

Sauerwein, Markus N.; Thieme, Nina; Chiapparini, Emanuela
Wie steht es mit der Ganztagschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung

formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally and content revised edition of the original source in:

Soziale Passagen 11 (2019) 1, S. 81-97



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-178769

10.25656/01:17876

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-178769>

<https://doi.org/10.25656/01:17876>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wie steht es mit der Ganztagschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung

Zusammenfassung

Ganztagschulen entwickelten sich aufgrund eines umfassenden Ausbaus in den letzten 15 Jahren zunehmend zum Standard. Mit Blick auf die an Ganztagschulen gerichteten Erwartungen kann festgestellt werden, dass diese bisher nur bedingt erreicht worden sind. Insbesondere leistungssteigernde Effekte sowie die Kompensation von Bildungsungleichheiten konnten in vorliegenden Studien nicht bestätigt werden, wie das vorliegende Forschungsreview (auch unter Einbezug nordamerikanischer Studien) zeigt. Als Erklärung für das Ausbleiben leistungssteigernder Effekte sowie eine fehlende Reduktion von Bildungsungleichheiten wird zumeist eine nicht hinreichende Qualität der Angebote angeführt. Hingegen nehmen die Autor*innen eine sozialpädagogische Kommentierung der vorliegenden Ergebnisse vor: Entsprechend sollten Ganztagschulen bezüglich der Teilnahme an ihren Angeboten stärker auf Freiwilligkeit setzen, da der Zwangscharakter entsprechender Angebote zu keiner Verbesserung der Leistungen führt. Ferner finden in Ganztagschulen Transformationsprozesse von Schule und Sozialpädagogik statt, wobei diese Prozesse durch die Sozialpädagogik selbstbewusster mitgestaltet werden sollten.

Schlüsselwörter: Ganztagschule, Sozialpädagogik, Freiwilligkeit, Transformation, Schule

Abstract

During the last 15 years all-day schools have become the standard in Germany. In reference to the aims associated with the introduction of all-day schools, it can be ascertained that these aims are only achieved to a limited extent. In particular, performance-enhancing effects and the compensation of educational inequalities could not be confirmed in studies at hand, as this comprehensive research review (also including North American research) shows. While the absence of these effects is mostly explained by lacking quality, the authors comment the results from a social work perspective. Accordingly, all-day schools should focus more on voluntariness, because the compulsory nature of some all-day offers does not lead to an improvement in competences anyway. Furthermore, transformation processes of school and social work are

taking place in all-day schools. Social work should shape these processes with greater self-confidence.

Keywords: All-day school, social work, voluntary work, transformation, school

1 Einleitung

In der letzten Dekade fand in Deutschland im Zuge des vom Bund getragenen „Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) und des damit verbundenen Ausbaus von Ganztagschulen eine umfassende Veränderung der Bildungslandschaft statt, die nicht nur das System *Schule*, sondern auch die Sozialpädagogik betrifft. Wurde im Jahr 2005 bundesweit gut ein Viertel aller Schulen als Schulen mit Ganztagsbetrieb ausgewiesen (vgl. KMK 2008), liegt die Quote laut aktueller KMK-Statistik gegenwärtig bei ca. zwei Dritteln (KMK 2017). An diesen Schulen nimmt die Hälfte aller Schüler*innen am Ganztagsbetrieb teil (StEG-Konsortium 2015), sodass bundesweit rund jede*r dritte Schüler*in als Ganztagschüler*in bezeichnet werden kann.¹

Der erfolgte Ausbau von Ganztagschulen kann als eine Antwort auf zentrale gesellschafts- und bildungspolitische Herausforderungen gelten: Neben einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf dominier(t)en verschiedene bildungsbezogene Erwartungen (u.a. Stolz 2009, S. 106; BMBF 2003; Holtappels 2010). Rund 15 Jahre nach dem durch das IZBB angestoßenen Ganztagschulausbau wird im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen, inwiefern die bildungspolitischen Erwartungen erfüllt werden konnten. Hierfür werden sowohl deutschsprachige Studien, die außerunterrichtliche Angebote betrachten, als auch nordamerikanische konsultiert, da in Nordamerika diesbezüglich eine deutlich längere Forschungstradition besteht (Kap. 2). Abschließend folgt eine sozialpädagogisch informierte Kommentierung dieser Befunde sowie eine Darlegung möglicher, daraus erwachsender Implikationen für die Sozialpädagogik in Ganztagschulen (Kap. 3).

¹ Andere Studien gehen mit etwa 25 Prozent von einem etwas niedrigeren Anteil an Ganztagschüler*innen aus (u.a. Pupeter und Wolfert 2018).

2 Zur (Nicht-)Erreichung bildungsbezogener, an Ganztagschulen gerichteter Erwartungen – ein Forschungsreview

Als zentrale bildungsbezogene Erwartungen an Ganztagschule können folgende herausgearbeitet werden (BMBF 2003; Holtappels 2010; Züchner und Fischer 2014): Ganztagschule soll durch eine verstärkte individuelle Förderung der Schüler*innen deren Leistungen bzw. Kompetenzen verbessern (Kap. 2.1). Ferner soll die Anreicherung der schulischen Lerngelegenheiten durch zusätzliche (ehemals außerschulische) Bildungsinhalte der Verbesserung des Sozialverhaltens sowie der Anregung der sozio-emotionalen Entwicklung dienen (Kap. 2.2). Schließlich stellt eine Reduktion von Bildungsungleichheiten und eine damit verbundene Ermöglichung von Teilhabe (BMBF 2003; Holtappels 2010; Sauerwein 2017; Züchner und Fischer 2014) eine weitere zentrale Erwartung dar (Kap. 2.3)

2.1 Leistungssteigernde Effekte durch Ganztagschule und Ganztagsangebote?

Querschnittsanalysen mit Daten großer Schulleistungstudien (PISA, IGLU) finden keine Unterschiede in den Leistungen der Schüler*innen in Abhängigkeit von der Betreuungsform (Halbtags- vs. Ganztagschule) (Radisch 2009; Radisch et al. 2006; Strietholt et al. 2015). Auch Längsschnittstudien kommen zu ähnlichen Ergebnissen und finden keine leistungssteigernden Effekte durch den Besuch von (bestimmten) Ganztagsangeboten (Bellin und Tamke 2010; Lossen et al. 2016; Merkens und Schröder-Lenzen 2010; Tillmann et al. 2017). Immerhin haben Kuhn und Fischer (2011a, 2011b) kleine Zusammenhänge der Notenentwicklung nachgewiesen, sofern die Angebote qualitativ hochwertig sind und dauerhaft genutzt werden (Fischer 2018). Auch Schüpbach et al. (2014) konnten zeigen, dass qualitativ hochwertige und dauerhaft genutzte Angebote zumindest geringe Effekte auf das Leseverstehen und die Mathematikleistung haben können. Jüngst vorgelegte längsschnittliche Studien, basierend auf NEPS-Daten, bestätigen diese Befundlage (Linberg et al. 2018; Steinmann et al. 2018): Weder der Besuch von Ganztagschulen noch die Teilnahme an spezifischen Förderangeboten führten grundsätzlich zu einer Verbesserung der Leistungen (Mathematik und Lesen). Linberg et al. (2018) finden kleine Effekte, nach denen die erlebte Attraktivität von Angeboten ² positiv mit der Kompetenzentwicklung zusammenhängt, wobei dieser Zusammenhang darüber erklärt wird, dass Ganztagsangebote möglicherweise eine andere Form des Lernens ermöglichen (s. auch Decristan

² Die Attraktivität von Angeboten machen die Autoren letztlich an der Aussage „die meisten Angebote machen Spaß“ fest.

und Klieme 2016). Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass Ganztagsangebote zumindest potenziell fördernd wirken könnten. Die oftmals herangezogene Erklärung für ausbleibende leistungssteigernde Effekte, dass möglicherweise die Qualität der Angebote zu gering sei (u.a. Steinmann et al. 2018), trifft jedoch nur bedingt zu, denn zumindest Schüler*innen bewerten die Angebotsqualität durchaus hoch (Fischer et al. 2011; Sauerwein 2017). Insgesamt betrachtet kommt es durch die Teilnahme an Ganztagsangeboten nicht zu einer bedeutsamen Verbesserung von (schul-)leistungsbezogenen Kompetenzen, und es finden sich auch keine kompensierenden Effekte, beispielsweise mit Blick auf leistungsschwache Schüler*innen.

