleichen von Halb- und Ganztagsschulen lassen sich keine Hinweise auf eine Leistungsförderlichkeit oder den Abbau von Bildungsungleichheit nachweisen. Darüber hinaus lässt sich konstatieren, dass die Forschung zu Effekten ganztägiger Beschulung im deutschsprachigen Raum wenig ausgeprägt und von methodischen Einschränkungen betroffen ist. Während die Sekundäranalysen von Daten aus IGLU, TIMSS und PISA repräsentativ für deutsche Schüler/-innen am Ende der Primar- bzw. Sekundarstufe sind und die Kompetenzbereiche Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften abdecken, so sind die Ergebnisse aufgrund des querschnittlichen Designs mit Vorsicht zu interpretieren. Demgegenüber beruhen die referierten Längsschnittstudien nicht auf repräsentativen Stichproben und decken die genannten Kompetenzbereiche für die unterschiedlichen Altersstufen nicht umfassend ab. Bislang hat nur eine Studie (vgl. Bellin & Tamke, 2010) längsschnittlich untersucht, ob Nachmittagsangebote soziale Bildungsungleichheit (in Hinblick auf die Herkunftssprache) beeinflussen.

#### 1.4 Forschungsfragen

Die vorliegende Studie untersucht Effekte von Nachmittagsangeboten auf sprachliche Kompetenzen im Verlauf der neunten Jahrgangsstufe. Hierbei betrachten wir die beiden folgenden Fragestellungen: Hat das schulische Anbieten von nachmittäglicher Förderung im Rahmen von Hausaufgabenbetreuung, fachlichen Arbeitsgemeinschaften und Ganztagsunterricht einen Effekt auf Deutsch- und Englischleistungen von Neuntklässler/-innen? Hat das schulische Anbieten dieser nachmittäglichen Förderung einen Effekt auf herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten in den sprachlichen Leistungsmaßen? Für unsere Analysen nutzen wir für Deutschland repräsentative längsschnittliche Daten aus dem Schuljahr 2003/2004, das den Beginn des Ganztagsschulenausbaus darstellt.

## 2. Methode

### 2.1 Stichprobe

Die Studie basiert auf Daten der Schulleistungsstudie DESI, in der sprachliche Kompetenzentwicklungen im Verlauf der neunten Jahrgangsstufe im Schuljahr 2003/2004 längsschnittlich untersucht wurden (vgl. Beck & Klieme, 2007; Klieme, 2012). Die Zufallsstichprobe ist repräsentativ für die Schüler/-innen aller Regelschultypen in Deutschland. Neben Kompetenztests wurden Hintergrundinformationen zu Lebens- und Lernbedingungen bei Schüler/-innen, Eltern, Lehrkräften und Schulleitungen erhoben. Die Datenerhebung fand an zwei Messzeitpunkten zu Beginn (September bis Oktober 2003) und Ende (Mai bis Juli 2004) des neunten Schuljahres statt. Pro Schule wurden zufällig zwei Klassen ausgewählt. Die Datensätze enthalten Informationen von  $N = 10\,543$  Schüler/-innen in 219 Schulen. Von 35 Schulen liegen keinerlei Daten zu Nachmittagsangeboten vor. Nach Ausschluss dieser Schulen reduziert sich die effektive Stichprobengröße auf  $N = 8\,958$  Neuntklässler/-innen in 184 Schulen. Fehlende Werte bei einzelnen Nachmittagsangebots- sowie weiteren Variablen wurden imputiert (s. Abschnitt 2.2).

### 2.2 Variablen

#### **Abhängige Variablen: Leistung der Schüler/-innen**

Testleistungen in der Sprachbewusstheit in Deutsch und der Textrekonstruktion in Englisch als Fremdsprache (C-Test) bilden die abhängigen Variablen. Beide Kompetenzbereiche wurden zu zwei Messzeitpunkten erfasst, um den Leistungszuwachs innerhalb der neunten Jahrgangsstufe abzubilden. Es wurde ein Design mit rotierten Testheften angewandt, wobei die Schüler/-innen zu beiden Zeitpunkten verschiedene Items bearbeiteten (vgl. Beck, Bundt & Gomolka, 2008).

Sprachbewusstheit wird in DESI als grammatisch korrekter und stilistisch hochwertiger Umgang mit der deutschen Sprache definiert. Es geht hierbei um die Kenntnis grammatischer Regeln sowie das ständige Abgleichen eigener und fremder Sprachnutzung mit stilistischen und grammatischen Normen. In den entsprechenden Aufgaben sollen Fehler innerhalb eines Texts identifiziert, eigene kurze Textbestandteile formuliert oder grammatisch korrekte Items identifiziert werden. Der Sprachbewusstheitstest umfasst 34 Items mit variierender Schwierigkeit und hat eine EAP/PV-Reliabilität von 0.79 (vgl. Eichler, 2008).

Der C-Test ist ein etabliertes Testinstrument, das den allgemeinen Sprachstand in der Fremdsprache Englisch erfasst. Dabei müssen in einem Lückentext einzelne oder mehrere Buchstaben rekonstruiert und ergänzt werden. In der verwendeten Fassung besteht der Test aus 29 Items mit einer EAP/PV-Reliabilität von 0.90 (vgl. Harsch & Schröder, 2008).

Für den Sprachbewusstheits- und den C-Test liegen jeweils fünf Plausible Values vor. Plausible Values sind Leistungsmaße mit denen Populationsparameter (z. B. Re-

gressionsparameter) unverzerrt geschätzt werden können. Des Weiteren wird auf diese Weise der Messfehler der Leistungsmessung bei der Standardfehlerschätzung berücksichtigt (vgl. von Davier, Gonzalez & Mislevy, 2009). Statistiken der Testwerte sind in Tabelle 1 zusammengefasst und weisen in beiden Kompetenzbereichen auf einen substantziellen Leistungsanstieg hin. Die hohen Standardabweichungen in den Zuwachsraten sind ein Hinweis auf unterschiedliche Entwicklungsbedingungen der Schüler/-innen. Die Intra-Klassen-Korrelationen der Leistungen zum Ende der neunten Klasse liegen sowohl in Deutsch als auch Englisch bei  $ICC = 0.63$ , was auf substantzielle Leistungsunterschiede zwischen den Schulen hinweist (vgl. z. B. Schulformdifferenzen in Tabelle 1). Die Zusammenhänge zwischen den Testwerten in Deutsch und Englisch sind zu Beginn ( $r = 0.77, p < 0.05$ ) und Ende der neunten Jahrgangsstufe ( $r = 0.81, p < 0.05$ ) hoch, wohingegen der Zusammenhang der entsprechenden Zuwachswerte deutlich geringer ausfällt ( $r = 0.19, p < 0.05$ ) (vgl. Hartig, Jude & Wagner, 2008).

