

INDIVIDUELLE FÖRDERUNG: POTENZIALE DER GANZTAGSSCHULE

INHALTSVERZEICHNIS

• ZENTRALE BEFUNDE VON STEG (2016-2019)	02
• DAS FORSCHUNGSPROJEKT STEG	07
• SYSTEMMONITORING: GANZTAGSSCHULEN IM JAHR 2018	12
• TEILSTUDIEN 2016-2019	17
• STEG- <i>BILDUNGSORTE</i> : DIE ROLLE DES GANZTAGS VOR UND NACH DEM ÜBERGANG IN DIE SEKUNDARSTUFE I	18
• STEG- <i>TANDEM</i> : WEITERENTWICKLUNG VON HAUSAUFGABENBETREUUNG UND LERNZEITEN DURCH KOOPERATIVE LERNFORMEN	31
• STEG- <i>LESEN</i> : EINE INTERVENTIONSSTUDIE ZUR FÖRDERUNG DER LESEKOMPETENZ IM GANZTAG VON GRUNDSCHULEN	44
• STEG- <i>KOOPERATION</i> : MULTIPROFESSIONELLE KOOPERATION AN GANZTAGSGRUND- SCHULEN STÄRKEN	58
• VORSTELLUNG DER INSTITUTE UND BEIRÄTE	71
• IMPRESSUM	76

ZENTRALE BEFUNDE VON STEG (2016-2019)

Der Ausbau der Ganztagschulen gehört zu den großen Leistungen der Bildungspolitik von Bund und Ländern in den vergangenen zwei Jahrzehnten. Er wurde insbesondere durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB, 2003 bis 2009) des Bundes und durch verschiedene Programme in den Ländern massiv gefördert. Zahlen der KMK zeigen, dass inzwischen fast 70 Prozent der deutschen Schulen ein Ganztagsangebot vorhalten, an dem insgesamt über 40 Prozent aller Schülerinnen und Schüler teilnehmen.

In dieser Broschüre sind die Befunde der dritten Förderphase der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) detailliert dargestellt. Zusammenfassend lassen sich vier Aussagen formulieren, die die aktuelle Befundlage auf den Punkt bringen.

1. Schülerinnen und Schüler profitieren in vielfältiger Weise von qualitativ hochwertigen außerunterrichtlichen Angeboten – auch hinsichtlich ihrer fachlichen Fähigkeiten, zumindest wenn die Leistungsverbesserung in den Angeboten explizit intendiert ist.

Es finden sich Belege dafür, dass der Besuch fachbezogener außerunterrichtlicher Angebote tatsächlich die intendierten Leistungsverbesserungen bringt, wenn sie ziel- und kompetenzorientiert entwickelt worden sind. So zeigt StEG-Lesen, dass sich die Lesekompetenz durch die außerunterrichtliche Leseförderung verbessert und dass gerade auch Schülerinnen und Schüler, die anfangs eher schwächere Fähigkeiten zeigten, durch das Förderprogramm erheblich aufholen. StEG-Tandem konnte zwar kaum generelle positive Effekte der Teilnahme an Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeiten (mit Peer Mentoring) auf die Motivation und die Lernergebnisse zeigen. Wohl aber finden sich solche positiven Effekte dann, wenn die pädagogische Qualität hoch ist. Zudem sind die Schülerinnen und Schüler in diesen Angeboten zufrieden und fühlen

sich wohl. Weiterhin findet StEG-Bildungsorte einen Zusammenhang der Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten mit einem verbesserten Sozialverhalten.

2. Ältere Schülerinnen und Schüler können jüngere beim Lernen unterstützen, wenn sie gut auf diese Aufgabe vorbereitet werden.

Das Projekt *StEG-Tandem* sieht in älteren Schülerinnen und Schülern – sogenannte Mentorinnen und Mentoren – eine besondere Ressource, die eine lebensweltnahe Unterstützung für das Lernen jüngerer Schülerinnen und Schüler bieten kann. Es finden sich Belege, dass die Mentorinnen und Mentoren das Lernen ‚ihrer‘ Schülerinnen und Schüler unterstützen können. Dies gelingt aber nur, wenn von Seiten der Schule für eine angemessene Vorbereitung und Begleitung der Mentorinnen und Mentoren gesorgt wird.

3. Der Ganzttag unterstützt Familien bei der Übergangssituation von der Grund- in die weiterführende Schule.

Der Ganzttag ist beim Übergang in weiterführende Schulen förderlich, wie das Teilprojekt *StEG-Bildungsorte* zeigt. Stehen Eltern vor der Wahl einer weiterführenden Schule, spielt die Frage, ob es sich dabei um eine Ganzttagsschule handeln soll, zwar insgesamt eine nicht so große Rolle. Eltern, deren Kind kein Gymnasium besuchen wird, beziehen jedoch vergleichsweise häufig den Ganzttag in ihre Such- und Entscheidungsprozesse mit ein. Und hier sind es vor allem jene Eltern, denen das gezielte Eingehen auf Stärken und Schwächen jedes Einzelnen in der Schule wichtig ist ebenso wie Eltern, denen in ihrem persönlichen Umfeld leicht zugängliche soziale Ressourcen fehlen, die verstärkt den Ganzttag bei der Schulsuche im Blick haben. Wenn die Kinder dann tatsächlich an eine Ganzttagsschule gewechselt sind und dort auch Ganzttagsangebote nutzen, bewerten sie den Übergang im Nachgang deutlich öfter als leichter als erwartet als Schülerinnen und Schüler an Halbtagschulen. Dies gilt sowohl für Gymnasien als auch für nicht-gymnasiale Schulen der Sekundarstufe I.

4. Innovationen bei laufendem Ganzttagsschulbetrieb zu implementieren braucht Zeit und Durchhaltevermögen hinsichtlich der Schulentwicklungsarbeit.

StEG hat in der aktuellen Projektphase 2016-2019 konkrete Angebotskonzepte erarbeitet, die an ausgewählten Schulen umgesetzt wurden. So haben das Teilprojekt *StEG-Lesen* eine AG zur Förderung des Leseverständnisses und das Teilprojekt *StEG-Tandem* Konzepte zu Peer Mentoring für solche Lernangebote, in denen (Haus-)Aufgaben bearbeitet werden, entwickelt und umgesetzt. Die erfolgreiche Implementation dieser Konzepte basiert dabei auf der praxisnahen Entwicklung gemeinsam mit Expertinnen und Experten, aber auch darauf, dass (zeit-)intensive Schulentwicklungsprozesse stattgefunden haben, um die Konzepte für die Praxis nutzbar zu machen. Auch in *StEG-Kooperation* wurde eine Maßnahme entwickelt und

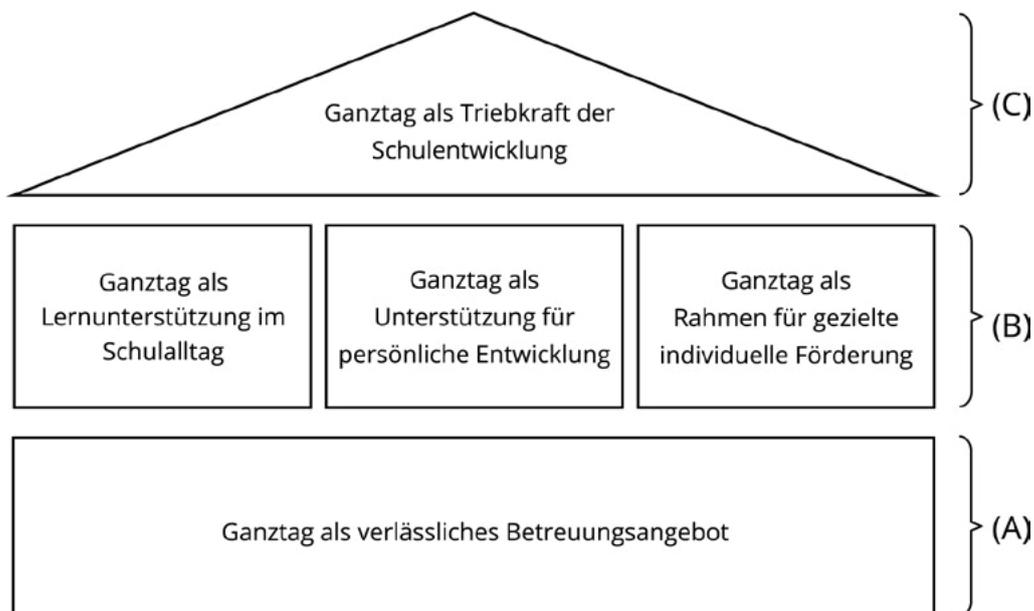
an ausgewählten Schulen umgesetzt. Ziel war die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation. Das Teilprojekt zeigt im Ergebnis, dass die Entwicklung der Kooperation – auch mit einer speziell auf die Verbesserung der multiprofessionellen Kooperation zielenden Schulentwicklungsmaßnahme – herausfordernd für alle Beteiligten ist. Ein alle pädagogisch Tätigen umfassendes ‚Wir‘-Gefühl sowie die Partizipation aller pädagogisch Beteiligten stellt sich erst nach längerer engagierter Schulentwicklungsarbeit ein. Die entwickelte Maßnahme ist der Anstoß für einen Weg, den das jeweilige Steuerungsteam mit allen pädagogisch Tätigen einer Ganztagschule gehen muss.

KRITISCHE EINORDNUNG UND DISKUSSION DER BEFUNDE

Die dritte Phase von StEG erbrachte unterschiedliche Befunde, die sich – im Einklang mit früheren Forschungsergebnissen – übersichtlich darstellen lassen, wenn man verschiedene Funktionen des Ganztags bzw. Erwartungen an den Ganztag differenziert betrachtet (siehe Abb. 1).

In der öffentlichen Wahrnehmung wird mit der Ganztagschule am häufigsten die Sicherung ganztägiger Betreuung verknüpft. Dabei stellt das Betreuungsangebot nur eine Aufgabe des Ganztags dar, die jedoch als Basis für alle weiteren Funktionen fungiert (vgl. (A) in Abb. 1). Darauf aufbauend müsste jedoch die Funktion des Ganztags auch darin gesehen werden, das Lernen und die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen sowie einen Rahmen für die gezielte individuelle Förderung zu bieten (vgl. (B) in Abb. 1). Für die Ausgestaltung und Fortentwicklung dieser Funktionen ist eine intensive Schulentwicklungsarbeit notwendig, für die der Ganztag auch eine treibende Kraft darstellen kann (vgl. (C) in Abb. 1).

Abb. 1: Übersicht über die Funktionen des Ganztags



(A) Betreuung als Fundament des Ganztags

Das Fundament des Ganztags bildet – wenn man von den Erwartungen der Familien, aber auch den Aussagen von Schulleitungen ausgeht – die Sicherung einer verlässlichen Betreuung für Jugendliche und vor allem für Kinder im Grundschulalter. Tatsächlich wird kein anderes Ziel von den Ganztagschulen häufiger genannt: Im Grundschulbereich arbeitet der Ganztagsbetrieb, wie die jüngste StEG-Schulleitungsbefragung 2018 ergab, im Mittel achteinhalb Stunden täglich – bei Kooperation mit einem Hort sogar bis zu zehn Stunden. Damit erlaubt die Ganztagschule unter bestimmten Voraussetzungen die Aufnahme oder Ausweitung einer Berufstätigkeit für beide Elternteile. Im Schichtdienst oder in den Ferien fehlt es jedoch weiterhin an Betreuungsangeboten.

(B) Unterstützung und Förderung als Säulen des Ganztags

Wie schon bei den beiden vorigen StEG-Phasen, sind die Befunde im Bereich der individuellen Förderung eher durchwachsen. Neben positiven Ergebnissen berichtet beispielsweise StEG-*Bildungsorte*, dass sich am Gymnasium ausgerechnet eher freizeitorientierte Angebote wie beispielsweise Computerkurse oder Sport-AGs positiv auf die Entwicklung der Noten auswirken. Auch von einer Verschlechterung des Selbstkonzepts (Gymnasien) bzw. der Schulfreude (sonstige Schulen der Sekundarstufe) bei Ganztagschülerinnen und -schülern berichtet diese Teilstudie.

Dies korrespondiert mit Befunden aus StEG-*Tandem*, wonach Schulfreude und Lernmotivation bei den Schülerinnen und Schülern, die Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeiten besuchen, im Verlauf der Jahrgangsstufe 5 zurückgehen. Auch der Einsatz geschulter älterer Schülerinnen und Schüler als Mentorinnen und Mentoren vermag dem nur bedingt entgegenzusteuern. So ist der wahrgenommene Lern- und Motivationsgewinn der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler durch das Peer Mentoring unter anderem davon abhängig, ob sie die Unterstützung der älteren Peers als hilfreich empfinden.

Wie lassen sich die ausbleibenden Wirkungen von Förder- und Lernangeboten erklären?
Im

Einklang mit dem bisherigen Forschungsstand lassen sich drei mögliche Gründe benennen:

- Die Intensität und der Umfang der pädagogischen Maßnahmen könnten unzureichend sein: Möglicherweise ist eine betreute Lernzeit ein- oder zweimal pro Woche nicht ausreichend. Und zu wenige Lernende könnten durch fachliche Angebote erreicht werden.
- Ausbleibende oder sogar negative Wirkungen könnten ggf. auch sogenannte Selektionseffekte darstellen. Nicht auf Förderung bezogene Freizeitangebote wählen beispielsweise möglicherweise eher Schülerinnen und Schüler, die es sich gewissermaßen leisten können, weil sie ohnehin gute bzw. sich verbessernde Noten vorzuweisen haben.

- Die Qualität der Angebote könnte – wie auch in den vorigen StEG-Phasen gezeigt – eine Rolle spielen. Hier könnten Rahmenvorgaben und eine curriculare pädagogische Arbeit in Schulen greifen.

Eine eher pessimistische Lesart der Ganztagsschulentwicklung könnte in der Aussage bestehen, dass man sich mit verlässlicher Betreuung und einigen positiven Auswirkungen in der psychosozialen Entwicklung zufrieden geben sollte. Die Schulleitungen gaben auch 2018 an fast der Hälfte aller Gymnasien und einem Drittel der sonstigen Schulen an, dass die Erweiterung der Lernkultur nicht zu ihrem Ganztagskonzept gehört. Es scheint also unter den Beteiligten eine große Teilgruppe zu geben, die keine besonderen Ansprüche an die Entwicklung einer neuen Lernkultur im Ganztag (vgl. (B) in Abb. 1) stellen.

Die optimistischere Sichtweise wäre, noch intensiver, systematischer, verbindlicher, mehr angeleitet durch Forschungsbefunde und damit möglicherweise auch standardisierter gezielte Fördermaßnahmen im Ganztag zu konzipieren und zu implementieren. Genau dies ist offenbar der Teilstudie *StEG-Lesen* gelungen. Sie kann nachweisbare Verbesserungen der Lesekompetenz durch den Besuch einer Arbeitsgemeinschaft im Ganztag zeigen, erfreulicherweise in besonderem Maße bei den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern. Dies war unter anderem durch eine intensive Zusammenarbeit zwischen Leseexpertinnen und -experten aus der Wissenschaft und der Praxis möglich, die ein – dem Stand der Forschung entsprechendes – Förderprogramm für den Ganztag konzipierten. Der Ganztag bietet dann den Rahmen für die erfolgreiche Umsetzung gezielter Förderung.

Die Betonung liegt hier auf der rahmengebenden Funktion des Ganztagsbetriebs, denn die Maßnahme könnte im Prinzip auch an anderen Lernorten, in anderen Settings umgesetzt werden. Das mag jene enttäuschen, die ihre Hoffnung auf eine ganz neue, eigenständige Ganztagspädagogik legen. Andererseits kann dies aber nicht verwundern, wenn man die allgemeinen Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung zur Kenntnis nimmt. Wenn es auf individuelle Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen ankommt, braucht es vor allem eine systematische, stark durchgearbeitete pädagogische Konzeption in der Sache, unabhängig von der Organisationsform. Solche systematische Entwicklungsarbeit findet offenbar im deutschen (Ganztags-) Schulsystem noch zu selten statt.

(C) Schulentwicklung als Dach des Ganztags

Wenn gezielte individuelle Förderung geplant und umgesetzt wird, ist Kooperation zwischen Lehrkräften, weiterem pädagogisch tätigen Personal sowie außerschulischen Expertinnen und Experten eine zentrale Voraussetzung. Die sehr praxisnahen Erkenntnisse und Beispiele des Teilprojekts *StEG-Kooperation* machen Mut, neue Methoden, passende räumliche Strukturen und zeitliche Ressourcen zu schaffen und zu nutzen, um den Ganztag im pädagogischen Kollegium einer Schule stets weiterzuentwickeln und auf die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler einzugehen. „Kollegium“ meint dabei – und *StEG-Kooperation* illustriert dies sehr nachvollziehbar – eben nicht nur

das Kollegium der Lehrkräfte, sondern umfasst das gesamte, vielfältige professionelle Personal einer Schule. Zu den Herausforderungen der nächsten Jahre wird es gehören, eine solche enge, räumlich und zeitlich strukturierte Kooperation auch dort zu schaffen, wo eine weitgehende Trennung zwischen Schule und Nachmittagsangebot stattfindet – wie zum Beispiel dort, wo Ganztagschulen mit Horten zusammenarbeiten.

DAS FORSCHUNGS- PROJEKT STEG

An der dritten Phase der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) waren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in sieben Forschungseinrichtungen beteiligt. Die Studie wurde von 2016 bis 2019 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Beteiligt waren alle Bundesländer: Sie haben den Zugang zu ihren Ganztagschulen ermöglicht.

Seit 2005 begleitet StEG die bundesweite Einführung von Ganztagschulen und untersucht deren Organisationsstrukturen und Entwicklung. Dafür bringen Konsortialpartner aus unterschiedlichen Forschungsgebieten ihre Erfahrungen ein.

DIE ERGEBNISSE VORIGER STEG-PHASEN

In der ersten Phase (2005-2011) wurden mehr als 50.000 Personen an mehr als 300 repräsentativ ausgewählten Schulen, teilweise über mehrere Jahre hinweg befragt, um die Anfangszeit des Ausbaus der Ganztagschulen in Deutschland umfassend zu beschreiben. Ziel war unter anderem, Gelingensbedingungen für den Ganztagschulenausbau und für individuelle Wirkungen auf Schülerinnen und Schüler herauszufinden. Dabei hat sich unter anderem die multiprofessionelle Kooperation als wichtiger Motor für den Ausbau des Ganztags erwiesen. Multiprofessionell zu kooperieren meint die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit pädagogischem Personal, das über andere Qualifikationen verfügt und teilweise bei anderen Trägern beschäftigt ist.

Das Angebot an Fach- und Förderangeboten war an den meisten Schulen sehr umfangreich. An der Spitze von Angebot und Nachfrage standen sportliche sowie musische Angebote einerseits und Hausaufgabenbetreuung andererseits. Positive Wirkungen der Ganztagsbeteiligung auf die Entwicklung von Schulnoten und die Schullaufbahn stellten sich dann ein, wenn die Schülerinnen und Schüler über einen Zeitraum von vier Jahren die Angebote möglichst dauerhaft und regelmäßig besuchten. Dies ging auch mit weniger abweichendem Sozialverhalten in der Schule einher. Alle anderen Wirkungen (etwa auf Lernmotivation und prosoziales Verhalten) waren abhängig von der Qualität des Angebots.

Um den Befunden der ersten Förderphase auf den Grund zu gehen, untersuchte StEG in der zweiten Phase (2012-2015) gezielt die Wirkung spezifischer Angebote, insbesondere in den Bereichen der Leseförderung, Förderung naturwissenschaftlicher und sozialer Kompetenzen und Maßnahmen zum Übergang in den Beruf. Erstmals konnten Kompetenztests eingesetzt werden. Allerdings konnten im Verlauf von einem halben bis einem Schuljahr – außer bei freiwilliger Teilnahme der Schülerinnen und Schüler – keine Wirkungen in fachbezogenen Leistungsbereichen durch den Besuch von Ganztagsangeboten nachgewiesen werden. Wohl aber zeigten sich positive Wirkungen auf das Sozialverhalten und die Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler, wenn die wahrgenommene Qualität der Ganztagsangebote ausreichend hoch war. Entsprechend wurde am Ende der zweiten Projektphase resümiert, der Ganztagsbesuch fördere vor allem die psychosoziale Entwicklung.

DIE AKTUELLE STEG-PHASE (2016-2019)

Nach einem Jahrzehnt StEG-Forschung war also klar, dass positive Entwicklungen in Schulen und insbesondere die erwarteten Wirkungen auf Kinder und Jugendliche sehr gezielter, pädagogisch hochwertiger Ganztagsangebote bedürfen. Solche Entwicklungen können Ganztagschulen in der Regel nur mit hohem Aufwand selbst erbringen. Deshalb führte StEG in seiner dritten Phase (2016-2019) drei Teilstudien durch, die intensiv mit Schulen daran arbeiteten, einen der zuvor als zentral herausgearbeiteten Handlungsbereiche zu bearbeiten: Multiprofessionelle Kooperation, Hausaufgabenbetreuung und Leseförderung. In Zusammenarbeit mit Schulen sowie mit Praxisexpertinnen und -experten wurden mit viel Sorgfalt Interventionsprogramme konzipiert und umgesetzt, die auf gemeinsames professionelles Arbeiten (*StEG-Kooperation*), auf den Einsatz von Mentorinnen und Mentoren in Lernzeiten bzw. in der Hausaufgabenbetreuung (*StEG-Tandem*) und auf die Stärkung der Lesekompetenz (*StEG-Lesen*) abzielten. Ein viertes Teilprojekt (*StEG-Bildungsorte*) befasste sich mit der Elternperspektive auf individuelle Förderung sowie auf die Rolle, die die Ganztagschule bei der individuellen Förderung spielt.

Passend zu diesen vier Ansatzpunkten wurden für eine systematische wissenschaftliche Begleitung der Ganztagspraxis spezifische Untersuchungsdesigns verwendet. Dabei wurde einerseits eine groß angelegte längsschnittliche Befragung von Eltern und Jugendlichen durchgeführt (*StEG-Bildungsorte*), andererseits wurden unterschied-

lich stark standardisierte Interventions- und Implementationsstudien umgesetzt: Eine mit Praxisexpertinnen und -experten entwickelte AG zur Förderung des Leseverständnisses wurde als stark standardisiertes Angebot in Ganztagsgrundschulen realisiert (StEG-Lesen), während Peer Mentoring-Programme für Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung in Zusammenarbeit mit den Schulen jeweils schulspezifisch entwickelt wurden (StEG-Tandem). Beide Programme wurden anhand von Vorher-Nachher-Befragungen und standardisierten Tests überprüft. Das in einer weiteren Teilstudie entwickelte modulare Interventionskonzept zur Förderung der multiprofessionellen Kooperation (StEG-Kooperation) hingegen wurde anhand von teilnehmenden Beobachtungen und Interviews qualitativ analysiert. Schließlich wurde, wie bereits 2012 und 2015, eine nationale und auch für die einzelnen Bundesländer repräsentative Stichprobe von Schulleitungen im Ganzttag befragt, um den Ausbau und die Problemlagen der Ganztagschulen im Trend beschreiben zu können (StEG Systemmonitoring).

Systemmonitoring

Das Systemmonitoring – als regelmäßige Bestandsaufnahme ausgewählter Indikatoren der Ganztagschulentwicklung in Deutschland – basiert auf einer bundesweiten Schulleitungsbefragung. Es ermöglicht aktuelle Einblicke in die Organisation und Strukturen des Ganztagsbetriebs, in schulische Ressourcen und damit einhergehende Entwicklungsbedarfe, in pädagogische Konzeptionen und Maßnahmen der Schulentwicklung sowie in Bildungsangebote und die Teilnahme am Ganztagsbetrieb.

Die Bestandsaufnahme im Jahr 2018 bildet zentrale Aspekte der Ganztagschulentwicklung ab und hilft, Handlungsbedarfe zu identifizieren. Anhand eines Vergleichs der aktuellen Ergebnisse mit den Befunden der vorigen Schulleitungsbefragungen von 2012 und 2015 ist es auch möglich, Trends in der Ganztagschulentwicklung in Deutschland sichtbar zu machen.

Mit seiner repräsentativen bundesweiten Stichprobe liefert das Systemmonitoring wichtige Hintergrundinformationen zur Einordnung und Interpretation der vier vertiefenden Teilstudien.