In der nordamerikanischen Forschung hingegen treten positive Effekte hinsichtlich der Leistung häufiger auf: So hängt die Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten während der Schulzeit positiv mit den Schulnoten, der Bildungsaspiration und der Wahrscheinlichkeit, eine Universität zu besuchen, zusammen. Ebenso werden positive Zusammenhänge mit dem (akademischen) Selbstkonzept berichtet. Zugleich wird das Risiko des Schulabbruchs reduziert (Abruzzo et al. 2016; Barber et al. 2001; Chiapparini 2017; Eccles und Barber 1999; Farb und Matjasko 2012; Feldman und Matjasko 2005; Fredricks und Eccles 2005; Im et al. 2016; Lawson und van Veen 2016; Mahoney et al. 2005; Meier et al. 2018; Neely und Vaquera 2016; Seow und Pan 2014; Shernoff 2010;).

Hierbei sind es oft (mannschafts-)sportbezogene Aktivitäten, die sich als besonders positiv wirksame extracurriculare Aktivitäten herauszustellen scheinen, gerade hinsichtlich akademischer Leistungen, Einstellungen und Bildungsaspirationen. Erklärt werden diese positiven Effekte darüber, dass über die Teilnahme an sportbezogenen Angeboten eine Basis der Kommunikation zwischen Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen entstehen kann, wodurch wiederum die akademische Performanz positiv beeinflusst wird. Daneben wird angeführt, dass durch die Teilnahme an Sportangeboten der Aufbau von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gestärkt wird (Broh 2002; Im et al. 2016; Kort-Butler und Hagewen 2011; Marsh und Kleitman 2002; Neely und Vaquera 2016; Valentine et al. 2002). Ein weiterer Grund für diesen Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Sportangeboten und akademischer Performanz kann auch darin begründet sein, dass an einigen Schulen seit den 1980er Jahren eine Mindestnote erforderlich ist, um an sportbezogenen Aktivitäten (Seow und Pan 2014) bzw. extracurricularen Angeboten im Allgemeinen (Vandell et al. 2015) teilzunehmen. Dies könnten Gründe sein, weshalb in Nordamerika positive Effekte auf akademische Leistungen durch eine Teilnahme an

extracurricularen Angebote auftreten. In Deutschland hingegen scheint die Möglichkeit, dass sportbezogene – oder allgemeiner non-formale – Angebote für die Schulkarriere bedeutsam sein könnten, kaum in Betracht gezogen zu werden. Der Fokus liegt eher auf schulbezogenen Aspekten: So wünschen sich Eltern vor allem eine bessere individuelle Förderung durch Ganztagschulen (Killus und Tillmann 2017). Dies könnte dahingehend gelesen werden, dass nicht unterrichtsbezogene Aspekte wenig Anerkennung erfahren und eher Betreuungsaspekte im Vordergrund stehen, während entsprechende Angebote in Nordamerika (sozial) positiver konnotiert sind (s. Ausführungen 2.3).

2.2 Positive Auswirkungen von Ganztagschule und Ganztagsangeboten auf das Sozialverhalten und die sozio-emotionale Entwicklung?

Während leistungssteigernde Effekte, für Deutschland und die Schweiz, durch Ganztagschulen bisher kaum – und wenn, auf äußerst geringem Niveau – nachgewiesen werden konnten, scheint sich der Besuch von Ganztagsangeboten positiv auf das Sozialverhalten (wie beispielsweise prosoziales Verhalten, weniger deviantes Verhalten etc.) und die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (wie beispielsweise soziale Selbstwirksamkeit, Selbstwert, soziale Kompetenz etc.) auszuwirken, sofern die Qualität der Ganztagsangebote hoch ist und/oder Angebote dauerhaft genutzt werden (Fischer, Kuhn und Züchner 2011; Sauerwein 2017; Sauerwein und Fischer 2019). Dies zeigt sich sowohl für Primar- als auch für Sekundarschüler*innen (Sauerwein et al. 2017). Zudem wirkt sich die Teilnahme am Ganzttag, über die Abnahme devianten Verhaltens (Fischer, Kuhn und Züchner 2011), indirekt auf die Entwicklung der Schulnoten aus (Kuhn und Fischer 2011a, 2011b).

Ebenso werden in nordamerikanischen Studien positive Effekte von extracurricularen Angeboten bzw. von *out of school activities* auf die Entwicklung des Sozialverhaltens und der sozialen Kompetenzen berichtet (Durlak et al. 2011; Durlak et al. 2010; Eccles und Barber 1999; Farb und Matjasko 2012; Feldman und Matjasko 2005; Fredricks und Eccles 2006; Mahoney et al. 2005), da diese Angebote für Heranwachsende die Chance eröffnen, mit der eigenen sozialen Rolle, dem eigenen Verhalten und der eigenen Identität zu experimentieren (Barber et al. 2005; Eccles und Roeser 2011; Larson 2000, 2006, 2011). In vielen dieser Studien werden positive Zusammenhänge von extracurricularen Angeboten auf schulische Leistung über den Anstieg der

sozialen Kompetenzen erklärt, die sich indirekt auf akademische Kompetenzen auswirken. Denault und Guay (2017) können beispielsweise zeigen, dass sich die Motivation für extracurriculare Aktivitäten positiv auf die Schulmotivation überträgt.

2.3 Reduktion von Bildungsungleichheiten und Ermöglichung von Teilhabe durch Teilnahme am Ganztag und an Ganztagsangeboten?

Die Teilnahme am Ganztag und an einzelnen Ganztagsangeboten ist nicht frei von Selektionsmechanismen. Insgesamt sind jüngere Kinder, Kinder in städtischen Regionen sowie Kinder, deren Mütter erwerbstätig sind bzw. einen Studienabschluss haben, häufiger im Ganztag anzutreffen. Ebenfalls nehmen Kinder von Alleinerziehenden sowie (in Westdeutschland) Kinder mit Migrationshintergrund eher am Ganztagsbetrieb teil (Marcus et al. 2016). Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der offenen Ganztagschule (OGS) im Primarbereich in NRW sind ähnliche Selektionsmechanismen bei der Inanspruchnahme der Ganztagsangebote festgestellt worden, allerdings nicht für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund (Börner et al. 2010). Insgesamt scheinen indes sozioökonomische Unterschiede hinsichtlich der Nutzung von Ganztagschulen über die Zeit hinweg abzunehmen (Marcus et al. 2016). So betont Züchner (2008), dass es der Ganztagschule – trotz der Selektivität – auch gelingt, „gerade benachteiligten Kindern und Jugendlichen neue Bildungs- und Lernerfahrungen zu eröffnen“ (ebd., S. 351).