	<b>Alle Schulen</b>	<b>Haupt-schule</b>	<b>Sonstige Schulen</b>	<b>Real-schule</b>	<b>Gesamt-schule</b>	<b>Gymnasium</b>
	<i>M(SD)</i> oder %	<i>M(SD)</i> oder %	<i>M(SD)</i> oder %	<i>M(SD)</i> oder %	<i>M(SD)</i> oder %	<i>M(SD)</i> oder %
<i>Schüler/-innen</i>	<i>N</i> = 8958	<i>N</i> = 1257	<i>N</i> = 805	<i>N</i> = 2718	<i>N</i> = 615	<i>N</i> = 3563
Deutsch Messzeitpunkt 1	469.22 (90.08)	391.29 (67.52)	429.87 (59.59)	479.96 (60.80)	404.23 (74.22)	555.14 (62.58)
Deutsch Messzeitpunkt 2	503.37 (95.51)	417.09 (67.34)	459.81 (68.10)	516.21 (61.57)	434.41 (87.24)	596.53 (59.24)
Deutsch Zuwachs	34.15 (43.61)	25.80 (43.51)	29.95 (49.46)	36.26 (41.54)	30.18 (46.70)	41.39 (40.49)
Englisch Messzeitpunkt 1	479.87 (92.93)	410.20 (63.32)	413.24 (64.60)	493.34 (63.12)	407.24 (70.84)	571.16 (63.73)
Englisch Messzeitpunkt 2	503.31 (97.71)	425.63 (69.91)	435.27 (68.38)	517.69 (65.31)	436.87 (75.91)	598.13 (67.15)
Englisch Zuwachs	23.43 (38.16)	15.43 (40.27)	22.03 (37.12)	24.36 (36.39)	29.62 (43.53)	26.97 (35.74)
Bücher	3.55 (1.46)	2.95 (1.39)	3.05 (1.33)	3.54 (1.39)	3.21 (1.46)	4.33 (1.27)
<i>Schulen</i>	<i>N</i> = 184	<i>N</i> = 33	<i>N</i> = 19	<i>N</i> = 49	<i>N</i> = 15	<i>N</i> = 68
Hausaufgabenbetreuung	48.9%	53.4%	41.7%	45.1%	74.6%	40.3%
AG Deutsch	60.9%	32.3%	49.7%	60.4%	70.8%	94.2%
AG Englisch	22.6%	6.2%	17.3%	22.1%	31.3%	40.3%
Ganztagsunterricht	15.0%	4.7%	8.3%	5.5%	61.5%	19.2%
L2Bücher	3.55 (0.64)	2.95 (0.41)	3.05 (0.26)	3.54 (0.28)	3.21 (0.56)	4.33 (0.32)

*Anmerkung.* Basierend auf imputierten Daten. Sonstige Schulen sind Mittelschulen, Sekundarschulen oder Regelschulen. L2Bücher in unstandardisierter Form angegeben.

Tab. 1: Deskriptive Statistiken der Schüler/-innen und Schulen

### Unabhängige Variablen: Nachmittagsangebot

Die Schulleitungen wurden am Ende der neunten Jahrgangsstufe gefragt, wie häufig ihre Schule verschiedene Nachmittagsangebote bereitstellt („Inwieweit gibt es an Ihrer Schule die folgenden Ganztagsangebote, die mit dem Unterricht am Vormittag konzeptionell verbunden sind und unter der Verantwortung der Schulleitung stehen?“; vgl. Steinert, 2005). Dabei wurde unter anderem nach den folgenden vier Angebotstypen gefragt:

- Hausaufgabenbetreuung
- Freiwillige fachbezogene Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag in Deutsch (z. B. Theater, Schreibwerkstatt)
- Freiwillige fachbezogene Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag in Englisch
- Unterricht am Vor- und Nachmittag in rhythmisierter Form (Ganztagsunterricht).

Die vier Antwortalternativen waren „gar nicht“, „ein- bis zweimal pro Woche“, „mindestens dreimal pro Woche“ und „an jedem Schultag“. Die Verteilungen dieser ordinalen Skalen unterschieden sich zwischen den Angebotsvariablen deutlich. Hausaufgabenbetreuung wurde von 51 % der Schulen nicht angeboten, von 27 % an ein bis zwei Tagen, von 18 % an drei bis vier Tagen pro Woche und von 5 % an allen Schultagen. AGs in Deutsch wurden von 39 % der Schulen nicht und von 53 % an ein bis zwei Tagen pro Woche angeboten (5 % 3–4 Tage, 2 % 5 Tage pro Woche). AGs in Englisch wurden an den meisten Schulen gar nicht angeboten (77 %, 20 % 1–2 Tage, 1 % 3–4 Tage und an 1 % 5 Tage die Woche). Auch Ganztagsunterricht wurde von den meisten Schulen nicht angeboten (85 %, 6 % 1–2 Tage, 2 % 3–4 Tage und 7 % 5 Tage pro Woche). Aufgrund dieser unausgeglichene Verteilung der Antwortkategorien wurden die letzten drei in den Hauptanalysen zusammengefasst (s. auch Abschnitt 3.2). Auf diese Weise unterscheiden wir für jeden Angebotstypen zwischen Schulen, die das entsprechende Angebot aufweisen und nicht aufweisen. Tabelle 1 zeigt zum einen diese prozentuale Häufigkeit des mindestens wöchentlichen Angebots für alle Schulen, sowie im Schulformvergleich. In den Angebotshäufigkeiten sind teils deutliche Schulformunterschiede festzustellen.

### Weitere Variablen

In der vorliegenden Studie ist der soziale Hintergrund der Schüler/-innen auf Individual- sowie Schulebene bedeutsam. Auf Individualebene betrachten wir den Zusammenhang zwischen Hintergrund und Leistung als Maß für die soziale Ungleichheit. Auf Schulebene aggregieren wir den auf der Individualebene beobachteten Hintergrund und verwenden dieses Kompositionsmaß als Kontrollvariable. In den Hauptanalysen verwenden wir die Anzahl der zuhause vorhandenen Bücher als Indikator für den sozioökonomischen Status (Antwortmöglichkeiten: „keine“, „1–10“, „11–50“, „51–100“, „101–250“, „251–500“, „mehr als 500“; s. a. Abschnitt 3.2). Nach Aggregation auf Schulebene werden die Werte der Büchervariable z-standardisiert (L2Bücher). Die Variable L2Bücher dient als Maß für die sozioökonomische Schulkomposition, d. h. inwiefern die Schule von benachteiligten oder privilegierten Schüler/-innen besucht wird.

Während ein großer Anteil von Gesamtschulen Nachmittagsangebote bereithält, fällt der Anteil an anderen Schulformen geringer aus (s. Kennwerte der weiteren Variablen in Tabelle 1). Da sich auch bei anderen Angebotsvariablen Schulformunterschiede finden, nehmen wir diese als Kontrollvariable in die Analysen auf. Die Schulform geht in Form von vier Dummy-Variablen ein, wobei Hauptschulen als Referenzkategorie verwendet werden.

