

Fischer, Natalie; Kuhn, Hans Peter; Klieme, Eckhard

Was kann die Ganztagsschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performance nach dem Übergang in die Sekundarstufe

Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Helsper, Werner [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: *Ganztägige Bildung und Betreuung. Weinheim u.a. : Beltz 2009, S. 143-167. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 54)*



Quellenangabe/ Citation:

Fischer, Natalie; Kuhn, Hans Peter; Klieme, Eckhard: Was kann die Ganztagsschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performance nach dem Übergang in die Sekundarstufe - In: Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Helsper, Werner [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: *Ganztägige Bildung und Betreuung. Weinheim u.a. : Beltz 2009, S. 143-167 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69638 - DOI: 10.25656/01:6963*

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69638>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:6963>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.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
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 54. Beiheft

Ganztägige Bildung und Betreuung

Herausgegeben von
Ludwig Stecher, Cristina Allemann-Ghionda, Werner Helsper
und Eckhard Klieme

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

©2009 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41155

Inhaltsverzeichnis

<i>Ludwig Stecher/Cristina Allemann-Ghionda/Werner Helsper/Eckhard Klieme</i> Ganztägige Bildung und Betreuung – Einleitung	7
--	---

Ganztagschulen als Organisationskonzept

<i>Heinz Günter Holtappels/Wolfram Rollett</i> Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots	18
--	----

<i>Franz Prüß/Susanne Kortas/Matthias Schöpa</i> Die selbstständige(re) Ganztagschule	40
--	----

<i>Bettina Arnoldt</i> Der Beitrag von Kooperationspartnern zur individuellen Förderung an Ganztagschulen	63
---	----

<i>Christine Steiner</i> Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagschule?	81
---	----

<i>Gudrun Meister</i> Auswirkungen aktueller demographischer Entwicklungen auf die Ganztagschulentwicklung von Sekundarschulen im Land Sachsen-Anhalt	106
---	-----

Lernprozesse und Wirkungen

<i>Beth M. Miller/Kimberly A. Truong</i> The Role of Afterschool and Summer in Achievement. The Untapped Power of Afterschool and Summer to Advance Student Achievement	124
---	-----

<i>Natalie Fischer/Hans Peter Kuhn/Eckhard Klieme</i> Was kann die Ganztagschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe	143
--	-----

Fritz-Ulrich Kolbe/Sabine Reh

Adressierungen und Aktionsofferten. Möglichkeiten und Grenzen der Bearbeitung der Differenz von Aneignen und Vermitteln in pädagogischen Praktiken von Ganztagschulen. Zwischenergebnisse aus dem Projekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen“ (LUGS) 168

Betreuung und Zeitpolitik

Cristina Allemann-Ghionda

Ganztagschule im europäischen Vergleich. Zeitpolitiken modernisieren – durch Vergleich Standards setzen? 190

Karen Hagemann

Die Ganztagschule als Politikum. Die bundesdeutsche Entwicklung in gesellschafts- und geschlechtergeschichtlicher Perspektive 209

Monika Mattes

Ganztagserziehung in der DDR. „Tagesschule“ und Hort in den Politiken und Diskursen der 1950er- bis 1970er-Jahre 230

Livia Sz. Oláh

Zeitpolitiken und Fertilität. Fertilitätsraten, Frauenerwerbstätigkeit und die Zeitstrukturen frühkindlicher Betreuung und Bildung im Europa der Nachkriegszeit 247

Ivo Züchner

Zusammenspiel oder Konkurrenz? Spurensuche zum Zusammenhang von schulischen Ganztagsangeboten und dem Zeitregime von Familien 266

Natalie Fischer/Hans Peter Kuhn/Eckhard Klieme

Was kann die Ganztagschule leisten?

Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe

1. Einleitung

Im Zusammenhang mit dem schlechten Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler in internationalen Schulleistungstudien wurde – wie schon im Kontext früher reformpädagogischer Bemühungen und in der Bildungsreform der 1960er-/1970er-Jahre – die Ganztagschule wieder einmal als wichtiges Instrument der Neugestaltung der Bildungslandschaft benannt (vgl. Tillmann 2004). Zu Beginn des neuen Jahrtausends wurden deshalb zahlreiche Unterstützungsprogramme ins Leben gerufen mit dem Ziel, die Zahl der Ganztagschulen in Deutschland substanziell zu erhöhen und die Qualität ihrer Arbeit zu verbessern. Die Erwartungen, die beispielsweise mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) verbunden sind, beziehen sich unter anderem auf die Kompensation sozialer Benachteiligung sowie die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003). Dabei sollen soziales Lernen, Motivation und Schulfreude ebenso gefördert werden wie der Erwerb kognitiver Kompetenzen.

Nun stellt sich die Frage, ob die Einführung ganztägiger Bildungsinstitutionen tatsächlich einen Beitrag zur Steigerung von Motivation und Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler leisten kann. Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)¹ – eine Begleitstudie zum IZBB-Programm, die den Auf- und Ausbau von Ganztagschulen mit einem multikriterialen und multiperspektivischen Ansatz längsschnittlich untersucht – kann zur Klärung dieser Frage beitragen. In StEG wurden zwar keine Schulleistungstests eingesetzt; es wurden jedoch auf der Schülerebene die Fachnoten sowie eine Reihe nicht-kognitiver Merkmale und Variablen des Sozialverhaltens erhoben. Sie können als Indikatoren für mögliche Effekte einer Teilnahme am Ganztagsbetrieb betrachtet werden. Das längsschnittliche Design sowie der Vergleich zwischen teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Schülerinnen und Schülern erlauben es, Wirkungshypothesen zu testen.

Voraussetzung von Wirkungshypothesen zur Ganztagschule an sich ist die Annahme, dass Ganztagschulen sich von Halbtagschulen unterscheiden und untereinander hinreichend ähnlich sind, um in einer gemeinsamen Analyse betrachtet zu werden. Obwohl die

1 Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Kooperation mit dem Europäischen Sozialfonds und den Kultusministerien der Länder.

Ganztagsschullandschaft von einer großen Heterogenität geprägt ist (vgl. Holtappels u.a. 2007; Hertel u.a. 2008), kann man doch Merkmale ausfindig machen, die alle Ganztagschulen gemeinsam haben. So gibt es in allen Schulen neben dem Unterricht so genannte außerunterrichtliche Angebote, die die Schülerinnen und Schüler zusätzlich nutzen können. Dabei bieten die meisten Schulen sowohl Kurse zur Förderung des fachlichen Lernens als auch fächerübergreifende bzw. extracurriculare Arbeitsgemeinschaften sowie freizeitorientierte Gruppen an, in denen häufig soziales Lernen im Vordergrund steht. Das außerunterrichtliche Angebot einer Schule ist letztlich das Unterscheidungskriterium zu einer Halbtagsschule; somit liegen hier die Chancen für eine Verbesserung der Bildungslandschaft (vgl. Stecher u.a. 2009).

Untersuchungen, die sich längsschnittlich mit den Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote beschäftigen, liegen bislang im deutschsprachigen Raum kaum vor. Ganztagschulspezifische Auswertungen im Rahmen querschnittlich angelegter Studien (z.B. IGLU und PISA, vgl. Radisch in Druck; Hertel u.a. 2008) sind insofern limitiert, als dort gefundene Zusammenhänge nicht ohne Weiteres als kausale Effekte interpretiert werden können, sondern unter Umständen auf die Eingangsselektivität der Stichprobe zurückzuführen sind. Ein zweites Problem bezieht sich darauf, dass die Faktoren, die wirken sollen, nicht hinreichend spezifiziert sind; zumeist wird auf der interpretativen Ebene versucht zu erklären, was bestimmte Effekte ausgelöst hat. Der vorliegende Beitrag aus StEG setzt hier an. Zum einen kann in den längsschnittlichen Auswertungen über zwei Messzeitpunkte die Eingangsselektivität kontrolliert werden, zum anderen werden spezifische Faktoren der Prozessqualität der Angebote bestimmt, die sich auf die schulische Performanz und die Lernmotivation auswirken sollen. Da gerade der Übertritt in die weiterführende Schule eine in Bezug auf Motivation und Leistung hochsensible Phase darstellt (vgl. Finsterwald 2006), werden die Auswirkungen der Ganztagesteilnahme auf Schülerinnen und Schüler in einem Zeitraum von zwei Jahren nach dem Übergang betrachtet. Die folgenden theoretischen Erwägungen dienen der Einordnung und der Ableitung der konkreten Fragestellung.

2. Theoretischer Hintergrund und empirische Befunde

2.1 Erkenntnisse zu Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote

Die US-amerikanische, entwicklungspsychologisch dominierte Forschung befasst sich schon seit längerem mit der Frage, welche Auswirkungen die Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten auf bestimmte Outcome-Variablen wie Schulerfolg oder das Risikoverhalten im Jugendalter hat (vgl. z.B. Eccles u.a. 2003; für einen Überblick siehe Feldman/Matajasko 2005). Wir wollen im Folgenden Ergebnisse fokussieren, die sich auf schulische Performanz und Motivation beziehen. Hier ergeben sich positive Zusammenhänge zwischen der Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten und dem Schulerfolg (vgl. Feldman/Matjasko 2005). So berichten Jungen wie Mädchen, die sich an sportlichen Aktivitäten beteiligen, einen höheren Notendurchschnitt (grade point aver-

age = GPA) und betonen die Wichtigkeit akademischer Leistung, was als Hinweis auf eine höhere Leistungsmotivation betrachtet werden kann.² Eccles und Barber (1999) werteten Daten der Michigan Study of Adolescent Life Transitions (MSALT) hinsichtlich der Wirksamkeit extracurricularer Aktivitäten aus. Aus dem Acht-Wellen-Längsschnitt analysierten sie zwei Messzeitpunkte. Die Resultate zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die in der zehnten Klasse an außerunterrichtlichen Aktivitäten teilnahmen, innerhalb von zwei Schuljahren eine positivere Entwicklung des Notendurchschnitts (GPA) aufwiesen als ihre inaktiven Mitschüler; diese Befunde blieben auch bei Kontrolle von Geschlecht, ethnischer und sozialer Herkunft stabil (vgl. Eccles u.a. 2003). Lauer und Kollegen (2006) beschreiben in ihrem Überblicksbeitrag zur Wirkung von „Out of School-Time Programs“ mehr als 35 Studien, die alle mit Vergleichs- oder Kontrollgruppen arbeiteten. Egal, um welche Art von Programmen es sich handelte, wurden insgesamt kleine, aber signifikante positive Effekte auf Lese- und mathematische Kompetenzen gefunden. Größere Effekte zeigten sich bei Programmen, die diese Kompetenzen gezielt fördern sollten. Insgesamt weisen die Befunde darauf hin, dass extracurriculare Aktivitäten positiv auf Motivation und Schulerfolg wirken (siehe Miller/Truog in diesem Band).