Differenzierter betrachtet sind es jedoch Kinder und Jugendliche aus tendenziell besser gestellten Elternhäusern, die freiwillig am Ganztag partizipieren (Steiner 2009). Kinder und Jugendliche aus weniger privilegierten Familien können eher in gebundenen Ganztagschulen gefunden werden, sind also verpflichtet, am Ganztag teilzunehmen, und auch in offenen Ganztagschulen erfolgt ihre Teilnahme seltener auf eigenen Wunsch (ebd.). In diesem Zusammenhang ist auch auf die Ergebnisse von Pupeter und Hurrelmann (2013) zu verweisen. Zwar sind fast zwei Drittel der Ganztagschüler*innen damit zufrieden, eine Ganztagschule zu besuchen, bei Kindern und Jugendlichen niedriger sozialer Herkunft sind es aber weniger als die Hälfte. Analog hierzu ist zu erwähnen, dass Schüler*innen die Qualität von Ganztagsangeboten subjektiv höher beurteilen, wenn sie sich freiwillig für eine Teilnahme entschieden haben (Brümmer et al. 2011; Sauerwein 2017; Steiner und Fischer 2011).

Tillmann et al. (2017) haben nicht die generelle Teilnahme am Ganzttag untersucht, sondern speziell die Teilnahme an Leseangeboten. In der Sekundarstufe nehmen Schüler*innen mit schlechteren Leseleistungen häufiger an Leseangeboten teil, während in der Grundschule eher leseaffine Schüler*innen solche Angebote besuchen. Für die Sekundarstufe konnten Fischer et al. (2016) zeigen, dass sich Schüler*innen, die freiwillig an Leseangeboten teilnehmen, im Vergleich zu Schüler*innen, die aus anderen Gründen teilnehmen, in ihrer Leseleistung verbessern können. Es sind allerdings eher leseaffine Mädchen an Gymnasien, die freiwillig Leseangebote besuchen (Sauerwein 2017). Vertiefende Analysen zeigen, dass für Schüler*innen, deren Teilnahme an einem Förderangebot nicht freiwillig erfolgt, eine „Förder-Falle“ aufgrund von Zuschreibungsmechanismen entstehen kann. Gemeint ist hiermit, dass diese Schüler*innen über ihre nicht freiwillige und somit verordnete Teilnahme als förderbedürftige Schüler*innen kategorisiert und als solche auch vor der Klasse sichtbar gemacht werden. Darüber wird ihr Selbstkonzept negativ beeinflusst, was wiederum Auswirkungen auf ihre Leistung hat (Sauerwein und Heer, angenommen) (s. für ähnliche Mechanismen Rabenstein und Reh 2013; Reh et al. 2015).

Auch in der nordamerikanischen Forschung wird nach Gründen für eine Teilnahme an extracurricularen Angeboten gefragt. Über eine Zeitspanne von knapp drei Dekaden hinweg finden Meier et al. (2018) konsistente Zusammenhänge zwischen dem Bildungsstand der Eltern und der Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten. Auch die elterliche Zuneigung, deren Interesse an der Freizeitgestaltung ihrer Kinder sowie die elterliche Aufsicht scheinen mit der Teilnahme von Kindern und Jugendlichen an extracurricularen Angeboten zusammenzuhängen, wobei Aufsicht bedeutsamer ist als Zuneigung (Anderson et al. 2018; Fletcher et al. 2000). Umgekehrt konnten aber Eisman et al. (2016) eine erhöhte Teilnahme von Kindern und Jugendlichen feststellen, die geringe elterliche Unterstützung erfahren. Auch das Wohnumfeld beeinflusst die Teilnahme. Insbesondere Kinder und Jugendliche in sozioökonomisch schlechter gestellten Stadtteilen sind seltener in organisierten Angeboten³ involviert (Dearing et al. 2009). Hingegen kommen Anderson et al. (2018) zu dem Schluss, dass Gewalt im Stadtteil die Teilnahmerate in organisierten Aktivitäten erhöht. Dies wird damit begründet, dass Eltern und

³ Organisiert meint, dass Angebote regelmäßig stattfinden und von Erwachsenen durchgeführt bzw. beaufsichtigt werden, wie beispielsweise Musikurse, Sporttrainings, Sprachkurse etc. Unstrukturierte Aktivitäten sind z.B. Jugendtreffs oder Angebote mobiler Jugendarbeit wie Spielmobile.

lokale Bildungsakteur*innen versuchen, durch beaufsichtigte Aktivitäten Sicherheit für Kinder und Jugendliche herzustellen.

Tiefergehende Einblicke geben die ethnografischen Arbeiten von Lareau (2011). Demnach ist die (häufigere) Teilnahme von Kindern aus Mittelschichtsfamilien an extracurricularen Angeboten als Teil einer „*concerted cultivation*“ zu verstehen, während Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status eher an unstrukturierten Aktivitäten teilnehmen, was von Lareau als natürlicheres Aufwachsen („*accomplishment of natural growth*“) bezeichnet wird. Diese unterschiedlichen kulturellen Logiken der Kindererziehung lassen sich bis in die *Highschool*-Zeit hinein beobachten und beeinflussen das Leben von Heranwachsenden nachhaltig (Lareau 2011), interagieren dabei mit dem ökonomischen und kulturellen Kapital der Familie und beeinflussen die Teilnahme an extracurricularen Angeboten (Weininger et al. 2015). Friedman (2013) argumentiert, dass Eltern die Wettbewerbserfahrungen ihrer eigenen Sozialisation und Arbeitswelt an ihre Kinder weitergeben, indem diese zur Partizipation in extracurricularen Angeboten – insbesondere in sportbezogenen Angeboten – bewogen werden. Dies ließe sich derart erklären, dass im Zuge der Bildungsexpansion (Hadjar und Becker 2006) höhere formale Bildungsabschlüsse die Regel geworden sind. Distinktion findet folglich weniger über formale Bildungsabschlüsse statt, sondern wird verlagert in den extracurricularen Bereich, in dem zusätzliche Kompetenzen und Kapitalien (kulturelles und soziales) erworben werden können (Lareau 2011).

Ebenfalls scheint sich die Hoffnung, dass Schulen hinsichtlich der Teilnahme an extracurricularen Angeboten und damit auch in Bezug auf Teilhabechancen ausgleichend wirken (Bennett et al. 2012), nicht zu bestätigen (Weininger et al. 2015). In Anlehnung an Bronfenbrenner wird argumentiert, dass die Faktoren „Kommune“, „soziale Umwelt“ und „kultureller Kontext“ die Teilnahme sowie die Qualität der Lernerfahrungen beeinflussen (Vandell et al. 2015). Die entstehenden Differenzen führen wiederum dazu, dass anscheinend ähnliche Angebote in Abhängigkeit vom (Schul-)Kontext unterschiedlich konzipiert und durchgeführt werden (Guest 2018; Vandell et al. 2015): An eher privilegierten Schulen geht es um Talentförderung und Erfolg, während weniger privilegierte Schulen extracurriculare Angebote eher in einem kompensatorischen Sinn durchführen. An den privilegierten Schulen scheinen die Kinder und Jugendlichen – durch die Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten – zudem besser auf den Besuch des Colleges vorbereitet zu werden. Dies ergänzt sich mit