Vier vertiefende Teilstudien

In Abstimmung mit den Ländern wurden neben dem Systemmonitoring vier Teilstudien in ausgewählten Ganztagschulen realisiert. Diese vier Teilstudien untersuchten die Entwicklung von Ganztagschulen hinsichtlich unterschiedlicher Facetten der individuellen Förderung (vgl. Abb. 1).

Die Teilstudie *StEG-Bildungsorte* am Deutschen Jugendinstitut (DJI) in München sowie an der Philipps-Universität Marburg untersuchte, ob der Besuch von Ganztagschulen Teil der familialen Bildungsstrategien ist und welche individuellen Wirkungen sich mit der Inanspruchnahme unterschiedlicher Bildungs- und Betreuungssettings verbinden. Hierfür wurden bundesweit mehr als eintausend Eltern und deren Kinder telefonisch befragt. Eine qualitative Zusatzstudie ermöglichte in zehn ausgewählten Familien vertiefte Einblicke in die individuellen Bildungsstrategien.

StEG-Tandem, die Teilstudie am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Zusammenarbeit mit der Universität Kassel, ging der Frage nach, wie Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten durch den Einsatz von Mentorinnen und Mentoren verbessert werden können. Anknüpfend an einen eigens entwickelten Leitfaden zur Einführung von Peer Mentoring wurden an fünf Schulen in Hessen schulspezifische Konzepte umgesetzt. Daten wurden von Kindern der Jahrgangsstufe fünf mittels Fragebogen, Englisch- und Mathematikleistungstests sowie Gruppendiskussionen erhoben. Auch die Mentorinnen und Mentoren – Schülerinnen und Schüler höherer Klassenstufen, die die jüngeren bei den (Haus-)Aufgaben unterstützen sollten – wurden per Fragebogen und in Gruppendiskussionen befragt. Ob Peer Mentoring geeignet ist, das Lernen in der Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeit besser zu gestalten, ist eine Fragestellung der Analysen.

In der Teilstudie *StEG-Lesen* am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der TU Dortmund sowie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg wurde das Ziel verfolgt, ein systematisches Leseförderprogramm zu entwickeln. Dieses Förderarrangement wurde in Form einer extracurricularen Arbeitsgemeinschaft im Ganztags von Grundschulen implementiert und ist auf Kinder der vierten Jahrgangsstufe zugeschnitten. An 22 Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz wurde das Leseprogramm durchgeführt. Daten wurden per Fragebogen von Schülerinnen und Schülern, Deutschlehrkräften, den AG-Leitungen, den Schulleitungen, dem weiteren pädagogisch tätigen Personal und den Eltern der Viertklässlerinnen und Viertklässler erhoben. Zusätzlich wurde bei den Schülerinnen und Schülern die Lesekompetenz getestet. Die Datenanalysen prüfen, ob das neu entwickelte Ganztagsangebot effektiv das Leseverständnis der Kinder fördert und herkunftsbedingte Benachteiligungen mindert.

An der Justus-Liebig-Universität Gießen wurde im Rahmen der Teilstudie *StEG-Kooperation* untersucht, wie die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen durch eine längerfristig angelegte Schulentwicklungsmaßnahme gestärkt werden kann. Die speziell hierfür entwickelte Maßnahme wurde an drei Ganztagschulen durchgeführt und umfassend mittels qualitativer Methoden evaluiert. Hierbei kamen fast alle pädagogisch Tätigen der teilnehmenden Schulstandorte in Interviews zu Wort.

Beteiligte an StEG 2016 bis 2019

Den Kern des StEG-Teams bildet in der dritten Förderphase (2016 bis 2019) ein Konsortium, bestehend aus je einem leitenden Wissenschaftler des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, des Deutschen Jugendinstituts (DJI), des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Technischen Universität Dortmund sowie der Justus-Liebig-Universität Gießen. Mit diesen Instituten kooperieren die Universität Kassel, die Philipps-Universität Marburg sowie die Pädagogische Hochschule Freiburg. Die Abstimmung zwischen den sieben Standorten wird von der Koordination am DIPF organisiert.

Unterstützung erhalten die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zudem bereits seit Beginn der Studie von Vertreterinnen und Vertretern der an der Studie beteiligten Bundesländer und des Deutschen Städtetages. Diese bilden den administrativen Beirat und beraten das Projektteam in Bezug auf die Schulpraxis in den Ländern und die Forschungsinteressen der Länder und Schulen. Professorinnen und Professoren aus der empirischen Bildungsforschung bilden den wissenschaftlichen Beirat, der die Studie im Hinblick auf wissenschaftliche Grundlagen und methodische Fragen begleitet. StEG wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Abb. 1: Übersicht über die Teilstudien

StEG-Bildungsorte Längsschnittliche Surveystudie
<ul style="list-style-type: none"> • Befragung von Kindern bzw. Jugendlichen in Halb- und Ganztagschulen und deren Eltern zu unterschiedlichen Bildungs- und Betreuungssettings • Bundesweite Befragung in Haushalten
<ul style="list-style-type: none"> • Deutsches Jugendinstitut (Leitung: Prof. Dr. Thomas Rauschenbach) • Philipps-Universität Marburg (Leitung: Prof. Dr. Ivo Züchner)
StEG-Tandem Wirkungsstudie
<ul style="list-style-type: none"> • Wirkung von Peer Mentoring in Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeiten • Umsetzung an ausgewählten Ganztagschulen des nichtgymnasialen Sek. I-Bereichs in Hessen
<ul style="list-style-type: none"> • DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Leitung: Prof. Dr. Eckhard Klieme) • Universität Kassel (Leitung: Prof. Dr. Natalie Fischer)
StEG-Lesen Wirkungsstudie
<ul style="list-style-type: none"> • Wirkung eines außerunterrichtlichen Leseangebots • Umsetzung an ausgewählten Ganztagschulen des Primarbereichs in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz
<ul style="list-style-type: none"> • Institut für Schulentwicklungsforschung an der TU Dortmund (Leitung: Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels) • Pädagogischen Hochschule Freiburg (Leitung: Prof. Dr. Wolfram Rollett)
StEG-Kooperation Interview-/Fallstudie
<ul style="list-style-type: none"> • Wissenschaftliche Begleitung einer Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung von multiprofessioneller Kooperation • Umsetzung an ausgewählten Ganztagsgrundschulen in Hessen
<ul style="list-style-type: none"> • Justus-Liebig-Universität Gießen (Leitung: Prof. Dr. Ludwig Stecher)

SYSTEMMONITORING: GANZTAGSSCHULEN IM JAHR 2018

Seit 2012 werden im Abstand von drei Jahren deutschlandweit Schulleitungen im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass Veränderungen der Ganztagschullandschaft langsam verlaufen. Vor allem ist, so die Schulleitungen, eine verlässliche Betreuung Ziel von Ganztagschulen, aber Schülerinnen und Schüler können im Ganztag auch individuell gefördert werden. Vertiefenden Einblick in die bundesdeutsche Ganztagschulentwicklung liefert das StEG Systemmonitoring. Hierbei handelt es sich um eine bundesweit repräsentativ durchgeführte Befragung von Ganztagschulleitungen. Die 2012, 2015 und 2018 durchgeführten Erhebungen in allen 16 Bundesländern erbringen Informationen darüber, wie Ganztagschulen strukturiert und organisiert sind. StEG liefert somit einerseits repräsentative Daten zur aktuellen Ganztagschullandschaft und zeichnet andererseits ein Bild der Veränderungen über die Zeit. Das Systemmonitoring dient in dieser Weise vor allem dazu, Bildungsverwaltung und Bildungspolitik bei der systematischen Weiterentwicklung des Ganztags zu unterstützen.

ZIELE DER GANZTAGSSCHULE

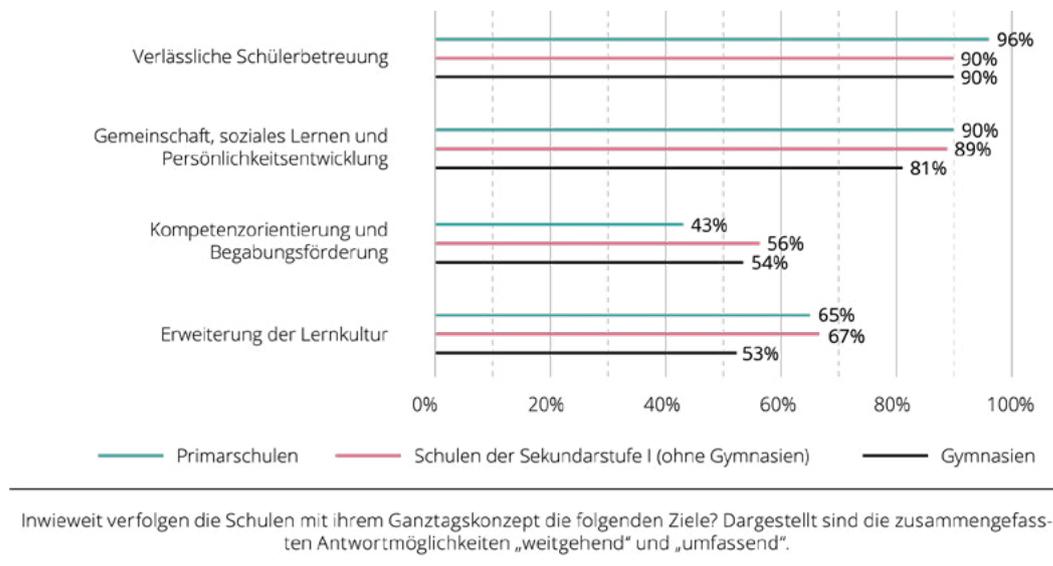
Als übergeordneter Bezugspunkt der StEG-Studie kann auf die politischen Zielsetzungen verwiesen werden, die mit der Einführung von Ganztagschulen verbunden waren.

Als solche gelten unter anderem:

- die Vereinbarkeit von Beruf und Familie, wofür eine verlässliche Betreuung der Schülerinnen und Schüler notwendig ist,
- die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler, um deren Leistungen und Kompetenzen zu verbessern,
- die Anreicherung schulischer Lerngelegenheiten, um soziales Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu stärken sowie
- die Reduktion von Bildungsungleichheiten bei Kompetenzerwerb und Schulerfolg.

Inwiefern diese benannten Ziele von den Ganztagschulen in ihrem Ganztagskonzept aufgegriffen werden, kann mit Hilfe der Schulleitungsbefragung abgebildet werden. In Abbildung 1 wird deutlich, dass von nahezu jeder Schule eine verlässliche Betreuung der Schülerinnen und Schüler als Ziel des Ganztagsbetriebs genannt wird. Angaben zu den Öffnungszeiten deuten darauf hin, dass Ganztagschulen eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen – insbesondere bei jüngeren Kindern. Ebenfalls bedeutsam sind soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung. Dagegen spielen Kompetenzorientierung und Begabungsförderung sowie eine Erweiterung der Lernkultur an rund der Hälfte bzw. zwei Dritteln der Ganztagschulen eine Rolle. Inwieweit damit die Zielsetzung der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern sowie eine Verringerung von Bildungsungleichheiten erreicht werden kann, bleibt fraglich.

Abb. 1: Ziele der Ganztagschule



NACHFRAGE UND TEILNAHME HINSICHTLICH DES GANZTAGS

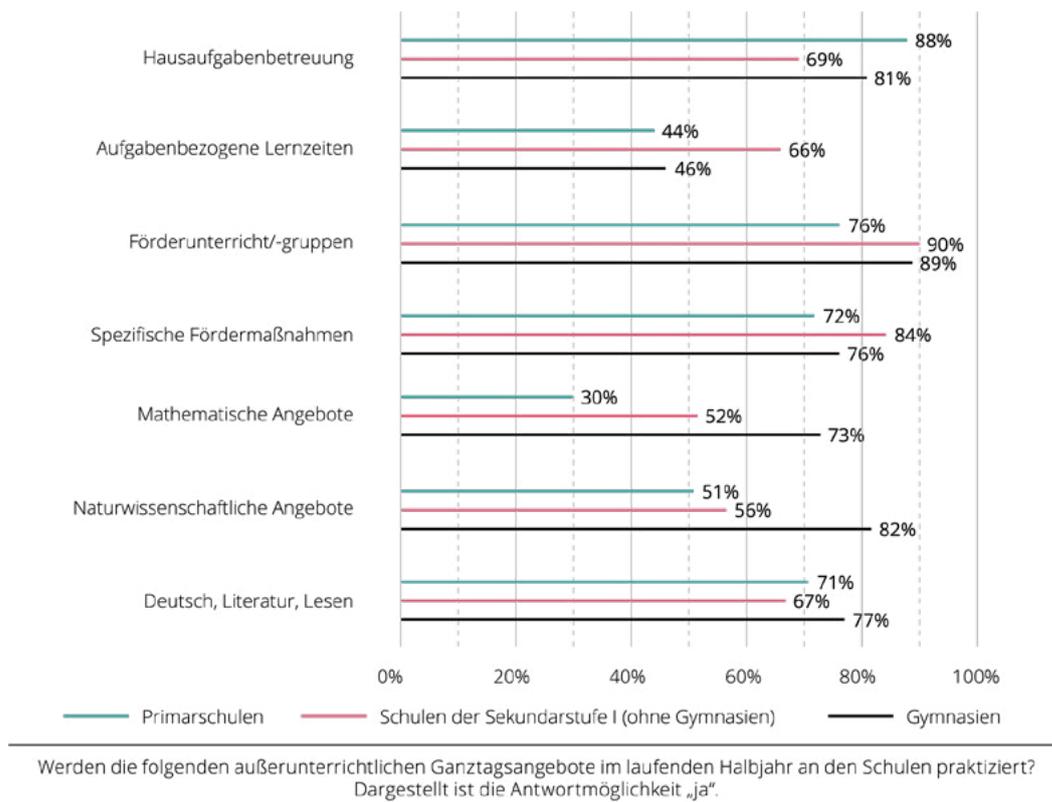
Mit Blick auf die Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie die Akzeptanz und Nutzung der Ganztagschule sind die Nachfrage nach Ganztagsplätzen sowie die Teilnahmequote der Schülerinnen und Schüler am Ganzttag bedeutsam. An offenen und teilgebundenen Ganztagschulen nehmen nicht alle Schülerinnen und Schüler den Ganzttag in Anspruch. Im Primarbereich berichtet über die Hälfte der Schulleitungen von einer gestiegenen Nachfrage in den letzten zwei Jahren, während knapp 40 Prozent angeben, die Nachfrage sei konstant geblieben. An den weiterführenden Schulen beobachtet rund ein Viertel der Schulleitungen eine gestiegene Nachfrage nach Ganztagsplätzen, während mehr als die Hälfte eine gleichbleibende Nachfrage angibt. Die meisten Ganztagschulen können flexibel auf die Nachfragen nach Ganztagsplätzen reagieren. Im Grundschulbereich sagen 17 Prozent der Schulleitungen, dass die Nachfrage die vorhandenen Plätze übersteigt. Dies verdeutlicht den bestehenden Bedarf an zusätzlichen Ganztagsplätzen im Grundschulbereich. An den weiterführenden Schulen scheint dies hingegen weniger ein Problem zu sein, denn es geben weniger als fünf Prozent der Schulleitungen an, dass sie mehr Anmeldungen als Plätze haben. Die Teilnahmequote spiegelt wider, wie gut das Bildungsangebot eines ganztägigen Schulbesuchs von Familien in Deutschland angenommen wird. Dies ist ein wichtiger Indikator für die gesellschaftliche Akzeptanz der ganztägigen Schulen, da die meisten Schulen – besonders im Grundschul- und im Gymnasialbereich – ihren Ganzttag mit freiwilliger Teilnahme organisieren. Die durchschnittliche Teilnahmequote am Ganzttag liegt im Primarbereich bei 58 Prozent, an Schulen der Sekundarstufe I bei 65 Prozent und an Gymnasien bei 45 Prozent. Für welche Eltern die Ganztagschule bei der Wahl einer weiterführenden Schule eine Rolle spielt, wird in der Teilstudie StEG-Bildungsorte vertiefend betrachtet.

FACHBEZOGENE ANGEBOTE IM GANZTAG

Soll das Potenzial der Ganztagschule hinsichtlich individueller Förderung fachbezogener Kompetenzen untersucht werden, ist es notwendig, den Blick auf die vorhandenen Bildungsangebote im Ganzttag an den Schulen zu richten. Abbildung 2 belegt, dass an nahezu jeder Ganztagschule aufgabenbezogene Lernzeiten oder Hausaufgabenbetreuung angeboten werden. Inwiefern sich der Besuch dieser beiden Angebotsformate positiv auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken kann, wird vertiefend in der Teilstudie StEG-Tandem betrachtet. Konkret werden in dieser Teilstudie die Wirkungen des Einsatzes älterer Schülerinnen und Schüler als Unterstützung jüngerer in Hausaufgabenbetreuung oder Lernzeiten untersucht. Solche kooperativen Lernformen werden an etwa der Hälfte der Gymnasien umgesetzt. Dahingegen gibt nur ein Drittel der Schulen der Sekundarstufe I an, ältere Schülerinnen und Schüler zur Unterstützung jüngerer einzusetzen, sodass insbesondere hier ein Verbesserungspotenzial besteht. Neben Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten werden an den Ganztagschulen noch

weitere fachbezogene Bildungsangebote durchgeführt. Die Abbildung zeigt, dass die Mehrheit der Schulleitungen bejaht, Förderunterricht und spezifische Fördermaßnahmen in ihrem Ganztagsbetrieb anzubieten, an Gymnasien etwas seltener. Naturwissenschaftliche und mathematische Angebote sind hingegen anteilig an mehr Gymnasien vorhanden. Leseangebote finden sich an über zwei Dritteln aller Ganztagschulen. Wie ein speziell für den Ganztag an Grundschulen entwickeltes Leseförderprogramm die Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler verbessert, wird in der Teilstudie StEG-Lesen untersucht.

Abb. 2: Fachbezogene Bildungsangebote in der Ganztagschule



KOOPERATION UND VERBINDUNG VON ANGEBOTEN UND UNTERRICHT

Der Ganztagsbetrieb sowie die jeweiligen außerunterrichtlichen Angebote werden an etwa vier von fünf Ganztagschulen auch von Kooperationspartnern durchgeführt. Zu diesen Partnern zählen Sportvereine, mit denen circa zwei Drittel aller Ganztagschulen kooperieren, Anbieter der kulturellen Bildung, die im Primarbereich an über der Hälfte der Ganztagschulen als Kooperationspartner anzutreffen sind (an weiterführenden Schulen bei über 40 Prozent), sowie die Kinder- und Jugendhilfe, mit denen etwa jede zweite Grundschule und Schule der Sekundarstufe I (ohne Gymnasium) und jedes dritte Gymnasium kooperiert.

Hierunter fallen auch Horte, mit denen 23 Prozent der Grundschulen zusammenarbeiten.

An beinahe neun von zehn Schulen arbeitet weiteres pädagogisch tätiges Personal im Ganztagsbetrieb. Dies sind all jene Personen, die an der Schule pädagogisch arbeiten, aber nicht als Lehrerin oder Lehrer angestellt sind (zum Beispiel Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Erzieherinnen und Erzieher aber auch Personen, die ein freiwilliges soziales Jahr absolvieren). Um die Angebote, die häufig von weiterem pädagogisch tätigen Personal durchgeführt werden, mit dem Unterricht zu verknüpfen, ist eine Kooperation zwischen diesem Personal und den Lehrkräften notwendig. Obwohl in einzelnen Aspekten (zum Beispiel Austausch über die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler) kooperiert wird, sind Angebote und Unterricht insgesamt wenig miteinander verknüpft. Über die Hälfte der Schulen (an Gymnasien sogar zwei Drittel) gibt dies an. Ebenfalls zeigt die Befragung der Schulleitungen, dass fest eingeplante Zeiten zur Kooperation noch kein Standard an Ganztagschulen ist. Die Stärkung der Kooperation zwischen den pädagogischen Berufsgruppen an Ganztagschulen und die Bedingungen, die eine Zusammenarbeit unterstützen können, werden vertiefend im Projekt StEG-Kooperation betrachtet.

RESSOURCEN UND AUSSTATTUNG

Zur Erfüllung der (politischen) Zielsetzungen brauchen die Ganztagschulen entsprechende Ressourcen. Um der Nachfrage nach Ganztagsplätzen gerecht zu werden, aber auch für die Bereitstellung guter Bildungsangebote benötigen die Schulen sowohl räumliche und finanzielle Ressourcen als auch Personal, welches Schülerinnen und Schüler individuell fördern kann und mit den Lehrkräften kooperiert.

Jedoch beurteilen nur rund die Hälfte bis zwei Drittel der Schulen – je nach Schulgruppe und Ressource – ihre räumliche, personelle und materielle Ausstattung als hinreichend für die Umsetzung ihres Ganztagskonzepts. Bezüglich der an den Schulen zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten lässt sich feststellen, dass 90 Prozent der Schulen über eine Mensa verfügen, die jedoch nicht an allen Schulen als ausreichend bewertet wird. Die meisten Ganztagschulen haben Sportplätze und Sporthallen, die auch im Ganztags genutzt werden können. Ebenso sind an über zwei Drittel der Schulen Bibliotheken vorhanden. Ruhe- und Rückzugsräume für die Schülerinnen und Schüler sind eher selten. Hinsichtlich ihrer personellen Ressourcen berichten 70 Prozent der Grundschulen, über 60 Prozent der Schulen mit Sekundarstufe I und fast 55 Prozent der Gymnasien von Schwierigkeiten mit der Gewinnung von zusätzlichem pädagogisch tätigen Personal. Auch die Finanzierung der Durchführung und Weiterentwicklung des Ganztags ist eines der am häufigsten von den Schulen genannten Probleme (40 bis 50 Prozent).

HERAUSFORDERUNGEN

Der Ausbau der Ganztagschulen ist quantitativ weit fortgeschritten. Im Trendvergleich ist feststellbar, dass der Anteil der Schulen, die Schülerinnen und Schüler ablehnen müssen, da sie nicht genügend Plätze im Ganztags zur Verfügung haben, zumindest im Bereich der Sekundarschulen zurückgegangen ist. Auch wenn hinsichtlich des Betreuungsaspekts Ganztagschulen aktuell als positiv zu bewerten sind, so sind doch hinsichtlich pädagogischer Ziele, wie etwa einer verstärkten individuellen Förderung, Qualitätsverbesserungen zu fordern. Laut Angaben der Schulleitungen scheint jedoch Personal für den Ganztags zu fehlen und auch die Kooperation zwischen dem weiteren pädagogisch tätigen Personal und den Lehrkräften sollte intensiviert werden.

Ganztagschulen bieten zahlreiche Potenziale, Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern, die aber oftmals nicht ausgeschöpft werden. Die vier Teilstudien, die im Folgenden vorgestellt werden, beleuchten Ansätze, die zum Gelingen individueller Förderung durch ganztägig organisierte Schulen beitragen können.

TEILSTUDIEN 2016-2019

Neben der bundesweiten Befragung von Ganztagschulleitungen führte das StEG-Team zwischen 2016 und 2019 vier Teilstudien durch. Methodisch reicht die Bandbreite dieser Teilstudien von einer längsschnittlich angelegten, standardisierten Befragung von Jugendlichen und deren Eltern über angebotsbezogene Wirkungsstudien bis zu Fallstudien an einzelnen Schulstandorten.

DIE TEILSTUDIEN IN DER ÜBERSICHT

Auf den folgenden Seiten werden die Ergebnisse der StEG-Teilstudien präsentiert.

Die am Deutschen Jugendinstitut (DJI) in München sowie an der Philipps-Universität Marburg durchgeführte Teilstudie *StEG-Bildungsorte* präsentiert ihre Ergebnisse auf den Seiten 18-30.

Die Ergebnisse von *StEG-Tandem*, der Teilstudie am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und an der Universität Kassel, werden auf den Seiten 31-43 vorgestellt.

StEG-Lesen wird vom Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der TU Dortmund sowie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg durchgeführt. Welche Ergebnisse das Teilprojekt gefunden hat, ist auf den Seiten 44-57 zu lesen.

Auf den Seiten 58-70 finden sich die Ergebnisse der Teilstudie *StEG-Kooperation*, die an der Justus-Liebig-Universität Gießen durchgeführt wird.