### Fehlende Werte

Aus dem Originaldatensatz werden Schulen ausgeschlossen, deren Schulleitungen keinerlei Angaben zur nachmittäglichen Förderung gemacht haben, da für deren Imputation keine sinnvollen Prädiktoren vorliegen. Im Rohdatensatz unterscheiden sich die 35 ausgeschlossenen Schulen in Hinblick auf aggregierte Plausible Values der Deutsch- und Englischleistungen zu beiden Messzeitpunkten, der Verteilung der Schulformen, sowie der sozioökonomischen Komposition nicht statistisch signifikant von den 184 eingeschlossenen Schulen. Daher gehen wir davon aus, dass unsere Analysen zumindest hierauf bezogen weiterhin repräsentativ für Deutschland sind.

Während auf Individualebene für alle Schüler/-innen Testwerte in beiden Kompetenzbereichen vorliegen, fehlen bei 4% die Angaben zur Büchervariablen. Auf Schulebene haben die vier Variablen zum Nachmittagsangebot nach dem zuvor beschriebenen Schulausschluss zwischen 2% und 6% fehlende Werte. Diese werden mithilfe von Predictive Mean-Matching separat auf Individual- und Schulebene fünffach imputiert.

Auf Schulebene werden die genannten und weitere Angebotsvariablen (Mittagessen, Nachmittagsangebote in Sport und Freizeit, Angebote im musisch-künstlerischen Bereich), die Schulform und L2Bücher in das Imputationsmodell einbezogen. Auf Individualebene berücksichtigen wir außerdem die Variablen Geschlecht, Geburtsjahr, Geburtsländer der Eltern und des/der Schüler/-in, höchstes Beschäftigungsverhältnis der Eltern (HISEI, Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status), höchster Bildungsabschluss der Eltern, kulturelle Ressourcen im Elternhaus, kognitive Grundfähigkeit, Leistungen zu beiden Messzeitpunkten sowie deren Zuwachs in weiteren Leistungsdomänen (Lesekompetenz und Textproduktion in Deutsch). Auf Individualebene wurden alle Informationen außer HISEI (bei den Eltern erfragt) bei den Schüler/-innen erhoben.

### 2.3 Analyseverfahren

Um die Forschungsfragen zu untersuchen, schätzen wir Mehrebenenregressionsmodelle. Dabei ist  $\gamma_{m2ij}$  die Leistung von Schüler/-in  $i$  in Schule  $j$  zum zweiten Messzeitpunkt (m2) am Ende der neunten Jahrgangsstufe. Diese Variable wird auf Individualebene auf die familiäre Hintergrundvariable  $Bücher_{ij}$  sowie die Leistung zum ersten Messzeitpunkt (m1)  $\gamma_{m1ij}$  zurückgeführt:

$$\gamma_{m2ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} \text{Bücher}_{ij} + \beta_{2ij} \gamma_{m1ij} + e_{ij} \quad (1)$$

Der Achsenabschnitt  $\beta_{0j}$  beschreibt das Leistungsniveau in Schule  $j$  zum Ende der neunten Jahrgangsstufe nach Kontrolle der sozialen Herkunft sowie der Leistung zum ersten Messzeitpunkt. Um den Einfluss der Nachmittagsangebote auf das Leistungsniveau zu schätzen, sagen wir diesen Parameter auf Schulebene durch die Angebotsvariablen vorher. Da die Angebotsvariablen nicht randomisiert wurden, werden die Dummy-Variablen für die Schulform sowie die standardisierte aggregierte Büchervariable als Maß für die soziale Schulkomposition zusätzlich als Kontrollvariablen in das Regressionsmodell aufgenommen:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} \text{Angebote}_j + \gamma_{02} \text{Schulform}_j + \gamma_{03} \text{L2Bücher}_j + u_0 \quad (2)$$

Der Steigungsparameter  $\beta_{1j}$  beschreibt den Zusammenhang zwischen der Herkunft der Schüler/-innen und deren Leistung (sozialer Gradient). Um den Einfluss der Nachmittagsangebote auf soziale Bildungsungleichheit zu schätzen, modellieren wir diesen Steigungsparameter als Zufallsvariable und führen ihn auf die Angebotsvariablen zurück. Wiederum werden die Schulform und die aggregierte Büchervariable auf Schulebene kontrolliert:

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11} \text{Angebote}_j + \gamma_{12} \text{Schulform}_j + \gamma_{13} \text{L2Bücher}_j + u_1 \quad (3)$$

Alle Analysen werden separat für die Leistungsdomänen und Angebotsvariablen sowie unter Berücksichtigung der Surveygewichte umgesetzt. Die Schätzungen erfolgen hierbei separat für die fünf Datensätze mit imputierten Werten; die Ergebnisse werden abschließend nach Rubins Regeln verknüpft (vgl. Rubin, 1987).

### 3. Ergebnisse

#### 3.1 Ergebnisse der Hauptanalysen

Die Ergebnisse für den Kompetenzbereich Deutsch sind in Tabelle 2 zusammengefasst. In der ersten Spalte findet sich zunächst ein Basismodell, in dem weder die Deutschleistung zu Messzeitpunkt 1, noch die Schulform oder -komposition als Kontrollvariablen aufgenommen wurden. In diesem querschnittlichen Modell zeigte sich, dass die Deutschleistung am Ende der neunten Jahrgangsstufe an Schulen die Hausaufgabenbetreuung anbieten, niedriger und an Schulen mit AG Deutsch höher ausfiel. Dass diese korrelativen Befunde auf Selektionsmechanismen zurückgehen, wird bei Betrachtung der zweiten Spalte deutlich. In Modell 2 wurden sowohl die Deutschleistung zu Messzeitpunkt 1 als auch die Schulform und -komposition kontrolliert. In diesem Modell waren weder die Effekte von Hausaufgabenbetreuung, AG Deutsch, noch Ganztagsunterricht auf die Deutschleistung signifikant von null verschieden. Im Gegensatz zu den Angebotsvariablen waren die Schulkomposition (L2Bücher) sowie die Schulform statistisch signifikant mit dem Leistungszuwachs in der neunten Jahrgangsstufe assoziiert.