Befunden, die zeigen, dass Schüler*innen in wohlhabenderen Kommunen und entsprechenden Schulkontexten an extracurricularen Aktivitäten teilnehmen, weil sie sich damit einen Vorteil für die Zukunft erhoffen, während Kinder und Jugendliche in eher benachteiligten Kommunen an außerunterrichtlichen Angeboten partizipieren, weil eine Teilnahme für ihre gegenwärtige Situation relevant ist und die Aktivität ihnen Freude bereitet (Quiroz 2000). Eltern aus der Mittelschicht bemühen sich um die Teilnahme ihrer Kinder an extracurricularen Angeboten, damit diese dort etwas lernen, während Arbeiter*innen bzw. sozioökonomisch schlechter gestellte Familien ihre Kinder anmelden, damit diese beschäftigt sind bzw. aus Erwägungen für deren Sicherheit (s. oben) (Anderson et al. 2018; Lareau 2011). In Deutschland können ähnliche Mechanismen vermutet werden. So scheinen Ganztagsangebote eher für Eltern niedriger sozialer Herkunft ein Auswahlkriterium für eine weiterführende Schule zu sein (Killius und Tillmann 2017), auch die referierten Befunde in Bezug auf eine freiwillige Teilnahme könnten so gelesen werden, dass Kinder aus benachteiligten Milieus Ganztagsangebote weniger als Bildungsgelegenheiten verstehen.

2.4 Angebotsbreite und Angebotsprofile

Ein Großteil der bisher in diesem Forschungsreview angeführten Studien zur Erforschung außerunterrichtlicher Angebote an Ganztagschulen untersucht die Teilnahme an einzelnen Angeboten (Feldman und Matjasko 2005; Gano-Overway et al. 2009; Gardner et al. 2011; Mahoney et al. 2009; van Boekel et al. 2016). Unberücksichtigt bleibt somit, dass Kinder und Jugendliche in der Regel an mehr als nur einem extracurricularen Angebot partizipieren.

In den letzten Jahren sind jedoch Studien durchgeführt worden, die den Einfluss verschiedener Angebote betrachten. Ein Großteil dieser Studien untersucht die Angebotsbreite (Denault und Poulin 2009; Fauth et al. 2007; Fredricks und Eccles 2006, 2010; Larson et al. 2006; Sharp et al. 2015; Simpkins et al. 2008). Hierbei zeigt sich, dass die Angebotsbreite – verstanden als die Anzahl von (unterschiedlichen) Angeboten, an denen eine Teilnahme erfolgt – positiv mit der Entwicklung von akademischen *Outcomes* und weniger riskantem Verhalten bzw. mehr prosozialem Verhalten zusammenhängt (Denault und Poulin 2009; Fredricks und Eccles 2010; Neely und Vaquera 2016; Sharp et al. 2015). Diese positiven Effekte, so wird u.a. argumentiert, hängen, neben den Lernerfahrungen, mit dem Kontakt zu unterschiedlichen Peers und unterstützenden Erwachsenen in den verschiedenen Angeboten zusammen (Feldman und Matjasko 2007; Larson et al. 2006).

Feldman und Matjasko (2007) haben in einer Querschnittsstudie untersucht, an welchen verschiedenen Angeboten Kinder und Jugendliche teilnehmen, wobei die Angebotsprofile der Kinder und Jugendlichen auf interessante Selektionseffekte verweisen: Schüler*innen, die an verschiedenen Aktivitäten teilnehmen, stammen aus Familien mit höherem sozioökonomischen Status und haben bessere Schulnoten (s. auch Sharp et al. 2015). Auch Bartko und Eccles (2003) haben verschiedene Angebote, die Kinder und Jugendliche besuchen, in unterschiedlichen Clustern zusammengefasst und hierbei nicht nur außerunterrichtliche, sondern auch außerschulische Aktivitäten berücksichtigt. Sind Schüler*innen in keine oder wenig außerunterrichtliche Aktivitäten (in und außerhalb der Schule) eingebunden, haben sie auch schlechtere Schulnoten (Bartko und Eccles 2003; Peck et al. 2008; Sharp et al. 2015).

Linver et al. (2009) sowie Nelson und Gastic (2009) haben ebenfalls Cluster gebildet, basierend auf den Angeboten, die Kinder und Jugendliche besuchen. Hier sind es vor allem Kinder und Jugendliche aus sportbezogenen Clustern bzw. Kinder und Jugendliche, die in vielfältige Aktivitäten eingebunden sind, die bessere akademische Leistungen erzielen und von einer stärkeren Schulverbundenheit berichten sowie selbstbewusster sind und mehr prosoziales Verhalten zeigen, im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen, die wenig oder gar nicht involviert sind. Insbesondere letztgenannte Gruppe von Kindern und Jugendlichen schneidet mit Blick auf die genannten Faktoren tendenziell schlechter ab (Linver et al. 2009; Nelson und Gastic 2009). Wird dies in einen Zusammenhang mit den Befunden von Eccles und Barber (1999) gesetzt und die Korrelation zwischen Angebotswahl und Identität berücksichtigt, kann festgehalten werden, dass soziale Herkunft, Schulleistungen bzw. akademische Orientierung, Sozialverhalten und Geschlecht die Angebotswahl beeinflussen, die Angebote selbst aber auch Effekte auf die Schulleistung (bzw. akademische Orientierung) und das Sozialverhalten ausüben. Diese Zusammenhänge sind in den USA seit über 25 Jahren stabil (Meier et al. 2018).

Für Deutschland können Sauerwein et al. (2016) die Befunde hinsichtlich der außerunterrichtlichen Aktivitätsprofile im Kontext *Ganztagschulen* größtenteils bestätigen: Kinder und Jugendliche, die ihre Freizeit kulturorientiert⁴ gestalten, gehen eher auf das Gymnasium, kommen eher aus Familien mit höherem sozioökonomischen Status und sind

⁴ Dieses Profil kennzeichnet die Teilnahme an musikbezogenen Angeboten, an Leseangeboten sowie die Teilnahme an Schultheaterangeboten.

überproportional häufig weiblichen Geschlechts. Ebenfalls sind ihre Schulnoten besser. Ein sportbezogenes Angebotsprofil hingegen ist typischer für Jungen. Prosoziales Verhalten entwickelt sich bei den sportbezogenen und kulturell orientierten Kindern und Jugendlichen eher und umfassender im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen, die nur sehr wenige Angebote besuchen. Im Gegensatz zu den Befunden der US-amerikanischen Forschung hängt ein Profil, das sich durch den Besuch vieler verschiedener Angebote innerhalb und außerhalb der Schule auszeichnet, nicht mit höheren kulturellen und ökonomischen Kapitalien (u.a. Lareau 2011), sondern mit dem Besuch niedrigerer Schulformen, niedriger sozialer Herkunft sowie schlechteren Schulnoten zusammen. Letzteres kann mit der sogenannten „*overscheduling*-Hypothese“ erklärt werden, die davon ausgeht, dass die Anzahl besuchter extracurricularer Angebote nur bis zu einem bestimmten Punkt positiv mit den Schulnoten bzw. Leistungen zusammenhängt und ab einer bestimmten Anzahl besuchter Angebote dieser Zusammenhang wieder rückläufig ist (Farb und Matjasko 2012; Seow und Pan 2014). Eine weitere Erklärung könnte in der Kopplung von Schulformen und Ganztagschulmodellen liegen. So sind Schulformen wie Hauptschulen und integrierte Gesamtschulen in Deutschland, im Vergleich zu Gymnasien, deutlich häufiger als gebundene Ganztagschulen organisiert (StEG-Konsortium 2015). Auch daraus kann die beschriebene Kopplung von vielen besuchten Angeboten und einem niedrigen sozioökonomischen familiären Status entstehen – mit allen weiteren Folgen.