Hinsichtlich spezifischer Wirkmechanismen wird unter anderem die These vertreten, dass die Teilnahme an Freizeitaktivitäten in der Schule die Verbundenheit der Jugendlichen zu ihrer Schule (school commitment) verstärkt, und dies sich dann indirekt positiv auf die Schulleistung und Schulmotivation auswirkt (vgl. Eccles u.a. 2003).

Nach dem Forschungsansatz zur positiven Entwicklung im Jugendalter (Positive Youth Development: vgl. Larson 2000) werden die Effekte strukturierter Freizeitaktivitäten insbesondere durch die spezifischen sozialen Prozesse hervorgerufen, die in den Peergroups stattfinden (vgl. Eccles/Barber 1999). Solche Aktivitäten sind – wenn auch zumeist durch Erwachsene initiiert – stark jugendbezogen. Jugendliche können sich gemeinsam mit Gleichaltrigen ein Stück weit als eigenständige Akteure erleben. Wichtig ist hier aber insbesondere eine gewisse zeitliche Verpflichtung: So steigert z.B. das Erleben verschiedener Phasen eines Projekts durch die Konfrontation mit verschiedenen Aufgaben und Rollen die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (vgl. Kuhn/Buhl 2006; Larson 2000). Strukturierte Freizeitaktivitäten bieten somit gleichzeitig kognitive Herausforderungen, Kontakt mit Gleichaltrigen und Handlungsspielräume. Damit sind die Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung angesprochen, deren Unterstützung nach Ryan und Deci (2000) die Voraussetzung für eine positive Motivationsentwicklung bildet. Auch die deutsche Ganztagschule bietet prinzipiell die Möglichkeit, in den Angeboten (verglichen mit dem Unterricht) einen stärkeren Peerbezug und größere Handlungsspielräume zu realisieren (vgl. Fischer/Radisich/Stecker 2009). Die ersten Auswertungen aus StEG zeigen jedoch, dass Ganztagsangebote in vielerlei Hinsicht dem Unterricht ähnlicher sind als das, was Larson als strukturierte Freizeitaktivitäten beschreibt (vgl. Holtappels u.a. 2007; Stecker u.a. 2009). Darauf muss

2 Allerdings ist die Teilnahme an sportlichen Aktivitäten, insbesondere bei männlichen Jugendlichen, auch häufiger mit riskantem Gesundheitsverhalten (Alkohol- und Drogenmissbrauch) assoziiert (Eccles u.a. 2003).

sich die Forschung zur Untersuchung möglicher Wirkungen in Theorie und Design einstellen. Bevor wir in Abschnitt 2.4 auf dem Hintergrund der Unterrichtsforschung weiterführende Vermutungen zu Wirkungen von Ganztagsangeboten formulieren, sollen die beiden hier verwendeten Zielkriterien – Performanz, gemessen über Schulnoten, und Lernzielorientierung als motivationale Variable – vertiefend diskutiert werden.

2.2 Schulnoten als Indikatoren schulischer Performanz

Ein zentraler Anspruch, der mit dem Ausbau der Ganztagschulen in Deutschland verbunden ist, besteht darin, dass sich die zusätzlichen Angebote des Ganztagsbetriebs positiv auf die schulische Performanz der Schülerinnen und Schüler auswirken sollen. Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei StEG nicht um eine Leistungsstudie. Im Unterschied zu den großen Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA oder IGLU wurden also keine objektiven Tests zu beispielsweise mathematischen Kompetenzen verwendet. Die schulische Performanz, wie sie z.B. von den Lehrkräften erlebt und bewertet wird, spiegelt sich jedoch ohnehin weniger in objektiven Tests als vielmehr in den Schulnoten wider (vgl. Rakoczy u.a. 2008). Seit langem ist bekannt, dass Schulnoten aufgrund ihres Zustandekommens nur eine begrenzte Aussagekraft in Bezug auf die wahren Kompetenzen sowie die Vergleichbarkeit der Fähigkeiten und Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben (vgl. Ingenkamp 1967; Rakoczy u.a. 2008). Es zeigt sich häufig, dass Schulnoten und Schulleistungen, die mit standardisierten Leistungstests gemessen wurden, nur in einem moderaten Zusammenhang stehen. Das liegt unter anderem daran, dass Lehrkräfte zwar sehr gut Unterschiede in der Leistungsstärke der Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse einschätzen können (vgl. Helmke/Schrader 2006), jedoch nicht über allgemeine Leistungsstandards verfügen, die über unterschiedliche Klassen, Schulen oder gar Länder hinweg Gültigkeit hätten. Insofern erhalten Schülerinnen und Schüler mit identischen Leistungen in unterschiedlichen Klassen oder Schulen unterschiedliche Noten (vgl. Trautwein u.a. 2008).

In StEG wurden die Schülerinnen und Schüler nach ihren letzten Zeugnisnoten in diversen Schulfächern gefragt. Bezogen auf die Validität dieser Art der Erhebung kann auf eine Untersuchung von Dickhäuser und Plenter (2005) verwiesen werden. Anhand einer Stichprobe von knapp 900 Schülerinnen und Schülern der 7. und 8. Klassen aus drei Schulformen (Gymnasium, Realschule, Hauptschule) kamen sie zu dem Ergebnis, dass die von den Schülerinnen und Schülern selbst berichteten Mathematiknoten sehr eng mit den von den Lehrkräften berichteten Noten übereinstimmen. Eine festgestellte leichte Tendenz zur Überschätzung tritt unabhängig von Schülermerkmalen wie beispielsweise Geschlecht oder Fähigkeitsselbstkonzept auf. Insofern kann man die von den Schülerinnen und Schülern selbst berichteten Noten als validen Indikator für schulische Performanz, wie sie von den Lehrkräften bewertet wird, ansehen.

In dieses Lehrerurteil fließen zahlreiche Faktoren ein: unterschiedliche Aspekte fachlicher Kompetenz, aber auch fachübergreifende Kompetenzen und allgemeine Leistungsfähigkeit, schulisches Engagement und Motivation (vgl. Lehmann/Peek/Gänsfuß

1997; Klieme 2003; Rakoczy u.a. 2008). Betrachtet man standardisierte Leistungstests als Maßstab, lassen sich in Deutschland geringe, aber statistisch signifikante Verzerrungen der Notengebung aufgrund von Geschlecht, Migrationsstatus oder sozialer Herkunft nachweisen (vgl. Klieme 2003; Ditton/Krüsken/Schauenberg 2005). Unter anderem liegt dies in der Tatsache begründet, dass Lehrkräfte Erwartungen hinsichtlich ihrer Schülerinnen und Schüler ausbilden, die die Beurteilung beeinflussen und z.B. auf Merkmalen wie Geschlecht, Attraktivität und Ähnlichkeit beruhen (vgl. Rustemeyer/Fischer 2007). Somit lassen sich Schulnoten als Konglomerat von Leistungsdaten und weiteren Schülermerkmalen auffassen; sie sollten daher besonders sensitiv bezüglich der Wirkung einer Teilnahme an Ganztagsangeboten sein. Das Potenzial der Ganztagsangebote liegt ja zum einen in der Förderung fachlicher und fachübergreifender Kompetenzen, zum anderen – und, wie oben diskutiert, vermutlich noch stärker – in der positiven Beeinflussung von Variablen wie z.B. Schulcommitment und Motivation, welche ihrerseits die Leistungsentwicklung und das Lehrerurteil beeinflussen. Dies könnte zu einer insgesamt positiveren Beurteilung durch die Lehrkräfte führen und somit der häufig berichteten Verschlechterung der Schulnoten nach dem Schulübergang (vgl. Urdan/Midgley 2003; Fischer 2006) entgegenwirken.

2.3 Lernzielorientierung als Indikator schulischer Motivation

Einen in den letzten Jahrzehnten zunehmend untersuchten Aspekt schulischer Motivation stellt die Lernzielorientierung dar, die sich (in Abgrenzung zur Leistungszielorientierung) als Streben nach Kompetenzzuwachs im Zusammenhang mit Lerngegenständen definieren lässt. Aufgrund empirischer Ergebnisse gilt es inzwischen als bestätigt, dass eine hohe Lernzielorientierung eng mit einem erfolgreichen Lernverhalten korrespondiert. So zeigen sich typischerweise Beziehungen zu tieferen Verarbeitungsstrategien, Interesse, Persistenz und Anstrengung, Selbstwirksamkeit und positiven Emotionen (vgl. z.B. Covington 2000; Elliot/McGregor 2001; McGregor/Elliott 2002; Nicholls 1984; Pekrun/Elliott/Maier 2006; Tuominen-Soini/Salmela-Aro/Niemivirta 2006). Zugleich finden sich moderate, aber signifikante Korrelationen der Lernzielorientierung mit Schulnoten (vgl. z.B. Greene u.a. 2004; Miller u.a. 1996). Es kann also angenommen werden, dass sich die Lernzielorientierung der Schülerinnen und Schüler auf die Entwicklung der schulischen Performanz auswirkt; zugleich kann sie als eigenständiges Erfolgskriterium schulischer Bildung verstanden werden.

Bezogen auf die schulische Motivation wurde empirisch vielfach eine negative Entwicklung von der Primarstufe bis zum Ende der Sekundarstufe I nachgewiesen (vgl. z.B. Fischer/Rustemeyer 2007; Gottfried/Fleming/Gottfried 2001; Jacobs u.a. 2002; Pintrich/Schunk 1996; Wigfield/Eccles 2000). Dieser Motivationsabfall betrifft auch die individuelle Lernzielorientierung und ist insbesondere direkt nach dem Übergang in die weiterführende Schule zu beobachten (vgl. Anderman/Midgley 1997; Fischer/Rustemeyer 2007; Urdan/Midgley 2003). Dieses Phänomen wird nach dem „Stage-Environment-Fit“-Ansatz der Arbeitsgruppe um Eccles (vgl. Eccles u.a. 1993; Jacobs/Eccles 2000)

mit sich ändernden Unterrichtspraktiken in der Sekundarstufe in Zusammenhang gebracht (vgl. z.B. Anderman/Anderman 1999). Es wird angenommen, dass die soziale Umgebung in den weiterführenden Schulen nicht hinreichend mit den Charakteristika und Neigungen der Jugendlichen korrespondiert. Dem zunehmenden Bedürfnis nach Autonomie, welches eng mit der Lernzielorientierung zusammenhängt (vgl. Garcia/Pintrich 1996), steht zum Beispiel eine erhöhte schülerperzipierte Kontrolle seitens der Lehrkräfte in den weiterführenden Schulen gegenüber (vgl. Urdan/Midgley 2003). Wir gehen davon aus, dass auch in Deutschland ein solcher Unterschied zwischen Grundschul- und Sekundarstufenpädagogik besteht. In den außerunterrichtlichen Angeboten der Ganztagschule sollte dagegen mehr Spielraum gegeben sein, sich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und am individuellen Lernprozess zu orientieren, da es hier keine curricularen Vorgaben zu erfüllen gilt. Wirksam im Hinblick auf Leistungs- und Motivationsentwicklung sollten dabei prinzipiell auch in den Ganztagsangeboten die Faktoren sein, die aus der Unterrichtsforschung bekannt sind. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde hierzu werden im Folgenden dargestellt.