STEG-BILDUNGSORTE: DIE ROLLE DES GANZ- TAGS VOR UND NACH DEM ÜBERGANG IN DIE SEKUNDARSTUFE I

Die Teilstudie *StEG-Bildungsorte* untersucht zum einen, welche Rolle die Ganztagschule in den familialen Bildungsstrategien beim Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen spielt. Zum anderen wird der Frage nachgegangen, welche individuellen Wirkungen sich mit der Inanspruchnahme unterschiedlicher Bildungs- und Betreuungssettings verbinden.

Die Akzeptanz ganztagsschulischer Angebote hat unter den Eltern schulpflichtiger Kinder in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Laut jüngster JAKO-O-Studie würden fast drei Viertel aller Eltern ihr Kind auf eine Ganztagschule schicken (vgl. Killus & Tillmann 2017), während Anfang der 1990er Jahre noch von einer Nachfrage von

rund 40 Prozent ausgegangen wurde (vgl. Bargel & Kuthe 1991). Andererseits nutzen aber gegenwärtig lediglich 44 Prozent der Kinder und Jugendlichen schulische Ganztagsangebote (vgl. KMK 2019). Dieses Missverhältnis kann nicht allein auf fehlende Ganztagsplätze zurückgeführt werden. Offensichtlich sind in den Familien bei der Entscheidungsfindung für oder gegen eine Ganztagschule weitere Gründe relevant, etwa ob die Öffnungszeiten den Betreuungsbedarf der Eltern abdecken oder ob die Angebote auf die in der Familie vertretene Vorstellung von individueller Förderung passen, aber auch die konkreten Wünsche und Erfahrungen der Kinder selbst (vgl. Arnoldt & Steiner 2015). Offen ist auch, welche Konsequenzen aus diesbezüglichen Entscheidungen resultieren. Aus den bisherigen Untersuchungen zu individuellen Wirkungen der Inanspruchnahme schulischer Ganztagsangebote geht hervor, dass diese unter bestimmten Bedingungen Kinder und Jugendliche in ihrer sozialen und kognitiven Entwicklung unterstützen (vgl. StEG-Konsortium 2010). Zu fragen ist daher, ob und in welcher Weise eine solche Unterstützung auch dann gelingt, wenn Eltern und Kinder sich für die Nutzung alternativer non-formaler Angebote entscheiden, beispielsweise Arbeitsgemeinschaften an Halbtagschulen.

VOR DEM ÜBERGANG: FÜR WELCHE FAMILIEN SPIELT DER GANZTAG BEI DER WAHL EINER WEITERFÜHRENDEN SCHULE EINE ROLLE?

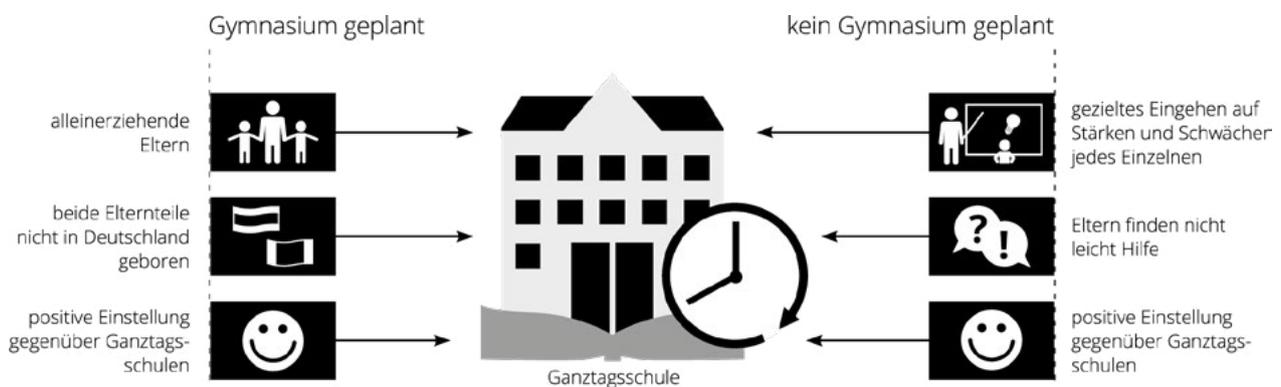
Beim Übergang in die Sekundarstufe I geht es vor allem um die Entscheidung über den einzuschlagenden Bildungsgang. Ist die passende Schulform gefunden, stellt sich die Frage, welche konkrete Einzelschule das Kind besuchen soll. Aus bisherigen Studien ist bekannt, dass neben dem schulischen Profil auch Merkmale wie der Ruf der Schule oder deren Erreichbarkeit in die familiäre Entscheidung mit einfließen (vgl. Clausen 2006). Mit dem Ausbau der Ganztagschulen könnte nun zunehmend auch die Möglichkeit eines ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebots der Schule in den Blick der Eltern geraten und den Kriterienkatalog beim Prozess der Entscheidungsfindung entsprechend erweitern.

Denn zumindest für den Primarbereich zeigte sich, dass Eltern sich oftmals aufgrund des Betreuungsbedarfs ihrer Kinder für eine Ganztagschule entscheiden. Sie wünschen sich zwar auch ein qualitativ hochwertiges Angebot mit Fördermöglichkeiten, dennoch stehen vor allem bei berufstätigen Müttern die verlässlichen Betreuungszeiten im Vordergrund (vgl. Arnoldt & Steiner 2015). Spätestens zum Übergang in die Sekundarstufe I dürften bei der Entscheidung für oder gegen eine Ganztagschule andere Motive eine Rolle spielen. Durch das steigende Alter der Kinder, den damit verbundenen Wunsch nach mehr Freiräumen und die ohnehin länger werdenden Schultage nimmt der Betreuungsbedarf in dieser Schulstufe ab. Dadurch könnte der Aspekt der individuellen Förderung stärker in den Vordergrund rücken.

Ganztag als Schulwahlmotiv

Im Vergleich zu anderen Schulwahlmotiven steht die Ganztagschule für diejenigen befragten Eltern, die bereits nach einer weiterführenden Schule suchen, nicht so stark im Vordergrund: Nur für gut ein Viertel der Eltern ist die Ganztagschule ein wichtiges Kriterium bei der Schulsuche. Hierbei treten jedoch Unterschiede nach geplanter Schulform auf: Für Eltern, deren Kind voraussichtlich nicht auf ein Gymnasium wechseln wird, spielt die Ganztagschule bei der Schulsuche deutlich häufiger eine Rolle (35 Prozent). Demgegenüber steht nur ein Fünftel der Eltern, die für ihr Kind ein Gymnasium planen, die diesen Aspekt bei der Suche mitberücksichtigen. Jene Familien, die den Ganztag bei der Schulsuche mit bedenken, lassen sich noch etwas genauer beschreiben (siehe Abb. 1).

Abb. 1: Für wen spielt der Ganztag bei der Suche nach einer weiterführenden Schule eine Rolle?



- Wird für das Kind ein Gymnasium ins Auge gefasst, interessieren sich vor allem Alleinerziehende für die Ganztagschule, was durch einen erhöhten Betreuungsbedarf erklärt werden kann. Außerdem sind es Familien, in denen beide Elternteile nicht in Deutschland geboren wurden, welchen der Ganztag wichtig ist. Ein Grund hierfür könnte sein, dass die Eltern über ihre Herkunftsländer mit Ganztagschulen vertraut sind. Denkbar wäre auch, dass die Eltern die eigenen Sprachkenntnisse für unzureichend halten, um ihre Kinder in schulischen Belangen ausreichend unterstützen zu können und sich von der Ganztagschule hier einen Ausgleich erhoffen.
- Wird das Kind voraussichtlich kein Gymnasium besuchen, spielt für diejenigen Eltern Ganztagschule eine größere Rolle, die sich nicht ohne weiteres an Freunde oder Bekannte wenden können, wenn sie hinsichtlich der Kinderbetreuung oder bei Erziehungsfragen Hilfe benötigen. Außerdem sind es Familien, die von der Schule ein gezieltes Eingehen auf Stärken und Schwächen jedes Einzelnen wünschen und somit eine verstärkte individuelle Förderung erwarten, die einen Ganztag für die weiterführende Schule in Betracht ziehen.
- Unabhängig davon, ob die zukünftige Schule ein Gymnasium oder eine andere Schulform sein wird, ist der Aspekt der Ganztagschule bei der Schulsuche relevanter, wenn eine positive Einstellung gegenüber dieser vorliegt.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass neben einer grundsätzlich positiven Einstellung gegenüber Ganztagschule der Betreuungsaspekt auch in der Sekundarstufe I noch nicht ganz unbedeutend geworden ist: Alleinerziehende sowie Personen mit einem kleineren sozialen Netzwerk haben einen höheren Bedarf an Ganztagsangeboten. Für Eltern, die beide nicht in Deutschland geboren wurden, könnte aber auch die Hoffnung auf eine kompensatorische Wirkung der Ganztagschule mit einer Rolle für deren gezielte Wahl beim Übergang auf ein Gymnasium spielen. Darüber hinaus sind es insbesondere Eltern, deren Kinder eine nicht-gymnasiale weiterführende Schule besuchen werden, für die der Ganztags in der Sekundarstufe I eine größere Rolle spielt und für die sich mit dem Ganztags auch ganz generell Aspekte der individuellen Förderung verbinden.

„Die Kinder werden in den Fächern, in denen sie leistungsstark sind und für die sie sich interessieren, auch wirklich abgeholt, da werden sie wirklich gefordert, und in den Fächern, in denen eventuell Probleme auftreten, werden sie gefördert. Jedes Kind hat Stärken und Schwächen, und das ist auch der Unterschied zwischen Gymnasium und Gesamtschule.“ (Vater, Gesamtschule, Ganztags)

QUALITATIVE ZUSATZSTUDIE

In einer flankierenden qualitativen Zusatzstudie in Nordrhein-Westfalen gaben zehn Kinder der fünften Jahrgangsstufe zusammen mit ihren Eltern in einem gemeinsamen persönlichen Interview Auskunft zum Übergang in die Sekundarstufe I. Es zeigt sich, dass Ganztagschule für die befragten Familien vor allem in Verbindung mit der Gesamtschule in Frage kommt. Hierbei werden insbesondere die Themenvielfalt durch AGs, die pädagogischen Konzepte und zusätzlichen Lern-, Förder- aber auch Freizeitangebote positiv erwähnt. Es wird deutlich, dass die Wahl einer Ganztagschule für die Kinder im Zusammenhang mit der Bewältigung der schulischen Anforderungen steht und dem Wunsch, die Lernsituationen in der weiterführenden Schule gut meistern zu können. Der Schwerpunkt der elterlichen Überlegungen liegt demgegenüber auf der Frage, mit welcher Schulform oder konkreten Schule die in der Familie bestehenden Bildungsziele am besten zu realisieren seien. Die Eltern wägen auch ab, wie sehr sie von (Ganztags-)Schulen zusätzliche Angebote im Sinne einer ganzheitlichen Bildung erwarten. Diesbezüglich nehmen Eltern mit Kindern an Gymnasien ohne Ganztagsnutzung beziehungsweise -angebot auch stärker andere außerschulische Bildungsanbieter in den Blick, während insbesondere Eltern mit Kindern an Gesamtschulen die Ganztagschule als Ort einer umfassenden Bildung sehen. Die im Kapitel zu lesenden Zitate stammen jeweils aus der hier beschriebenen Studie.

DER ÜBERGANG IN DIE SEKUNDARSTUFE I AUS SICHT DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Nicht nur für Eltern, auch für Kinder ist der Übergang in die Sekundarstufe I ein bedeutsames Ereignis. Welche Vorfriede und Sorgen haben die Schülerinnen und Schüler vor dem Übergang auf die weiterführende Schule? Und wie wird der Übergang im Rückblick seitens der Kinder bewertet? Hierbei interessiert insbesondere, ob sich jeweils Unterschiede zeigen, je nachdem, ob das Kind auf eine Ganztags- oder Halbtagschule wechselt. Gerade aufgrund der (unter Umständen verpflichtend) längeren Schulzeiten an Ganztagschulen lassen sich hier beispielsweise Unterschiede in den Sorgen zwischen angehenden Schülerinnen und Schülern von Ganz- oder Halbtagschulen vermuten, was zu lange Schultage oder das Mitkommen im Unterricht betrifft. Umgekehrt kann aber auch angenommen werden, dass sich angehende Ganztagschülerinnen und -schüler stärker auf den Besuch von Arbeitsgemeinschaften (AGs) und anderen Angeboten freuen als zukünftige Schülerinnen und Schüler einer Halbtagschule.

Vorfriede und Sorgen der Schülerinnen und Schüler vor dem Übergang in die Sekundarstufe I

Insgesamt zeigt sich bei der Schülerschaft eine stark ausgeprägte Vorfriede bezüglich der neuen Schule. Am meisten freuen sich die Schülerinnen und Schüler auf neue Mitschülerinnen und Mitschüler, dies geben etwa 90 Prozent der Befragten an. 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler freuen sich sehr auf die neuen Schulfächer in der Sekundarstufe I und darauf, in der weiterführenden Schule eine Menge Neues lernen zu können. Des Weiteren freuen sich 77 Prozent der Schülerschaft sehr darauf, in der Sekundarstufe I Arbeitsgemeinschaften und andere Angebote besuchen zu können. Im Unterschied zur Vorfriede sind die Sorgen der Schülerinnen und Schüler vor dem Übergang auf die weiterführende Schule deutlich geringer ausgeprägt. Am größten ist die Sorge, im Unterricht unter Umständen nicht mitzukommen. Bei 20 Prozent der Befragten zeigen sich diesbezüglich stark ausgeprägte Sorgen. Des Weiteren befürchten 17 Prozent der Schülerinnen und Schüler, dass von ihnen vielleicht zu viel verlangt wird. Ferner findet sich bei 16 Prozent der Schülerschaft eine größere Besorgnis darüber, unter Umständen in der weiterführenden Schule keine Freunde zu finden und rund 15 Prozent der befragten Kinder äußern deutliche Sorgen, dass die Schultage vielleicht zu lang werden.

Zudem zeigt sich, dass sich angehende Schülerinnen und Schüler einer Halbtagschule nicht stärker auf ihre weiterführende Schule freuen als angehende Schülerinnen und Schüler einer Ganztagschule – unabhängig von der zukünftigen Schulform. Anders verhält es sich bei den Sorgen bezüglich der neuen Schule: Unabhängig davon, ob die weiterführende Schule ein Gymnasium oder eine nicht-gymnasiale Schule sein wird, sind angehende Schülerinnen und Schüler einer Ganztagschule stärker darüber besorgt, im Unterricht unter Umständen nicht mitzukommen und dass vielleicht zu viel von ihnen verlangt wird. Eine mögliche Erklärung für diesen Befund wäre, dass es sich

hierbei vielleicht vorrangig um Schülerinnen und Schüler handelt, die aus Gründen des Förderbedarfs auf eine Ganztagschule wechseln. Diese Erklärung wird auch durch die qualitative Zusatzstudie (siehe Kasten) gestützt. Hier wird deutlich, dass Kinder die Wahl einer Ganztagschule mit der Bewältigung von schulischen Anforderungen verbinden. Auch ist zu erwähnen, dass unabhängig von der angestrebten Schulform, Kinder, die auf eine Ganztagschule wechseln werden, nicht stärker darüber besorgt sind, dass die Schultage unter Umständen zu lang werden, als Kinder, die eine Halbtagschule als weiterführende Schule besuchen werden. Eine Erklärung für diesen Befund wäre, dass auch Halbtagschulen zusätzliche Angebote vorhalten, die Schülerinnen und Schüler zukünftig nutzen möchten. Daher könnten auch sie längere Schultage im Kopf haben, wenn es um den Wechsel an die weiterführende Schule geht.

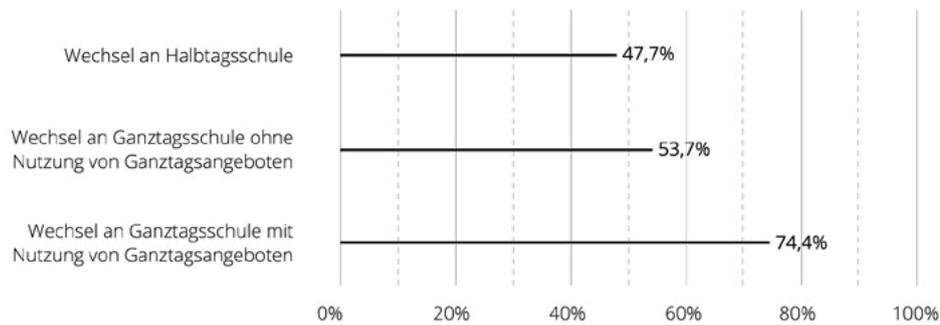
„Wir haben uns am Tag der offenen Tür mehrere Schulen angesehen. Ich wollte auf das Mädchengymnasium, weil es da am schönsten war. Die haben bei der Vorstellung der Arbeitsgruppen im Ganztagsangebot einen Roboter gebaut! Am Tag der offenen Tür!“ (Schülerin, Gymnasium, Ganztag)

Rückblickende Bewertung des Übergangs in die Sekundarstufe I

Rückblickend bewerten rund drei Viertel der Kinder, die in der Sekundarstufe I Ganztagsangebote nutzen, ihren Übergang als leichter als erwartet. Bei den Schülerinnen und Schülern, die eine Ganztagschule ohne Nutzung entsprechender Angebote besuchen, beträgt dieser Anteil nur etwas mehr als die Hälfte, während bei jenen, die in einer Halbtagschule unterrichtet werden, sogar etwas weniger als die Hälfte den Übergang leichter als gedacht bewerten (siehe Abb. 2). Der Unterschied zwischen Kindern, die an eine Halbtagschule wechseln und Kindern, die als weiterführende Schule eine Ganztagschule besuchen und dort auch entsprechende Ganztagsangebote nutzen, ist statistisch bedeutsam.

Mit dem Besuch von Ganztagschulen und einer entsprechenden Nutzung von Ganztagsangeboten in der Sekundarstufe I geht offenbar eine schüler- und schülerinnenfreundlichere Gestaltung des Übergangs einher als an Halbtagschulen. Denn entgegen der Vermutung, dass die Bewertung des Übergangs in die Sekundarstufe I von den vorab geäußerten Sorgen beziehungsweise der Vorfreude abhängig ist, zeigt sich hier kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang. Dieser Befund spricht somit eher dafür, dass es Ganztagschulen besser gelingt, mögliche Probleme nach dem Übergang abzufedern. Bisherige Studien haben ergeben, dass an Ganztagschulen das Unterstützungspotenzial von Freunden und Peers besser genutzt wird, weil mehr Zeit an der Schule verbracht wird. Zudem ist denkbar, dass dadurch auch bessere Beziehungen zu Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal aufgebaut werden können. Auch dies könnte zu einer positiveren Bewertung des Übergangs beitragen.

Abb. 2: Übergang in die Sekundarstufe I war leichter als gedacht



Angaben von Schülerinnen und Schülern im ersten Jahr nach vollzogenem Übergang; n= 271; Angaben in Prozent

NACH DEM ÜBERGANG: DIE ROLLE DER GANZTAGS-ANGEBOTE BEI DER INDIVIDUELLEN FÖRDERUNG

StEG-Bildungsorte hat nicht nur die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit dem Wechsel von der Grundschule auf eine weiterführende Schule erhoben. Darüber hinaus wurden auch Jugendliche der Jahrgangsstufen fünf bis acht über ihre Nutzung von außerunterrichtlichen Angeboten befragt (siehe Kasten „Design und Stichprobe“) und um eine Selbsteinschätzung zu ihrer Schulfreude, ihrem Sozialverhalten, dem akademischen Selbstkonzept (siehe Kasten „Zielvariablen der Befragung der Jugendlichen“) und den Schulnoten gebeten. Auf diese Weise kann unter anderem untersucht werden, ob die Erwartungen, die Eltern mit dem Besuch einer Ganztagschule verbinden, erfüllt werden. So müsste man bei den Ganztagschülerinnen und -schülern eine Veränderung der Schulnoten oder des akademischen Selbstkonzepts feststellen, wenn Ganztagschulen tatsächlich gezielt auf Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler eingehen.

ZIELVARIABLEN BEI DER BEFRAGUNG DER JUGENDLICHEN

Akademisches Selbstkonzept beschreibt die Selbstwahrnehmung der Jugendlichen über die eigenen Fähigkeiten, Überzeugungen und Absichten in schulischen Bereichen. (Beispiel: „Für gute Noten brauche ich mich nicht anzustrengen.“)

Prosoziales Verhalten bedeutet ein positives, konstruktives und hilfsberechtigtes Verhalten. (Beispiel: „Ich versuche nett zu anderen Menschen zu sein.“)

Verhaltensprobleme umfassen schwierige oder unangebrachte Verhaltensweisen, wie leicht wütend zu werden, sich oft zu streiten oder zu lügen. (Beispiel: „Ich werde leicht wütend.“)

(Ganztags-)Angebote und Teilnahme in der Sekundarstufe I

Wenn man dieser Frage nachgehen will, ist es als Hintergrundinformation wichtig zu wissen, dass einerseits der Anteil an Ganztagschulen je nach Schulform variiert und andererseits auch Halbtagschulen viele zusätzliche Angebote neben dem regulären Unterricht vorhalten. Ganztagschulen zeichnen sich im Vergleich zu Halbtagschulen allerdings dadurch aus, dass sie mehr und vielfältigere Angebote haben und ein pädagogisches Konzept erstellen müssen, das auf die Verbindung von Angebot und Unterricht eingeht. Aus Schülerperspektive bedeutet das, dass man als Ganztagschülerin oder -schüler zusätzliche Angebote besucht, die je nach Organisationsform der Ganztagschule mehr oder weniger rhythmisiert oder mit dem Unterricht verbunden sind. Aber auch Halbtagschülerinnen und -schüler können außerunterrichtliche Angebote (z.B. AGs) auf freiwilliger Basis nutzen und möglicherweise von ihnen profitieren, zum Beispiel bei der Schulfreude, dem Sozialverhalten oder den Schulnoten. Daher muss auch die Inanspruchnahme dieser Angebote berücksichtigt werden, wenn man Effekte der Ganztagschule untersuchen möchte. Allerdings wird aufgrund der stärkeren pädagogischen Rahmung der größere Nutzen der Teilnahme auf Seiten der Ganztagschülerinnen und -schüler erwartet.

In der Stichprobe von StEG-Bildungsorte ist der Anteil von Ganztagschülerinnen und -schülern mit 14 Prozent an Gymnasien niedriger als an anderen Schulen (39 Prozent), was auch damit zusammenhängt, dass Gymnasien generell häufiger als Halbtagschulen geführt werden. Unabhängig davon nutzt rund die Hälfte aller befragten Jugendlichen in der Schule zusätzliche Angebote, und zwar sowohl Angebote an Ganztagschulen als auch außerunterrichtliche Angebote an Halbtagschulen, wobei Schülerinnen und Schüler an Gymnasien sowie an Ganztagschulen mehr Angebote nutzen.

„Die Kinder haben es sich einfach gewünscht, Zeit für sich zu haben, sich verabreden zu können und ihre Sportarten nachmittags im Verein zu machen. Beide Kinder haben sich gegen die Hausaufgabenbetreuung entschieden; und die haben sich das, glaub ich, einfach gewünscht, nach vier Jahren Ganztage.“ (Mutter, Gymnasium, kein Ganztage)

Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Angeboten und persönlicher Entwicklung

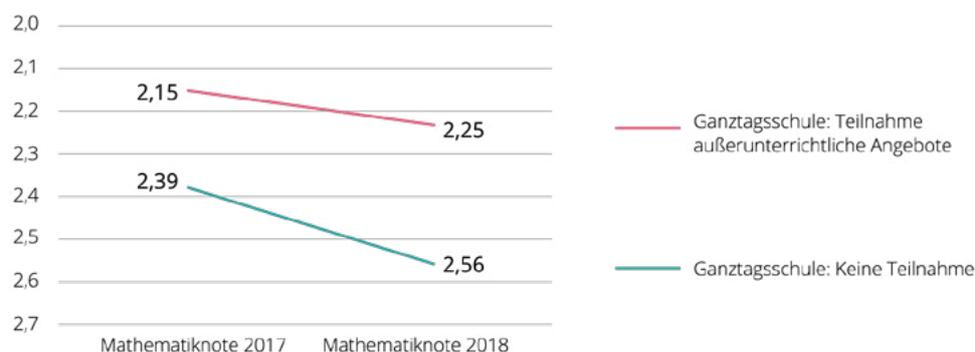
Es wurde bereits deutlich, dass Eltern je nach geplanter Schulform andere Erwartungen an den Ganztage haben. Daher wird im Folgenden der Zusammenhang zwischen Ganztagesteilnahme, Angebotsnutzung und persönlichen Entwicklungen differenziert nach Gymnasium und anderen Schulformen betrachtet.