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5
	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)
<i>Feste Effekte</i>					
Achsenabschnitt	466.04* (9.84)	165.27* (10.60)	164.43* (10.47)	166.89* (10.47)	165.81* (10.08)
Deutsch Messzeitpunkt 1		0.66* (0.02)	0.66* (0.02)	0.66* (0.02)	0.66* (0.02)
Bücher	6.84* (1.16)	2.96 (1.92)	3.14 (1.86)	3.00 (1.90)	2.99 (1.80)
Hausaufgabenbetreuung	-33.36* (12.03)	3.73 (4.77)	2.97 (4.76)		
Hausaufgabenbetr.*Bücher	0.78 (1.22)	-0.18 (1.07)	0.04 (1.06)		
AG Deutsch	63.30* (12.46)	-4.10 (5.47)		-3.01 (5.22)	
AG Deutsch*Bücher	0.04 (1.26)	0.38 (1.06)		0.41 (1.07)	
Ganztagsunterricht	-8.28 (17.88)	0.66 (6.76)			1.14 (7.11)
Ganztagsunterricht*Bücher	1.65 (2.26)	1.13 (1.50)			1.14 (1.56)
L2Bücher		14.80* (4.52)	14.79* (4.45)	14.51* (4.55)	14.56* (4.52)
Sonstige Schule		5.73 (8.98)	4.93 (8.99)	5.28 (8.89)	4.57 (8.96)
Realschule		30.88* (8.49)	29.85* (8.76)	30.56* (8.49)	29.73* (8.73)
Gesamtschule		-4.19 (9.49)	-5.15 (8.60)	-3.64 (8.50)	-5.19 (9.92)
Gymnasium		44.51* (11.20)	42.47* (11.21)	44.14* (11.23)	42.11* (11.27)
Bücher*Sonstige Schule		4.08* (1.99)	4.17* (1.98)	4.07* (2.02)	4.18* (1.95)
Bücher*Realschule		-0.71 (1.90)	-0.70 (1.96)	-0.79 (1.91)	-0.59 (1.93)
Bücher*Gesamtschule		1.93 (2.43)	2.60 (2.44)	2.47 (2.42)	2.01 (2.45)
Bücher*Gymnasium		-1.46 (2.54)	-1.27 (2.56)	-1.47 (2.54)	-1.23 (2.56)
Bücher*L2Bücher		0.44 (1.17)	0.52 (1.13)	0.51 (1.14)	0.45 (1.14)
<i>Zufallseffekte</i>					
$\sigma^2_e$	3679.40* (119.07)	2009.94* (65.01)	2009.46* (65.11)	2009.69* (65.10)	2010.29* (65.06)
$\sigma^2_{u0}$	4683.85* (507.79)	304.62* (46.34)	307.46* (47.58)	309.60* (47.18)	309.36* (47.56)
$\sigma^2_{u1}$	9.14 (5.75)	1.29 (1.86)	1.50 (1.95)	1.44 (1.95)	1.22 (1.87)
<i>N</i> Schulen	184	184	184	184	184
<i>N</i> Schüler/-innen	8958	8958	8958	8958	8958

*Anmerkung.* Basierend auf imputierten Daten. Bei zweiseitigem Signifikanztest indiziert \*  $p < 0.05$ . Abhängige Variablen sind die fünf Plausible Values der Sprachbewusstheit in Deutsch zum zweiten Messzeitpunkt. Sonstige Schulen sind Mittelschulen, Sekundarschulen oder Regelschulen.  $\sigma^2_e$  bezeichnet die Residualvarianz der individuellen Leistung,  $\sigma^2_{u0}$  die Residualvarianz des Achsenabschnitts und  $\sigma^2_{u1}$  die Residualvarianz des sozialen Gradienten.

Tab. 2: Ergebnisse der Mehrebenenmodelle für die Sprachbewusstheit in Deutsch

Die höchsten Lernzuwächse wurden an Schulen mit einer positiv selektierten Schülerschaft sowie an Gymnasien und Realschulen beobachtet.

Mit Blick auf die soziale Bildungsungleichheit untersuchten wir, ob die Stärke des Zusammenhangs zwischen der Leistung am Ende der neunten Jahrgangsstufe und der sozialen Herkunft durch die betrachteten Nachmittagsangebote beeinflusst wurde. Dabei betrachteten wir die kumulierte Ungleichheit am Ende der neunten Jahrgangsstufe nicht querschnittlich, sondern hielten die Leistung zum ersten Messzeitpunkt konstant, um bereits zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe bestehende Ungleichheiten zu kontrollieren. In den Analysen waren Hauptschulen die Referenzkategorie. Die Schulkomposition wurde standardisiert, sodass der Bücherparameter die erwartete soziale Bildungsungleichheit an Hauptschulen mit einer mittleren Schulkomposition und ohne Nachmittagsangebot schätzte. Zur Beantwortung der Frage nach dem Effekt der Angebote auf soziale Bildungsungleichheit untersuchten wir deren Interaktion mit der Büchervariable. Die Interaktionsparameter unterschieden sich in keinem Modell statistisch signifikant von null.

Die Ergebnisse für die Englischleistung als abhängige Variable sind in Tabelle 3 abgetragen und ergaben in Bezug auf die Fragestellungen das gleiche Bild. Weder das Angebot von Hausaufgabenbetreuung, AG Englisch, noch Ganztagsunterricht zeigten signifikante Effekte auf die Englischleistung. Auch in Hinblick auf die Ungleichheitsfragestellungen fanden wir keine signifikanten Effekte der betrachteten Nachmittagsangebote.

In den Modellen 1 und 2 (Tabellen 2 und 3) wurden die Effekte der drei Angebotsvariablen in Gesamtmodellen gleichzeitig geschätzt, um etwaige Konfundierungen zwischen den Angeboten zu kontrollieren: 36% der Schulen boten sowohl Hausaufgabenbetreuung als auch AG Deutsch mindestens wöchentlich an (18% Hausaufgabenbetreuung und AG Englisch; 11% Hausaufgabenbetreuung und Ganztagsunterricht; 26% AG Deutsch und AG Englisch; 13% AG Deutsch und Ganztagsunterricht; 7% AG Englisch und Ganztagsunterricht). In den Modellen 3–5 betrachteten wir die Effekte der drei Angebotsvariablen zudem in separaten Modellen. Die Ergebnisse entsprachen inhaltlich den bereits berichteten Befunden: Die Angebotsvariablen zeigten in den längsschnittlichen Analysen weder Effekte auf die Leistungs-, noch auf die Ungleichheitsmaße in Deutsch oder Englisch.

### 3.2 *Ergänzende Analysen*

Eine Reihe weiterer Analysen bestätigen die Robustheit unserer Hauptergebnisse. Hierbei wurden die Angebotsvariablen alternativ kodiert, alternative Angebotsvariablen untersucht, der soziale Hintergrund mit anderen Indikatoren operationalisiert sowie eine empirische Spezifikation mit Zuwachswerten geschätzt.