2.4 Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote vor dem Hintergrund von Angebots-Nutzungs-Modellen

Unsere Analysen zur Qualität außerunterrichtlicher Angebote gehen davon aus, dass Ganztagsangebote hinsichtlich der zugrunde liegenden Wirkmechanismen *prinzipiell* mit dem Unterricht vergleichbar sind (vgl. Klieme u.a. 2005; Stecher u.a. 2007; Radisch in Druck). Das erlaubt es, Modelle unterrichtlichen Lernens auf die Angebote zu übertragen. Helmke (2003) bezieht in seinem Angebots-Nutzungs-Modell explizit die Nutzung außerschulischer Lernaktivitäten ein, wenn es darum geht, fachliche und überfachliche Effekte von Unterricht zu erklären. Prinzipiell wird in diesem Modell davon ausgegangen, dass Schule und Unterricht Gelegenheiten bereitstellen, die vom einzelnen Schüler unterschiedlich wahrgenommen, verarbeitet und genutzt werden (vgl. Fend 2006; Helmke 2003; Klieme/Rakoczy 2008). Übertragen auf Ganztagsangebote lässt sich konstatieren, dass sowohl die Qualität des jeweiligen Angebots (Angebot) als auch die dadurch angeregten (Lern-)Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler (Nutzung) eine Rolle spielen. Dabei wirkt sich das Angebot vermittelt über dessen Perzeption und Interpretation durch die Schülerinnen und Schüler aus. Insofern sind in Bezug auf die Angebotsqualität insbesondere von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Merkmale der Lernumgebung aussagefähig. Bezogen auf den Unterricht zeigten empirische Befunde, dass schülerperzipierte Unterrichtsstrukturen im Hinblick auf die Motivationsentwicklung vorhersagekräftiger sind als z.B. das objektiv beobachtbare und das selbst berichtete Verhalten der Lehrkräfte (vgl. Dickhäuser/Stiensmeier-Pelster 2003; Kaplan u.a. 2002; Rakoczy 2008). Auf dieser Basis werden in StEG die Merkmale der Angebote fragebogengestützt von den Lernenden erfragt.

In der Unterrichtsforschung werden verschiedene Merkmalsdimensionen der *Prozessqualität* abgegrenzt und jeweils mit spezifischen Effekten verknüpft. So ermöglicht nach

Ryan und Deci (2000) ein Unterricht, der sich an den Grundbedürfnissen der Lernenden orientiert, eine vergleichsweise positive Motivationsentwicklung, während die systematische Strukturierung der Lerninhalte sowie herausfordernde Aufgabenstellungen eher mit Fortschritten im fachlichen Verständnis zusammenhängen (vgl. Rakoczy u.a. 2008). Einschränkend ist jedoch damit zu rechnen, dass sich der kognitive Anforderungsgehalt der Lerninhalte nur sehr begrenzt durch Befragung von Schülerinnen und Schülern erfassen bzw. von anderen Facetten der Unterrichtsqualität abgrenzen lässt (vgl. Clausen 2002; Klieme u.a. 2008). Insofern scheint zur Beschreibung solcher Dimensionen von Unterrichtsqualität aus Sicht der Lernenden die Arbeit mit eher globalen Maßen angemessen. Bezogen auf den Mathematikunterricht liegt eine entsprechende Studie von Fischer und Rustemeyer (2007) vor. Sie befragten die Schülerinnen und Schüler nach der wahrgenommenen Mastery-Orientierung der Lehrkraft. Dieses Konzept wird insbesondere in der US-amerikanischen Unterrichtsforschung untersucht (vgl. Ames 1992; Kaplan/Maehr 1999; Urdan 2004; Wolters 2004). Grundlage ist die Annahme, dass die Lernzielorientierung nicht nur ein individuelles Merkmal, sondern auch ein Qualitätsmerkmal des Unterrichts („classroom goals“) ist. Ein mastery-orientierter Unterrichtsstil ist nicht an kleinschrittigen Zielen ausgerichtet, sondern von einem motivationalen Klima geprägt, das die Lernzielorientierung bei den Schülerinnen und Schülern fördert. Er beinhaltet nicht nur die Orientierung an individuellen Bezugsnormen, sondern auch die gezielte Förderung von Interesse durch das Ansprechen der Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit (vgl. Ryan/Deci 2000). Nach den Ergebnissen von Fischer und Rustemeyer werden hier Aspekte der Unterrichtsqualität abgebildet, die sowohl motivations- als auch performanzförderlich sind. Sie konnten positive Wirkungen auf die Entwicklung von motivationalen Variablen und Noten nach dem Übertritt in die weiterführende Schule nachweisen.

Analog lässt sich für die Analyse von Wirkmechanismen der Ganztagsangebote annehmen, dass eine globale Erfassung von Mastery-Orientierung in den Angeboten im Sinne einer „*Prozessqualität der Angebote*“ hilfreich ist. Der Besuch von Ganztagsangeboten sollte sich insbesondere über die Möglichkeiten einer stärkeren Orientierung der Bezugspersonen an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler im Sinne von Ryan und Deci (2000) positiv auf die Entwicklung der Lernzielorientierung auswirken (vgl. Fischer/Radisch/Stecker 2009). Hohe Prozessqualität der außerunterrichtlichen Angebote im Sinne von klarer Strukturierung und herausfordernden Aufgabenstellungen sollte sich zudem positiv auf die schulische Performanz auswirken.

Hinsichtlich der *zeitlichen Nutzung* greifen wir einen Ansatz von Fiester und Kollegen (2005) auf, die unter anderem folgende Aspekte der Nutzung extracurricularer Angebote unterscheiden:

- „absolute attendance“: Teilnahme am Ganztagsangebot an sich
- „attendance intensity“: Intensität bzw. zeitlicher Umfang (z.B. pro Woche) der Teilnahme
- „duration“: Dauer der Teilnahme bezogen auf den Nutzungszeitraum (z.B. ein Schuljahr)

Die Autoren betonen die Bedeutung der Messung dieser Variablen für die Evaluierung von extracurricularen Aktivitäten. Gerade zur Beurteilung der Wirkung von Programmen auf Schulerfolg seien Teilnahmevariablen von immenser Wichtigkeit. Simpkins, Little und Weiss (2004) berichten in einem Review insbesondere Zusammenhänge der dauerhaften Teilnahme an „Out of School-Time Programs“ mit Schulnoten. Auch die zeitliche Intensität der Teilnahme zeigte sich in vielen Studien als wirkungsvoll: Angebote, die auf Lernförderung ausgelegt waren, führten je nach zeitlichem Umfang der Teilnahme zu besseren Schulleistungen. Welsh u.a. (2002) konnten in einer Programmevaluation nahezu lineare Beziehungen der Teilnahmedauer und -intensität zu schulischer Performanz und Motivation feststellen: Schülerinnen und Schüler, die über zwei Jahre kontinuierlich und intensiv teilnahmen, wiesen die höchsten Zuwächse in den Noten und hinsichtlich schulischer Motivation auf. Eine kontinuierliche, aber weniger intensive Teilnahme führte zu vergleichbar geringeren Anstiegen. Eine Teilnahme über ein Jahr ergab immer noch positive Effekte, wenn die Teilnahme regelmäßig erfolgte.

Zusammenfassend erwarten wir, dass sich die Teilnahme an Ganztagsangeboten positiv auf die Entwicklung der Noten und der Lernzielorientierung auswirkt. Dabei wird angenommen, dass diese Wirkung über die Angebotsqualität (genauer: die von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Prozessqualität) sowie über Variablen der Teilnahmedauer und -intensität vermittelt ist. Diese Annahmen wollen wir prüfen, indem wir detailliert die Entwicklung nach dem Übertritt in die weiterführende Schule in den Blick nehmen.

2.5 Hypothesen

Aus den theoretischen Ausführungen lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

- Hypothese 1: *Entwicklung von Lernzielorientierung und Noten*: Die Lernzielorientierung fällt im Untersuchungszeitraum signifikant ab, damit einher geht eine Verschlechterung der selbstberichteten Schulnoten.
- Hypothese 2: *Entwicklung von Lernzielorientierung und Noten nach Teilnahme am Ganztagsbetrieb*: Bei Schülerinnen und Schülern, die an Ganztagsangeboten teilnehmen, entwickeln sich Schulnoten und Lernzielorientierung weniger negativ als bei den Jugendlichen, die den Ganztagsbetrieb ihrer Schule nicht besuchen.
- Hypothese 3: *Einflüsse der Teilnahme an Ganztagsangeboten (absolute attendance)*: Die Teilnahme an Ganztagsangeboten hat positive Einflüsse auf die Veränderung der Lernzielorientierung und der selbstberichteten Noten im Untersuchungszeitraum. Diese Einflüsse bleiben auch unter Einbezug von Kontrollvariablen stabil.
- Hypothese 4: *Einflüsse der Angebots- und Nutzungsvariablen*: Bei den Schülerinnen und Schülern, die am Ganztagsangebot ihrer Schule teilnehmen, wirken sich Intensität und Dauer der Nutzung der Angebote sowie die wahrgenommene Prozessqualität der Angebote – auch unter Einbezug relevanter Kontrollvariablen – positiv auf die Entwicklung von Lernzielorientierung und Noten aus.

- Hypothese 5: Zusätzlich zum direkten Einfluss der wahrgenommenen Angebotsqualität auf die Entwicklung der Noten gibt es einen indirekten, über die Lernzielorientierung vermittelten ebenfalls positiven Effekt.

3. Methode

3.1 Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)

Die dargestellten Befunde entstammen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Es handelt sich um eine mehrperspektivisch angelegte bundesweite Längsschnittstudie, innerhalb derer Schulleiter, Lehrkräfte, pädagogisches Personal, Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 3, 5, 7, 9 und deren Eltern sowie Kooperationspartner der Schulen befragt wurden. Die Stichprobe der ersten Erhebungswelle 2005 bestand aus 373 Ganztagschulen. Inzwischen liegen die Daten zweier Messzeitpunkte (2005 und 2007) vor, eine dritte und letzte Erhebungswelle fand im Frühjahr 2009 statt. Wissenschaftlich verantwortet wird StEG durch ein Konsortium unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), während Stichprobenziehung, Feldarbeit und Datenerfassung dem IEA Data Processing and Research Center (DPC) in Hamburg übertragen wurden (vgl. Holtappels u.a. 2007).