Bei Jugendlichen, die ein Gymnasium besuchen und die im Befragungszeitraum Ganz-

tagsschülerin oder -schüler sind, verbessert sich im Verlauf eines Schuljahres das prosoziale Verhalten, wohingegen dieses bei Halbtagschülerinnen und -schülern unverändert bleibt. Allerdings sinkt das akademische Selbstkonzept bei solchen Jugendlichen, die über viele Jahre hinweg Ganztagschülerin oder -schüler waren und/oder die Hausaufgabenbetreuung nutzten. Dies kann damit zusammenhängen, dass die Ganztagsbeteiligung oder auch die Teilnahme an Hausaufgabenbetreuung nicht immer freiwillig erfolgt. Jugendliche, die aus Gründen der besseren Förderung teilnehmen, können diesen negativen Zusammenhang („man hat es nötig“) stärker werten als eventuell positive Erlebnisse in den Angeboten.

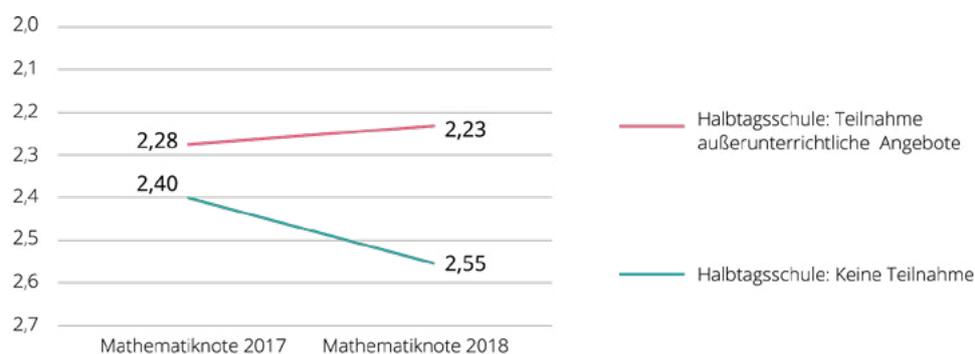
An Gymnasien hat die Ganztagsbeteiligung keinen Einfluss auf fachliche Leistungen. Stattdessen ist diesbezüglich die Teilnahme an ganztagsunabhängigen außerunterrichtlichen Angeboten relevant. Es lässt sich beobachten, dass Jugendliche, die an diesen Angeboten teilnehmen, eine deutlich geringere Verschlechterung ihrer Mathematiknote aufweisen als Jugendliche, die entsprechende Angebote nicht nutzen. Da sich die Schulnoten in dieser Altersgruppe im Allgemeinen negativ entwickeln, ist eine Abmilderung dieses Verlaufs positiv zu werten. Dabei sind es vor allem freizeitorientierte Angebote wie beispielsweise Computerkurse oder Sport AGs, für die der Zusammenhang sichtbar wird. Zudem gilt dies insbesondere für Schülerinnen und Schüler an Halbtagschulen (siehe Abb. 4). An Ganztagschulen haben die Teilnehmenden in beiden betrachteten Jahren zwar die besseren Mathematiknoten als die Nicht-Teilnehmenden, allerdings sinken ihre Noten nur unwesentlich weniger stark als die der anderen Jugendlichen (siehe Abb. 3).

Abb. 3: Entwicklung der Mathematiknote bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nach Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten an Ganztagschulen



Schülerinnen- und Schüler-Befragung 2017 & 2018, nur Schülerinnen und Schüler an Ganztags-Gymnasien, n=128

Abb. 4: Entwicklung der Mathematiknote bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nach Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten an Halbtagsschulen



Schülerinnen- und Schüler-Befragung 2017 & 2018, nur Schülerinnen und Schüler an Halbtags-Gymnasien; n=413

Dieser Befund mag zunächst irritieren, würde man doch insbesondere bei einer Teilnahme an fachbezogenen Angeboten einen positiven Zusammenhang mit der Entwicklung der Schulnoten erwarten. Allerdings ist aus bisherigen Studien bekannt, dass Förderkurse oder Nachhilfeunterricht nicht immer die erwünschte positive Wirkung erzielen. Gleichzeitig werden auch in freizeitorientierten Angeboten Kompetenzen und Einstellungen wie zum Beispiel Anstrengungsbereitschaft oder Verbundenheit zur Schule gefördert, die indirekt für eine positive Notenentwicklung hilfreich sein können. Zudem konnte in früheren StEG-Untersuchungen gezeigt werden, dass eine freiwillige Teilnahme entscheidend für günstige Verläufe ist, und diese findet sich in höherem Maße in freizeitorientierten außerunterrichtlichen Angeboten und an Halbtagsschulen.

Bei Jugendlichen, die kein Gymnasium besuchen, findet sich eine andere Befundlage: So lassen sich in Bezug auf prosoziales Verhalten oder das akademische Selbstkonzept keine Unterschiede nach Ganztagesteilnahme feststellen. Auch zeigen sich keine Zusammenhänge zwischen der Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten und dem Verlauf der Schulnoten. Stattdessen weisen Jugendliche, die während ihrer gesamten Schulzeit Ganztags Schülerinnen oder -schüler waren, einen stärkeren Rückgang der Schulfreude auf als Jugendliche, die nie oder nur manche Jahre im Ganztage angemeldet waren. Generell lässt die Schulfreude mit steigender Jahrgangsstufe unabhängig von der besuchten Schulform nach, eine dauerhafte Ganztagesteilnahme verstärkt dies in der StEG-Bildungsorte-Stichprobe jedoch zusätzlich. Die Ergebnisse der qualitativen Zusatzstudie legen nahe, dass es sich hierbei um einen Ermüdungseffekt handeln könnte. Die interviewten Eltern begründeten das Ablehnen einer Ganztagesschule in der Sekundarstufe damit, dass ihr Kind bereits die gesamte Grundschulzeit Ganztagesschülerin oder -schüler war und nun mehr freie Zeit zur selbstständigen Gestaltung zur Verfügung haben möchte.

Besuchen Jugendliche unabhängig vom Ganztage kulturelle Angebote in der nicht-gymnasialen Schule, verläuft die Entwicklung von Verhaltensproblemen deutlich günstiger als bei Jugendlichen, die diese Angebote nicht nutzen. Dass die Beschäftigung mit

kulturellen Inhalten positive Effekte insbesondere bei der persönlichen Entwicklung hat, ist nicht neu. An dieser Stelle ist jedoch von Interesse, warum sich der Zusammenhang insbesondere bei außerunterrichtlichen Angeboten an nicht-gymnasialen Schulformen zeigt. Ein Grund hierfür könnte sein, dass diese Jugendlichen im Vergleich zu Gymnasiastinnen und Gymnasiasten außerhalb der Schule weniger Gelegenheiten haben, kulturelle Bildung zu erfahren.

FAZIT

Aus Sicht der Eltern spielt der Ganztags bei der Suche nach einer passenden weiterführenden Schule für ihr Kind nur eine untergeordnete Rolle. Wird die zukünftige Schule des Kindes kein Gymnasium sein, ist ein Ganztagsangebot in der Sekundarstufe jedoch für ein gutes Drittel der Eltern wichtig. Gleichzeitig ist hiermit in dieser Elterngruppe der Wunsch nach individueller Förderung in Form eines gezielten Eingehens auf Stärken und Schwächen der Kinder verbunden.

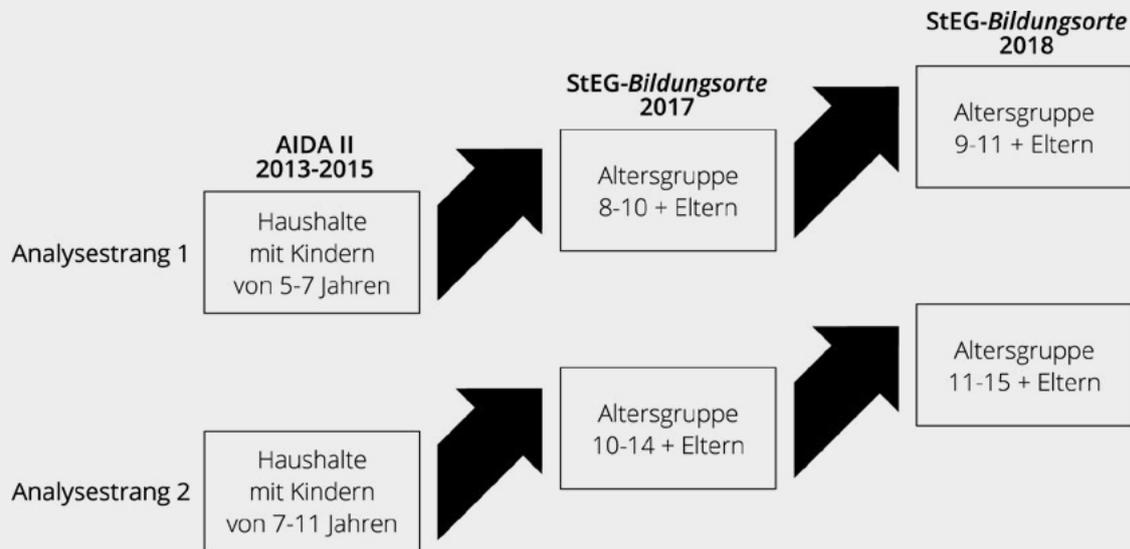
Aus Sicht der Kinder überwiegt die Vorfreude auf die neue Schule gegenüber den Sorgen. Dabei ist es weitestgehend ohne Bedeutung, ob es sich bei der geplanten Schule um eine Ganz- oder Halbtagschule beziehungsweise um ein Gymnasium oder eine andere Schulform handelt. Zukünftige Ganztags Schülerinnen und -schüler sind jedoch stärker besorgt, dass sie im Unterricht nicht mitkommen werden oder dass zu viel von ihnen verlangt wird. Rückblickend bewerten Ganztags Schülerinnen und -schüler im Vergleich zu Kindern an Halbtagschulen den Übergang jedoch häufiger als leichter als gedacht, und zwar unabhängig von der Schulform.

In Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Ganztags- oder außerunterrichtlichen Angeboten und persönlichen Entwicklungen lässt sich zunächst festhalten, dass sich bei Ganztags Schülerinnen und -schülern keine auffällige Veränderung bei fachlichen Leistungen zeigt. Es sind eher die ganztagsschulunabhängigen außerunterrichtlichen Angebote, bei denen ein Zusammenhang zwischen der Teilnahme und der Entwicklung der Schulnoten besteht – jedoch nur an Gymnasien. Dies ist insofern bemerkenswert, als sich gerade Eltern mit Kindern an anderen Schulformen eine bessere individuelle Förderung durch die Ganztagschule erhofft hatten. Jedoch können weder die Ganztagschule noch zusätzliche Angebote an Halb- oder Ganztagschulen die Erwartungen dieser Elterngruppe erfüllen.

Darüber hinaus bestätigt sich der bekannte Befund, dass die Teilnahme an Ganztagsangeboten mit einem verbesserten Sozialverhalten einhergeht. Neu ist, dass dies auch auf die Teilnahme an anderen außerunterrichtlichen Angeboten außerhalb des Ganztags zutrifft. Allerdings muss bei der Gestaltung des Ganztags beziehungsweise der Ganztagsangebote darauf geachtet werden, dass bei den Teilnehmenden die Schulfreude und das akademische Selbstkonzept aufrechterhalten werden. Entweder ist in diesem Zusammenhang eine eventuell verpflichtende Teilnahme ungünstig oder die fachbezogenen Angebote – die von Ganztags Teilnehmerinnen und -teilnehmern verstärkt genutzt werden – sind didaktisch noch verbesserungsfähig.

„Wir haben montags in der siebten Stunde, direkt nach der Mittagspause, Lernzeit, (...) das ist die Zeit zur Wiederholung und Üben des Unterrichtsstoffes, damit habe ich nachmittags zuhause freie Zeit, das finde ich gut.“ (Schülerin, Gesamtschule, Ganztags)

DESIGN UND STICHPROBE STEG-BILDUNGSORTE



In StEG-Bildungsorte werden zwei Hauptfragestellungen verfolgt: Zum einen wird untersucht, ob Ganztagschulen Teil der familialen Bildungsstrategien sind („Analysestrang 1“) und zum anderen, welche individuellen Wirkungen sich mit der Inanspruchnahme unterschiedlicher Bildungs- und Betreuungssettings verbinden („Analysestrang 2“). Hierfür wurden Eltern und deren Kinder jeweils im Frühjahr 2017 und 2018 telefonisch befragt. Die Kinder und Jugendlichen sollten 2017 im Alter zwischen acht und 14 Jahren sein und mit mindestens einem Elternteil zusammenleben. Im Analysestrang 1 besuchten bei der ersten Befragung noch alle Kinder eine Grundschule. Zugleich wurde darauf geachtet, dass ein Teil dieser Grundschul Kinder zwischen der ersten und zweiten Befragung den Übergang auf eine weiterführende Schule bereits vollzogen hat. Der zweite Analysestrang befragte hingegen Schülerinnen und Schüler, die bereits bei der ersten Befragung eine weiterführende Schule in den Jahrgängen fünf bis acht besuchten. In beiden Analysesträngen wurden darüber hinaus auch die Eltern der Kinder und Jugendlichen befragt.

Die zu befragenden Eltern und Schulkinder wurden anhand des Alters der Kinder aus allen Teilnehmenden des DJI-Surveys „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A) ermittelt. Für die erste Erhebungswelle von StEG-Bildungsorte wurden insgesamt 4.977 Haushalte kontaktiert und in 2.677 Familien konnte eine Befragung erfolgreich abgeschlossen werden (54%). Von den Haushalten, die an der ersten StEG-Befragung teilgenommen haben, beteiligten sich insgesamt 1.829 Fälle auch an der zweiten Erhebungswelle (68%).

Gültige realisierte Interviews

	Analysestrang 1		Analysestrang 2	
	Eltern	Kinder	Eltern	Kinder
Fallzahlen 2017	1.400	1.058	1.276	1.085
Fallzahlen 2018	1.021	848	807	723
Teilnehmende in beiden Jahren	1.021	717	807	723

LITERATUR

Arnoldt, B. & Steiner, C. (2015). Perspektiven von Eltern auf die Ganztagschule. *Zeitschrift für Familienforschung*, 27(2), 208-227.

Bargel, T. & Kuthe, M. (1991). *Ganztagschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf*. Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003). *Ganztagschulen. Zeit für mehr. Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“*. Bonn.

Clausen, M. (2006). Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(1), 69-90.

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.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2019). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2013 bis 2017*. Berlin.

StEG-Konsortium (2010). *Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010*.

STEG-TANDEM: WEITER- ENTWICKLUNG VON HAUSAUFGABENBE- TREUUNG UND LERN- ZEITEN DURCH KOOPERATIVE LERN- FORMEN

Die Teilstudie StEG-Tandem begleitete drei Schuljahre lang fünf Ganztagschulen bei der Umgestaltung von Hausaufgabenbetreuung/Lernzeiten.

Unter Einbezug von Schulbegleitern und im Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis wurden schulspezifische Konzepte zur Einführung kooperativer Lernformen entwickelt, umgesetzt und evaluiert.

Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten sind ein wichtiger Bestandteil von Ganztagschulen. Die StEG-Schulleitungsbefragung zeigt: Fast jede Ganztagschule bietet Hausaufgabenbetreuung oder Lernzeiten an. Eine Herausforderung ist, Schülerinnen und Schüler im Rahmen dieser Angebote individuell zu fördern, da unter anderem mangelnde Personalausstattung oft zu großen Lerngruppen führt. Entsprechend wünschen sich Schülerinnen und Schüler mehr individuelle Unterstützung und Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens. Empirische Studien bestätigen: Kooperatives Lernen kann eine geeignete Methode zur Förderung im kognitiven, motivationalen und sozialen Bereich sein.

In StEG-Tandem wurden daher gemeinsam mit fünf Schulen Konzepte zur Verbesserung der individuellen Förderung in Hausaufgabenbetreuung/Lernzeiten durch die Einführung kooperativer Lernformen entwickelt und umgesetzt.

KERNELEMENTE UND ZIELE DES SCHULENTWICKLUNGSPROJEKTS

Zum Start des Schulentwicklungsprojekts wurde in jeder Schule (integrierte Gesamtschulen) eine Arbeitsgruppe (AG) mit Lehrkräften und weiteren Akteurinnen und Akteuren der Schule (z. T. Schulleitung, Ganztagspersonal, Schülerinnen und Schüler, Eltern, externe Kooperationspartner) eingesetzt, die gemeinsam mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern jeweils schulspezifische Konzepte entwickelten. Moderiert und strukturiert wurden die Sitzungen der AGs von externen Schulbegleitern. Dabei wurden zwei Ziele verfolgt: Einerseits sollten ältere Schülerinnen und Schüler jüngere Kinder aus der fünften Klasse bei der Aufgabenbearbeitung unterstützen (Peer Mentoring). Andererseits wurde angeregt, das gemeinsame Arbeiten der Jüngeren in der Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit zu stärken. Informationen über den Ablauf und die Kernelemente des Projekts, deren wissenschaftliche Grundlagen sowie Arbeitshilfen wurden den Schulen in einem eigens entwickelten Leitfaden zur Verfügung gestellt. Die Umsetzung des Projekts wurde mit einer Evaluationsstudie begleitet, um Gelingensbedingungen und Hindernisse bei der Entwicklung und Umsetzung der Konzepte zu identifizieren und die Sicht der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen zu erfassen.

Erwartete Effekte

Sowohl die Älteren (Mentorinnen und Mentoren) als auch die Jüngeren (teilnehmende Schülerinnen und Schüler) können durch das Peer Mentoring fachliche, methodische und soziale Kompetenzen weiterentwickeln – so die pädagogische Annahme. Erwartet wurden positive Effekte auf Motivation, schulbezogene Einstellungen und möglicherweise sogar schulische Leistungen. Darüber hinaus beinhaltet die fachliche Unterstützung jüngerer Schülerinnen und Schüler für die Mentorinnen und Mentoren das Potenzial, sich als handlungswirksam bei der Übernahme einer verantwortungsvollen Aufgabe zu erfahren. Ausgehend von früheren StEG-Ergebnissen, die zeigten, dass Ganztagsangebote die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern nur positiv beeinflussen, wenn die Angebote eine hohe Qualität aufweisen, ist auch in StEG-Tandem davon auszugehen, dass die Wirksamkeit von der Qualität der Umsetzung des Peer Mentorings abhängt.

In der **Hausaufgabenbetreuung** werden (Haus-)Aufgaben in der Schule unter Anwesenheit von Betreuungspersonal bearbeitet. Hausaufgabenbetreuung kann als freiwilliges oder verpflichtendes Angebot entweder vormittags oder nachmittags nach dem Unterricht stattfinden.

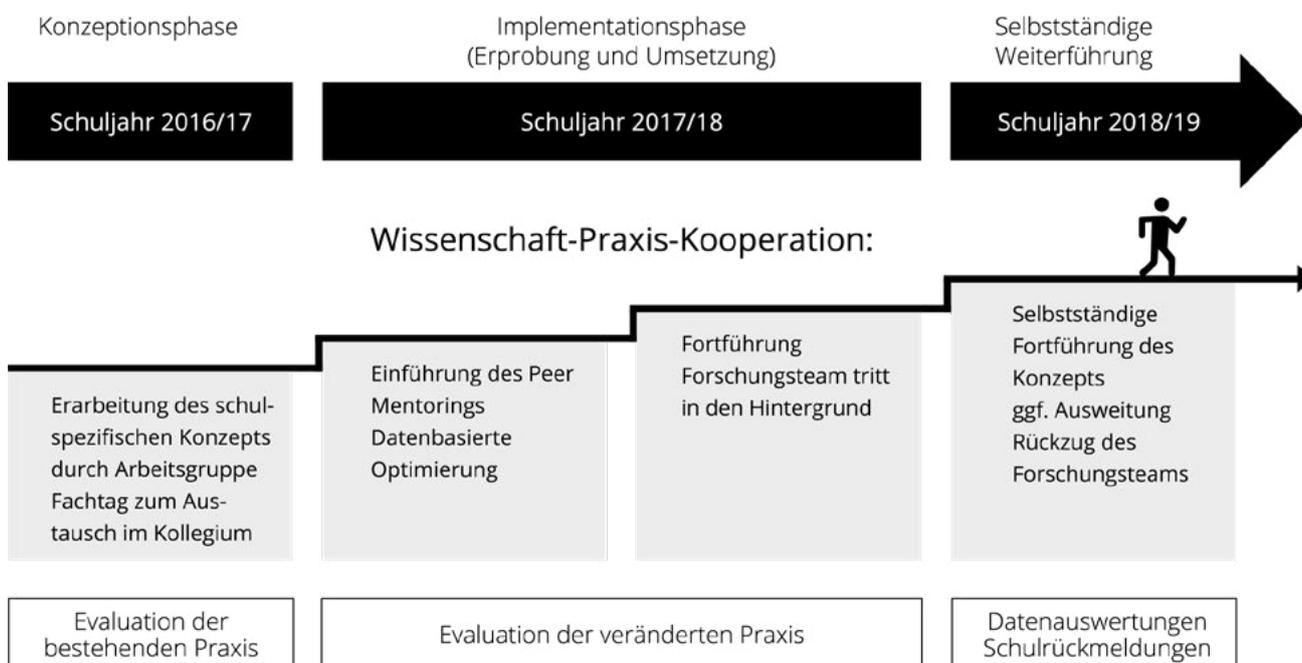
In **Lernzeiten** (auch Übungszeiten) werden Aufgaben selbstständig bearbeitet. Sie können über den Tag verteilt sowohl inner- als auch außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden. Die Lernzeit ist also nicht Hausaufgabenersatz, sondern stellt eine Ergänzung zum unterrichtlichen Lernen dar.

VERLAUF DES SCHULENTWICKLUNGSPROJEKTS

Das Schulentwicklungsprojekt umfasste drei Schuljahre von 2016/17 bis 2018/19 (Abb. 1). Einer Konzeptionsphase folgte im darauffolgenden Schuljahr die Implementationsphase und schließlich die selbstständige Weiterführung durch die Schulen. Während der Konzeptionsphase wurden in vier AG-Treffen die schulspezifischen Konzepte entwickelt. Zur Unterstützung wurde ein Fachtag organisiert, bei dem sich die StEG-Tandem-Schulen mit anderen Schulen, die bereits Konzepte zu Peer Mentoring umsetzen, austauschen konnten. Parallel hierzu fanden Befragungen zur bestehenden Praxis in Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit statt.

Die Konzepte wurden dem Kollegium der Schule abschließend vorgestellt und in der Implementationsphase im Schuljahr 2017/18 umgesetzt. Während dieser Phase gab es pro Schule ein bis zwei weitere AG-Treffen, um anhand erster Evaluationsergebnisse zu besprechen, ob und wie die veränderte Praxis verbessert werden kann. Auch nach dem Rückzug der wissenschaftlichen Begleitung (Phase der selbstständigen Weiterführung) wurden die entwickelten Konzepte an allen Schulen relativ unverändert fortgeführt.