3 Eine sozialpädagogisch informierte Kommentierung der Befunde und mögliche Implikationen für die Sozialpädagogik im Kontext *Ganztagschule*

Zusammenfassend deuten die vorgestellten Befunde der Ganztagschulforschung für Deutschland – in Nordamerika stellt sich die Situation, wie beschrieben, etwas anders dar – darauf hin, dass die an Ganztagschulen gerichteten Erwartungen nur partiell erfüllt worden sind: Zwar konnte nachgewiesen werden, dass Ganztagschulen bzw. Ganztagsangebote eher positive Effekte auf das Sozialverhalten und die sozio-emotionale Entwicklung haben und gleichzeitig, zumindest strukturell gesehen, auch die Möglichkeit auf Teilhabe eröffnen, indem Schüler*innen mit Bildungsangeboten in Kontakt kommen, die sie ohne die Ganztagschule möglicherweise nicht aufgesucht hätten. Allerdings zeigen die referierten Befunde, dass kontextspezifische Ausrichtungen sowie Teilnahmezwänge für benachteiligte Kinder und Jugendliche verhindern, dass die besuchten Angebote für diese tatsächlich kompensierend wirken und Bildungsungleichheiten reduzieren. Auch Effekte auf die akademischen Leistungen bleiben aus –

lediglich bei einer freiwilligen Teilnahme an bzw. bei als „attraktiv“ bewerteten Ganztagsangeboten konnten Veränderungen der Leistung nachgewiesen werden (Fischer et al. 2016; Linberg et al. 2018; Sauerwein 2017; Sauerwein et al. 2017; StEG-Konsortium 2016; Tillmann et al. 2017).

Die demzufolge deutlich werdende Bedeutsamkeit einer freiwilligen Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten lässt sich auch mit Blick auf die wahrgenommene Qualität dieser Angebote feststellen: So beurteilen Schüler*innen die Qualität von Ganztagsangeboten subjektiv höher, wenn sie sich freiwillig für eine Teilnahme entschieden haben (Brümmer et al. 2011; Sauerwein 2017; Steiner und Fischer 2011). Entsprechend der an Ganztagschulen gerichteten Erwartungen, positive Leistungsveränderungen der Schüler*innen zu erzielen und damit auch Bildungsungerechtigkeiten zu reduzieren, entsteht vor diesem Hintergrund der Bedeutsamkeit einer freiwilligen Teilnahme ein paradoxales Handlungserfordernis: Insbesondere leistungsschwache und von Bildungsungerechtigkeit betroffene Kinder suchen Ganztagsangebote nicht freiwillig auf – die freiwillige Teilnahme beeinflusst jedoch die subjektiv erlebte Angebotsqualität positiv (Sauerwein 2017) und hängt mit einer positiven Leistungsentwicklung zusammen (Sauerwein und Heer, angenommen). Diese Paradoxie dürfte schulpädagogisch kaum zu bewältigen sein. Hingegen erscheint aus sozialpädagogischer Perspektive eine Bearbeitung möglich und vor dem Hintergrund geradezu geboten zu sein, dass über die reine Leistungserbringung hinausgehende Bildungsprozesse vor allem unter den Bedingungen von Autonomie und Freiwilligkeit möglich sind (Kentler 2006; Müller et al. 1967; Scherr 1998; Scherr und Thole 1998).

Wird zudem hinzugezogen, dass gerade Kinder niedriger sozialer Herkunft seltener freiwillig eine Ganztagschule besuchen (Pupeter und Hurrelmann 2013; Pupeter und Wolfert 2018) und Gymnasien seltener als gebundene Ganztagschulen organisiert sind (StEG-Konsortium 2015), spricht dies für die Annahme, dass kulturelle Praktiken, Normen und Vermittlungstechniken einer auf die Mittelschichtsozialisation ausgerichteten Schule (Bourdieu 2001; Friebertshäuser 2008) auch im nicht-unterrichtlichen Bereich der Ganztagschulen aufrechterhalten werden. Kinder aus Mittel- und Oberschicht können demnach die Ganztagschule im Sinne einer „concerted cultivation“ (Lareau 2011) nutzen, während Kindern eher benachteiligter Herkunftsmilieus nicht zugetraut wird, selbstbestimmt ihre Bildungsbiografie zu gestalten und sie stattdessen eher zu einer Teilnahme verpflichtet werden. Diese Lesart kann auch dadurch untermauert werden, dass

Sozialpädagog*innen zunehmend aufgefordert sind, den schulischen Bildungserfolg mit abzusichern (Göppel 2012; Zipperle 2015).

Demgegenüber könnte ein wesentlicher Auftrag der Sozialpädagogik in Ganztagschulen darin gesehen werden, für das Primat der Freiwilligkeit einzutreten (Sauerwein 2018) und verstärkt auf die Eigeninitiative der Kinder und Jugendlichen zu vertrauen. Dies gilt es umso mehr zu betonen, da empirische Befunde darauf hinweisen, dass sich das Handeln der sozialpädagogischen Akteur*innen im Kontext *Schule* nicht unbeeinflusst von den Logiken dieser Institution vollzieht: So weisen viele Angebote eher eine betreuende Funktion auf, und Sozialpädagog*innen sind angehalten, nicht nur genuin sozialpädagogische Angebote zu gestalten, sondern zunehmend auch schulische Aufgaben, wie etwa in der Hausaufgabenbetreuung, zu übernehmen. Sozialpädagogen*innen erfüllen somit eine doppelte Funktion an Ganztagschulen: Als „nicht-schulische schulische“ Akteur*innen sind sie für genuin sozialpädagogische (Unterstützungs-)Angebote zuständig, übernehmen aber auch klassische schulbezogene Aufgaben.

Gerade vor diesem Hintergrund der Wirkmächtigkeit der Logik der Institution *Schule* sollte sich Sozialpädagogik in der Ganztagschule nicht als ‚Erfüllungsgehilfe‘ zur Absicherung des Schulerfolgs verstehen (Otto und Coelen 2008; Rauschenbach et al. 2004; Rauschenbach 2009; Rauschenbach und Otto 2008). Ebenso wenig scheinen jedoch im Kern „konservative“ Positionierungen – Schule sowie Kinder- und Jugendarbeit müssten ihre jeweiligen Eigenheiten beibehalten (Coelen 2006; Rauschenbach et al. 2003) – für die Sozialpädagogik hilfreich, denn diese blenden einerseits die Transformationsprozesse im Kontext *Ganztagschule* aus, andererseits plädieren sie tendenziell eher für eine Zurückhaltung der Sozialpädagogik hinsichtlich schulischer Angelegenheiten. Stattdessen sollte Sozialpädagogik sich einer möglichen Okkupierung durch (Ganztags-)Schule erwehren, indem sie aktiv für ihre eigenes Bildungsverständnis eintritt – insbesondere für das Primat der Freiwilligkeit. Die referierten Studien aus dem Bereich der Ganztagschulforschung sprechen für eine solche selbstbewusste und offensive Positionierung, denn durch ein sozialpädagogisches Verständnis von Bildung könnte im Rahmen einer zunehmenden Vermischung von Schule und Sozialpädagogik – wenn dieses auch auf sogenannte akademisch orientierte Angebote angewendet würde – Ganztagschule insgesamt profitieren. Es ginge weniger um Leistungsergebnisse, Lernen und den Ausgleich von Lerndefiziten, sondern stärker auch um die Ermöglichung von