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5
	b(SE)	b(SE)	b(SE)	b(SE)	b(SE)
<i>Feste Effekte</i>					
Achsenabschnitt	509.65* (8.92)	99.29* (9.34)	98.92* (9.21)	98.15* (9.29)	98.58* (9.40)
Englisch Messzeitpunkt 1		0.82* (0.01)	0.82* (0.01)	0.82* (0.01)	0.82* (0.01)
Bücher	3.32* (0.83)	-0.79 (1.42)	-0.66 (1.40)	-0.62 (1.41)	-0.74 (1.42)
Hausaufgabenbetreuung	-33.00* (12.13)	-0.94 (3.49)	-2.29 (3.21)		
Hausaufgabenbetr.*Bücher	1.11 (1.09)	-0.09 (0.76)	0.29 (0.70)		
AG Englisch	40.48* (14.43)	-1.92 (3.20)		-2.69 (3.18)	
AG Englisch*Bücher	1.09 (1.36)	0.75 (0.80)		0.85 (0.75)	
Ganztagsunterricht	-13.98 (18.01)	-7.90 (5.51)			-8.74 (5.11)
Ganztagsunterricht*Bücher	2.77 (1.67)	1.94 (1.29)			2.12 (1.17)
L2Bücher		8.80* (3.38)	8.45* (3.39)	8.71* (3.40)	8.79* (3.40)
Sonstige Schule		2.23 (7.15)	1.86 (7.25)	2.57 (7.10)	2.04 (7.25)
Realschule		16.21* (6.52)	16.50* (6.27)	16.87* (6.45)	16.12* (6.51)
Gesamtschule		9.60 (7.73)	5.10 (7.85)	5.41 (7.87)	9.52 (7.69)
Gymnasium		24.36* (7.95)	23.69* (7.95)	24.28* (8.07)	24.20* (7.99)
Bücher*Sonstige Schule		1.74 (1.79)	1.87 (1.79)	1.69 (1.76)	1.86 (1.78)
Bücher*Realschule		0.83 (1.63)	0.78 (1.56)	0.66 (1.60)	0.89 (1.61)
Bücher*Gesamtschule		1.00 (2.06)	2.16 (2.19)	1.99 (2.19)	1.05 (2.04)
Bücher*Gymnasium		1.79 (2.03)	2.02 (2.05)	1.79 (2.08)	1.92 (2.04)
Bücher*L2Bücher		-0.73 (0.85)	-0.63 (0.87)	-0.65 (0.86)	-0.71 (0.85)
<i>Zufallseffekte</i>					
$\sigma^2_e$	4015.38* (116.49)	1705.54* (51.83)	1796.62* (51.74)	1706.65* (51.74)	1705.59* (51.88)
$\sigma^2_{u0}$	5812.32* (479.34)	110.33* (24.71)	108.75* (24.72)	109.97* (25.03)	110.73* (24.93)
$\sigma^2_{u1}$	7.24 (5.43)	0.47 (1.01)	0.54 (1.05)	0.44 (1.07)	0.51 (1.03)
N Schulen	184	184	184	184	184
N Schüler/-innen	8958	8958	8958	8958	8958

*Anmerkung.* Basierend auf imputierten Daten. Bei zweiseitigem Signifikanztest indiziert \*  $p < 0.05$ . Abhängige Variablen sind die fünf Plausible Values des C-Tests in Englisch zum zweiten Messzeitpunkt. Sonstige Schulen sind Mittelschulen, Sekundarschulen oder Regelschulen.  $\sigma^2_e$  bezeichnet die Residualvarianz der individuellen Leistung,  $\sigma^2_{u0}$  die Residualvarianz des Achsenabschnitts und  $\sigma^2_{u1}$  die Residualvarianz des sozialen Gradienten.

Tab. 3: Ergebnisse der Mehrebenenmodelle für den C-Test in Englisch

### **Alternative Skalierung der Angebotsvariablen**

Die Häufigkeit von Angeboten wurde in DESI mit einer ordinalen Antwortskala erfragt, wobei einzelne Antwortmöglichkeiten kaum genutzt wurden. Daher wurde in den Hauptanalysen zwischen Schulen unterschieden, die entsprechende Angebote gar nicht oder mindestens wöchentlich anboten. Etwaige Effekte könnten auch nur bei einem häufigeren Angebot beobachtbar sein. Daher replizierten wir die berichteten Analysen mit den Angebotsvariablen in Form von drei Dummy-Variablen mit der Kategorie „gar nicht“ als Referenz. Im Ergebnis fanden wir nahezu keine Effekte der Angebotsvariablen auf Leistungs- und Ungleichheitsmaße in Deutsch oder Englisch. Lediglich das Anbieten von Ganztagsunterricht an 1–2 Tagen pro Woche zeigte einen ungleichheitssteigernden Effekt von 2.92 Punkten in der Englischleistung ( $p < 0.05$ ) (nicht aber das noch häufigere Angebot). Dieser Parameter unterschied sich zwar signifikant von null, entspricht im Verhältnis zur Standardabweichung des Englischtests zum zweiten Messzeitpunkt jedoch einer sehr kleinen Effektstärke von 0.03. Darüber hinaus muss der Parameter vorsichtig interpretiert werden, da lediglich 6% der Schulen an ein bis zwei Tagen pro Woche Ganztagsunterricht anboten.

### **Alternative Angebotsvariablen**

Neben den in den Hauptanalysen untersuchten Angeboten wurden in DESI auch Nachmittagsangebote im Sport- und im Freizeitbereich sowie im musisch-künstlerischen Bereich (Chor, Orchester, Video) erfragt. Solche Angebote sind zwar nicht explizit auf eine Sprachförderung ausgelegt, können jedoch als implizite Lerngelegenheiten für die deutsche Sprache dienen. Obwohl geringere Effekte auf die Deutschleistung zu erwarten waren, replizierten wir die Hauptanalysen für Deutsch mit diesen beiden impliziten Angebotsvariablen. Die Antwortoptionen wurden ebenfalls in „gar nicht“ und „mindestens wöchentlich“ zusammengefasst. Im Ergebnis zeigten sich keine Effekte der Angebotsvariablen in den Bereichen Sport und Freizeit sowie Musik und Kunst auf Leistungs- oder Ungleichheitsentwicklungen in der Sprachbewusstheit Deutsch.

### **Ungleichheitsindikatoren**

Der familiäre Hintergrund kann vielfältig operationalisiert werden. Wie Jerrim und Micklewright (2014) herausstellen, kann sowohl die Wahl des Indikators als auch die Wahl der Informationsquelle (Schüler/-innen vs. Eltern) zu unterschiedlichen Befunden führen. Daher wurden die Analysen mit weiteren Variablen zum familiären Hintergrund repliziert. Hierzu gehörte der HISEI (Elternfragebogen), wobei anzumerken ist, dass der Anteil fehlender Werte vor der Imputation bei 39% lag. Der durchschnittliche HISEI betrug 28.53 mit einer Standardabweichung von 14.08. Als weiteres Hintergrundmerkmal wurde die Muttersprache betrachtet, wobei wir zwischen Jugendlichen unterschieden, deren Muttersprache nicht ausschließlich (17%) oder ausschließlich Deutsch war (83%). Die Quote fehlender Werte lag vor der Imputation bei 9%. Die Analysen mit den Hintergrundmerkmalen HISEI und Muttersprache führten qualitativ zu denselben Ergebnissen. Die Nachmittagsangebote zeigten keinen Effekt auf die Entwicklung sprachlicher Bildungsungleichheiten im Verlauf der neunten Jahrgangsstufe.

### Modellierung von Zuwachswerten

In den Hauptanalysen wurde die Leistung zum ersten Messzeitpunkt als Kontrollvariable in die Modelle aufgenommen. Ein anderer Ansatz der längsschnittlichen Datenmodellierung ist die Analyse von Zuwachswerten. Zuwachswerte sind definiert als die Differenz zwischen der Leistung zum zweiten und ersten Messzeitpunkt. Lord (1967) zeigt, dass beide Analysestrategien zu unterschiedlichen Ergebnissen führen können, wenn sich die Leistungen zum ersten Messzeitpunkt zwischen den untersuchten Gruppen unterscheiden (hier: Schulen mit und ohne Nachmittagsangeboten). In Anlehnung an Wright (2006) replizierten wir unsere Analysen daher mit Zuwachswerten (vgl. Tabelle 1). Im Ergebnis bestätigten sich unsere Hauptergebnisse: Die betrachteten Angebotsvariablen hatten weder auf die Differenzwerte in Deutsch und Englisch, noch auf die Ungleichheit statistisch signifikante Effekte.