3.2 Stichprobe

Für unsere Fragestellung wurde der Schülerdatensatz herangezogen und hier wiederum eine Teilstichprobe betrachtet. Es handelt sich um Schülerinnen und Schüler, die zum ersten Messzeitpunkt die Jahrgangsstufe 5 besuchten und sowohl 2005 als auch 2007 an der Erhebung teilgenommen haben. Im Sinne einer Homogenisierung der Stichprobe wurden nur die Schülerinnen und Schüler betrachtet, die 2007 die Jahrgangsstufe 7 erreicht hatten. Klassen mit einer Teilnehmerzahl von unter 10 Personen wurden aus den Analysen ausgeschlossen. Insgesamt beläuft sich die Stichprobe auf 5656 Schülerinnen und Schüler, darunter 2882 Jungen und 2774 Mädchen. 25,2% der Jugendlichen weisen einen Migrationshintergrund auf.

Schulform	%
Schule mit mehreren Bildungsgängen	36.1
Integrierte Gesamtschule	24.1
Hauptschule	8.6
Realschule	7.1
Gymnasium	24.1

Tab. 1: Verteilung der Stichprobe auf die Schulformen in %

Für die Angabe der Schulform wurde der Schulleiterfragebogen ausgewertet. Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die unterschiedlichen Schulformen.

3.3 *Instrumente*

3.3.1 **Abhängige Variablen**

Schulische Performanz

Als Maß der schulischen Performanz wurden zu beiden Messzeitpunkten die letzten Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik erfragt. Beide Erhebungen erfolgten im Frühjahr kurz nach den Halbjahreszeugnissen, sodass davon ausgegangen werden kann, dass hier die Noten des ersten Halbjahres in Klasse 5 sowie des ersten Halbjahres in Klasse 7 vorliegen. Die Notenskala hat insgesamt eine Spannweite von 1 bis 6, wobei 1 die beste, 6 die schlechteste Beurteilung darstellt. Auf die in der Schulforschung häufig verwendete klassen- oder schulinterne Standardisierung der Noten wurde hier verzichtet, weil wir nicht an Aussagen zum relativen Leistungsstand einer Schülerin/eines Schülers innerhalb der Klasse bzw. der Schule interessiert sind, sondern Bewegungen auf der Notenskala als unmittelbaren Indikator für veränderte Performanz betrachten.

Lernzielorientierung

Die Lernzielorientierung wurde zu beiden Messzeitpunkten mit der entsprechenden Subskala aus den „Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation“ (SELLMO) von Spinath u.a. (2002) erfasst. Die Skala enthält 8 Items und erwies sich für die Gesamtstichprobe von StEG mit Cronbachs Alpha von .86 als reliabel. Die Skala weist einen 5-stufigen Antwortmodus von stimmt gar nicht bis stimmt genau auf. Ein Beispielitem lautet: „In der Schule geht es mir darum, so viel wie möglich zu lernen“.

3.3.2 **Unabhängige Variablen**

Generelle Teilnahme am Ganztagsbetrieb (absolute attendance)

Bezogen auf die Nutzung der Angebote wurde zu beiden Messzeitpunkten erfragt, ob die Jugendlichen an Ganztagsangeboten ihrer Schule teilnehmen. Die beiden anderen Nutzungsvariablen wurden nur für die Schülerinnen und Schüler gebildet, die zum ersten Messzeitpunkt an den außerschulischen Angeboten teilnahmen.

Verbleib im Ganztagsbetrieb (duration)

Die Dauer der Ganztagsbeteiligung ist eine Dummyvariable, die aussagt, ob die Teilnahme am Ganztagsbetrieb nur zum ersten Messzeitpunkt oder zum ersten und zweiten Messzeitpunkt erfolgte.

Intensität der Teilnahme am Ganztagsbetrieb (intensity)

Die Teilnahmehäufigkeit in Tagen pro Woche wurde erhoben und dummy-codiert (1-2 vs. 3-5 Tage).

Wahrgenommene Prozessqualität der Ganztagsangebote

Anhand einer 12-Item-Liste (siehe Anhang) wurden die Schülerinnen und Schüler nach verschiedenen Aspekten der Lehr-Lern-Prozesse in Ganztagsangeboten befragt. Die Liste integriert Aspekte der so genannten Lernkultur, wie sie in der bisherigen Ganztagschulforschung erfasst wurden (vgl. z.B. Holtappels 2005), mit einer Reihe von Qualitätsaspekten, die aus der Unterrichtsforschung (vgl. Helmke 2003; Klieme/Rakoczy 2008) bekannt sind: Klares und verständliches Erklären (aus Sicht von Lernenden häufig der zentrale Indikator für Qualität des Unterrichts), Motivierungsqualität und Partizipationsmöglichkeiten sowie aktivierende und herausfordernde Aufgabenstellungen und Nutzung des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler. Analog zu Erfahrungen aus der Unterrichtsforschung (vgl. Clausen 2002) ließen die Schülerurteile keine Profilbildung zu; insbesondere konnten motivationsförderliche und kognitiv herausfordernde Aspekte nicht getrennt werden. Mit einem Cronbachs Alpha von .88 für die Gesamtstichprobe von StEG ergab sich vielmehr ein hoch reliabler, eindimensionaler Gesamtindikator der wahrgenommenen Prozessqualität der Angebote. In früheren Publikationen aus dem StEG-Projekt wurde diese Skala unter dem Label „Schülerorientierung“ verwendet, da sie im Kern einen Unterricht charakterisiert, der eine hohe Passung zu Interessen und Vorwissen der Schülerinnen und Schüler aufweist und für deren aktive Beteiligung Sorge trägt. Aus theoretischer Sicht muss die Skala eher als globaler Qualitätsindikator angesehen werden, der unterschiedliche Basisdimensionen der Unterrichtsqualität, die aus Schülersicht kaum trennbar sind, verknüpft.

3.3.3 Kontrollvariablen: Geschlecht, sozio-ökonomischer Status, Migrationshintergrund, kognitive Fähigkeiten

Es muss davon ausgegangen werden, dass sowohl die Notenentwicklung als auch motivationale Entwicklungen durch Geschlecht, Migrationshintergrund, sozioökonomischen Status und allgemeine – nicht fachbezogene – Fähigkeiten beeinflusst werden. Diese Faktoren sollten daher bei unseren längsschnittlichen Auswertungen zu den Hypothesen 3 bis 5 kontrolliert werden³. Der sozioökonomische Status wird, wie in neueren Schulleistungsstudien üblich, durch den HISEI⁴ operationalisiert, das allgemeine Fähigkeitsniveau durch einen Subtest des „Kognitiven Fähigkeitstests“ (KFT). Hierbei handelt es sich um einen differentiellen Intelligenztest, mit dem die kognitive Ausstattung von Schülerinnen und Schülern der 5. bis zur 13. Klasse erfasst werden kann (vgl. Heller/Perleth 2000). In StEG wurden mit dem Subtest V1 (Wortschatz) verbale Fähigkeiten

3 Man beachte, dass es hier nicht darum geht, einen möglichen bias der Lehrerurteile bzw. der Selbsteinschätzungen zu korrigieren. Solche Verzerrungen zu ungunsten einer bestimmten Schülergruppe gehen möglicherweise in die Ausgangswerte beim ersten Messzeitpunkt ein, müssen hier aber nicht kontrolliert werden, weil unsere Analysen sich auf die Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten beziehen.

4 Highest International Socio-Economic-Index; basierend auf Angaben zur Berufsausübung der Eltern.

der Schülerinnen und Schüler im Sinne von Sprachverständnis erfasst; verwendet wird hier der erreichte Punktwert zum ersten Messzeitpunkt.

3.4 *Auswertungsmethoden*

Die Hypothesen 1 und 2 wurden mittels Varianzanalysen mit 2-stufiger Messwiederholung unter Einbezug des Zwischensubjektfaktors „Teilnahme am Ganztagsbetrieb“ überprüft. Der Empfehlung Hagers (2000) für Veränderungsmessungen folgend wurde jeweils univariat vorgegangen.

Zur Analyse der Hypothesen 3 und 4 wurden Strukturgleichungsmodelle berechnet. Dabei erfolgte der Einsatz der Software MPlus 4.0. Alle Variablen wurden zunächst an der Gesamtstichprobe z-transformiert. Zum Umgang mit fehlenden Werten wurde der Schätzalgorithmus MLR (Robust-Maximum-Likelihood) eingesetzt. Für die Analysen wurden die Angaben der Schülerinnen und Schüler mit einem Designgewicht gewichtet, das dazu dient, die disproportionale Stichprobenziehung in StEG auszugleichen (zur Bildung des Gewichts siehe Quellenberg/Carstens/Stecher 2007).

Aufgrund der individualpsychologischen Fragestellung sowie geringer Intraklassenkorrelationen der abhängigen Maße wurde auf die Modellierung von Mehrebenenmodellen verzichtet, die Clusterung der Daten nach Schulen wurde jedoch bei der Berechnung von Standardfehlern und der Schätzung der Modellgüte berücksichtigt.

4. **Ergebnisse**

4.1 *Hypothesen 1 und 2: Entwicklung der Lernzielorientierung und der Noten*

Lernzielorientierung

Die Lernzielorientierung nimmt erwartungsgemäß im Untersuchungszeitraum signifikant ab (T1: $M = 4.16$ (SD: 0.68),⁵ T2: $M = 3.85$ (SD: 0.85); $F = 538.20$; $df = 1/4778$; $p < .001$); dabei ist jedoch anzumerken, dass sich die Lernzielorientierung insgesamt auf einem recht hohen Niveau befindet. Betrachtet man die Entwicklung der Mittelwerte für die Gruppen der Teilnehmenden am Ganztagsbetrieb und für die der Nichtteilnehmenden, so zeigt sich, dass die Lernzielorientierung bei den Jugendlichen, die Ganztagsangebote besuchen, weniger stark abfällt (siehe Abb. 1). Die Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Teilnahme ist statistisch signifikant ($F = 23.70$; $df = 1/4778$; $p < .001$).