Abb. 1: Verlauf des Schulentwicklungsprojekts

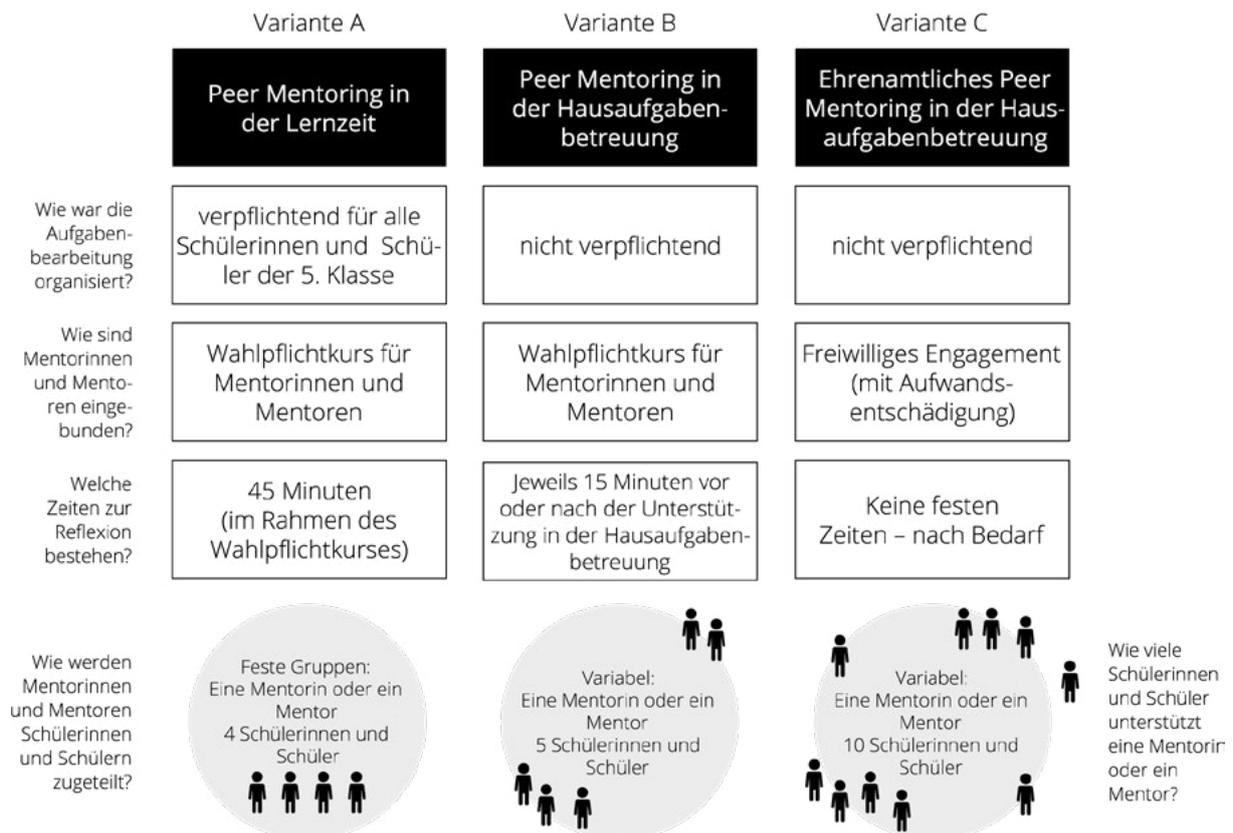


SCHULSPEZIFISCHE KONZEPTE ZUR EINFÜHRUNG KOOPERATIVER LERNFORMEN

Die Einführung von Peer Mentoring in der Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit war über alle Schulen hinweg als verbindendes Element festgelegt. Zusätzlich wurde kooperatives Lernen unter Gleichaltrigen angeregt und von einigen Schulen auch umgesetzt, jedoch nicht in systematischer Form. Ansonsten konnten die Schulen das Konzept unter Berücksichtigung schulspezifischer Bedingungen frei gestalten.

Abbildung 2 gibt einen Überblick über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der entwickelten Konzepte. Alle Schulen führten das neue Konzept zunächst in der Jahrgangsstufe fünf ein. Zwei Schulen setzten Peer Mentoring in der Lernzeit um; die anderen in der Hausaufgabenbetreuung. Die Lernzeiten waren dabei im Klassenverband für den fünften Jahrgang verpflichtend; die Hausaufgabenbetreuung war an einer Schule ebenfalls verpflichtend für den gesamten fünften Jahrgang organisiert. An der freiwillig organisierten Hausaufgabenbetreuung in den anderen zwei Schulen nahmen jeweils etwa 30 Prozent aller Fünftklässlerinnen und -klässler teil. Im Durchschnitt wurde in der Implementationsphase an allen Schulen drei bis vier Mal pro Woche Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit angeboten. Nicht immer, aber mindestens ein Mal pro Woche stand dort eine Mentorin oder ein Mentor zur Verfügung. Wo die Teilnahme verpflichtend war, wurden Kleingruppen mit fester Betreuung gebildet. Die freiwillige Hausaufgabenbetreuung wurde von Kindern der fünften Klasse ein bis vier Mal pro Woche besucht. Hier konnte es auch vorkommen, dass ein Kind nur an Tagen ohne Unterstützung durch Ältere an der Hausaufgabenbetreuung teilnahm.

Abb. 2: Varianten der schulspezifischen Umsetzung



Zur Gewinnung von Mentorinnen und Mentoren organisierten vier Schulen einen benoteten Wahlpflicht-Kurs für die neunte und zehnte Jahrgangsstufe. Die fünfte Schule koppelte das neu entwickelte Konzept an ein bestehendes Mentoring-Programm: Hier konnte zusätzlich in der Hausaufgabenbetreuung tätig werden, wer bereits

Mentorin oder Mentor einer fünften Klasse war. Die Dauer der Vorbereitung auf die Tätigkeit variierte von einem Tag bis zu einigen Wochen. An fast allen Schulen wurden die Mentorinnen und Mentoren so aufgeteilt, dass an mehreren Wochentagen eine Unterstützung durch die Jugendlichen gewährleistet war. Reflexionsmöglichkeiten über die Tätigkeit wurden mindestens einmal pro Monat realisiert. An allen Schulen erhielten die Mentorinnen und Mentoren ein Zertifikat als Anerkennung für ihre Tätigkeit.

STEG-TANDEM: EVALUATIONSTUDIE

Um einen Vergleich der neu entwickelten Konzepte mit der vorherigen Praxis an der Schule zu ermöglichen, startete die Evaluationsstudie bereits in der Konzeptionsphase. Hier wurde die bestehende Praxis in Hausaufgabenbetreuung/Lernzeiten untersucht. Während der Implementationsphase erfolgte dann die Evaluation der veränderten Praxis.

In beiden Phasen wurden die Kinder der Jahrgangsstufe fünf (unabhängig von ihrer Teilnahme an der Hausaufgabenbetreuung) mittels computerbasierter Fragebogen und in Gruppendiskussionen befragt sowie in Bezug auf Englisch- und Mathematikleistungen getestet. Die Fragebogen betrafen individuelle Merkmale der Schülerinnen und Schüler, Motivation und Verhalten bei der Bearbeitung von Aufgaben sowie die Qualität der Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit. Die Schülerinnen und Schüler der Implementationsphase beantworteten zudem Fragen zur Beziehung zu den Mentorinnen und Mentoren sowie der Zufriedenheit mit deren Unterstützung.

In der Implementationsphase wurden darüber hinaus Daten der Mentorinnen und Mentoren (papierbasierte Fragebogen, Gruppendiskussionen) erhoben. Sie beantworteten neben demografischen Angaben Fragen zur Vorbereitung auf ihre Tätigkeit, zu deren Erleben sowie zu sozio-emotionalen und motivationalen Merkmalen. Über alle Schulen hinweg nahmen an den Befragungsterminen im ersten Jahr bis zu 223, im zweiten Jahr bis zu 288 Schülerinnen und Schüler sowie bis zu 78 Mentorinnen und Mentoren teil (für nähere Informationen zum Design der Evaluationsstudie siehe Brisson, Sauerwein, Heyl & Theis, 2019).

DIE PERSPEKTIVE DER FÜNFTKLÄSSLERINNEN UND FÜNFTKLÄSSLER

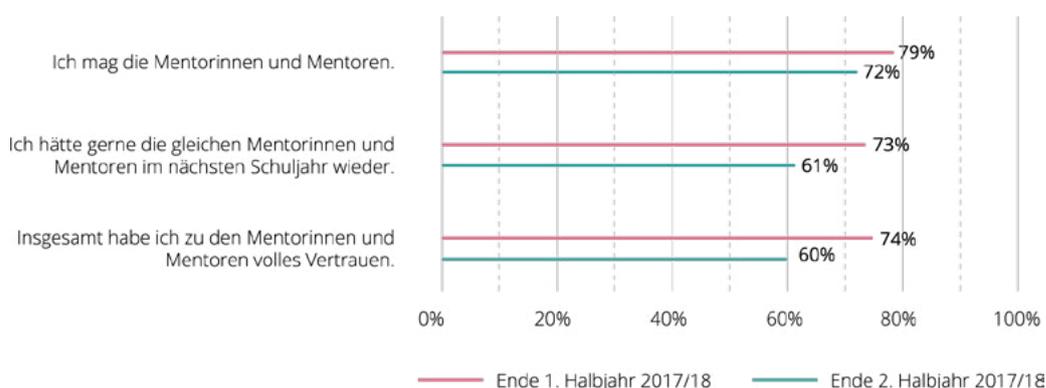
Erlebte Qualität der Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit in der Implementationsphase

Zur Mitte und zum Ende des Schuljahres 2017/18 wurden die 241 Schülerinnen und Schüler, die in der Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit mit Mentorinnen und Mentoren zusammenarbeiteten, zu ihren Erfahrungen befragt. Die Kinder waren insgesamt zufrieden und äußerten sich auch positiv über den

Lerngewinn durch die Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit. So fühlte sich die Mehrheit der Lernenden am Ende des Schuljahres in der Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit wohl (71 %) und war der Meinung, dass sie dank der Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit in der fünften Klasse ihre Aufgaben besser lösen kann (68 %). Nicht so gut beurteilten die Schülerinnen und Schüler die Zeitznutzung: Fast zwei Drittel fanden am Ende des Schuljahres, dass es lange dauert, bis alle arbeiten (63 %).

Insgesamt positiv äußerten sich die Schülerinnen und Schüler zu ihren Erfahrungen mit den Mentorinnen und Mentoren. So gaben kurz nach Beginn des Peer Mentorings, zur Mitte des Schuljahres 2017/18, jeweils etwa drei Viertel an, dass sie die Älteren mögen, ihnen vertrauen und gerne im nächsten Schuljahr mit ihnen weiterarbeiten möchten (Abb. 3). Auch die Unterstützung durch die Älteren beim Bearbeiten von Aufgaben wurde sehr positiv eingeschätzt (Abb. 4). Mit Fortschreiten des Schuljahres wurde die Unterstützung allerdings als etwas weniger hilfreich gesehen und das Vertrauen in die Mentorinnen und Mentoren nahm ab. Solch ein leichter Trend zu kritischeren Haltungen findet sich bei wiederholten Befragungen von Schülerinnen und Schülern gerade zum Ende des Schuljahres häufig, da während dieses Zeitpunktes die allgemeine Schulmotivation abnimmt. Dennoch zeigt sich insgesamt auch zum Ende des Schuljahres ein zufriedenstellendes Bild.

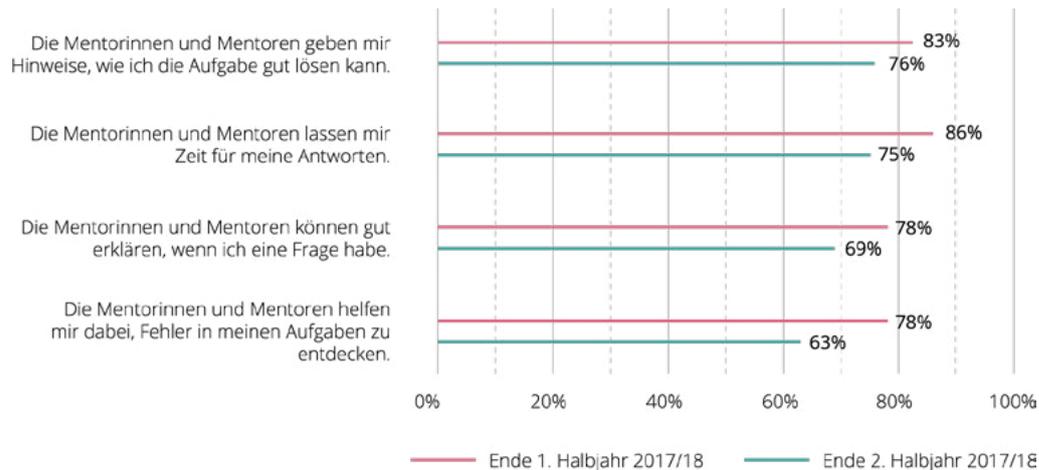
Abb. 3: Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu ihren Mentorinnen und Mentoren



Den größten Rückgang bezüglich der Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren innerhalb des zweiten Schulhalbjahres gab es bei der Aussage, dass diese dabei helfen, „Fehler in meinen Aufgaben zu entdecken“. Allerdings stimmten die Schülerinnen und Schüler den Aussagen immer noch mehrheitlich zu.

Unter 50 Prozent Zustimmung erhielten hingegen von Anfang an die Aussagen, dass die Mentorinnen und Mentoren genau wissen, „was ich gut kann“ (46 %) und „was ich nicht so gut kann“ (43 %). Ungefähr ein Viertel der Schülerinnen und Schüler berichtete zudem, dass die Jugendlichen ihnen die Lösung vorsagen. Scheinbar stellt es für diese eine besondere Herausforderung dar, fachliche Stärken und Schwächen zu erkennen und darauf einzugehen.

Abb. 4: Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Mentorinnen und Mentoren



„Manchmal traue ich mich Sachen nicht beim Lehrer zu sagen oder die zu fragen, dann ist das richtig gut mit den Mentoren, weil, das sind wie größere Geschwister irgendwie, und mit denen kann man offener reden.“ (Schülerin, Jahrgang 5)

Vergleich der Implementationsphase mit der Konzeptionsphase

Um mögliche Wirkungen der veränderten Praxis in der Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit erkennen zu können, werden die Schülerinnen und Schüler der Konzeptionsphase (ohne Peer Mentoring) mit denen der Implementationsphase (mit Peer Mentoring) verglichen.

Dabei zeigen sich kaum Unterschiede: Die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit der Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit sowie der wahrgenommene Lerngewinn und die eigene Motivation fallen gleich hoch aus. Dies gilt auch für die berichtete Konzentration auf die Aufgabenbearbeitung und das Ausmaß der Kooperation der Schülerinnen und Schüler untereinander.

Schließlich zeigen sich über alle Schulen hinweg keine Leistungsunterschiede zwischen den beiden Phasen. Allerdings entwickelten sich in zwei Schulen die Englischleistungen in der Implementationsphase besser als in der Konzeptionsphase, während sich in einer Schule die Mathematikleistungen in der Implementationsphase weniger gut entwickelten. Solche fach- und schulspezifischen Unterschiede zwischen der Konzeptions- und der Implementationsphase sind als Rückmeldung für die betreffenden Kollegien wichtig und belegen auch die Möglichkeit von Effekten des Projekts, lassen aber keine allgemeinen Schlussfolgerungen zu, weil es über die Einführung von Peer Mentoring hinaus Unterschiede zwischen den Phasen geben kann.

„Ich würde mir wünschen, dass die Mentoren es erstmal versuchen uns so zu erklären, anstatt gleich den Taschenrechner rauszuholen und losrechnen.“ (Schüler, Jahrgang 5)

Bedingungen für erfolgreiches Peer Mentoring

Gibt es Bedingungen, unter denen Peer Mentoring besonders gut gelingt? Die Qualität der Beziehungen zu den Mentorinnen und Mentoren, die Qualität ihrer Unterstützung sowie die Zeitnutzung in der Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit können solche Gelingensbedingungen sein. Geprüft wurde daher, ob die Qualität des Peer Mentorings einen Effekt auf Einschätzungen und Leistungen der Schülerinnen und Schüler hat.

Hinsichtlich einer möglichen Verbesserung von Fachleistungen und Noten lassen sich keine Gelingensbedingungen benennen. Wohl aber können Bedingungen identifiziert werden, unter denen die Schülerinnen und Schüler selbst besonders positiv über die Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit urteilen. Diese Urteile betreffen die Zufriedenheit mit der Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit, den empfundenen Lerngewinn und den Motivationsgewinn. Alle drei Urteilsdimensionen fallen positiver aus, wenn die Schülerinnen und Schüler (a) sich durch die Älteren unterstützt fühlen, (b) die Qualität der Beziehung zu den Mentorinnen und Mentoren höher bewerten und (c) von einer besseren Zeitnutzung berichten. Letztere hängt auch mit Vorteilen hinsichtlich der Konzentration zusammen.

ZIELVARIABLEN BEI DER BEFRAGUNG DER FÜNFTKLÄSSLERINNEN UND FÜNFTKLÄSSLER

Zufriedenheit mit Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit beinhaltet, dass die Schülerin oder der Schüler sich in der Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit wohlfühlt, Spaß hat und sich nicht langweilt.

Lerngewinn durch Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit beinhaltet die Wahrnehmung der Schülerin oder des Schülers, durch Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit besser zu lernen und im Unterricht mitzumachen sowie die Aufgaben besser lösen zu können.

Motivationsgewinn durch Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit beinhaltet, dass die Schülerin oder der Schüler mehr Spaß in der Schule hat, wenn sie oder er die Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit besucht.

Konzentration beinhaltet, dass die Schülerin oder der Schüler in der Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit nicht abgelenkt oder unkonzentriert ist.

Englisch- und Mathematikleistungen wurden bei den Schülerinnen und Schülern durch standardisierte Tests und Noten erhoben.

„Die Fünftklässler sehen uns nicht als Lehrer, sondern eher als Schüler oder auch als Freunde.“ (Mentorin, Jahrgang 9)

DIE PERSPEKTIVE DER MENTORINNEN UND MENTOREN

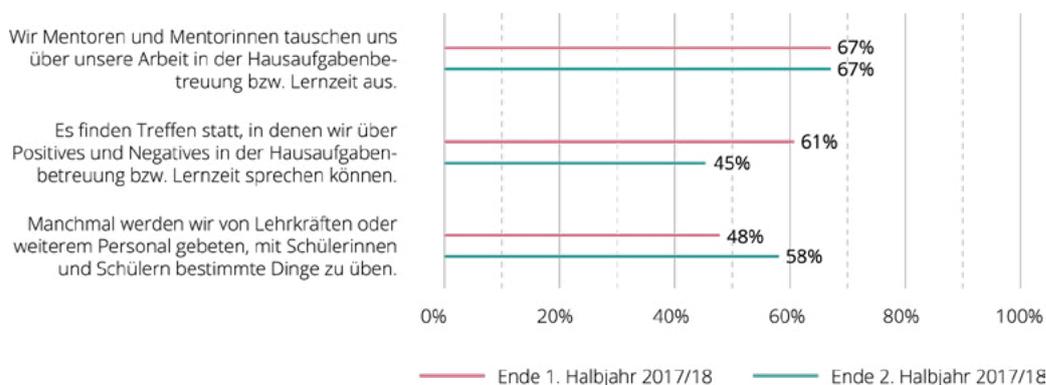
Insgesamt kamen über alle Schulen hinweg 94 Mentorinnen und Mentoren im Schuljahr 2017/18 zum Einsatz. Von diesen konnten zu Beginn der Implementationsphase über 80 Prozent zur Teilnahme an den Datenerhebungen gewonnen werden. Im Durchschnitt waren sie zu diesem Zeitpunkt 15 Jahre alt. Der weit überwiegende Anteil war weiblich (74 %).

Die Jugendlichen wurden gefragt, weshalb sie sich als Mentorin oder Mentor gemeldet hatten. Dabei konnten sie mehrere Gründe benennen: Während knapp die Hälfte von sich aus gerne in der Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit mitarbeiten wollte, berichteten knapp 20 Prozent, dass sie gezielt von einer Lehrkraft angesprochen wurden.

Die Ausbildung zur Mentorin beziehungsweise zum Mentor und die Begleitung der Jugendlichen während ihrer Tätigkeit

Zur Mitte des Schulhalbjahres waren die Mentorinnen und Mentoren bereits einige Wochen in der Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit im Einsatz. Sie wurden gefragt, was sie im Rahmen der Vorbereitung auf ihre Tätigkeit gelernt hatten und inwieweit sie während ihrer Tätigkeit betreut wurden. Erneut wurden sie dies zum Ende des Schuljahres gefragt. Die Mentorinnen und Mentoren fühlen sich kurz nach Beendigung ihrer Ausbildung insgesamt gut vorbereitet. Die positiven Zustimmungsraten bleiben im Durchschnitt bis zum Ende des Schuljahres erhalten. Ein ähnliches Bild zeigt sich für die Einschätzung bezüglich der Begleitung durch Lehrkräfte während ihrer Tätigkeit (Abb. 5). In einzelnen Punkten ist die Veränderung jedoch beachtenswert: So stimmten zum Halbjahr 73 Prozent zu, dass sie gelernt haben, wie man gute Rückmeldungen geben kann. Einige Monate später, zum Ende des Halbjahres, sind es nur noch 60 Prozent.

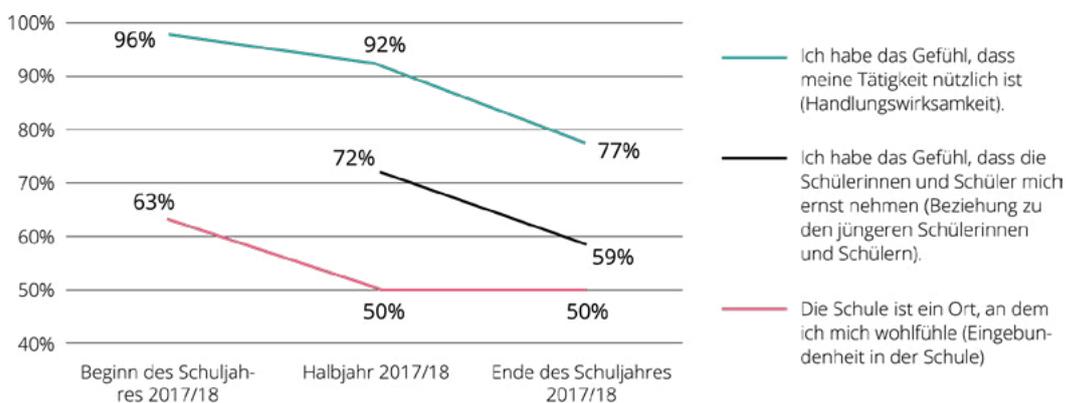
Abb. 5: Einschätzung der Begleitung durch Lehrkräfte während der Tätigkeit als Mentorin und Mentor



Entwicklung im Verlauf des Schuljahres und Einflüsse der Vorbereitung sowie der Begleitung während der Tätigkeit

Insgesamt zeigt sich, dass die Handlungswirksamkeit der Jugendlichen zu Beginn des Schuljahres 2017/18, also während der Vorbereitung auf die Tätigkeit, sehr hoch ausgeprägt war. Dies blieb bis zum Halbjahr bestehen. Zum Ende des Schuljahres ist jedoch ein bedeutender Rückgang zu verzeichnen: So sank das Empfinden, dass die Tätigkeit nützlich ist und man den Anforderungen gewachsen ist, bedeutsam ab (Abb. 6). Dieser Rückgang ging einher mit einer skeptischeren Einschätzung der Beziehungen zu den betreuten Schülerinnen und Schülern, wie Abbildung 6 zeigt. Da die generelle Eingebundenheit der Mentorinnen und Mentoren in der Schule im gleichen Zeitraum stabiler ausfällt, ist davon auszugehen, dass der negative Trend an die Rolle der Mentorin beziehungsweise des Mentors gebunden ist. Die negative Entwicklung der Einschätzungen zu dieser Tätigkeit kann, wie oben beschrieben, mit dem Befragungszeitpunkt am Ende des Schuljahres begründet werden. Gleichzeitig kann hier auch ein Realitätscheck erfolgt sein. Zudem sprechen die Aussagen der Jugendlichen für eine Abnahme der Begleitung. Ebenso scheint das Motiv für die Wahl der Tätigkeit eine Rolle zu spielen: Jugendliche, die diese auf Anregung einer Lehrkraft aufgenommen haben, berichten verstärkt von einem Rückgang ihrer Handlungswirksamkeit.

Abb. 6: Entwicklung der Mentorinnen und Mentoren im Verlauf des Schuljahres 2017/18



Anmerkung: die Beziehung zu den jüngeren Schülerinnen und Schülern wurde erst ab dem zweiten Befragungszeitpunkt erfragt.

Neben der Gewinnung hat die Art der Vorbereitung auf die Tätigkeit einen Einfluss auf die Selbsteinschätzungen der Mentorinnen und Mentoren: Je mehr sie überzeugt sind, gut und umfassend auf ihre Tätigkeit vorbereitet zu sein, desto höher schätzen sie die eigene Handlungswirksamkeit insgesamt ein. Ebenfalls zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen dem erlebten Austausch zur Tätigkeit und der Eingebundenheit in der Schule. Insofern haben sowohl die Ausbildung der Jugendlichen zur Mentorin oder zum Mentor als auch die weiterführende Begleitung eine wichtige Bedeutung.