## 4. Diskussion

Deutsche Schulen waren im vergangenen Jahrhundert primär halbtätig organisiert, während ganztägige Modelle auf kleinere Reformbewegungen beschränkt waren. Erst seit Beginn des aktuellen Jahrhunderts werden immer mehr Ganztagschulen eingerichtet und Halbtagschulen in ganztägige Formen umgewandelt. Hierfür ausschlaggebend war das etwa vier Milliarden schwere Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB), das von 2003 bis 2009 lief. Diese Reform und die mit ihr verknüpften Investitionen fielen in eine Zeit der vielfach postulierten evidenzbasierten Bildungspolitik, bei der die Bildungssteuerung Forschungsergebnisse über effektive Interventionen und Reformen nutzen soll (vgl. Bellmann, 2016). Vor diesem Hintergrund haben wir uns der Frage gewidmet, ob die Analyse entsprechender zurückliegender Daten empirische Evidenz für diese Begründungslinie des massiven Ausbaus ganztägiger Bildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts bietet. Der besondere Wert der vorliegenden Arbeit liegt darin, dass wir anhand von Daten aus den Jahren 2003/2004 die Situation vor bzw. zu Beginn des massiven Ganztagsausbaus in Deutschland betrachten können. Für diesen Zeitpunkt liegt keine empirische Evidenz dafür vor, dass schulische Bildungsangebote am Nachmittag lernförderliche Effekte hatten: Wir finden nach Kontrolle der Vorleistung keine Effekte von Nachmittagsangeboten in den Bereichen Hausaufgabenbetreuung, fachlicher Arbeitsgemeinschaften oder Ganztagsunterricht auf das Leistungsniveau oder das Ausmaß an herkunftsbezogener Bildungsungleichheit in Deutsch und Englisch in der neunten Jahrgangsstufe.

Es ist naheliegend zu fragen, ob unsere Forschungsergebnisse auch für heutige ganztägige Bildungsangebote gelten oder ob mittlerweile Effekte auf den Leistungsstand und das Ausmaß sozialer Bildungsungleichheiten bestehen. Offensichtlich können wir diese weiterführende Frage nicht mit den von uns genutzten Daten beantworten. Allerdings fanden sich auch in empirischen Studien, in denen jüngere Daten verwendet wurden, keine positiven Leistungseffekte von Ganz- versus Halbtagschulen (vgl. Strietholt et al., 2015) oder der Ganztagsbeteiligung (vgl. Bellin & Tamke, 2010; Fischer et al., 2016;

Lossen et al., 2016). Des Weiteren sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Ganztagschulen aus pädagogischer Sicht qualitativ häufig nicht so ausgestaltet sind, dass Lernmehrwerte der Schüler/-innen erwartet werden können. Dies mag auch darin begründet liegen, dass das Ganztagschulenausbauprogramm IZBB hauptsächlich Infrastruktur finanzierte, diese Förderung jedoch kaum an pädagogische Ausgestaltungs-kriterien knüpfte. Holtappels warnte bereits 2006 (S. 26) vor einer „Angebots-Qualitäts-Falle“, also einer quantitativen Steigerung niedrigqualitativer Gestaltungsformen ganztägiger Beschulung. Insbesondere in Bezug auf die Reduktion von Bildungsungleichheit stellt sich zudem die Frage, ob nicht spezielle Förderprogramme für Bildungsbenachteiligte erfolgversprechendere Interventionen darstellen als ein allgemeiner Ausbau, bei dem Mitnahmeeffekte für bildungsprivilegierte Schüler/-innen zu erwarten sind.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich für Deutschland weder zu Beginn, noch im späteren Verlauf des Ausbaus nachmittäglicher Betreuung und Förderung empirische Hinweise finden, dass ganztägige Modelle einen Lernmehrwert gegenüber halbtägigen bieten. Vor diesem Hintergrund steht der Ausbau von Ganztagschulen im Widerspruch zu Forderungen evidenzgesteuerter oder -gestützter Bildungspolitik. Böttcher kritisiert die Ganztagschulenausbaureform mit Blick auf die postulierten Bildungsziele sogar als kaum mehr als „eine ‚programmlose‘ Investition“ (2015, S. 50). Um Missverständnissen vorzubeugen sei an dieser Stelle noch einmal explizit betont, dass wir nicht bestreiten wollen, dass ganztägige Bildung und Betreuung effektiv lernförderlich wirken *kann*. Wir verstehen die vorliegende Studie in Abgrenzung zu Modellprogrammen als Politikevaluation.

Während es aus pädagogischer Sicht unbefriedigend sein mag, dass ganztägige Beschulung scheinbar wenig Mehrwert für Leistungsentwicklungen bietet, so möchten wir an dieser Stelle unterstreichen, dass diese Perspektive die Effektivität von Ganztagschulen nur fragmentiert abbildet. Der Ganztagschulenausbau hat nicht nur bildungs-, sondern auch arbeitsmarktbezogene Ziele. Durch die längere schulische Betreuung soll ebenfalls auf die steigende Quote von Ein-Eltern-Familien reagiert und die Erwerbstätigkeit von Eltern erleichtert werden (vgl. Holtappels, 2006; Radisch & Klieme, 2003). Mit Blick auf diese Ziele legen erste Analysen des sozioökonomischen Panels nahe, dass erweiterte Betreuungsmöglichkeiten im Vor- und Grundschulalter die Arbeitsmarkt-beteiligung von Müttern steigern (vgl. Bauernschuster & Schlotter, 2015; Gambaro, Marcus & Peter, 2016), auch wenn die positiven Effekte nicht in allen Studien repliziert wurden (vgl. Dehos & Paul, 2017). Arbeitsmarkt- und bildungsbezogene Ziele von Ganztags stehen nicht unbedingt in Konkurrenz. Scheinbar ist für die erstgenannte Zieldimension jedoch die Betreuung von Kindern und Jugendlichen ausreichend, wohingegen das Erreichen bildungsbezogener Ziele insbesondere von der Ausgestaltung des Nachmittags abhängt.

Betrachtet man Befunde zu Ausgestaltungsformen von Ganztagschulen in Verbindung mit Überlegungen zu Wirksamkeitsbedingungen, dann lässt sich das Ausbleiben von Effekten mit einer zu geringen Qualität des Ganztags in Deutschland begründen. Im Kontrast dazu zeigen US-amerikanische Befunde, dass hochqualitative ‚extended education‘ durchaus leistungsförderlich und ungleichheitskompensatorisch wirken kann.