Mathematiknote

Es ergibt sich eine signifikante Verschlechterung der Mathematiknote vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt für die Gesamtstichprobe (T1: $M = 2.79$ (SD: 0.93), T2: $M = 3.10$ (SD: 1.01); $F = 473.80$; $df = 1/4774$; $p < .001$) sowie eine signifikante Interak-

⁵ M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

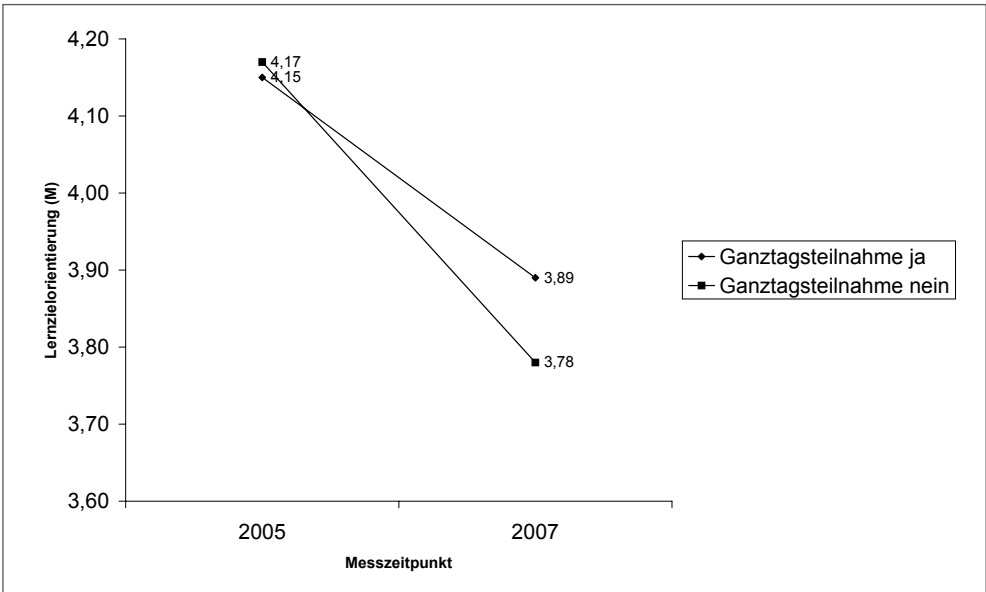


Abb. 1: Entwicklung der Lernzielorientierung nach Teilnahme an Ganztagsangeboten

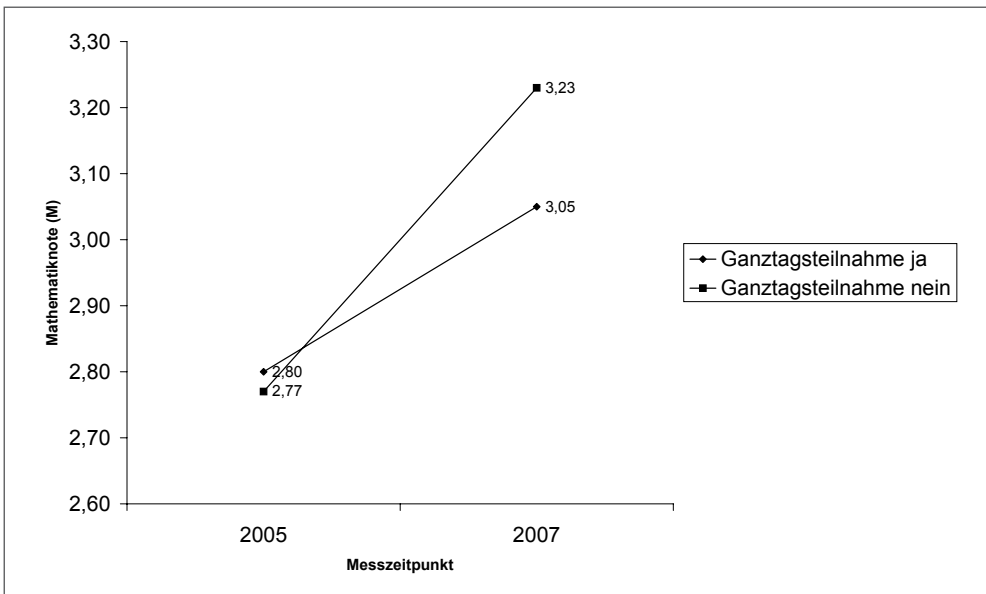


Abb. 2: Entwicklung der Mathematiknote nach Teilnahme an Ganztagsangeboten

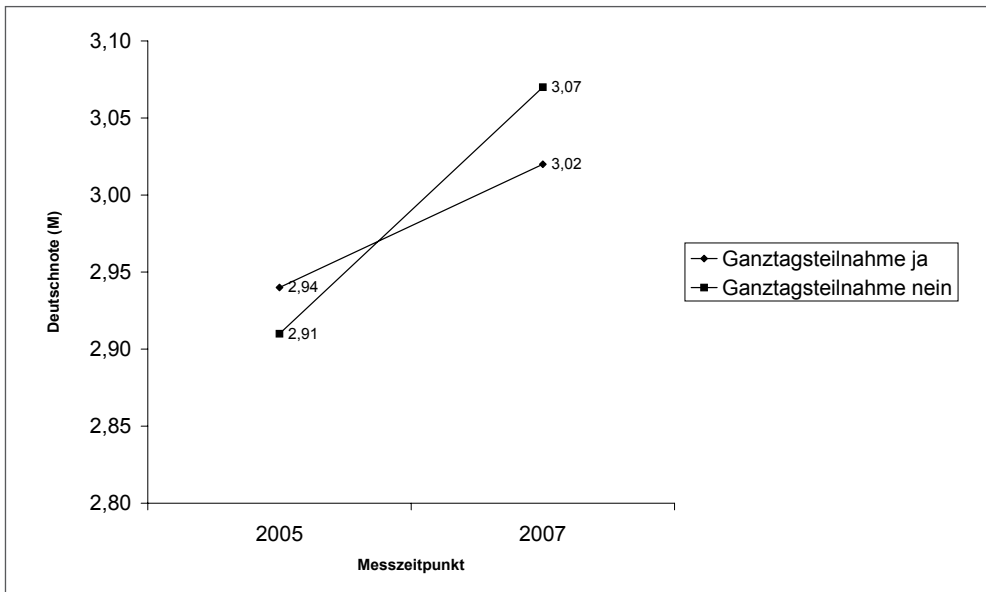


Abb. 3: *Entwicklung der Deutschnote nach Teilnahme an Ganztagsangeboten*

tion der Teilnahme an Ganztagsangeboten in Welle 1 mit der Notenentwicklung ($F = 46.75$; $df = 1/4774$; $p < .001$). Abbildung 2 zeigt die Entwicklung der Mittelwerte nach Teilnahmestatus. Insgesamt haben sich die Noten bei allen Jugendlichen verschlechtert, jedoch fiel die Verschlechterung für die Schülerinnen und Schüler, die 2005 Ganztagsangebote besuchten, geringer aus.

Deutschnote

Für die Deutschnote zeigt sich im Prinzip ein ähnliches Bild – auch hier ergibt sich innerhalb des Untersuchungszeitraumes eine signifikante Verschlechterung ($T1: M1 = 2.93$ ($SD: 0.81$), $T2: M = 3.04$ ($SD: 0.87$); $F = 79.18$; $df = 1/4718$; $p < .001$) sowie eine signifikante Interaktion mit der Teilnahme ($F = 8.86$; $df = 1/4718$; $p < .005$). Und auch hier können wir für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Ganztagsangeboten eine weniger starke Verschlechterung der Noten beobachten (siehe Abb. 3).

Zusammenfassung 1:

Die Hypothesen 1 und 2 können durch die Befunde bestätigt werden. Die Lernzielorientierung fällt im Untersuchungszeitraum signifikant ab, damit einher geht eine Verschlechterung der selbstberichteten Schulnoten. Die Teilnahme am Ganztagsbetrieb interagiert mit diesen Entwicklungen. Bei Schülerinnen und Schülern, die 2005 an Ganztagsangeboten teilnahmen, entwickelten sich Schulnoten und Lernzielorientierung weniger negativ als bei den Jugendlichen, die den Ganztagsbetrieb ihrer Schule nicht nutzten.

4.2 Hypothese 3: Einfluss der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf schulische Performanz und Motivation

Die Ergebnisse der Varianzanalysen lassen bereits einen Einfluss der Teilnahme am Ganztagsangebot auf die Entwicklung der Lernzielorientierung und der Noten vermuten. Allerdings stellt sich die Frage, ob sich dieser Effekt auch mit komplexeren Analyseverfahren unter Einbezug von Kontrollvariablen und unter Berücksichtigung der Clustering der Daten zeigt. Das angenommene Strukturgleichungsmodell (Abb. 4) weist einen akzeptablen Fit auf ($CFI = .94$, $RMSEA = .038$, $N = 5656$, $CI = 211$). Erwartungsgemäß ergeben sich signifikante Autokorrelationen der Noten und der Lernzielorientierung. Stellt man diese in Rechnung, wie es das Modell vorsieht, wirken sich die Kontrollvariablen Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status (HISEI) nicht signifikant auf die in Welle 2 gemessenen abhängigen Variablen aus. Hingegen beeinflussen Sprachverständnis und Geschlecht die Notenentwicklung im Verlauf der zwei Schuljahre: Höheres Sprachverständnis in Welle 1 führt – auch bei gleichzeitiger Einbeziehung der Noten in Welle 1 – zu niedrigeren (also besseren) Deutsch- und Mathematiknoten in Welle 2. Die Variable Geschlecht wird nur im Hinblick auf die Deutschnote signifikant, wo sich ein Vorteil für die Mädchen ergibt.

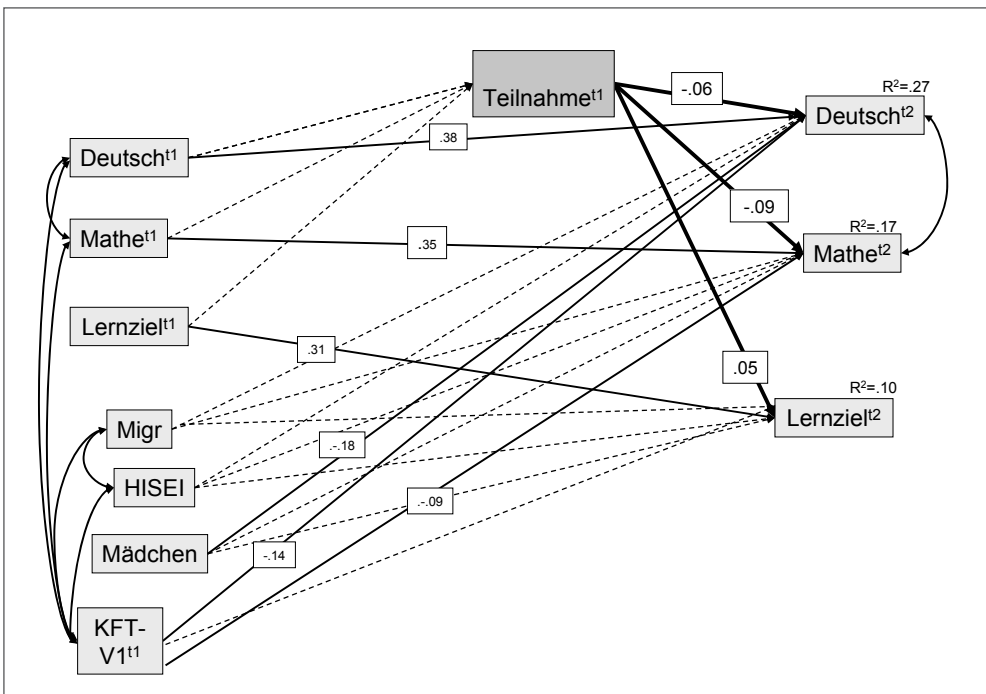


Abb. 4: Einfluss der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf die Entwicklung der Deutsch- und Mathematiknoten sowie auf die Lernzielorientierung (gestrichelte Pfeile sind nicht signifikant; t1 = 2005; t2 = 2007; Migr = Migrationshintergrund [ja/nein]; KFT-V1 = Wortschatztest des KFT; HISEI = sozioökonomischer Status)

Die Hypothese, dass sich die generelle Teilnahme am Ganztagsbetrieb positiv auf die Veränderung der Noten und der Lernzielorientierung auswirkt, kann bestätigt werden. Unter jeweiliger Kontrolle des autoregressiven Pfades zeigen sich signifikante positive Einflüsse der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf die Veränderung der Noten in Deutsch ($\beta = -.06$) und Mathematik ($\beta = -.09$) sowie der Lernzielorientierung ($\beta = .05$). Das Modell erklärt 17% der Varianz der Mathematiknote, für die Deutschnote sind es 27%, für die Lernzielorientierung werden 10% der Varianz erklärt.