Autonomiespielräumen zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit. Im Zuge einer solchen Ausrichtung, so lässt sich aus dem vorgenommenen Review schlussfolgern, müssen Selbstwahl- und Selektionsprozesse Berücksichtigung finden, damit es nicht zu einer Verschärfung bereits vorhandener (bildungsbezogener) Ungerechtigkeiten kommt. Zugleich bedeutet dies jedoch auch Abstand von der Zielsetzung zu nehmen, Ganztagschule könne Leistungsdefizite kompensieren, worüber genau die notwendigen Räume für sozialpädagogische Angebote an Ganztagschulen geschaffen werden könnten. Zudem ist nochmals zu erwähnen, dass ein Teilnahmepflicht an leistungsbezogenen Angeboten eben nicht die gewünschten Effekte hervorruft, weshalb hierauf zu verzichten ist. Die Verschiebung von einer Leistungs- zu einer Angebotsorientierung, die ein anderes Lernen fokussiert, bietet außerdem die Chance, Kinder und Jugendliche bei der Konzeption der Angebote umfassender mit einzubeziehen, wie es gegenwärtig verstärkt diskutiert wird (Haude und Graßhoff 2019).

Gegenwärtig jedoch – so können die dargelegten Befunde pointiert zusammengefasst werden – stellt Ganztagschule, entgegen der politischen Verlautbarungen, zumindest primär kein Instrument dar, um zu einer Leistungssteigerung der Schüler*innen beizutragen sowie bildungsbezogene Ungerechtigkeiten zu reduzieren, sondern gewährleistet vornehmlich eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Angehörige der Mittel- und Oberschicht.

Literaturverzeichnis

- Abruzzo, K. J., Lenis, C., Romero, Y. V., Maser, K. & Morote, E.-S. (2016). Does Participation in Extracurricular Activities Impact Student Achievement? *Journal for Leadership and Instruction*, 15 (1), 21–26.
- Anderson, N. A., Bohnert, A. M. & Governale, A. (2018). Organized Activity Involvement among Urban Youth: Understanding Family- and Neighborhood-Level Characteristics as Predictors of Involvement. *Journal of youth and adolescence*, 47 (8), 1697–1711. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0823-8>
- Barber, B. L., Eccles, J. S. & Stone, M. R. (2001). Whatever Happened to the Jock, the Brain, and the Princess? Young Adult Pathways Linked to Adolescent Activity Involvement and Social Identity. *Journal of Adolescent Research*, 16 (5), 429–455. <https://doi.org/10.1177/0743558401165002>
- Barber, B., Stone, M., Hunt, J. & Eccles, J. S. (2005). Benefits of Activity Participation: The Roles of Identity Affirmation and Peer Group Norm Sharing. In J. L. Mahoney, R. Larson & J. S. Eccles (Hrsg.), *Organized activities as contexts of development. Extracurricular activities, after-school and community programs* (S. 185–210). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bartko, T. & Eccles, J. S. (2003). Adolescent Participation in Structured and Unstructured Activities: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (4), 233–241. <https://doi.org/10.1023/A:1023056425648>
- Bellin, N. & Tamke, F. (2010). Bessere Leistungen durch die Teilnahme am offenen Ganztagsbetrieb? *Empirische Pädagogik*, 24 (2), 93–112.

- Bennett, P. R., Lutz, A. & Jayaram, L. (2012). Beyond the Schoolyard: The Contributions of Parenting Logics, Financial Resources, and Social Institutions to the Social Class Gap in Structured Activity Participation. *Sociology of Education*, 85 (2), 131–157. <https://doi.org/10.1177/0038040711431585>
- BMBF (2003). *Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ . Ganztagschulen. Zeit für mehr.* Zugriff am 20.11.2012.
- Börner, N., Beher, K., Düx, W. & Züchner, I. (2010). Lernen und Fördern aus Sicht der Eltern. In Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.), *Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule. Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen.* Weinheim: Juventa.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik.* Hamburg: VSA.
- Broh, B. A. (2002). Linking Extracurricular Programming to Academic Achievement: Who Benefits and Why? *Sociology of Education*, 75 (1), 69–95. <https://doi.org/10.2307/3090254>
- Brümmer, F., Rollett, W. & Fischer, N. (2011). Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht. Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 162–186). Weinheim: Beltz Juventa.
- Chiapparini, E. (2017). *Verzahnung von Schulpädagogik und Sozialer Arbeit in den CAS Community Schools. Eine konzeptbezogene und empirische Studie zur Ganztagesbildung in sozialen Brennpunktquartieren in und ausserhalb New York City.* Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Coelen, T. (2006). Ausbildung und Identitätsbildung. Theoretische Überlegungen zu ganztägigen Bildungseinrichtungen in konzeptioneller Absicht. In H.-U. Otto & J. Oelkers (Hrsg.), *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 131–148). München [u.a.]: Reinhardt.
- Dearing, E., Wimer, C., Simpkins, S. D., Lund, T., Bouffard, S. M., Caronongan, P., Kreider, H. & Weiss, H. (2009). Do neighborhood and home contexts help explain why low-income children miss opportunities to participate in activities outside of school? *Developmental Psychology*, 45 (6), 1545–1562. <https://doi.org/10.1037/a0017359>
- Decristan, J. & Klieme, E. (2016). Bildungsqualität und Wirkungen von Angeboten in der Ganztagschule. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (6), 757–759.
- Denault, A.-S. & Guay, F. (2017). Motivation towards extracurricular activities and motivation at school: A test of the generalization effect hypothesis. *Journal of Adolescence*, 54, 94–103. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.013>
- Denault, A.-S. & Poulin, F. (2009). Intensity and breadth of participation in organized activities during the adolescent years: multiple associations with youth outcomes. *Journal of youth and adolescence*, 38 (9), 1199–1213. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9437-5>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82 (1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durlak, J., Weissberg, R. & 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. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Eccles, J. S. & Barber, B. L. (1999). Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band: What Kind of Extracurricular Involvement Matters? *Journal of Adolescent Research*, 14 (1), 10–43. <https://doi.org/10.1177/0743558499141003>
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21 (1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Eisman, A. B., Stoddard, S. A., Bauermeister, J. A., Caldwell, C. H. & Zimmerman, M. A. (2016). Trajectories of Organized Activity Participation Among Urban Adolescents: An Analysis of Predisposing Factors. *Journal of youth and adolescence*, 45 (1), 225–238. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0267-3>