Augenscheinlich ist, dass einige der amerikanischen Programme deutlich spezifischer auf Lernen ausgerichtet sind und teilweise auch explizit benachteiligte Schüler/-innen als Zielgruppe haben. Das gilt nicht für das Breitenangebot in Deutschland. In diesem Zusammenhang sind Implementationsstudien zu begrüßen, in denen der Frage nachgegangen wird, *wie* Nachmittagsangebote in Deutschland lernförderlich gestaltet und umgesetzt werden können. Beispielsweise zu nennen sind die Projekte StEG-Lesen und StEG-Tandem, die zwischen 2016 und 2019 durchgeführt werden (vgl. DIPF, 2017).

#### 4.1 Reichweite der Studie

Die vorliegende Studie ergänzt den Forschungsstand um Befunde aus dem Anfangsstadium des Ganztagsausbaus, für das bislang keine Wirksamkeitsstudien vorlagen. Darüber hinaus bildet sie für den Vergleich von Schulen mit und ohne Nachmittagsangebot die erste Studie die auf längsschnittliche Daten zurückgreift, wobei Neuntklässler/-innen an Regelschulen zu Beginn und Ende des Schuljahrs 2003/2004 untersucht wurden. Andere Längsschnittstudien untersuchten ausschließlich Teilnahmeeffekte innerhalb von Ganztagschulen und beschränkten sich auf Stichproben in der Grundschulzeit und frühen Sekundarstufe. Neben Effekten auf das Leistungsniveau betrachten wir die Entwicklung herkunftsbezogener Bildungsungleichheit, einen Aspekt, der im deutschsprachigen Raum bislang kaum untersucht wurde.

Gleichzeitig sei darauf hingewiesen, dass die vorliegende Studie Beobachtungsdaten nutzt. Vergleiche zwischen Schulen mit und ohne Nachmittagsangebote basieren demnach auf natürlicher Variation innerhalb des deutschen Schulwesens. So konnten wir aufgrund der Tatsache, dass die Angebote durchschnittlich eher selten stattfanden nicht robust untersuchen, welche Effekte bei einem täglichen Angebot resultieren. Aus anderen Studien geht außerdem hervor, dass in dem Zeitraum auch innerhalb von Schulen mit einem Angebot weitere Heterogenität bestand (vgl. z. B. Höhmann et al., 2004). Beispielsweise wäre denkbar, dass zwar kein allgemeiner Leistungsvorteil an anbietenden Schulen zu finden war, aber an solchen, die ihr Nachmittagsprogramm ausschließlich mit qualifizierten Lehrkräften gestalteten, oder an Schulen, die eine sehr hohe Teilnahmequote erreichten. Allerdings handelt es sich hierbei zunächst nur um Hypothesen, die es empirisch zu prüfen gilt (vgl. z. B. Radisch, 2009).

#### 4.2 Fazit

Die Befunde der vorliegenden Studie deuten darauf hin, dass sich Schulen in 2003/2004 zwar je nach Schulform und -komposition in ihrer Lernförderlichkeit in Deutsch und Englisch unterschieden, nicht jedoch danach, ob sie nachmittägliche Angebote bereitstellten. Dieser Befund mag vor dem Hintergrund der bisherigen empirischen Forschung sowie des weiteren Diskurses nicht überraschen, bleibt aber aus pädagogischer Sicht unbefriedigend (vgl. Hertel et al., 2008). Wenn man dieser Einschätzung folgt und

evidenzbasierte Bildungspolitik betrieben werden soll, so bleibt eine alte Forderung aktuell: „Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates empfiehlt, Ganztagschulen als Versuchsschulen in einer für eine wissenschaftliche Kontrolle ausreichenden Zahl einzurichten“ (Deutscher Bildungsrat, 1968, S. 12).

## Literatur

- Afterschool Alliance (2014). *Taking a Deeper Dive into Afterschool: Positive outcomes and promising practices*. [https://www.afterschoolalliance.org/documents/Deeper\\_Dive\\_into\\_After\\_school.pdf](https://www.afterschoolalliance.org/documents/Deeper_Dive_into_After_school.pdf) [06. 12. 2018].
- Bauernschuster, S., & Schlotter, M. (2015). Public Child Care and Mothers' Labor Supply – Evidence from two Quasi-Experiments. *Journal of Public Economics*, 123(C), 1–16.
- Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen: Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In J. Baumert (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 427–454). Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, B., Bundt, S., & Gomolka, J. (2008). Ziele und Anlage der DESI-Studie. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 11–25). Weinheim/Basel: Beltz.
- Beck, B., & Klieme, E. (Hrsg.) (2007). *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International)*. Weinheim: Beltz.
- Bellin, N., & Tamke, F. (2010). Bessere Leistungen durch Teilnahme am offenen Ganztagsbetrieb? *Empirische Pädagogik*, 24(2), 93–112.
- Bellmann, J. (2016). Datengetrieben und/oder evidenzbasiert? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(S1), 147–161.
- 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 (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft* (S. 39–53). Opladen: Barbara Budrich Publishers.
- BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003a). *Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“: Ganztagschulen. Zeit für mehr*. [http://www.bmbf.de/pub/ganztagschulen-zeit\\_fuer\\_mehr.pdf](http://www.bmbf.de/pub/ganztagschulen-zeit_fuer_mehr.pdf). [06. 12. 2018].
- BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003b). *Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003–2007*. [https://www.ganztagschulen.org/\\_media/20030512\\_verwaltungsvereinbarung\\_zukunft\\_bildung\\_und\\_betreuung.pdf](https://www.ganztagschulen.org/_media/20030512_verwaltungsvereinbarung_zukunft_bildung_und_betreuung.pdf) [06. 12. 2018].
- Dahrendorf, R. (1966). *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- Dehos, F., & Paul, M. (2017). *The Effects of After-School Programs on Maternal Employment* (Ruhr Economic Papers, Bd. 686). Bochum: RUB.
- Deutscher Bildungsrat (1968). *Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen: Empfehlungen der Bildungskommission*. Bonn: Bundesdruckerei.
- Deutscher Bildungsrat (1969). *Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen: Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart: Klett.
- DIPF (2017). *StEG (2016–2019): Die Teilprojekte der Studie*. <http://www.projekt-steg.de/content/steg-die-teilprojekte-der-studie> [06. 12. 2018].
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs that Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294–309.