4.3 Hypothesen 4 und 5: Einfluss von Angebotsqualitäts- und Nutzungsvariablen auf schulische Performanz und Motivation; direkte und indirekte Effekte

Zur Überprüfung der vierten Hypothese werden lediglich die Schülerinnen und Schüler einbezogen, die zum ersten Messzeitpunkt an Ganztagsangeboten teilgenommen haben, somit reduziert sich die Stichprobe auf 3470 Schülerinnen und Schüler.

Hier soll nun der relative Beitrag der Dauer und Intensität der Teilnahme sowie der Prozessqualität der Angebote überprüft werden. Es wird angenommen, dass sich die An-

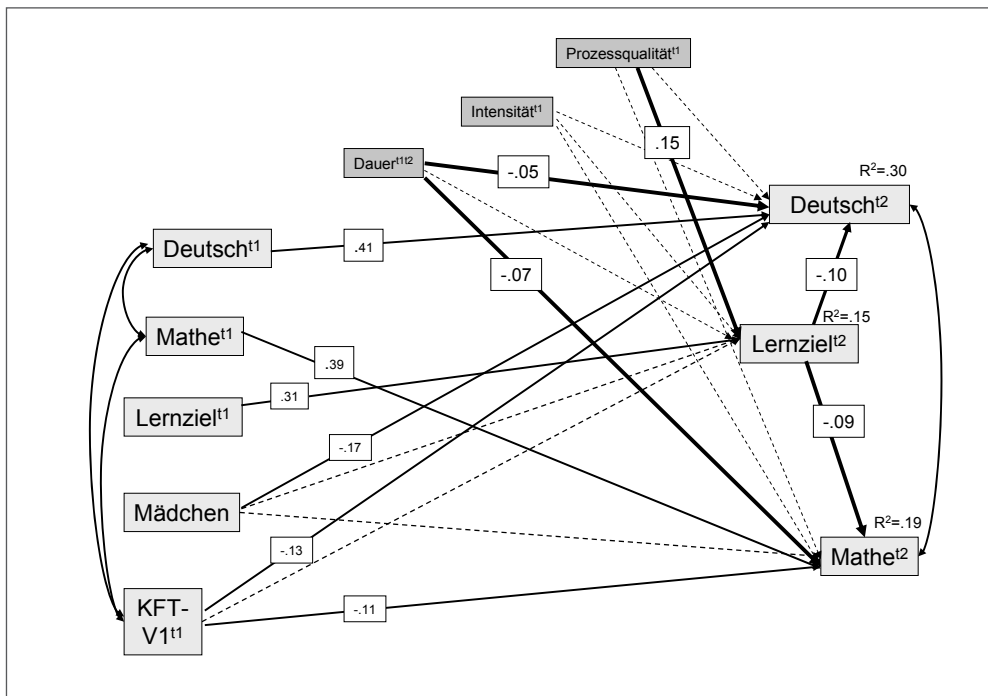


Abb. 5: Einfluss der Nutzung (Intensität und Dauer) sowie der wahrgenommenen Prozessqualität in den Ganztagsangeboten auf die Entwicklung von Lernzielorientierung, Deutsch- und Mathematiknoten (gestrichelte Pfade sind nicht signifikant; t1 = 2005; t2 = 2007; KFT-V1 = Wortschatztest des KFT)

gebotsqualität direkt und indirekt (über die Lernzielorientierung) auf die Noten auswirkt. Als Hintergrundvariablen werden außer den Noten und der Lernzielorientierung in Welle 1 noch die Hintergrundvariablen einbezogen, die sich bei der Überprüfung der Hypothese 3 als signifikant erwiesen (Geschlecht und Wortschatztest des KFT). Das überprüfte Strukturgleichungsmodell weist einen guten Fit auf (CFI = .98, RMSEA = .029, N = 3470, CI = 209) und ist in Abb. 5 dargestellt. Im Vergleich zum ersten Modell wird hier insbesondere im Hinblick auf die Lernzielorientierung ein höherer Anteil an Varianz erklärt (15%). In Bezug auf die Mathematiknote erklärt das Modell 19% der Varianz, für die Deutschnote sind es 30%.

Die zum ersten Messzeitpunkt wahrgenommene Angebotsqualität wirkt sich, wie erwartet, mit einem angesichts des Einbezugs des Ausgangswertes der Lernzielorientierung relativ hohen Pfadkoeffizienten ($\beta = .15$) auf die Lernzielorientierung zum zweiten Messzeitpunkt aus. D.h., eine hohe wahrgenommene Qualität der Angebote (im Sinne von Motivierung, aktivierenden Aufgabenstellungen und Verständlichkeit der Erklärungen) führt zu einer positiven Entwicklung der Lernzielorientierung. Dauer und Intensität der Ganztagesteilnahme haben allerdings keinen signifikanten Einfluss auf die Lernzielorientierung.

Bezüglich der Noten ergibt sich hingegen kein direkter Effekt der Angebotsqualität, auch die Intensität der Teilnahme hat keinen signifikanten Einfluss. Allerdings scheint sich hier die dauerhafte Teilnahme über zwei Jahre (duration) positiv auszuwirken.

Wie angenommen, hängen Lernzielorientierung und Noten des zweiten Messzeitpunktes zusammen – eine höhere Lernzielorientierung ist mit besseren Noten assoziiert. Die indirekten Effekte der wahrgenommenen Angebotsqualität über die Lernzielorientierung auf die Noten sind jedoch mit jeweils -0.01^6 relativ schwach ausgeprägt. Signifikant ist der indirekte Effekt auf die Deutschnote.

Zusammenfassung 2:

Die Hypothesen 3 bis 5 können teilweise als bestätigt gelten. Die dauerhafte Teilnahme an Ganztagsangeboten wirkt sich positiv auf die Entwicklung von schulischer Performanz und Motivation aus. Hinsichtlich der Wirkmechanismen (Hypothese 4) ergibt sich jedoch ein heterogenes Bild. Während die wahrgenommene Prozessqualität der Angebote einen direkten Effekt auf die Entwicklung der Lernzielorientierung aufweist, ergeben sich für die Teilnahmedauer, im Sinne einer kontinuierlichen Nutzung von Ganztagsangeboten, signifikante Effekte auf die Entwicklung der Mathematik- und der Deutschnote. Die Häufigkeit der Teilnahme in Tagen zeigte keinen Effekt auf die abhängigen Variablen. Der indirekte Effekt der wahrgenommenen Angebotsqualität über die individuelle Lernzielorientierung (Hypothese 5) wurde nur für die Deutschnote signifikant.

6 Die indirekten Pfade berechnen sich über die Multiplikation der entsprechenden direkten Pfadkoeffizienten und können in MPlus auf Signifikanz überprüft werden.

5. Diskussion

5.1 *Einfluss der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf die schulische Performanz und Motivation*

Mit den dargestellten Analysen konnte ein Einfluss der Teilnahme an extracurricularen Angeboten auf die Entwicklung der Noten und der Lernzielorientierung nachgewiesen werden. Insgesamt entwickelten sich die Ganztags Teilnehmerinnen und -teilnehmer hinsichtlich der betrachteten Variablen positiver als ihre Mitschüler. Zwar sind, wie erwartet, auch in unserer Stichprobe sowohl die Schulleistungen als auch die schulische Motivation der Schülerinnen und Schüler zwischen der 5. und der 7. Klassenstufe gesunken. Diese Abnahme, die in vielen anderen empirischen Studien international gefunden wird, fällt jedoch für die Jugendlichen, die bereits in der 5. Klasse am Ganztagsbetrieb teilnehmen, signifikant geringer aus als bei denen, die nicht teilnehmen. Darüber hinaus findet sich – zumindest für die Schulnoten in Mathematik und Deutsch – der gleiche Effekt für die Dauer der Teilnahme am Ganztagsbetrieb. Schülerinnen und Schüler, die sowohl in der 5. als auch in der 7. Klasse teilnehmen, entwickeln sich weniger negativ als Jugendliche, die in der 7. Klasse nicht mehr teilnehmen. Die Ergebnisse sind stabil auch bei Kontrolle von Geschlecht, sozialer Herkunft, Migrationsstatus und kognitiver Fähigkeiten. Dieser Befund kann insgesamt, auch wenn die Effekte eher gering ausfallen, als Hinweis auf eine protektive Funktion des Ganztagsbetriebs interpretiert werden. Dass die Effekte nicht größer ausfallen, ist zum einen dem kovarianzanalytischen Design und zum anderen dem komplexen Bedingungsgefüge schulischer Variablen geschuldet: Pfadkoeffizienten um .10 und darunter sind in Längsschnittanalysen zu Unterrichtseffekten durchaus üblich (vgl. Lanahan u.a. 2005; Patry/Hager 2000).

Dieses Ergebnis ist umso mehr hervorzuheben, da hier die Teilnahme sehr global betrachtet wurde; d.h. die Teilnahme an Ganztagsangeboten kann sich sowohl auf fachspezifische Förderangebote als auch auf freizeitorientierte Aktivitäten beziehen. Lauer u.a. (2006) konnten in amerikanischen Studien ebenfalls Wirkungen auf schulische Kompetenzen unabhängig von Struktur und Inhalten der besuchten Angebote feststellen, die Effekte waren jedoch stärker, wenn die Angebote gezielt auf die Förderung der spezifischen Fähigkeiten ausgerichtet waren.

In dieser ersten Wirkungsanalyse in StEG wurde auf eine inhaltliche Aufteilung der Angebote zunächst verzichtet. Überprüfungen der Wirkungen einzelner spezifischer Angebote stehen noch aus.