„Manchmal ist es schon ganz schön anstrengend.“ (Mentor, Jahrgang 10)

ZIELVARIABLEN BEI DER BEFRAGUNG DER MENTORINNEN UND MENTOREN

Handlungswirksamkeit beinhaltet, dass die Mentorin oder der Mentor ihre oder seine Tätigkeit in der Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit als nützlich und sinnvoll empfindet und das Gefühl hat, diese Anforderung bewältigen zu können.

Eingebundenheit in der Schule beinhaltet, dass sich die Mentorin oder der Mentor als ein Teil der Schulgemeinschaft empfindet und die Schule ein Ort ist, an dem sie oder er sich wohlfühlt.

Die **Beziehung zu den jüngeren Schülerinnen und Schülern** beinhaltet, dass sich die Mentorin oder der Mentor von den Jüngeren ernst genommen und respektiert fühlt.

KOOPERATIVES LERNEN – WISSENSCHAFT UND SCHULEN ERARBEITEN EIN GEMEINSAMES KONZEPT

Anhand der verschriftlichten Aufzeichnungen der AG-Treffen wird nachfolgend die Erarbeitung der Konzepte sowie die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Schulen nachgezeichnet und reflektiert.

Erste, auf Worthäufigkeiten basierende Analysen (text mining) zeigen, dass in den AG-Treffen unterschiedliche thematische Schwerpunkte im Verlauf der Zusammenarbeit gesetzt wurden. So kann festgestellt werden: Das seitens der Wissenschaft eingebrachte Kernelement Peer Mentoring wurde ein Bestandteil der Konzeption aller fünf Schulen, hatte aber einen unterschiedlichen Stellenwert im Entwicklungsprozess.

Verschiedene Logiken in der Zusammenarbeit

Vertiefende Auswertungen einzelner AG-Treffen zeigen, dass die Zusammenarbeit durch unterschiedliche Logiken der schulischen und wissenschaftlichen Akteurinnen und Akteure geprägt war und wie, trotz dieser unterschiedlichen Perspektiven, eine gemeinsame Konzeptentwicklung möglich war.

So ging es Schulpersonal und Schulleitungen vor allem darum, dass das Projekt gut in den Schulalltag integriert und umgesetzt werden kann, sowie auf Akzeptanz im Kollegium stößt; sie thematisierten daher zum Beispiel häufig die Bedingungen vor Ort. Umgekehrt achteten die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf Vergleichbarkeit zwischen den Schulen, um Auswirkungen dokumentieren und schulübergreifend vergleichen zu können. Auch lag ein Fokus darauf, bewährte Elemente aus früheren Studien in die Konzeption zu integrieren, wie etwa Möglichkeiten zur Reflexion für Mentorinnen und Mentoren.

Begrenzungen im Rahmen der gemeinsamen Konzeptentwicklung

Diese verschiedenen Logiken führten auch zu Begrenzungen im Rahmen der Zusammenarbeit: Die ursprüngliche Intention, neben Peer Mentoring auch kooperatives Lernen zwischen Gleichaltrigen systematisch einzuführen, wurde im Verlauf des Projektes aufgegeben. Aus wissenschaftlicher Perspektive war die Ausgangslage in diesem Bereich des kooperativen Lernens innerhalb und zwischen den Schulen zu heterogen – einige Lehrkräfte nutzen bereits kooperative Lernmethoden, andere nicht. Hingegen ist die Einführung von Peer Mentoring eine recht klare Angelegenheit: Zunächst noch nicht vorhanden, wurde es ein Jahr später an allen Schulen praktiziert. Aus schulischer Perspektive wird die Unterstützung jüngerer Schülerinnen und Schüler durch Ältere als zusätzliche Ressource gedacht. Die Einführung einheitlicher Formen kooperativen Lernens Gleichaltriger im Jahrgang fünf würde hingegen stärker in die Unterrichtsstruktur einzelner Lehrpersonen greifen. Dies wäre im Vergleich zu Peer Mentoring organisatorisch aufwändiger und würde den Einbezug des gesamten Kollegiums erfordern.

Gemeinsamer Fokus auf Peer Mentoring

Peer Mentoring erschien somit als Konsens, der innerhalb der Projektlaufzeit aus schulischer sowie wissenschaftlicher Perspektive sinnvoll umgesetzt werden kann und einen Gewinn für beide Seiten darstellt. Der externe Schulbegleiter konnte die dargestellten unterschiedlichen Logiken zwar nicht auflösen, jedoch strukturieren. Diese Strukturierung trug zu einem zielgerichteten Aushandlungsprozess bei, innerhalb dessen sich die Perspektiven annähern. Die Analysen zeigen, dass eine solche Annäherung durch Zeit und Kontinuität begünstigt wird. Auch scheint es einer Zusammenarbeit zuträglich zu sein, wenn die Akteurinnen und Akteure beider Seiten die Perspektiven der jeweils anderen einnehmen und reflektieren. Trotz der genannten Grenzen kann Schule so gemeinsam produktiv gestaltet werden.

FAZIT

Das Projekt StEG-Tandem hat erreicht, dass in der Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit aller beteiligten Schulen kooperatives Lernen in Form von Peer Mentoring eingeführt und nach Beendigung der Kooperation eigenständig fortgeführt wurde. Zudem lässt sich für alle fünf Schulen feststellen: Die Schülerinnen und Schüler sind insgesamt mit der Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit zufrieden, fühlen sich dort wohl, erleben die Beziehung zu den Mentorinnen und Mentoren positiv und deren Unterstützung bei den Aufgaben als hilfreich, auch wenn die Urteile im Laufe der Zusammenarbeit zurückhaltender werden. Dennoch haben sich im Vergleich zur vorherigen Praxis kaum Effekte auf Motivation und Lernergebnisse eingestellt. Eine mögliche Ursache ist, dass die Mentorinnen und Mentoren Lernschwierigkeiten nicht ausreichend erkennen

und darauf eingehen konnten. Die Vorbereitung und Begleitung der Jugendlichen auf ihre Tätigkeit stellen wichtige Gelingensbedingungen für das Peer Mentoring dar. Jugendliche sind zwar eine wichtige Ergänzung für die Unterstützung bei der Aufgabebearbeitung, sie können und sollen jedoch nicht die Rolle von Lehrkräften einnehmen. Letztlich bestätigt sich auch für StEG-Tandem, was frühere StEG-Studien mehrfach zeigen konnten: Positive Effekte des Ganztags sind in der Regel besonders dann festzustellen, wenn die von den Teilnehmenden wahrgenommene Qualität der Maßnahmen ausreichend hoch ist. Dies betrifft sowohl die Qualität in Bezug auf das Peer Mentoring und Gestaltungsmerkmale der Hausaufgabenbetreuung/Lernzeiten, für die das Personal verantwortlich ist (hier: Zeitnutzung), als auch die Qualität der Vorbereitung und Begleitung der Mentorinnen und Mentoren. Es ist anzunehmen, dass durch systematisches kooperatives Arbeiten der jüngeren Kinder untereinander und eine Änderung der (Haus-)Aufgabenpraxis im Unterricht eine nachhaltigere Verbesserung von Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten möglich wäre. Dies zu erproben und zu erforschen ist für Wissenschaft und Schulpraxis wünschenswert.

LITERATUR

Brisson, B. M., Heyl, K., Sauerwein, M., Theis, D. & Fischer, N. (2017). *Leitfaden StEG-Tandem. Konzeptuelle Weiterentwicklung von Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen.*

Online verfügbar unter https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Leitfaden%20STEG-Tandem_final.pdf

Brisson, B. M., Sauerwein, M. N., Heyl, K. & Theis, D. (2019). StEG-Tandem: Eine Schulentwicklungsstudie zur Einführung von kooperativen Lernformen in Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeit an Ganztagschulen. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2019/20. Hausaufgaben und Lernzeiten pädagogisch sinnvoll gestalten* (S. 121–138). Frankfurt: Debus Pädagogik.

Heyl, K. & Fischer, N. (2017). Wissenschafts-Praxis-Transfer an Ganztagschulen. *DIPF informiert*, 25(2), (S. 18–20).

Online verfügbar unter <https://www.dipf.de/de/forschung/publikationen/pdf-publikationen/dipf-informiert/dipf-informiert-nr-25>

STEG-LESEN: EINE INTERVENTIONSSTUDIE ZUR FÖRDERUNG DER LESEKOMPETENZ IM GANZTAG VON GRUNDSCHULEN

Die Teilstudie StEG-Lesen untersucht die Wirkung eines Leseförderprogramms für Kinder der vierten Jahrgangsstufe, das von einem multiprofessionellen Team speziell für den Ganztagsbereich von Grundschulen entwickelt und an 22 Schulen durchgeführt und evaluiert wurde. Im Zentrum des Programms steht die Förderung der Lesekompetenz durch das systematische Erlernen und Anwenden von Lesestrategien.

KONZEPTION DES INTERVENTIONSPROGRAMMS ZUR LESEFÖRDERUNG

Wirkungen der Schülerteilnahme an domänenspezifisch ausgerichteten Lernarrangements im Ganzttag (wie Leseangeboten oder naturwissenschaftlichen Angeboten) auf Lernzuwächse in Fachkompetenzen konnten für Deutschland bislang in keiner empirischen Studie nachgewiesen werden. In der dritten StEG-Phase wurde deshalb nicht die vorfindbare Praxis von Ganztagsgrundschulen untersucht, sondern eine Interventionsstudie zur Leseförderung im Ganzttag von Grundschulen konzipiert. Damit sollte geprüft werden, inwieweit mit einem systematisch und kompetenzorientiert angelegten Lernarrangement Effekte auf die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern zu erzielen sind. Für die Ausrichtung des Bildungsangebots im Ganztagsbereich auf Leseförderung sprechen die Bedeutung des Leseverständnisses für den Bildungserfolg und die in Leistungsvergleichsstudien vor allem in Risikogruppen (z. B. Kinder aus sozial benachteiligten Familien oder Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache) festgestellten Leseschwächen.

Didaktisch-methodische Konzeption des Förderprogramms

In Anlehnung an das Konzept der ‚Reading Literacy‘, das die Grundlage für die Vergleichsarbeiten (VERA) im Bereich Lesen und die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) ist, versteht das Projekt StEG-Lesen unter Lesekompetenz die Fähigkeit, Sinn entnehmend zu lesen, das heißt Texte beim Lesen zu verstehen und die Inhalte zu reflektieren. Dabei werden unterschiedlich komplexe Teilfähigkeiten des Leseverständnisses unterschieden. Die vom Projekt für das Leseförderprogramm konzipierten Übungsaufgaben orientieren sich am VERA-Kompetenzstufenmodell, das sich auf die Bildungsstandards bezieht und fünf Niveaustufen des Leseverstehens umfasst. Diese reichen von der Identifikation von Textinformationen über die Verknüpfung von Informationen bis zur Begründung von Aussagen und Sachverhalten. Das Leseförderprogramm wurde in Form einer Arbeitsgemeinschaft (AG) für den Ganztagsbetrieb entwickelt und basiert auf Forschungserkenntnissen zu wirksamer Leseförderung im Hinblick auf Methoden, motivationale Aspekte und didaktische Gestaltung.

Da Lesemotivation und Leseselbstkonzept das Leseverhalten und die Lesekompetenz beeinflussen, soll das Förderprogramm auch Interesse, Motivation und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten unterstützen. In didaktisch-methodischer Hinsicht tragen bestimmte Förderelemente die Konzeption und die Durchführung: Geschichten und Aufgaben knüpfen an die kindliche Lebenswelt an. Die Kinder lösen Rätsel und tragen Informationen zusammen, um spannende Fälle zu lösen. Alle Geschichten werden durch bildlich-grafische Illustrationen unterstützt. Über ihre Rolle als Detektivinnen und Detektive werden die Schülerinnen und Schüler sowohl kognitiv als auch emotional involviert. Zudem bieten wiederkehrende Vorgehensweisen den Kindern Orientierung. Es werden verschiedene Lernformen, Methoden und Textmaterialien eingesetzt. Dies ermöglicht den AG-Leitungen Differenzierungen und eröffnet den Kindern die Chance, selbst eine Auswahl zu treffen. So können Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlich ausgeprägtem Leseverständnis angemessen gefördert und motiviert werden. Darüber hinaus stützen Anschlusskommunikation und konstruktives Feedback den Lernprozess. Inhaltlich-methodisch setzt das Leseförderprogramm Elemente ein, die sich als kompetenzförderlich erwiesen haben. So werden im ‚Detektiv-Club‘ unterschiedliche Aufgabenniveaus und -typen sowie verschiedene Textarten genutzt, um Arbeitstechniken und Lernstrategien zu erlernen und anzuwenden, die Textarbeit und Leseverstehen unterstützen. Zugleich werden die Aufgabenstellungen in unterschiedlichen Sozialformen bearbeitet: Neben selbstständiger Bearbeitung ermöglichen Partner- und Gruppenarbeit sowie Debatten im Plenum ein Voneinander-Lernen, Kommunikation über Gelesenes und die Aktivierung textrelevanter Vorwissens. Ebenso in die Aktivitäten der Leseförder-AG aufgenommen wurde eine Variante des gemeinsamen Halblaut-Lesens, das sogenannte Tandem-Lesen. Diese Methode ist geeignet, die Leseflüssigkeit zu fördern. Eine verbesserte Leseflüssigkeit wiederum erleichtert das Textverstehen.

Abb.: Anleitung zum Tandem-Lesen

Aufgabe:

Bitte suche dir nun eine Lesepartnerin oder einen Lesepartner. Lest den Text als „**Lesetandem**“ nach den folgenden Spielregeln:



1. Gebt euch selbst ein Startzeichen und beginnt dann, den Text gemeinsam flüsternd zu lesen.
2. Stoppt, wenn sich jemand verlesen hat.
Derjenige, der sich verlesen hat, kann sich nun korrigieren. Der andere wartet ab und lobt die Partnerin oder den Partner, wenn die Stelle richtig gelesen wurde. Ansonsten hilft der Partner, die Stelle richtig zu lesen.
3. Danach lest ihr wieder gleichzeitig weiter.
4. Erzählt euch am Ende gegenseitig, was ihr aus dem Text erfahren habt.

Achtung!

Helfen bedeutet: Ganz nett, ruhig und freundlich auf Fehler hinweisen und helfen, das Wort richtig zu lesen.

Um sinnverstehende Texterschließung möglichst nachhaltig zu fördern, erlernen die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Leseförderprogramms den Einsatz kognitiver Lesestrategien. Diese werden an verschiedenen Textsorten und Aufgabenstellungen immer wieder angewendet und eingeübt. Kognitive Lesestrategien (Wiederholungs-, Organisations- und Elaborationsstrategien) helfen als Arbeitstechniken bei der unmittelbaren Verarbeitung von Textinformationen. Insgesamt ist es für die Förderung des Leseverständnisses bedeutsam, den ‚Detektiv-Club‘ mit den Lernprozessen im Fachunterricht zu verbinden.

„Wir haben einige methodische Elemente aus der AG in den Deutschunterricht übernommen!“ (Deutschlehrkraft)

Einsatz der Intervention zur Leseförderung im Ganztagsbetrieb

Die Leseförder-AG ‚Detektiv-Club‘ ist für Kinder des vierten Jahrgangs konzipiert. Das Förderprogramm ist eine extracurriculare Lerngelegenheit (neben anderen Angebotselementen) im Ganztage und sollte in Verknüpfung mit dem Fachunterricht eingesetzt werden.

Das Programm wird in Form einer AG über ein Schulhalbjahr von pädagogischen Fachkräften des Ganztagsbetriebs oder Lehrkräften durchgeführt. Um Akzeptanz, Adaptivität und Durchführbarkeit zu gewährleisten, berücksichtigt die Intervention die organisatorischen Bedingungen von Ganztagsgrundschulen. Die wöchentlichen Sitzungen umfassen daher 60 bis 90 Minuten. Die AG findet im ersten Halbjahr des vierten Schuljahres für 14 Wochen statt. Für die AG wird eine Gruppenstärke zwischen acht und 20 Teilnehmenden empfohlen.

„Wir sind von dem Material der Detektiv-AG sehr angetan und würden die AG gerne verstetigen.“ (Schulleiterin)

In der offenen Ganztagsorganisation nehmen nicht alle Schülerinnen und Schüler am Ganzttag teil. Daher liegt zwar eventuell eine Zugangselektion vor, allerdings wurden die Schulen der Studie angehalten, möglichst heterogene Gruppen zu bilden. Da in der ganztagsschulischen Praxis Angebote überwiegend von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durchgeführt werden, die keine Lehrkräfte sind, sollte das Leseförderprogramm auch für didaktisch nicht ausgebildetes Personal gut nutzbar sein. Neben den Erläuterungen im Manual enthalten daher die Aufgabenhefte für die AG-Leitungen zusätzlich zu den Inhalten aus den Schülerheften detaillierte Instruktionen zur Anleitung der Lernenden. Darüber hinaus erhielt das durchführende Personal eine eintägige Schulung. Somit berücksichtigt das Programm die in der Praxis im Ganzttag anzutreffende personelle Situation und bietet die notwendige Anleitung und Unterstützung, damit effektive Leseförderung im ganztägigen Setting stattfinden kann. Entwickelt wurde die Leseförder-AG gemeinsam durch das wissenschaftliche Projektteam und eine Expertengruppe aus Wissenschaft sowie Schul- und Förderpraxis. Um alle spezifischen Anforderungen an das Förderprogramm umsetzen zu können, wurde die unterschiedliche Expertise der Mitwirkenden genutzt: zu Fragen von Ganztagsorganisation, Angebotsqualität, Deutschdidaktik, kindlicher Sprachbildung und individueller Förderung in heterogenen Lerngruppen. Nach einer einjährigen Erprobungs- und Entwicklungsphase in den Schulen (Kohorte 1) wurden die Rückmeldungen der AG-Leitungen eingeholt und bei der Überarbeitung der Materialien für Kohorte 2 umgesetzt.

„Detektiv-Club‘ als Leseförderprogramm

Der ‚Detektiv-Club‘ enthält fünf ‚Detektivgeschichten zum Selberlösen‘, die sich jeweils über zwei AG-Sitzungen erstrecken, ein Hörspiel mit einem Kommissar, ein Manual für die AG-Leitungen sowie alle Materialien zur Umsetzung der AG. Das Programm wird von einer Einführungs- und einer Abschluss-Sitzung inhaltlich gerahmt.

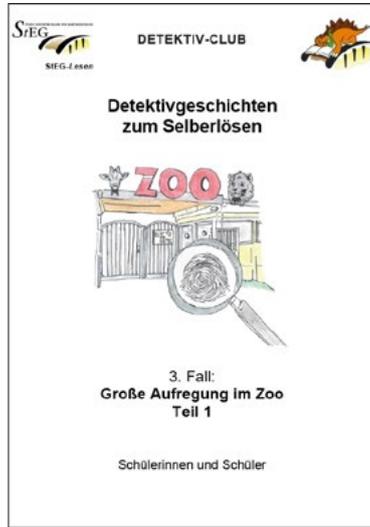
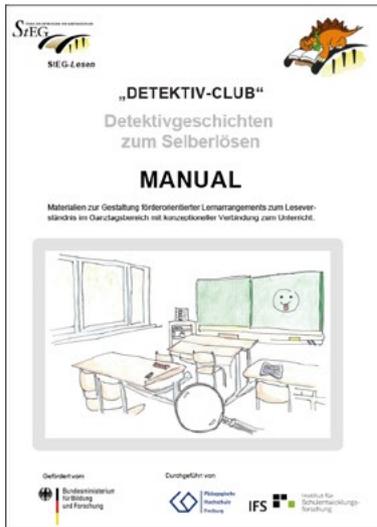
Um die Durchführung des ‚Detektiv-Clubs‘ didaktisch-methodisch zu begleiten, wurde ein Manual für die AG-Leitungen entwickelt. Dieses beinhaltet alle Hintergrundinformationen zur Zielsetzung des Programms, zur theoretischen und wissenschaftlichen Einbettung der Förderbausteine, zum Aufbau des Programms, zu den Lesestrategien, zur methodischen Umsetzung sowie eine Beschreibung aller Programm-Materialien. Zudem werden Anregungen zur Gestaltung der Einführungs- und Abschluss-sitzung sowie der konzeptionellen Verbindung zum Deutschunterricht gegeben.

Für jeden Teil der zweigeteilten ‚Detektivgeschichten zum Selberlösen‘ gibt es jeweils ein Schüler- und ein AG-Leitungsheft. Die Leitungshefte unterstützen die Durchführenden bei der Umsetzung der AG-Sitzungen. Die Instruktionen können als wörtliche Vorlage oder als Orientierung genutzt werden – abhängig von den Fähigkeiten und Erfahrungen

der Person, die den ‚Detektiv-Club‘ durchführt. Zudem enthalten die AG-Leitungshefte weitere Angaben, unter anderem zu benötigten Materialien, zur Durchführungsdauer, die Lösungen der einzelnen Aufgaben sowie Kopiervorlagen.

Abb.: Manual für AG-Leitung

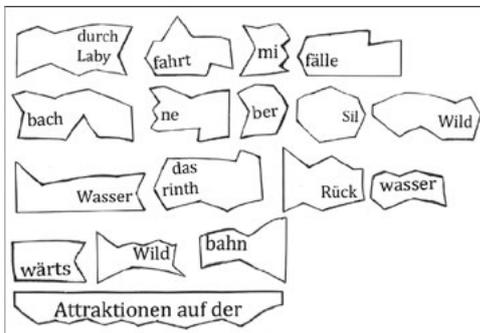
Abb.: Fallheft Kinder



Die Schülerhefte folgen einer gleichbleibenden Grundstruktur: Der Detektivplan fasst zu Beginn die in der Sitzung anstehenden Aufgaben zusammen und eröffnet eine von der AG-Leitung begleitete Erzählrunde, die das Thema des Falles aufgreift und einen Praxis- und Lebensweltbezug herstellt. Jede neue Detektivgeschichte startet mit einem Einleitungstext, der in die Geschichte einführt und die Neugierde der Kinder wecken soll. In allen Geschichten werden unterschiedliche Textarten, wie literarische Texte, Sachtexte, kontinuierliche (z. B. Zeitungsartikel oder Zeugenberichte) und diskontinuierliche Texte (z. B. Anschlagstafeln) berücksichtigt. Verschiedene Rätselformen in den Schülerheften, wie Logicals, Spiegelschrift oder Textpuzzles, sorgen für Abwechslung. Zur Lösung einiger Aufgaben werden Hilfsmittel bereitgestellt (Lupe, Spiegel, Stadtplan). Zudem gibt es zur Orientierung Poster der Lesestrategien, Poster mit genutzten Sozialformen, Lösungsblätter und ein Detektivwörterbuch.

Abb.: Textpuzzle

Abb.: Lesestrategien



Wiederholungsstrategien	Elaborationsstrategien	Organisationsstrategien
<i>Ich habe Textstellen markiert, Stichpunkte notiert, mit eigenen Worten wiederholt, oder etwas Ähnliches.</i>	<i>Ich habe Fragen beantwortet, Widersprüche gefunden oder Lösungen überlegt</i>	<i>Ich habe Informationen geordnet, eine Tabelle ausgefüllt oder einen Text mit eigenen Worten zusammengefasst</i>

Die Detektivgeschichten enthalten Aufgaben, die den Einsatz verschiedener kognitiver Lesestrategien erfordern. In den Aufgabenstellungen sind sowohl entsprechende Instruktionen eingefügt, als auch Icons, die die jeweilige Lesestrategie repräsentieren. Drei weitere Icons zeigen den Kindern an, in welcher Sozialform die entsprechende Aufgabe bearbeitet werden soll (Einzel-, Paar-, oder Gruppenarbeit). Zusatzaufgaben ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, die Lernzeit nach ihrem individuellen Tempo zu gestalten.

Zur Förderung des Leseselbstkonzepts und zur positiven Verstärkung von Leseaktivitäten wird jede Sitzung mit einer Reflexionsrunde beendet. Die Kinder können im Anschluss mit spezifischen Stempeln in einem LesePASS dokumentieren, welche Aufgaben sie mit welchen Lesestrategien bewältigt haben.