- Eichler, W. (2008). Sprachbewusstheit Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 112–119). Weinheim/Basel: Beltz.
- Feldman, A. F. & Matjasko, J. L. (2005). The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159–210.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich: Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulbesuchs*. Weinheim: Beltz.
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., & Züchner, I. (Hrsg.) (2011). *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fischer, N. & Klieme, E. (2013). Quality and Effectiveness of German All-Day Schools. Results of the study on the development of all-day schools in Germany. In J. Ecarius, E. Klieme, L. Stecher & J. Woods (Hrsg.), *Extended Education – an international perspective. Proceedings of the international conference on extracurricular and out-of-school time educational research* (S. 27–52). Opladen: Barbara Budrich Publishers.
- Fischer, N., Sauerwein, M. N., Theis, D., & Wolgast, A. (2016). Vom Lesenlernen in der Ganztagschule: Leisten Ganztagsangebote einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 780–796.
- Gambaro, L., Marcus, J., & Peter, F. (2016). *School Entry, Afternoon Care and Mother's labour Supply* (DIW Discussion Papers, No. 1622). Berlin: DIW. [https://www.diw.de/sixcms/detail.php?id=diw\\_01.c.547322.de](https://www.diw.de/sixcms/detail.php?id=diw_01.c.547322.de) [16.01.2019].
- Harsch, C., & Schröder, K. (2008). Textrekonstruktion Englisch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 149–156). Weinheim/Basel: Beltz.
- Hartig, J., Jude, N., & Wagner, W. (2008). Methodische Grundlagen der Messung und Erklärung sprachlicher Kompetenzen. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 34–54). Weinheim/Basel: Beltz.
- Hertel, S., Klieme, E., Radisch, F., & Steinert, B. (2008). Nachmittagsangebote im Sekundarbereich und ihre Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich* (S. 297–318). Münster: Waxmann.
- Höhmann, K., Holtappels, H. G., & Schnetzer, T. (2004). Ganztagschule: Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 253–290). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2006). Stichwort: Ganztagschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), 5–29.
- Holtappels, H. G., Jarsinski, S., & Rollett, W. (2011). Teilnahme als Qualitätsmerkmal für Ganztagschulen: Entwicklung von Schülerbeteiligungquoten auf Schulebene. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 97–119). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Holtappels, H. G., Radisch, F., Rollett, W., & Kowoll, M. E. (2010). Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztagsgrundschulen. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried & E.-M. Lankes (Hrsg.), *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand* (S. 165–198). Münster: Waxmann.

- Holtappels, H. G., & Rollett, W. (2008). Organisationskultur, Entwicklung und Ganztagserschulbau. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (2. korrigierte Auflage, S. 209–226). Weinheim/München: Juventa.
- Ipfing, H.-J., & Lorenz, U. (1979). *Schulversuche mit Ganztagschulen* (Schulversuche und Bildungsforschung: Bd. 28). Mainz: v. Hase & Koehler.
- Jerrim, J., & Micklewright, J. (2014). Socio-Economic Gradients in Children's Cognitive Skills: Are cross-country comparisons robust to who reports family background? *European Sociological Review*, 30(6), 766–781.
- Klieme, E. (2012). *Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. [https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/DESI?doi=10.5159/IQB\\_DESI\\_v1](https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/DESI?doi=10.5159/IQB_DESI_v1) [16. 01. 2019].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002). *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder: Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern (Stand 07. 10. 2002)* (Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18. 10. 2002). [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_10\\_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf) [12. 12. 2018].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006). *Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: 2002 bis 2004*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/GTS\\_2004.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/GTS_2004.pdf) [12. 12. 2018].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: Statistik 2010 bis 2014*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/GTS\\_2014\\_Bericht\\_Text.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/GTS_2014_Bericht_Text.pdf) [12. 12. 2018].
- Lord, F. M. (1967). A Paradox in the Interpretation of Group Comparisons. *Psychological Bulletin*, 68(5), 304–305.
- Lossen, K., Tillmann, K., Holtappels, H. G., Rollett, W., & Hannemann, J. (2016). Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen und des sachunterrichtsbezogenen Selbstkonzepts bei Schüler/-innen in Ganztagsgrundschulen: Ergebnisse der Längsschnittstudie StEG-P zu Effekten der Schülerbeteiligung und der Angebotsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 760–779.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation*. Olten: Walter-Verlag.
- Radisch, F. (2009). *Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation: Theoretische und empirische Befunde* (Studien zur ganztägigen Bildung). Weinheim: Juventa.
- Radisch, F., & Klieme, E. (2003). *Wirkung ganztägiger Schulorganisation: Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus“*. Frankfurt a. M.: DIPF.
- Radisch, F., Klieme, E., & Bos, W. (2006). Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), 30–50.
- Riley, R. W., & Peterson, T. K. (2013). Conclusion: Leveraging the power of quality afterschool and summer learning: An important strategy for student success across America. In T. K. Peterson (Hrsg.), *Expanding Minds and Opportunities. Leveraging the power of afterschool and summer learning for student success*. Washington, D. C.: Collaborative Communications Group.
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys*. New York, NY: Wiley.
- Schümer, G. (2001). Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen. In J. Baumert (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 409–411). Opladen: Leske + Budrich.

- Schüpbach, M. (2015). Effects of Extracurricular Activities and their Quality on Primary School-Age Students' Achievement in Mathematics in Switzerland. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 279–295.
- Steinert, B. (2005). *Deutsch Englisch Schülerleistungen International. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schulleiterinnen und Schulleiter; Mitglieder des Fachkollegiums Deutsch und Mitglieder des Fachkollegiums Englisch* (Material zur Bildungsforschung 14/1). Unveröffentlichtes Dokument, Frankfurt a. M.: DIPF.
- Strietholt, R., Manitiu, V., Berkemeyer, N., & Bos, W. (2015). Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztagschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 737–761.
- von Davier, M., Gonzalez, E. J., & Mislevy, R. J. (2009). What are Plausible Values and Why are they Useful? *IERI Monograph Series: Issues and methodologies in large-scale assessments* (Bd. 2, S. 9–36). Hamburg/Princeton NJ: IEA-ETS Research Institute.
- Willems, A. S., Wendt, H., & Radisch, F. (2015). Domänenspezifische Kompetenzen und Chancengerechtigkeit im Vergleich von Ganz- und Halbtagsgrundschulstypen: Zur Rolle individueller Herkunftsmerkmale und der Komposition der Schülerschaft. In H. Wendt, T. C. Stubbe, K. Schwippert & W. Bos (Hrsg.), *10 Jahre internationale vergleichende Schulleistungsforschung in der Grundschule. Vertiefende Analysen zu IGLU und TIMSS 2001 bis 2011* (S. 219–238). Münster/New York: Waxmann.
- Wright, D. B. (2006). Comparing Groups in a Before-After Design: When t test and ANCOVA produce different results. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 663–675.
- Züchner, I., & Fischer, N. (2014). Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 349–367.

**Abstract:** The massive expansion of all-day schooling was initiated in the early 2000s to improve educational outcomes in the German school system. Empirical evidence on the effects of all-day schooling on achievement levels or educational inequalities did not exist at this time. Against this background, the present study uses data from the early 2000s to investigate the effects of all-day schooling on educational outcomes. We use data from the representative longitudinal DESI study that assessed student performance in German and English as a second language in the course of the ninth grade. Our results do not support the assertion that afternoon programs affected achievement levels or educational inequalities at the beginning of the expansion of all-day schooling in Germany.

**Keywords:** Homework Support, Project Group, All-Day Education, Student Achievement, Inequality

### **Anschrift der Autor\_innen**

M. Sc. Isa Steinmann, Technische Universität Dortmund,  
 Institut für Schulentwicklungsforschung,  
 Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund, Deutschland  
 E-Mail: isa.steinmann@tu-dortmund.de

PD Dr. Rolf Strietholt, Technische Universität Dortmund,  
 Institut für Schulentwicklungsforschung,  
 Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund, Deutschland  
 E-Mail: rolf.strietholt@tu-dortmund.de