5.2 *Wirkmechanismen der Angebote*

Es wurde angenommen, dass die Wirkungen der Angebote über Angebots- und Nutzungsvariablen vermittelt werden. Konkret wurden hier Variablen der Teilnahmedauer und -intensität sowie die schülerperzipierte Prozessqualität in den Angeboten betrachtet. Dass nicht alle betrachteten Variablen Effekte in der erwarteten Stärke und Richtung auf-

weisen, sollte nicht dazu führen, die Gültigkeit der Angebots-Nutzungs-Modelle für die Analyse der Wirkungen ganztägiger Angebote anzuzweifeln. Immerhin zeigen sich hier teilweise Effekte der Angebotsqualität (auf die Lernzielorientierung) und teilweise Effekte der zeitlichen Nutzung (auf die Noten). Die Frage, wie die Angebote wirken, ist damit jedoch nicht geklärt. Hilfreich wäre hier eine Betrachtung spezifischer Angebote und ihrer jeweiligen Wirkmechanismen. Bei der gezielten Untersuchung einzelner Angebote (im Sinne von Interventionsstudien) könnten spezifischere Instrumente zur Erhebung von Angebot, Nutzung und Wirkung eingesetzt werden. Da sich bereits mit globalen Maßen der Angebotsteilnahme und -bewertung Effekte nachweisen lassen, sind solche Designs sicher viel versprechend. Bei der Untersuchung eines Mathematikförderkurses könnte man z.B. nicht nur kompetenzrelevante Aspekte der Lernumgebung erfassen, sondern auch Leistungstests einschließen und die Motivation domänenspezifisch erheben. Die bei StEG verfügbare Globalskala konnte vermutlich eher die motivationsförderlichen Qualitätsaspekte abbilden und weniger die Merkmale, die die schulische Performanz direkt beeinflussen. Für die weitere Forschung wäre es wichtig, einzelne Dimensionen der Angebotsqualität getrennt zu erfassen, evtl. auch unter Einbezug von Beobachtungen und videogestützten Analysen. Insgesamt geben unsere Ergebnisse eine erste Richtung zur Untersuchung von Wirkmechanismen der Ganztagsangebote vor. Der weitere Einsatz von Angebots-Nutzungs-Modellen erscheint uns hier aussichtsreich (vgl. auch Stecher u.a. 2007).

5.3 Förderung der Lernzielorientierung in Ganztagsangeboten

Die Teilnahme an Ganztagsangeboten scheint geeignet zu sein, eine Lernzielorientierung zu fördern, vor allem, wenn diese Angebote aus Sicht der Schülerinnen und Schüler als motivierend und aktivierend erlebt werden. Dieses Ergebnis steht in Einklang mit der Konzeption von Unterrichtsqualität, wie sie Klieme und Rakoczy (2008) darlegen. Da unsere Gesamtskala der Prozessqualität sowohl den Aspekt der herausfordernden Aufgabenstellungen als auch jenen der Motivierungsqualität enthält, liegt zudem der Vergleich mit der Mastery-Orientierung im Unterricht nahe. Deren Einfluss auf die Lernzielorientierung wurde in früheren Studien nachgewiesen (vgl. Fischer/Rustemeyer 2007). Das Ergebnis zur Bedeutung der Prozessqualität der Angebote in Bezug auf die Entwicklung der schulischen Motivation lässt sich auch gut in den Zusammenhang der theoretischen Erwägungen von Positive Youth Development (vgl. Larson 2000) stellen. Hier wird postuliert, dass Angebote in Form von strukturierten Freizeitaktivitäten in Bezug auf das Merkmal der kognitiven Herausforderung Ähnlichkeit mit der unterrichtlichen Situation aufweisen, sich aber durch stärkeren Peer- und Freizeitbezug von Unterricht unterscheiden und damit den Autonomiebedürfnissen der Schülerinnen und Schüler stärker entgegenkommen.

In Bezug auf die Entwicklung der Lernzielorientierung erwiesen sich die betrachteten Nutzungsvariablen als wenig einflussreich. Weder die Dauer noch die zeitliche Intensität der Teilnahme hatten einen Einfluss auf die Entwicklung der Lernzielorientierung

der Jugendlichen. Hier wären eventuell andere Variablen der Nutzung, die die tatsächlichen Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler in den Angeboten abbilden, aussagekräftiger. Eine weitere, hier nicht betrachtete Variable der Teilnahme bezieht sich auf die Breite der besuchten Aktivitäten (vgl. Fiester u.a. 2005). Eventuell wirkt sich der Besuch vieler verschiedener Aktivitäten stärker motivationsförderlich aus, als die bloße Teilnahmehäufigkeit in Tagen. Dies bleibt, ebenso wie die Auswirkungen spezifischer Angebotstypen und -themen, weiter zu untersuchen.

5.4 Förderung der schulischen Performanz in Ganztagsangeboten

Die Resultate der dargestellten Analysen lassen darauf schließen, dass die Teilnahme an Ganztagsangeboten an sich einen positiven Effekt auf die schulische Performanz hat. Wie bereits erwähnt, wurden in StEG keine objektiven Leistungsdaten erhoben; die Untersuchung der Auswirkungen von Angeboten auf tatsächliche mathematische und sprachliche Kompetenzen bleibt eine wichtige Aufgabe für die Zukunft. Allerdings sind Effekte auf die Noten nicht als trivial zu bewerten. Allein aufgrund ihrer Selektions- und Platzierungsfunktion sind Noten bedeutsame Variablen. Eine positive Entwicklung der Noten ist sicherlich für alle an Schule Beteiligten wünschenswert. Insofern sprechen unsere Resultate für den weiteren Ausbau der Ganztagschule.

Insgesamt ist es uns allerdings nicht gelungen, befriedigend zu identifizieren, wodurch die positive Wirkung des Ganztagsschulbesuchs auf die Schulnoten hervorgerufen wird. Die von uns einbezogene globale Prozessqualitätsvariable wirkt sich nicht direkt auf die Notenentwicklung aus und zeigt nur bezogen auf die Deutschnote einen (schwachen) indirekten Effekt über die Lernzielorientierung. Möglicherweise spielen hier andere Mechanismen eine Rolle. So bleibt zu untersuchen, ob eine ganztägige Beschulung etwa die allgemeine Schulzufriedenheit steigert, was mit höherem Engagement assoziiert sein und sich somit auf die Noten auswirken könnte. Ergebnisse aus der ersten Erhebungswelle von StEG weisen allerdings darauf hin, dass sich die Schulzufriedenheit je nach inhaltlicher Ausgestaltung der Angebote unterschiedlich entwickelt (vgl. Rollett 2007). Auch hier wäre es also angemessen, die Teilnahme an spezifischen Angeboten zu analysieren. Es ist zu vermuten, dass eine differenzierte Beurteilung der fachlichen Qualität und des kognitiven Anregungsgehalts der Angebote größere Erklärungskraft hätte als ein globaler Qualitätsindikator mit Schwerpunkt im motivationalen Bereich.

Eventuell wirkt sich der Ganztagsbesuch der Schülerinnen und Schüler auch allgemein auf die Wahrnehmungen und Erwartungen der Lehrkräfte aus. Wenn Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler am Nachmittag in anderen Kontexten kennen lernen, könnte sich dies auf ihre Einstellungen zu den Jugendlichen auswirken und zu veränderten Beurteilungen führen (vgl. Rakoczy u.a. 2008). Hier würde sich die Unterscheidung zwischen von Lehrkräften durchgeführten und von weiterem pädagogisch tätigen Personal angebotenen Aktivitäten bei zukünftigen Analysen lohnen.

Hinsichtlich der Nutzung ergaben sich signifikante Effekte der Teilnahmedauer auf beide betrachteten Noten. Dies ist ein Hinweis auf die Wichtigkeit des Einbezugs der

Nutzungsvariablen bei der Evaluierung von Ganztagsprogrammen und konsistent mit vorliegenden amerikanischen Ergebnissen (vgl. Fiester u.a. 2005; Welsh u.a. 2002). Schülerinnen und Schüler, die über einen längeren Zeitraum an Aktivitäten partizipieren, verbessern sich stärker als „Gelegenheitsteilnehmer“. Verwunderlich ist allerdings der ausbleibende Effekt der Teilnahmeintensität (in Tagen). Unsere Ergebnisse lassen vermuten, dass Jugendliche, die nur ein- bis zweimal pro Woche am Ganztagsangebot teilnehmen, genauso profitieren wie Mitschülerinnen und Mitschüler, die jeden Tag ganztägig beschult werden. Es stellt sich die Frage, ob unsere Kategorien zu grob sind. Eventuell würde auch hier der Einbezug der Angebotsbreite (Anzahl besuchter unterschiedlicher Aktivitäten; vgl. Fiester u.a. 2005) weiteren Aufschluss geben.

5.5 Fazit

Die ersten Wirkungsanalysen aus StEG ergeben einen positiven Einfluss der Teilnahme an Ganztagsangeboten sowohl auf die schulische Performanz (Noten) als auch auf die Lernmotivation (Lernzielorientierung). Dabei erweist sich ein globaler Indikator der von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Prozessqualität in den Angeboten als besonders einflussreich auf die Lernmotivation, während die Entwicklung der Schulnoten insbesondere durch die Dauerhaftigkeit der Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten beeinflusst wird. Insgesamt ergibt sich hier ein positives Signal in Bezug auf den Ausbau ganztägiger Beschulung in Deutschland. In weiteren Untersuchungen sollte den spezifischen Wirkmechanismen bestimmter Angebotsarten noch gezielter nachgegangen werden.

Literatur

- Ames, C. (1992): Classrooms: Goals, structures and student motivation. In: *Journal of Educational Psychology* 84, S. 261–271.
- Anderman, L./Anderman E. (1999): Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. In: *Contemporary Educational Psychology* 25, S. 21–37.
- Anderman, E./Midgley, C. (1997): Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. In: *Contemporary Educational Psychology* 22, S. 269–298.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Ganztagschulen. Zeit für mehr. Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Clausen, M. (2002): Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster: Waxmann.
- Covington, M. (2000): Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. In: *Annual Review of Psychology* 51, S. 171–200.
- Dickhäuser, O./Plenter, I. (2005): „Letztes Halbjahr stand ich zwei“. Zur Akkuratheit selbst berichteter Noten. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 19, S. 219–224.
- Dickhäuser, O./Stiensmeier-Pelster, J. (2003): Die Bedeutung wahrgenommener Lehrereinschätzungen für das Fähigkeitsselbstkonzept von Jungen und Mädchen in der Grundschule. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 50, S. 182–190.
- Ditton, H./Krüsken, J./Schauenberg, M. (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, S. 285–304.