- Farb, A. F. & Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review*, 32 (1), 1–48.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2011.10.001>
- Fauth, R. C., Roth, J. L. & Brooks-Gunn, J. (2007). Does the neighborhood context alter the link between youth's after-school time activities and developmental outcomes? A multilevel analysis. *Developmental Psychology*, 43 (3), 760–777. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.760>
- 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 (2), 159–210. <https://doi.org/10.3102/00346543075002159>
- Feldman, A. & Matjasko, J. (2007). Profiles and portfolios of adolescent school-based extracurricular activity participation. *Journal of Adolescence*, 30 (2), 313–332.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.03.004>
- Fischer, N. (2018). Ganztagsschule als Bildungsraum (für alle?!) – Erkenntnisse aus 10 Jahren „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), S. 214–225). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- 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 Ganztagsschulen (StEG)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fischer, N., Kuhn, H. P. & Züchner, I. (2011). Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagsschule. 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 Ganztagsschulen (StEG)* (S. 246–266). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fischer, N., Sauerwein, M., Theis, D. & Wolgast, A. (2016). Vom Lesenlernen in der Ganztagsschule: Leisten Ganztagsangebote einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (6), 780–796.
- Fletcher, A. C., Elder, G. H., Jr. & Mekos, D. (2000). Parental Influences on Adolescent Involvement in Community Activities. *Journal of Research on Adolescence*, 10 (1), 29–48.
https://doi.org/10.1207/SJRA1001_2
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2005). Developmental Benefits of Extracurricular Involvement: Do Peer Characteristics Mediate the Link Between Activities and Youth Outcomes? *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (6), 507–520. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8933-5>
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2006). Is Extracurricular Participation Associated with Beneficial Outcomes? Concurrent and Longitudinal Relations. *Developmental Psychology*, 42 (4), 698–713.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.698>
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2010). Breadth of Extracurricular Participation and Adolescent Adjustment Among African-American and European-American Youth. *Journal of Research on Adolescence*, 20 (2), 307–333. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00627.x>
- Friebertshäuser, B. (2008). Verstehen und Anerkennen. Aspekte pädagogischer Beziehungen in Schule und außerschulischer Jugendarbeit. In A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation* (S. 113–124). Wiesbaden: VS.
- Friedman, H. L. (2013). *Playing to win. Raising children in a competitive culture*. Berkeley: University of California Press.
- Gano-Overway, L. A., Newton, M., Magyar, T. M., Fry, M. D., Kim, M.-S. & Guivernau, M. R. (2009). Influence of caring youth sport contexts on efficacy-related beliefs and social behaviors. *Developmental Psychology*, 45 (2), 329–340. <https://doi.org/10.1037/a0014067>
- Gardner, M., Roth, J. & Brooks-Gunn, J. (2011). Sports participation and juvenile delinquency. The role of the peer context among adolescent boys and girls with varied histories of problem behavior. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 1 (S), 19–37.
- Göppel, R. (2012). Das traditionelle Bildungsmonopol der Schule und die Bildungsambitionen der Jugendarbeit. In R. Markowitz & J. Schwab (Hrsg.), *Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule*.

- Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 57–89). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Guest, A. M. (2018). The social organization of extracurricular activities. Interpreting developmental meanings in contrasting high schools. *Qualitative Psychology*, 5 (1), 41–58.
<https://doi.org/10.1037/qup0000069>
- Hadjar, A. & Becker, R. (Hrsg.) (2006). *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS.
- Haude, C., & Graßhoff, G. (2019). Der Ganzttag ohne die Jugend? Jugendtheoretische Perspektiven auf die Ganzttagsschule. *sozialmagazin*, 44 (1-2), 22–29.
- Holtappels, H. G. (2010). Die Entwicklung von Ganzttagsschulen. Konzeptionen, Organisation und pädagogische Gestaltung. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Ganzttagsschule: Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe* (S. 7–18). Stuttgart: RAABE.
- Im, M. H., Hughes, J. N., Cao, Q. & Kwok, O.-M. (2016). Effects of Extracurricular Participation During Middle School on Academic Motivation and Achievement at Grade 9. *American Educational Research Journal*, 53 (5), 1343–1375. <https://doi.org/10.3102/0002831216667479>
- Kentler, H. (2006). Eine Theorie der Jugendarbeit – mein „Versuch 2“. In W. Lindner (Hrsg.), *1964 – 2004. Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland* (S. 78–85). Wiesbaden: VS.
- Killus, D. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (2017). *Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 4. JAKO-O Bildungsstudie*. Münster: Waxmann.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2008). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik – Statistik 2002 bis 2006*.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2017). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2011 bis 2015*.
- Kort-Butler, L. A. & Hageman, K. J. (2011). School-Based Extracurricular Activity Involvement and Adolescent Self-Esteem: A Growth-Curve Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 40 (5), 568–581. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9551-4>
- Kuhn, H. P. & Fischer, N. (2011a). Entwicklung der Schulnoten in der Ganzttagsschule. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganzttagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG)* (S. 207–226). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhn, H. P. & Fischer, N. (2011b). Zusammenhänge zwischen Schulnoten und problematischem Sozialverhalten in der Ganzttagsschule: Entwickeln sich Ganzttagsschüler/-innen besser? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (S3), 143–162.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods. Class, race, and family life* (2. Aufl.). Berkeley: University of California Press.
- Larson, R. W. (2000). Toward a Psychology of Positive Youth Development. *American Psychologist*, 55 (1), 170–183. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.170>
- Larson, R. W. (2006). Positive Youth Development, Willful Adolescents, and Mentoring. *Journal of Community Psychology*, 34 (6), 677–689. <https://doi.org/10.1002/jcop.20123>
- Larson, R. W. (2011). Positive Development in a Disorderly World. *Journal of Research on Adolescence*, 21 (2), 317–334. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00707.x>
- Larson, R., Hansen, D. & Moneta, G. (2006). Differing Profiles of Developmental Experiences Across Types of Organized Youth Activities. *Developmental Psychology*, 42 (5), 849–863.
<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.849>
- Lawson, H. A. & van Veen, D. (Hrsg.) (2016). *Developing community schools, community learning centers, extended-service schools and multi-service schools*. Cham [u.a.]: Springer.
- Linberg, T., Struck, O. & Bäumer, T. (2018). Vorzug Ganzttagsschule? Zusammenhänge mit der Kompetenzentwicklung im Bereich Lesen und Mathematik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (2), 1205–1227.

- Linver, M. R., Roth, J. L. & Brooks-Gunn, J. (2009). Patterns of adolescents' participation in organized activities: are sports best when combined with other activities? *Developmental Psychology*, 45 (2), 354–367. <https://doi.org/10.1037/a0014133>
- 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 Schülerteilnahme und der Angebotsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (6), 760–779.
- Mahoney, J. L., Larson, R. & Eccles, J. S. (Hrsg.) (2005). *Organized activities as contexts of development. Extracurricular activities, after-school, and community programs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mahoney, J., Vandell, D., Simkins, S. & Zarrett, N. (2009). Adolescent Out-of-School Activities. In R. M. Lerner & L. D. Steinberg (Hrsg.), *Handbook of adolescent psychology* (3. Aufl., S. 228–269). Hoboken, NJ: J. Wiley & Sons.
- Marcus, J., Nemitz, J. & Spieß, C. K. (2016). Veränderungen in der gruppenspezifischen Nutzung von ganztägigen Schulangeboten – Längsschnittanalysen für den Primarbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (2), 415–442.
- Marsh, H. & Kleitman, S. (2002). Extracurricular School Activities: The Good, the Bad, and the Nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72 (4), 464–514. <https://doi.org/10.17763/haer.72.4.051388703v7v7736>
- Meier, A., Hartmann, B. S. & Larson, R. (2018). A Quarter Century of Participation in School-Based Extracurricular Activities: Inequalities by Race, Class, Gender and Age? *Journal of youth and adolescence*, 47 (6), 1299–1316. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0838-1>
- Merkens, H. & Schründer-Lenzen, A. (2010). *Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich*. Münster: Waxmann.
- Müller, C. W., Kentler, H., Mollenhauer, K. & Giesecke, H. (Hrsg.) (1967). *Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie* (3. Aufl.). München: Juventa.
- Neely, S. R. & Vaquera, E. (2016). Making It Count. Breadth and Intensity of Extracurricular Engagement and High School Dropout. *Sociological Perspectives*, 60 (6), 1039–1062. <https://doi.org/10.1177/0731121417700114>
- Nelson, I. A. & Gastic, B. (2009). Street ball, swim team and the sour cream machine: a cluster analysis of out of school time participation portfolios. *Journal of youth and adolescence*, 38 (9), 1172–1186. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9372-x>
- Otto, H.-U. & Coelen, T. (Hrsg.) (2008). *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Peck, S. C., Roeser, R. W., Zarrett, N. & Eccles, J. S. (2008). Exploring the Roles of Extracurricular Activity Quantity and Quality in the Educational Resilience of Vulnerable Adolescents: Variable- and Pattern-Centered Approaches. *Journal of Social Issues*, 64 (1), 135–156. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00552.x>
- Pupeter, M. & Hurrelmann, K. (2013). Die Schule: Als Erfahrungsraum immer wichtiger. In S. Andresen & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Wie gerecht ist unsere Welt? (Kinder in Deutschland, Bd. 3., S. 111–134)*. Weinheim: Beltz.
- Pupeter, M. & Wolfert, S. (2018). Schule: Frühe Weichenstellung. In S. Andresen, S. Neumann & K. Public (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie* (S. 76–94). Weinheim: Beltz.
- Quiroz, P. (2000). A comparison of the organizational and cultural contexts of extracurricular participation and sponsorship in two high schools. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 31 (3), 249–275.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2013). Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 239–258). Wiesbaden: Springer VS.
- Radisch, F. (2009). *Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Theoretische und empirische Befunde*. Weinheim [u.a.]: Juventa.