Abb.: Sozialformen

Einzelarbeit	Partnerarbeit	Gruppenarbeit
		

Abb.: LesePASS

Nr.	Fall	Station 2 - Zusatzaufgabe Frage beantwortet GEDANKENWOLKE	Station 3 Text als „Kladderadatsch“ „STERN“	Helfende Hände 1 Information markiert LUPENGLAS	Helfende Hände 2
5	Große Aufregung im Zoo I				
6	Große Aufregung im Zoo II	Helfende Hände 3 Schlagzeile des Artikel FERNGLAS	Station 4 Text als „Kladderadatsch“ „STERN“	Station 4 Fragen beantwortet GEDANKENWOLKE	Helfende Hände 4 Was war es? GEDANKENWOLKE

ERGEBNISSE

Das Leseförderprogramm wurde im ersten Halbjahr des Schuljahres 2017/18 mit 26 Gruppen an 13 Schulen durchgeführt. Die Schulen richteten zwischen einer und vier Gruppen ein, pro Gruppe nahmen durchschnittlich elf bis zwölf Kinder teil. Bezogen auf alle untersuchten Schülerinnen und Schüler des vierten Jahrgangs an Schulen mit ‚Detektiv-Club‘ besuchten etwas mehr als vier von zehn Kindern die Leseförder-AG. Die neun Schulen, an denen das Leseförderprogramm bereits in der Erprobungskohorte 2016/17 stattfand, führten das Programm 2017/18 nicht durch. Die Viertklässlerinnen und Viertklässler dieser Schulen wurden aber ebenfalls befragt und in ihrer Lesekompetenz getestet. So können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Leseförderprogramm sowohl mit nicht teilnehmenden Kindern an Schulen, die den ‚Detektiv-Club‘ durchgeführt haben, verglichen werden als auch mit Kindern an Schulen ohne Leseförderprogramm.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Leseförderprogramms ,Detektiv-Club‘

Die Zusammensetzung der Gruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Leseförderprogramm ,Detektiv-Club‘ (Tab. 1) zeigt, dass es gelungen ist, die Schülerinnen und Schüler zu erreichen, für die eine Stärkung der Lesekompetenz besonders wichtig ist. Der Teilnehmerkreis am Leseförderprogramm bestand je etwa zur Hälfte aus Mädchen und Jungen. Dies ist bemerkenswert, da Jungen in Leseangeboten im Ganztage oft unterrepräsentiert sind. Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, nahmen im Vergleich mit allen beteiligten Kindern häufiger am Leseförderprogramm teil. Knapp zwei Drittel der ,Detektiv-Kinder‘ stammen aus Haushalten, in denen mindestens ein Elternteil über ein Abitur verfügt; darin unterscheidet sich die Gruppe nicht von den übrigen Kindern des untersuchten Jahrgangs.

Tab. 1: Zusammensetzung der Schülerschaft nach Teilnahme am Leseförderprogramm (Anteile in %)

Merkmal	Teilnahme am ,Detektiv-Club‘ ¹		Alle Schüler/ innen ²
	Ja	Nein	
Geschlecht (Anteil Mädchen)	48,5	51,5	50,4
Deutsch ist die Muttersprache (Anteil ‚Ja‘) *	62,7	72,6	69,3
Migrationshintergrund * (Anteil ‚mind. eine Bezugsperson im Ausland geboren‘)	47,5	35,1	39,3
Höchster Schulabschluss im Haushalt (Anteil ‚Abitur‘)	63,4	65,1	64,5

Quelle: StEG-Lesen, Schülerbefragung, Kohorte 2, n=1085; imputierte Daten, *statistisch bedeutsamer Unterschied (p<.05) zwischen teilnehmenden und nicht teilnehmenden Kindern (t-Test für unabhängige Stichproben)

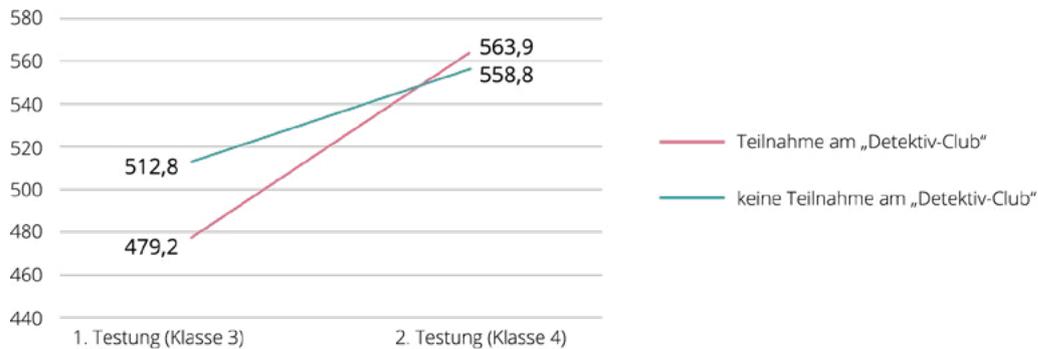
Entwicklung des Leseverständnisses

Die aus der Lösung der Testaufgaben ermittelte Lesekompetenz wird hier – wie bei den bundesweiten Vergleichsarbeiten (VERA) – als Punktwert angegeben, wobei der Mittelwert mit 500 Punkten festgelegt ist. Durch den Vergleich der Entwicklung der Lesefähigkeiten von Kindern, die am ,Detektiv-Club‘ teilgenommen haben, mit Kindern, die nicht teilgenommen haben, sind Rückschlüsse auf die Wirksamkeit des Leseförderprogramms möglich.

Abbildung 1 veranschaulicht die Entwicklung der Lesekompetenz von ,Detektiv-Club‘-Kindern und Kindern ohne Teilnahme am Leseförderprogramm. Vor Beginn des Programms war die Lesekompetenz der ,Detektiv-Club‘-Kinder Ende der dritten Klasse mit 479 Punkten unterdurchschnittlich ausgeprägt und wesentlich niedriger als

die der nicht am Leseförderprogramm teilnehmenden Schülerinnen und Schüler mit 513 Punkten. Beide Gruppen erreichen erwartungsgemäß in der zweiten Testung ein Jahr später höhere Lesekompetenzwerte (Lernzuwachs) als in der ersten. Allerdings steigerten die ‚Detektiv-Club‘-Kinder ihre Lesefähigkeiten deutlich mehr als die nicht am Leseförderprogramm teilnehmenden Kinder.

Abb. 1: Entwicklung der Lesekompetenz nach Teilnahme am Leseförderprogramm (Mittelwerte der Lesekompetenzpunkte)



Quelle: StEG-Lesen, Schülerbefragung und Schülertestung, Kohorte 2, n=1085, imputierte Daten. Der Unterschied zwischen am Leseförderprogramm teilnehmenden und nicht teilnehmenden Kindern ist in der Ausgangserhebung sowie beim Zuwachs an Lesekompetenzpunkten statistisch bedeutsam ($p < .05$; t-Test für unabhängige Stichproben)

Während die nicht teilnehmenden Kinder 46,0 Lesekompetenzpunkte zulegte, waren es bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern 84,7 Punkte. Damit erreichen beide Gruppen, trotz deutlicher Unterschiede in der Lesekompetenz in Klasse 3, in der zweiten Testung ähnlich hohe Werte. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Leseförderprogramm haben ihre Lesekompetenzen damit so deutlich gesteigert, dass sie den Rückstand, den sie noch ein Jahr zuvor hatten, aufholen konnten. Bezogen auf Lesekompetenzstufen (ohne Abb.) bedeutet dies, dass sich rund die Hälfte der Kinder, die am Leseförderprogramm teilnahmen, um mindestens eine Kompetenzstufe verbessern konnten, fast jedes dritte Kind verbesserte sich sogar um zwei Kompetenzstufen oder mehr.

Komplexere statistische Analysen (Regressionen) berücksichtigen zusätzlich wichtige Merkmale der Kinder und ihrer Familien, die nach bisherigen Forschungsbefunden mit der Lesefähigkeit von Grundschulkindern in Verbindung stehen. Den weitaus größten Effekt auf die in der vierten Klasse gemessene Lesekompetenz hat die entsprechende Ausgangslage (= Kompetenzwerte) in der dritten Klasse. Zudem zeigt sich, dass sich Kinder von Eltern mit Abitur, Kinder mit deutscher Muttersprache und Kinder ohne Migrationshintergrund in ihrer Lesekompetenz besser entwickeln. Ein Vorteil der Mädchen gegenüber den Jungen fand sich nicht. Auch wenn diese Einflussgrößen mit einbezogen werden, erweist sich die Teilnahme am Leseförderprogramm als bedeutsam: Der kleine aber substanzvolle Effekt belegt, dass die Teilnahme am ‚Detektiv-Club‘ einen positiven Beitrag zur Lernentwicklung leistet.

In Bezug auf Lesehäufigkeit, Lesemotivation und Lesefreude entwickelten sich die Teil-

nehmerinnen und Teilnehmer am Leseförderprogramm jedoch nicht anders als die Kinder, die das Programm nicht besuchten. Dies mag daran liegen, dass der Zeitabstand der beiden Messungen zu kurz war, da sich für diese Merkmale insgesamt keine Veränderung zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt ergaben.

Entwicklung der Lesekompetenz von stärkeren und schwächeren Leserinnen und Lesern

Über den beschriebenen generellen Effekt der Teilnahme am Leseförderprogramm hinaus ist von besonderem Interesse, wie sich verschiedene Schülergruppen in ihrer Lesekompetenz entwickeln. Tabelle 2 stellt den Zuwachs an Lesekompetenzpunkten für Kinder dar, deren Lesefähigkeiten zum ersten Testzeitpunkt in Klasse 3 eher schwächer waren (Kompetenzstufe 1 oder 2) im Vergleich zu Kindern, die in Klasse 3 bereits höhere Lesekompetenzen aufwiesen (Kompetenzstufen 3, 4 oder 5). Hier zeigt sich erstens, dass Kinder, die mit niedrigerem Ausgangsniveau gestartet sind, einen wesentlich höheren Zuwachs an Lesekompetenzpunkten erreichen – unabhängig von der Teilnahme am Leseförderprogramm. Zweitens wird deutlich, dass die leseschwächeren Kinder ihre Lesekompetenz deutlich mehr steigern konnten, wenn sie am ‚Detektiv-Club‘ teilnahmen. Unter den starken Leserinnen und Lesern verbesserten nur die Kinder ihre Lesekompetenz substanziell, die am Leseförderprogramm teilnahmen.

Tab. 2: Zuwachs Lesekompetenzpunkte für Kinder mit schwächerer und stärkerer Lesekompetenz nach Teilnahme am Leseförderprogramm

Lesekompetenzstufe Klasse 3	Zuwachs Lesekompetenzpunkte von dritter bis vierter Klasse	
	Teilnahme am ,Detektiv-Club‘	Keine Teilnahme am ,Detektiv-Club‘
Stufe 1 oder 2 (unter 465 Punkte)	145,3	109,4
Stufe 3, 4 oder 5 (465 Punkte und mehr)	30,9	7,0

Quelle: StEG-Lesen, Schülerbefragung und Schülertestung, Kohorte 2, n=1085, imputierte Daten. Die Unterschiede zwischen den Stufen sind statistisch bedeutsam ($p < .05$). Der Unterschied zwischen teilnehmenden und nicht teilnehmenden Kindern ist für die schwächeren Leser/innen statistisch bedeutsam ($p < .05$) und für die stärkeren Leser/innen tendenziell signifikant ($p = .057$).

Entwicklung der Lesekompetenz von Kindern unterschiedlicher Herkunft und verschiedenen Geschlechts

Tabelle 3 bildet den Zuwachs an Lesekompetenzpunkten für verschiedene Gruppen von Kindern (Geschlecht, Migrationshintergrund, Muttersprache und höchster Schulabschluss im Haushalt) nach Teilnahme am ‚Detektiv-Club‘ ab. Hier ergeben sich drei wichtige Befunde: Erstens gibt es in allen betrachteten Gruppen eine wesentliche Verbesserung der Lesefähigkeiten zwischen der dritten und vierten Klasse – sowohl

für die Kinder, die am Leseförderprogramm teilnahmen, als auch für die nicht teilnehmenden. Zweitens konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am ‚Detektiv-Club‘ ihre Lesekompetenz in allen Gruppen stärker verbessern als die anderen Kinder. Drittens haben die in Tabelle 3 dargestellten individuellen Merkmale a) bis d) keinen Effekt auf die Zuwächse an Lesekompetenzpunkten. Dies bedeutet, dass die ‚Detektiv-Club‘-Kinder mit verschiedenen Hintergrundmerkmalen ihre Lesekompetenz jeweils in vergleichbarem Ausmaß steigern konnten.

Diese drei wichtigen Ergebnisse seien anhand der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund illustriert: Erstens konnten sowohl die Kinder mit Migrationshintergrund, die am ‚Detektiv-Club‘ teilnahmen (79,1 Punkte Zuwachs) als auch jene mit Migrationshintergrund, die nicht teilnahmen (39,6 Punkte Zuwachs), ihre Lesefähigkeiten deutlich verbessern. Zweitens war der Zuwachs an Lesekompetenzpunkten bei den am Leseförderprogramm teilnehmenden Kindern mit Migrationshintergrund doppelt so groß wie bei den nicht teilnehmenden Kindern. Betrachtet man nun die Kinder mit Migrationshintergrund, die am ‚Detektiv-Club‘ teilnahmen im Vergleich zu den teilnehmenden Kindern ohne Migrationshintergrund, so zeigt sich drittens, dass beide Gruppen einen vergleichbar hohen Lernzuwachs verzeichneten (79,1 versus 89,7 Punkte).

Tab. 3: Zuwachs Lesekompetenzpunkte für verschiedene Schülergruppen nach Teilnahme am Leseförderprogramm

Merkmal		Zuwachs Lesekompetenzpunkte von dritter bis vierter Klasse	
		Teilnahme am ‚Detektiv-Club‘	Keine Teilnahme am ‚Detektiv-Club‘
a) Geschlecht	Mädchen*	89,3	45,8
	Junge*	80,3	46,3
b) Deutsch ist die Muttersprache	Ja*	90,5	51,1
	Nein*	74,9	32,6
c) Migrationshintergrund ¹	Ja*	79,1	39,6
	Nein*	89,7	49,5
d) Höchster Schulabschluss im Haushalt	Abitur*	81,9	45,0
	kein Abitur*	89,9	47,8

Quelle: StEG-*Lesen*, Schülerbefragung und Schülertestung, Kohorte 2, n=1085; *statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen am Leseförderprogramm teilnehmenden und nicht teilnehmenden Kindern ($p < .05$; T-Tests für unabhängige Stichproben); ¹mindestens eine Bezugsperson im Ausland geboren.

Wahrgenommene Qualität des ‚Detektiv-Clubs‘ durch das Personal und die teilnehmenden Kinder

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden am Ende der AG gefragt, wie ihnen das Leseförderprogramm gefallen hat. Knapp 90 Prozent der Kinder gaben an, immer oder meistens Spaß beim Lernen im ‚Detektiv-Club‘ gehabt zu haben. Von den Personen, die das Leseförderprogramm an den Schulen durchgeführt hatten, machten 16 Angaben zu ihren Erfahrungen. Die Einschätzungen fielen ebenfalls sehr positiv aus: So gaben die AG-Leitungen an, dass die Kinder mehr Spaß am Lesen entwickelt hätten, sehr gut mit dem Material arbeiten konnten, die Aufgaben gut verständlich waren und die Kinder die Fälle mit Hilfe der Aufgaben lösen konnten. Die Gestaltung der Hefte war anregend, die Geschichten spannend und die Aufgaben für Viertklässlerinnen und Viertklässler angemessen. Etwa die Hälfte der AG-Leitungen hatte allerdings Sorge, schwächere Leserinnen und Leser könnten durch die Texte überfordert sein. Drei Viertel des durchführenden Personals gaben aber an, dass das Material genug Differenzierungsmöglichkeiten bot. Die Durchführenden, die auf die Fragen zum Förderprogramm geantwortet haben, waren sechs Lehrkräfte und zehn weitere pädagogisch tätige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Alle beurteilten das Manual als hilfreich und beinahe 90 Prozent gaben an, den ‚Detektiv-Club‘ gerne nochmal durchführen zu wollen.

FAZIT

Das Leseförderprogramm ‚Detektiv-Club‘ basiert auf wissenschaftlichen Erkenntnissen zu effektiver Leseförderung für Grundschulkindern. Es wurde vom Projektteam gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Schulpraxis entwickelt und von Lehrkräften und weiteren pädagogisch tätigen Personen an den Projektschulen durchgeführt. Den Schulen ist es gelungen, die Gruppen leistungsheterogen zu mischen und Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen für den ‚Detektiv-Club‘ zu gewinnen. So wurden Schülergruppen erreicht, die sonst in Leseangeboten oft unterrepräsentiert sind. Es konnte gezeigt werden, dass sich das neu entwickelte Leseförderprogramm eignet, um die Lesekompetenz von Kindern, die bald in die weiterführende Schule wechseln, zu verbessern. Dabei profitieren Kinder unterschiedlicher Gruppen (z.B. nach Migrationshintergrund, Bildungsnähe des Elternhauses und Geschlecht) gleichermaßen. Ihr Leseverständnis besonders stark verbessern konnten vor allem die Kinder, deren Lesekompetenz zu Beginn unterdurchschnittlich war. Damit wurde nachgewiesen, dass ziel- und kompetenzorientierte Lernarrangements zur Förderung im Ganztags – über den Unterricht hinaus – lernwirksam sein können und sich fundierte Angebotsentwicklung lohnt.

DAS PROJEKT STEG-LESEN

Ziele und Fragestellungen

Da bislang keine Lernwirksamkeit von an Ganztagschulen praktizierten extracurricularen Angeboten auf fachspezifische Kompetenzen nachgewiesen werden konnte,

wurde im Rahmen der aktuellen StEG-Phase (2016-2019) das Teilprojekt StEG-Lesen realisiert. Das Projekt ist eine Interventionsstudie, in deren Rahmen für Kinder der vierten Jahrgangsstufe ein systematisches Leseförderprogramm in Form einer extracurricularen Arbeitsgemeinschaft im Ganzttag gemeinsam mit einer Expertengruppe konzipiert wurde. Ziel war es, auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse zu effektiver Leseförderung ein qualitativ hochwertiges Förderprogramm zu entwickeln und zu implementieren, welches das Leseverständnis verbessert sowie die Lesemotivation und die Anwendung von Lesestrategien stärkt. Damit sollte praxisbezogenes Handlungswissen über Gelingensbedingungen und Gestaltungserfordernisse wirksamer Leseförderung im Ganzttag gewonnen werden.

Zielgruppe der Intervention

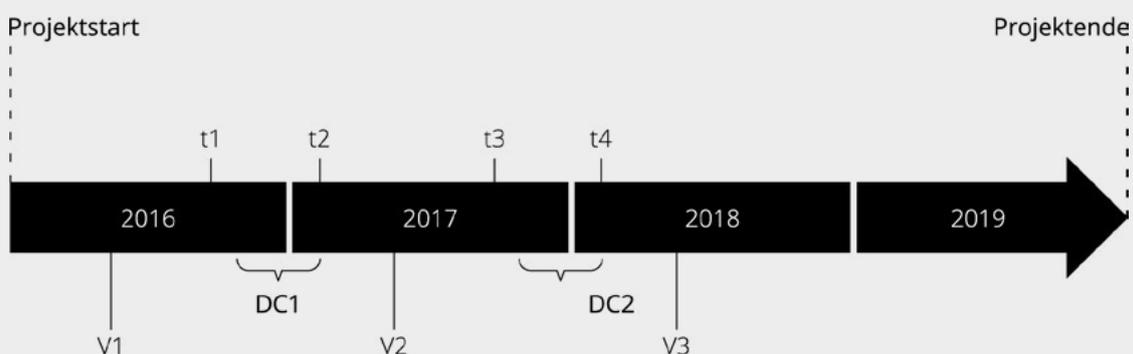
Das Leseförderprogramm richtet sich an Kinder der vierten Jahrgangsstufe im Ganzttag und soll sowohl stärkere als auch schwächere Leserinnen und Leser in der Entwicklung ihrer Lesekompetenz unterstützen. Dazu wurden die teilnehmenden Schulen gebeten, die ‚Detektiv-Club‘-Gruppen leistungsheterogen zusammensetzen, damit Kinder mit stärkerer und schwächerer Leseleistung gemeinsam (voneinander) lernen können und Kinder mit schwächerer Ausgangslage in den Leseleistungen nicht stigmatisiert werden. Gleichzeitig sollten aber Schülergruppen erreicht werden, die über unterdurchschnittliche Lesekompetenzen verfügen. Dies betrifft nach Erkenntnissen nationaler und internationaler Untersuchungen vor allem Kinder aus eher bildungsfernen Haushalten, Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache oder Migrationshintergrund sowie Jungen.

Design der StEG-Lesen Studie

Für die Teilnahme an der Studie wurden 22 Ganztagsgrundschulen aus Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz gewonnen. An jeder Schule wurde das Leseförderprogramm in einem der beiden Schuljahre mit Viertklässlern durchgeführt. Die Durchführung im 1. Halbjahr des Schuljahres 2016/17 an neun Schulen diente der Erprobung der erstellten Materialien im praktischen Einsatz. Die erste Kohorte ist damit als Entwicklungskohorte zu verstehen. Die in dieser Phase gewonnenen Erkenntnisse zur Passung und Durchführbarkeit des Programms wurden genutzt, um Programm und Materialien zu überarbeiten. Im ersten Schulhalbjahr des Schuljahres 2017/18 waren es 13 Schulen (Kohorte 2), an denen das überarbeitete Leseförderprogramm eingesetzt wurde. Diese zweite Kohorte diente zur Überprüfung der Wirksamkeit des Programms. An allen 22 Schulen wurden jeweils die Viertklässlerinnen und Viertklässler befragt und in ihrer Lesekompetenz getestet. So konnten Kinder, die am Leseförderprogramm teilgenommen haben mit solchen verglichen werden, die nicht teilgenommen hatten. Dadurch werden – unter Berücksichtigung wichtiger Kontextmerkmale – Aussagen über die Wirksamkeit des Leseförderprogramms möglich. Alle teilnehmenden Ganztagsgrundschulen nahmen zwei Schuljahre an dem Projekt und zu allen Messzeitpunkten (MZP) teil.

Über die beiden Schuljahre verteilt erstreckten sich insgesamt vier Messzeitpunkte (t1 bis t4). Am Anfang und am Ende des ersten Schulhalbjahres der vierten Klasse wurden die Schülerinnen und Schüler zum Ganztagsbetrieb und zu lernrelevanten Merkmalen befragt und jeweils zum Ende der dritten und vierten Klasse in ihren Lesekompetenzen getestet. Die Messung der Ausgangslage lag damit zeitlich vor der Durchführung des Leseförderprogramms, der zweite Messzeitpunkt nach dessen Beendigung. Auch wurden die Deutschlehrkräfte, die AG-Leitungen, die Schulleitungen, das weitere pädagogisch tätige Personal und die Eltern der Viertklässlerinnen und Viertklässler befragt.

Über diese Befragtengruppen konnten Kontextmerkmale erfasst werden, die einen Einfluss auf die Lernentwicklung haben können, wie der Bildungsstatus der Eltern, der Migrationsstatus, Variablen zur Schulorganisation und zur Unterrichtsqualität.



DC1 & DC2: Durchführung des Detektiv-Club

t1 & t3: Befragung der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der 4. Klasse

t2 & t4: Befragung der Schülerinnen und Schüler Mitte der 4. Klasse

V1: VERA-3-Testung Ende der 3. Klasse (Kohorte 1)

V2: VERA-3 -Testung Ende der 3. Klasse (Kohorte 2) & Wiederholungstestung Ende der 4. Klasse (Kohorte 1)

V3: Wiederholungstestung Ende der 4. Klasse (Kohorte 2)

Messung der Lesekompetenz

Zur Messung der Lesekompetenz kamen erprobte Kompetenztests zum Einsatz. Die Lesefähigkeiten der Kinder wurden zu zwei Zeitpunkten mit teils vergleichbaren und in der zweiten Testung mit teils schwierigeren Aufgaben getestet. Die erste Testung (V1, V2) erfolgte Ende der dritten Klasse im Rahmen von Vergleichsarbeiten (VERA 3, Deutsch Lesen), die bundesweit verwendet werden, um den Kompetenzstand im Leseverständnis zu erfassen. Die zweite Testung (V2, V3) fand Ende der vierten Klasse statt und ermöglicht die Ermittlung von Veränderungen in den Lesekompetenzen. Dazu wurden angemessene Aufgaben aus der Aufgabensammlung des ‚Instituts zur Qualität im Bildungswesen‘ (IQB) verwendet, die Berechnungen von Lernzuwächsen im Längsschnitt zulassen.

LITERATUR

Brändli, M. & Philipp, M. (2016). Zwischen Heraus- und Überforderung. Lehrpersonen implementieren und adaptieren Lesefördermaßnahmen.