- Eccles, J./Midgley, C./Wigfield, A./Buchanan, C./Reuman, D./Flanagan, C./MacIver, D. (1993): Development during adolescence: The impact of stage/environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. In: *American Psychologist* 48, S. 90–101.
- Eccles, J./Barber, B. (1999): Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band: What Kind of Extracurricular Involvement Matters? In: *Journal of Adolescent Research* 14, S. 10–43.
- Eccles, J./Barber, B./Stone, M./Hunt, J. (2003): Extracurricular Activities and Adolescent Development. In: *Journal of Social Issues* 59, S. 865–889.
- Elliot, A./McGregor, H. (2001): A 2 x 2 achievement goal framework. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 80, S. 501–519.
- Feldman, A./Matjasko, J. (2005): The Role of School Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research* 75, S. 159–210.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fiester L./Simpkins, S./Bouffard, S. (2005): Present and accounted for: Measuring attendance in out-of-school-time programs. In: *New Directions for Youth Development* 105, S. 91–107.
- Finsterwald, M. (2006): *Motivation und Schulübergang*. Berlin: Logos.
- Fischer, N. (2006): *Motivationsförderung in der Schule. Konzeption und Evaluation einer Fortbildungsmaßnahme für Mathematiklehrkräfte*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Fischer, N./Radisch, F./Stecher, L. (2009). *Halb- und Ganztagsbetrieb*. In Blömeke, S./ Bohl, T./ Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.). *Handbuch Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, S. 343–350.
- Fischer, N./Rustemeyer, R. (2007): Motivationsentwicklung und schülerperzipiertes Lehrkraftverhalten im Mathematikunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21, S. 135–144.
- Garcia, T./Pintrich, P. (1996): The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom. In: *Contemporary Educational Psychology* 21, S. 477–486.
- Gottfried, A./Fleming, J./Gottfried, A. (2001): Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. In: *Journal of Educational Psychology* 39, S. 3–13.
- Greene, B./Miller, R./Crowson, H./Duke, B./Akey, K. (2004): Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. In: *Contemporary Educational Psychology* 29, S. 462–482.
- Hager, W. (2000): Planung von Untersuchungen zur Prüfung von Wirksamkeits- und Wirksamkeitsunterschiedshypothesen. In: Hager, W./Patry, J./Brezing H. (Hrsg.): *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen*. Bern: Huber, S. 202–239.
- Heller, K./Perleth, C. (2000): *Kognitiver Fähigkeitstest für 4.–12. Klassen, Revision (KFT 4–12+ R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (2003): *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A./Schrader, F.-W. (2006): Determinanten der Schulleistung. In: Rost, D. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, S. 83–94.
- Hertel, S./Klieme, E./Radisch, F./Steinert, B. (2008): Nachmittagsangebote im Sekundarbereich und ihre Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler. In: Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.): *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Waxmann: Münster, S. 297–318.
- Holtappels, H. (2005): Ganztagsbildung in ganztägigen Schulen – Ziele, pädagogische Konzeption, Forschungsbefunde. In: Fitzner, T./Schlag, T./Lallinger, M. (Hrsg.): *Ganztagssschule – Ganztagsbildung. Politik – Pädagogik – Kooperationen*. Bad Boll: Evangelische Akademie, S. 48–85.

- Holtappels, H./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim: Juventa.
- Ingenkamp, K. (1967): Schulleistungen – damals und heute: Meinungen und Untersuchungen zur Veränderung des Leistungsniveaus unserer Schuljugend, Band 7. Weinheim: Beltz.
- Jacobs, J./Eccles, J. (2000): Parents, task values, and real-life achievement-related choices. In: Sansone, C./Harackiewicz, J. (Hrsg.): *Intrinsic and extrinsic motivation*. San Diego: Academic Press, S. 405–439.
- Jacobs, J./Lanza, S./Osgood, D./Eccles, J./Wigfield, E. (2002): Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. In: *Child Development* 73, S. 509–527.
- Kaplan, A./Maehr, M. (1999): Achievement goals and student well being. In: *Contemporary Educational Psychology* 24, S. 330–358.
- Kaplan, A./Middleton, M./Urduan, T./Midgley, C. (2002): Achievement goals and goal structures. In: Midgley, C. (Hrsg.): *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, S. 21–53.
- Klieme, E. (2003): Benotungsmaßstäbe an Schulen: Pädagogische Praxis und institutionelle Bedingungen. Eine empirische Analyse auf der Basis der PISA-Studie. In: Döbert, H./ von Kopp, B./Martini, R./Weiß, M. (Hrsg.): *Bildung vor neuen Herausforderungen: Historische Bezüge, rechtliche Aspekte, Steuerungsfragen, internationale Perspektiven*. Neuwied, Krieffel: Luchterhand, S. 195–210.
- Klieme, E./Jude, N./Rauch, D./Ehlers, H./Helmke, A./Eichler, W./Thomé, G./Willenberg, H. (2008): Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In: Klieme, E./Eichler, W./Helmke, A./Lehmann, R./Nold, G./Rolf, H.-G./Schröder, K./Thomé, G./Willenberg, H. (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, S. 319–344.
- Klieme, E./Kühnbach, O./Radisch, F./Stecher, L. (2005): All Day Learning. Conditions for Fostering Cognitive, Emotional, and Social Development. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Klieme, E./Rakoczy, K. (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcomeorientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54, S. 222–236.
- Kuhn, H.-P./Buhl, M. (2006): Persönlichkeitsentwicklung durch gesellschaftliches Engagement im Jugendalter. In: *Kursiv-Journal für politische Bildung* 1, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 30–38.
- Lanahan, L./McGrath, D./McLaughlin, M./Burian-Fitzgerald, M./Salganik, L. (2005): *Fundamental Problems in the Measurement of Instructional Processes: Estimating Reasonable Effect Sizes and Conceptualizing What is Important to Measure*. Washington: American Institutes for Research.
- Larson, R. (2000): Toward a Psychology of Positive Youth Development. In: *American Psychologist* 55, S. 170–183.
- Lauer, P./Akiba, M./Wilkerson, S./Agthorp, H./Snow, D./Martin-Glenn, M. (2006): Out-of-School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students. In: *Review of Educational Research* 76, S. 275–313.
- Lehmann, R./Peek, R./Gänsfuß, R. (1997): *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*. Hamburg: Unveröffentlichter Forschungsbericht.
- McGregor, H./ Elliott, A. (2002): Achievement goals as predictors of achievement-relevant process prior to task engagement. In: *Journal of Educational Psychology* 94, S. 381–395.

- Miller, R./Greene, B./Montalvo, G./Ravindran, B./Nicholls, J. (1996): Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. In: *Contemporary Educational Psychology* 21, S. 388–442.
- Nicholls, J. (1984): Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience task choice and performance. In: *Psychological Review* 19, S. 308–346.
- Patry, J./Hager, W. (2000): Abschließende Bemerkungen: Dilemmata in der Evaluation. In: Hager W./Patry, J./Brezing, H. (Hrsg.): *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen*. Bern: Huber, S. 258–275.
- Pekrun, R./Elliott, A./Maier, M. (2006): Achievement goals and discrete achievement emotions: a theoretical model and prospective test. In: *Journal of Educational Psychology* 98, S. 583–597.
- Pintrich, P./Schunk, D. (1996): *Motivation in education*. Englewood Cliffs. New York: Prentice-Hall.
- Quellenberg, H./Carstens, R./Stecher, L. (2007): Hintergrund, Design und Stichprobe. In: Holtappels, H./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. Weinheim: Juventa, S. 51–68.
- Radisch, F. (in Druck): *Ganztägige Schulorganisation. Ein Beitrag zur theoretischen Einordnung von Erwartungen und zur empirischen Prüfung von Zusammenhängen*. Dissertationsschrift. Weinheim: Juventa.
- Rakoczy, K. (2008): *Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht – Unterricht aus der Perspektive von Lernenden und Beobachtern*. Münster u.a.: Waxmann.
- Rakoczy, K./Klieme, E./Bürgermeister, A./Harks, B. (2008): The Interplay Between Student Evaluation and Instruction. Grading and Feedback in Mathematics Classrooms. In: *Journal of Psychology* 216, S. 111–124.
- Rollett, W. (2007): Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb und deren Bedingungen. In: Holtappels, H./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. Weinheim: Juventa, S. 283–312.
- Rustemeyer, R./Fischer, N. (2007): Geschlechterdifferenzen bei Leistungserwartung und Wertschätzung im Fach Mathematik. Zusammenhänge mit schülerperzipiertem Lehrkraftverhalten. In: Ludwig, P./Ludwig, H. (Hrsg.): *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim: Juventa, S. 83–101
- Ryan, R./Deci, E. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. In: *Contemporary Educational Psychology* 25, S. 54–67.
- Simpkins, S./Little, P./Weiss, H. (2004): *Understanding and measuring attendance in out-of-school time programs*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Spinath, B./Stiensmeier-Pelster, J./Schöne, C./Dickhäuser, O. (2002): *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation – SELLMO*. Göttingen: Hogrefe.
- Stecher, L./Klieme, E./Radisch, F./Fischer, N. (2009): Unterrichts- und Angebotsentwicklung – Kernstücke der Ganztagschulentwicklung. In: Prüb, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis*. Weinheim: Juventa, S. 185–201.
- Stecher, L./Radisch, F./Fischer, N./Klieme, E. (2007): Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27, S. 346–366.
- Tillmann, K. (2004): *Schulpädagogik und Ganztagschule*. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193–198.

- Trautwein, U./Lüdtke, O./Becker, M./Neumann, M./Nagy, G. (2008): Die Sekundarstufe I im Spiegel der empirischen Bildungsforschung: Schulleistungsentwicklung, Kompetenzniveaus und die Aussagekraft von Schulnoten. In: Schlemmer, E./Gerstberger, H. (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–107.
- Tuominen-Soini, H./Salmela-Aro, K./Niemi-virta, M. (2008): Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. In: Learning and Instruction 18, S. 251–266.
- Urduan, T. (2004): Using multiple methods to assess students' perceptions of classroom goal structures. In: European Psychologist 9, S. 222–231.
- Urduan, T./Midgley, C. (2003): Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. In: Contemporary Educational Psychology 28, S. 524–551.
- Welsh, M./Russell, C./Williams, I./Reisner, E./White, R. (2002): Promoting learning and school attendance through after-school programs: Student-level changes in educational performance across TASC's first three years. Washington: Policy Studies Associates.
- Wigfield, A./Eccles, J. (2000): Expectancy-value theory of achievement motivation. In: Contemporary Educational Psychology 25, S. 68–81.
- Wolters, C. (2004): Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. In: Journal of Educational Psychology 96, S. 236–250.

Anhang

Skala „Wahrgenommenen Prozessqualität der Angebote“

- Bei uns Schülern wird oft Begeisterung und Interesse für Neues geweckt.
- Auch trockener Stoff wird wirklich interessant und spannend gemacht.
- Das zu Lernende wird anschaulich und verständlich erklärt.
- Es wird darauf geachtet, dass möglichst alle Schüler aktiv etwas erarbeiten.
- Häufig gibt man uns spannende Aufgaben, die wir allein oder in Gruppen lösen müssen.
- Es wird darauf Wert gelegt, dass sichtbare Ergebnisse und Produkte erarbeitet werden.
- Man fragt uns häufig nach unserer Meinung, wenn etwas entschieden oder geplant werden soll.
- Häufig können wir über die Themen mitentscheiden.
- Man erklärt uns gut, wie wir mit richtigen Methoden arbeiten müssen, um eine Aufgabe besser zu schaffen.
- Ich kann dort vieles einbringen, was ich außerhalb der Schule mache.
- Die Themen und Inhalte interessieren mich meistens sehr.
- Das Vorwissen der Schüler wird berücksichtigt.

Anschrift der Autoren

Dr. Natalie Fischer/Dr. Hans Peter Kuhn/Prof. Dr. Eckhard Klieme, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt a.M.