- Radisch, F., Klieme, E. & Bos, W. (2006). Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (1), 30–49.
- Rauschenbach, T. (2009). *Zukunftschance Bildung. Familie Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim: Juventa.
- Rauschenbach, T., Düx, W. & Sass, E. (Hrsg.) (2003). *Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen*. Weinheim: Juventa.
- Rauschenbach, T., Leu, H., Lingenauber, S., Mack, W., Schilling, M., Schneider, K. & Züchner, I. (2004). *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter* (hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF]).
- Rauschenbach, T. & Otto, H.-U. (2008). Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2. Aufl., S. 9–32). Wiesbaden: VS.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2015). *Lernkulturen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sauerwein, M. (2017). *Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule. Über Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sauerwein, M. (2018). Veränderungen der Jugendarbeit in Zeiten von Ganztagschulen. *Sozial Extra*, 62 (6), 52–54.
- Sauerwein, M. & Fischer, N. (2019, i.E.). Qualität von Ganztagsangeboten. In T. Coelen, H.-U. Otto, P. Bollweg & J. Buchna (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. vollständig aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS
- Sauerwein, M. & Herr, J. (angenommen). Warum gibt es keine leistungssteigernden Effekte durch den Besuch von Ganztagsangeboten? – oder über die Paradoxie individueller Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Sauerwein, M., Lossen, K., Theis, D., Rollett, W. & Fischer, N. (2017). Zur Bedeutung des Besuchs von Ganztagserschulangeboten für das prosoziale Verhalten von Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagserschulen. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S. 269–288). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sauerwein, M., Theis, D. & Fischer, N. (2016). How Youths' Profiles of Extracurricular and Leisure Activity Affect Their Social Development and Academic Achievement. *International Journal for Research on Extended Education*, 4 (1), 103–124. <https://doi.org/10.3224/ijree.v4i1.24778>
- Scherr, A. (1998). Subjektivität und Anerkennung. Grundzüge einer Theorie der Jugendarbeit. In D. Kiesel, A. Scherr & W. Thole (Hrsg.), *Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierungen und empirische Befunde* (Reihe Politik und Bildung, Bd. 15, S. 147–163). Schwalbach/Taunus: Wochenschau.
- Scherr, A. & Thole, W. (1998). Jugendarbeit im Umbruch. Stand, Problemstellungen und zukünftige Aufgaben. In D. Kiesel, A. Scherr & W. Thole (Hrsg.), *Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierungen und empirische Befunde* (Reihe Politik und Bildung, Bd. 15, S. 9–36). Schwalbach/Taunus: Wochenschau.
- Schüpbach, M., Ignaczewska, J. & Herzog, W. (2014). Sozio-emotionale Entwicklung von Ganztagserschulkindern auf der Primarschulstufe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 46 (1), 11–23.
- Seow, P.-S. & Pan, G. (2014). A Literature Review of the Impact of Extracurricular Activities Participation on Students' Academic Performance. *Journal of Education for Business*, 89 (7), 361–366. <https://doi.org/10.1080/08832323.2014.912195>
- Sharp, E. H., Tucker, C. J., Baril, M. E., van Gundy, K. T. & Rebellon, C. J. (2015). Breadth of participation in organized and unstructured leisure activities over time and rural adolescents' functioning. *Journal of youth and adolescence*, 44 (1), 62–76. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0153-4>

- Shernoff, D. J. (2010). Engagement in After-School Programs as a Predictor of Social Competence and Academic Performance. *American Journal of Community Psychology*, 45 (3-4), 325–337. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9314-0>
- Simpkins, S. D., Eccles, J. & Becnel, J. (2008). The Mediation Role of Adolescents' Friends in Relations Between Activity Breadth and Adjustment. *Developmental Psychology*, 44 (4), 1081–1094. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.44.4.1081>
- StEG-Konsortium (Hrsg.) (2015). *Ganztagsschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*.
- StEG-Konsortium (Hrsg.) (2016). *Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012 – 2015*.
- Steiner, C. (2009). Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagsschule? *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 54, 81–105.
- Steiner, C. & Fischer, N. (2011). Wer nutzt Ganztagsangebote und warum? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 185–203.
- Steinmann, I., Strietholt, R. & Caro, D. (2018). Participation in extracurricular activities and student achievement. Evidence from German all-day schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 44 (173), 1–22. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1540435>
- Stolz, H.-J. (2009). Gelingensbedingungen lokaler Bildungslandschaften. Die Perspektive der dezentrierten Ganztagsbildung. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagsschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS, S. 105–119.
- Strietholt, R., Manitius, V., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztagsschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 737–761.
- Tillmann, K., Sauerwein, M., Hannemann, J., Decristan, J., Lossen, K. & Holtappels, H. G. (2017). Förderung der Lesekompetenz durch Teilnahme an Ganztagsangeboten? – Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S. 289–307). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Valentine, J., Cooper, H., Bettencourt, A. & DuBois, D. (2002). Out-of-School Activities and Academic Achievement: The Mediating Role of Self-Beliefs. *Educational Psychologist*, 37 (4), 245–256. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3704_4
- van Boekel, M., Bulut, O., Stanke, L., Palma Zamora, J. R., Jang, Y., Kang, Y. & Nickodem, K. (2016). Effects of participation in school sports on academic and social functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 31–40. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.05.002>
- Vandell, D. L., Larons, R. W., Mahoney, J. & Watts, T. W. (2015). Children's Organized Activities. In R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7. Aufl., S. 1–40). Hoboken, NJ: J. Wiley & Sons.
- Weininger, E. B., Lareau, A. & Conley, D. (2015). What Money Doesn't Buy. Class Resources and Children's Participation in Organized Extracurricular Activities. *Social Forces*, 94 (2), 479–503. <https://doi.org/10.1093/sf/sov071>
- Zipperle, M. (2015). *Jugendhilfeentwicklung und Ganztagsschule. Empirische Ergebnisse zu Herausforderungen und Chancen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Züchner, I. (2008). Ganztagsschule und die Freizeit von Kindern und Jugendlichen. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“* (2. Aufl., S. 333–352). Weinheim: Juventa.
- Züchner, I. & Fischer, N. (2014). Kompensatorische Wirkungen von Ganztagsschulen – Ist die Ganztagsschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (S2), 349–367.