In H. Zimmermann & A. Peyer (Hrsg.), *Wissen und Normen – Facetten professioneller Kompetenz von Lehrkräften* (S. 41–61). Frankfurt: Peter Lang.

Bremerich-Vos, A., Stahns, R., Hußmann, A. & Schurig, M. (2017). Förderung von Leseflüssigkeit und Leseverstehen im Leseunterricht.

In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 279–296). Münster/New York: Waxmann.

Goy, M., Valtin, R. & Hußmann, A. (2017). Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz.

In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 143–175). Münster/New York: Waxmann.

Kultusministerkonferenz (2013). *Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“. Primarbereich – Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 04.03.2010 auf Grundlage des Ländervergleichs 2011 überarbeiteter Entwurf in der Version vom 13. Februar 2013*. Verfügbar unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/KSM_GS_Deutsch_L_2.pdf [13.09.2018].

Philipp, M. (2015). *Lesestrategien: Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Tillmann, K., Sauerwein, M., Hannemann, J., Decristan, J., Lossen, K. & Holtappels, H. G. (2018). Förderung der Lesekompetenz durch Teilnahme an Ganztagsangeboten? – Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S. 289–307). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Tillmann, K., Lossen, K. & Holtappels, H. G. (2019). *Der Detektiv-Club – Ein Leseförderprogramm für den Ganztags an Grundschulen*.

STEG-KOOPERATION: MULTIPROFESSIONELLE KOOPERATION AN GANZTAGSGRUND- SCHULEN STÄRKEN

Neben dem ‚Mehr an Zeit‘ haben Ganztagschulen für die pädagogische Arbeit erweiterte Möglichkeiten, die sich unter anderem aus der Zusammenarbeit mehrerer Professionen ergeben. Eine enge Kooperation, die alle pädagogisch Tätigen einbezieht, kann an Ganztagschulen wesentlich dazu beitragen, individuelle Förderung erfolgreich umzusetzen. Gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus der Praxis wurde eine Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztags(grund)schulen entwickelt und evaluiert, die am vorhandenen Potenzial und den spezifischen Herausforderungen der jeweiligen Einzelschule ansetzt.

KERNELEMENTE DES SCHULENTWICKLUNGSPROJEKTS

Ziel der Teilstudie war es, wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse über das Gelingen multiprofessioneller Kooperation an Ganztagsgrundschulen zu erhalten und mögliche Hemmnisse, die die Zusammenarbeit erschweren, aufzudecken. Dafür konzipierte das Projekt eine Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation. Diese wurde an Pilotschulen eingesetzt und evaluiert. Besonderes Merkmal der Maßnahme ist ein ganztagspezifischer Fokus, denn sie spricht sowohl Lehrkräfte als auch das weitere pädagogisch tätige Personal an und verfolgt das Ziel, für alle beteiligten Professionen relevante Themen zu bearbeiten und Entwick-

lungsprozesse anzustoßen. Gleichzeitig sollten die Beteiligten durch die teils hohen Anforderungen und Erwartungen, die an die multiprofessionelle Kooperation gestellt werden, nicht überfordert werden.

SCHWERPUNKTE FÜR DIE WEITERENTWICKLUNG DER MULTIPROFESSIONELLEN KOOPERATION

Die Schulentwicklungsmaßnahme wurde in Zusammenarbeit mit praxiserfahrenen Expertinnen und Experten aus der ganztagschulischen Fort- und Weiterbildung, der Sozialpädagogik, der Schulentwicklung und aus der Bildungsadministration gestaltet. Gemeinsam wurden fünf inhaltliche Schwerpunkte erarbeitet, die jeweils in einen spezifischen Modulbaustein mündeten. Mit einer Reihe von W-Fragen lassen sich die relevanten Module der Maßnahme wie folgt benennen:

Modul A: Warum kooperieren?



Um die Bereitschaft zur Kooperation bei allen Beteiligten herzustellen, werden in Modul A der Sinn und die Notwendigkeit von multiprofessioneller Kooperation herausgearbeitet. Realistische Anforderungen an die Kooperation sowie die (persönlichen) Erträge, die sich aus multiprofessioneller Kooperation für die Teilnehmenden ergeben können, werden diskutiert. Verschiedene Formen der Kooperation und schulstandortspezifische Ausgangsbedingungen werden als Grundlage für die weiteren Module reflektiert.

Modul B: Wer kooperiert wo und wann?



Personelle, räumliche und zeitliche Ressourcen bieten Möglichkeiten ebenso wie Grenzen für Kooperation. In Modul B wird ein standortspezifisches Bild dieser Ressourcen erarbeitet, um anschließend Veränderungspotenziale im Umgang mit vorhandenen Ressourcen aufzudecken. Vorhandene Räume und Zeiten sowie Kompetenzen und Zuständigkeiten der Beteiligten werden innovativ und kreativ gedacht.

Modul C: Was muss kommuniziert werden?



Die professionsübergreifende Abstimmung unbedingt notwendiger Informationen ist für einen reibungslosen Ablauf im Alltag gleichermaßen grundlegend wie herausfordernd. Kommunikationsinhalte werden in Modul C identifiziert und nach Dringlichkeit geordnet, dafür geeignete Kooperationsformen diskutiert und alltagstaugliche Kommunikationsmedien festgelegt. Praxisbeispiele geben Inspirationen für eine Erweiterung bestehender Kommunikationsstrukturen.

Modul D: Wie wollen wir zusammenarbeiten?



Je komplexer der Kooperationsanlass, desto wichtiger ist es, im Team gemeinsam Lösungen zu entwickeln. Modul D bietet die Gelegenheit, die komplexen Themen der Kooperation, die über einen täglichen Informationsaustausch hinausgehen, konkret zu bearbeiten. Um im direkten Gespräch konstruktiv miteinander kooperieren und neue Lösungen entwickeln zu können, werden als Grundlage gemeinsame Kommunikationsregeln erarbeitet.

Modul E: Wo wollen wir hin?



Modul E steht für die eigenständige Weiterführung der Schulentwicklungsarbeit der Schulen. Während die Module A-D von externen Moderatoren bzw. Moderatorinnen begleitet werden, können die Schulen hier ihre weiteren Visionen für die Stärkung der multiprofessionellen Kooperation planen und umsetzen. Die bisherigen in der Maßnahme erarbeiteten Ergebnisse der Schulen sind hierfür eine gute Basis.

QUALITATIVE FORSCHUNG IN STEG-KOOPERATION: SCHULEN IN IHRER BESONDERHEIT VERSTEHEN

Das Schulentwicklungsprojekt: Multiprofessionelle Kooperation stärken

Die Schulentwicklungsmaßnahme wurde über ein Jahr hinweg in insgesamt vier Treffen mit Expertinnen und Experten aus der ganztagsschulischen Praxis konzipiert. Sowohl das Expertenwissen als auch aktuelle Forschungsergebnisse konnten auf diese Weise in die Entwicklung der Maßnahme einfließen. Am Ende dieses Prozesses ist eine mehrtägige und professionsübergreifende Maßnahme für das pädagogische Personal an Ganztagsgrundschulen entstanden, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckt und an der spezifischen Situation der jeweiligen Schule ansetzt. Im Anschluss an die Konzeptionsphase wurde sie zunächst an Ganztagsgrundschulen durchgeführt. Mit ihrem Fokus auf die multiprofessionelle Kooperation berücksichtigt die Maßnahme insbesondere die Vielfalt des pädagogischen Personals an Ganztagsgrundschulen. Damit ist ihre Durchführung auch an anderen Schulformen denkbar. Die Wirkung der Maßnahme wurde in einer qualitativen Evaluationsstudie untersucht. Unter Wirkungen werden hier Veränderungen in der Kooperationspraxis der Schulen verstanden, die auf die Teilnahme an der Maßnahme zurückführbar sind. Im Zentrum der Analyse stehen die an der Intervention beteiligten Akteure und deren Interaktionsprozesse, die sich vor und nach Durchführung der Maßnahme zeigen.

Die Evaluationsstudie: Die Kooperationspraxis intensiv untersuchen

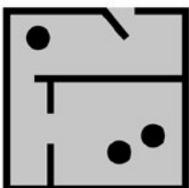
Im Zeitraum von 2017 bis 2019 nahmen drei Ganztagsgrundschulen an der Schulentwicklungsmaßnahme teil. Diese wurde von einem erfahrenen Trainer-Tandem in den Schulen durchgeführt. Die Schulen wurden zudem mehrfach vom StEG-Team besucht. An jeder Schule fanden zwei Erhebungszeitpunkte für leitfadengestützte Interviews statt – einer vor und einer nach Durchführung der Schulentwicklungsmaßnahme. Insgesamt wurden 85 Einzelinterviews mit Leitungspersonen, Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal der Schulen durchgeführt. Bei der Ausgangserhebung stand die Ausgestaltung der multiprofessionellen Kooperation an der jeweiligen Schule im Mittelpunkt, aber auch die Erwartungen der pädagogisch Tätigen an die Maßnahme wurden erfragt. Beim zweiten Erhebungszeitpunkt kamen Fragen zur Qualität der Maßnahme und zu den Wirkungen der Maßnahme auf die Kooperationspraxis an den Schulen hinzu. Für eine ergänzende, externe Sicht auf die Kooperationszusammenhänge der Schulen wurden teilnehmende Beobachtungen durchgeführt.

Ausführliche Fallstudien

Die aus den Einzelinterviews und Beobachtungen hervorgegangenen Informationen aus den Einzelschulen wurden jeweils in ausführlichen Fallstudien zusammengeführt. Dabei konnten durch die längsschnittliche Anlage des Evaluationsprojekts Veränderungen an den Schulen nachgezeichnet werden. So ermöglichte die Beschreibung der Situation vor Durchführung der Schulentwicklungsmaßnahme, dass für jede Schule ein Analyse-schwerpunkt für die gemeinsame Kooperation herausgearbeitet werden konnte, der im Mittelpunkt des Entwicklungsprozesses der jeweiligen Schule stand. Auf Basis des Ausgangszustandes an der jeweiligen Schule ließen sich zudem die Wirkungen nachvollziehen, die durch die Maßnahme initiiert wurden und sich nach ihrer Durchführung in der Kooperationspraxis der teilnehmenden Schulen niederschlugen.

Aus der Perspektive von StEG-Kooperation haben sich in der Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation einige Methoden als besonders hilfreich erwiesen, um in der Praxis konkrete Veränderungen und Reflexionsprozesse anzustoßen. Im Folgenden stellen wir eine kleine Auswahl dieser Praxismethoden vor. Wir beschreiben Wirkungen aus der Evaluation an den Pilotschulen und geben Tipps für die praktische Umsetzung der Methoden.

METHODE: RAUMLÄNE



In Modul B wird danach gefragt, wer, wann und wo kooperiert. Unter anderem spielen Räumlichkeiten dabei eine wichtige Rolle.

Durch das gemeinsame Bearbeiten der Raumpläne kann die Kooperation unter dem räumlichen Gesichtspunkt einmal ‚von oben‘

betrachtet werden. Das Einbeziehen aller pädagogisch Tätigen ermöglicht einen professionsübergreifenden und innovativen Blick auf den Schulstandort. Damit ist diese Methode ein geeignetes Mittel, um neues Nutzungspotenzial der vorhandenen Räume aufzudecken, das im pädagogischen Alltag bisher nicht erkannt oder genutzt wurde. Liegen die Raumpläne einmal vor, dann sind sie so aufzubereiten, dass sich alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter rasch ein Bild von den Räumlichkeiten verschaffen können. Das ‚Neu denken‘ der Räumlichkeiten wird durch das Abbilden der Nutzungshäufigkeit einzelner Räume vorbereitet. Hierfür eignen sich Klebepunkte, mit denen all jene Räume markiert werden, die im pädagogischen Alltag genutzt werden. Haben alle pädagogisch Tätigen in einem ersten Schritt ihre individuelle Raumnutzung festgehalten, dann wird die nun sichtbare Raumsituation anhand unterschiedlicher Leitfragen diskutiert. Dadurch sollen die pädagogisch Tätigen ermutigt werden, bisherige Nutzungsvarianten der Räumlichkeiten kritisch zu hinterfragen und neue Raumnutzungskonzepte zu entwickeln. Folgende Leitfragen erwiesen sich dabei als besonders zielführend:

- Warum werden einige Räume nicht oder selten genutzt? (Raumsituation reflektieren)
- Wo und für wen werden zusätzliche Räume gebraucht? (Bedarfe identifizieren)
- Ist eine effektivere Raumnutzung denkbar? (Raumlösung finden)

Wirkungen in der Praxis – Das zeigt die Evaluation

Die Einführung des Ganztags lag an einer Schule, die an unserer Studie teilgenommen hat, erst ein paar Monate zurück. Es sollte auch ein Neubau entstehen, in dem künftig Schule und Betreuung gemeinsam unter einem Dach zusammenarbeiten. Die Baumaßnahmen führten jedoch zu einer herausfordernden Situation. So fand sich der Betreuungsbereich in den Räumen des Neubaus wieder, der Unterricht wurde dagegen noch im alten Schulgebäude durchgeführt. Die Lehrerinnen und Lehrer sprachen zu dieser Zeit von den „separierten Welten“ Unterricht und Betreuung. Trotz der herausfordernden Situation profitierte der Betreuungsbereich von der Arbeit im Neubau, da dort bis zum Abschluss der Baumaßnahmen zwei Betreuungsräume zur Verfügung standen. Mit Fertigstellung des Neubaus sollte einer dieser beiden als Klassenraum umfunktioniert werden. Für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Betreuungsbereiches wäre dieser Umstand eine deutliche Belastung gewesen. So erzählt eine Mitarbeiterin, dass der Betreuungsplanung ein Konzept zugrunde liegt, welches noch vor der Einführung des Ganztags erarbeitet worden war und „ursprünglich viel weniger“ Schülerinnen und Schüler berücksichtigt hatte, als es der aktuelle Bedarf erforderte. Das Wegfallen eines Raumes würde das bereits bestehende „räumliche Durchhangeln“ für die Ganztagsangebote deutlich erschweren.

„Wir haben gemeinsam eine Lösung erarbeitet und das war richtig fruchtbar.“ (Lehrerin)

Raumbedarfe sichtbar machen

Durch die Arbeit mit und an den Raumplänen wurde der tatsächliche räumliche Bedarf des Betreuungsbereiches für alle sichtbar. Zugleich konnten die pädagogisch Tätigen gemeinsam ihre Wünsche und Befürchtungen thematisieren. Aus der Arbeit mit den Raumplänen ging eine Veränderung des geplanten Raumkonzepts hervor, indem auf die Umfunktionierung einer der beiden Betreuungsräume verzichtet wurde.

Checkliste für die Umsetzung

- Liegen die Raumpläne aller Gebäudeteile in DIN A3 vor?
- Sind alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anwesend?
- Stehen ausreichend Klebepunkte zur Verfügung?
- Wer moderiert die Diskussion?

METHODE: KOMMUNIKATIONSPYRAMIDE



Die Abstimmung des alltäglichen Informationsbedarfs ist für die Zusammenarbeit unterschiedlicher pädagogischer Professionen wesentlich. In Modul C wird danach gefragt, was kommuniziert werden muss, damit alle stets über die wichtigsten und dringlichsten Dinge des pädagogischen Alltags informiert sind.

Ziel der Methode der sogenannten Kommunikationspyramide ist die Förderung des interdisziplinären Austauschs. Durch eine transparente Kommunikation sollen klare Absprachen zwischen den Beteiligten möglich werden. Die pädagogisch Tätigen kommen für diese Methode zunächst in professionshomogenen Gruppen zusammen, um die bereichsspezifischen Inhalte der Kommunikation zu identifizieren und nach Dringlichkeit zu sortieren. Welche Informationen braucht beispielsweise der kooperierende Hort für einen reibungslosen Alltag, welche die Lehrkräfte? Für die Beantwortung der Fragen kommt die Kommunikationspyramide zum Einsatz. Bei dieser sollen besonders wichtige und zugleich dringliche Kommunikationsinhalte in die unterste Ebene eingetragen werden. Hierunter fällt zum Beispiel die tägliche Informationsweitergabe, welche Kinder in der Schule krankgemeldet und deshalb nicht in der Betreuung sind. Die ebenfalls wichtigen, aber zeitlich nicht so dringlichen Inhalte der Kommunikation werden weiter oben in der Spitze der Pyramide notiert. Das könnten zum Beispiel inhaltliche Abstimmungen des Vor- und Nachmittags zu einer gemeinsamen Projektarbeit sein.

Die Ergebnisse aus dieser Gruppenarbeit werden anschließend im Plenum unter allen pädagogisch Tätigen diskutiert, um eine gemeinsame professionsübergreifende Pyramide nach demselben System zu füllen. Wichtig ist dabei, dass alle pädagogisch Tätigen ihre Inhalte einbringen können und ein Konsens darüber entsteht, welche Inhalte für die multiprofessionelle Zusammenarbeit bedeutsam sind.

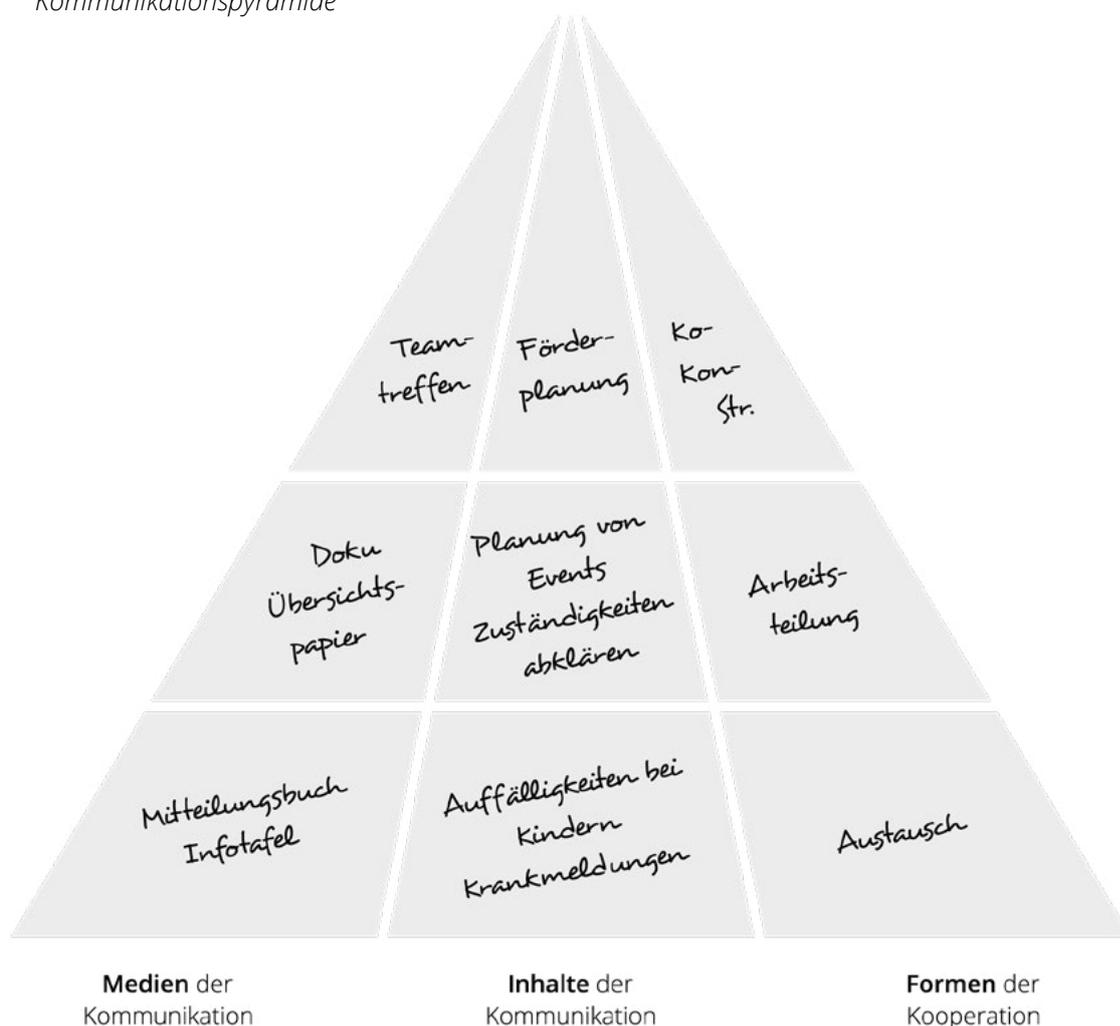
Sind die Inhalte der Kommunikation identifiziert, so wird in einem zweiten Schritt im

Plenum darüber beraten, welche Formen der Kooperation (nach Fussangel & Gräsel 2012) für die jeweiligen Inhalte sinnvoll sind. Für die grundlegenden Inhalte in der Basis der Pyramide ist ein einfacher Austausch von Informationen im pädagogischen Alltag meist ausreichend. Inhalte in der Spitze der Pyramide bedürfen jedoch mit größerer Wahrscheinlichkeit komplexerer Formen der Kooperation. Ist der zu bearbeitende Inhalt mit abgrenzbaren Teilzielen beschreibbar, so können die Beteiligten durch Arbeitsteilung einzelne Arbeitsschritte aufteilen. Bei Kommunikationsinhalten, die noch nicht klar strukturiert beschrieben werden können, ist es notwendig, dass sich die Beteiligten treffen und in enger Zusammenarbeit das Problem gemeinsam definieren und bearbeiten (sogenannte Ko-Konstruktion).

Abschließend wird die dritte Seite der Pyramide ausgefüllt und gemeinsam festgelegt, welche Medien der Kommunikation für die jeweiligen Inhalte beziehungsweise Formen zielführend sind. Das kann bei basalen Inhalten zeitsparend über eine kurze E-Mail geschehen, bei komplexeren Themen ist unter Umständen ein Telefonat oder ein Face-to-Face-Treffen das geeignete Medium.

Das Ergebnis dieser Methode ist die gemeinsam ausgefüllte Kommunikationspyramide, die allen pädagogisch Tätigen vor Augen führt, was alles im Alltag zwischen den Professionen kommuniziert werden sollte. Sie kann beispielsweise im Teamzimmer für alle zugänglich ausgehängt und bei Bedarf ergänzt und angepasst werden.

Abb. 1: Ausgefüllte Kommunikationspyramide



Wirkungen in der Praxis – Das zeigt die Evaluation

An einer Pilotschule wurde nach der Teilnahme an der Maßnahme hervorgehoben, dass mit der Kommunikationspyramide die Bedingungen für Verbesserungen der Kooperation unter Einbezug aller Professionen erörtert wurden. Prioritäten konnten herausgearbeitet werden. Eine Hortleitung äußert sich folgendermaßen: „Also besonders in Erinnerung geblieben ist mir der Teil, wo es darum ging, gemeinschaftlich einfach zu gucken: Wo könnten wir was ändern? Wo liegen unsere Prioritäten auch in den einzelnen Bereichen? Weil ich denke, die sind auch von Profession zu Profession unterschiedlich und dann gemeinsam zu gucken: Okay und wo liegen denn wirklich auch gemeinsam unsere Prioritäten? Weil es gibt natürlich bestimmte Themen, die mit Sicherheit auch wichtig sind, aber andere, die halt wirklich einen höheren Stellenwert in der gemeinsamen Kooperation haben.“

„Tolle, transparente Visualisierung.“ (Lehrer)

Angestoßener Praxistransfer

An dieser Schule identifizierten die Teilnehmenden als einen relevanten Kommunikationsinhalt „Zeit für Gemeinschaft“. Daraus ist die konkrete Idee entstanden, in Zukunft regelmäßig gemeinsame Feiern mit allen pädagogisch Tätigen zu veranstalten, um sich über die Professionsgrenzen hinweg noch besser kennenzulernen. Im Rahmen der Maßnahme wurden Verantwortliche für die Planung der Feiern festgelegt und bereits im selben Schuljahr das erste Fest gefeiert.

„Lücken wurden entdeckt und Probleme konnten angesprochen werden.“ (Betreuer im kooperierenden Hort)

Checkliste für die Umsetzung

- Liegt für die Gruppenarbeit pro Gruppe eine vorgezeichnete Pyramide für die Inhalte der Kommunikation in DIN A3 vor?
- Liegt für die Plenumsdiskussion eine vorgezeichnete Pyramide in DIN A0 vor (vgl. als Vorlage Abb. 1)?
- Sind alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anwesend?
- Wer moderiert die Diskussion?

METHODE: PRAXISBEISPIELE



Haben sich in Modul C alle gemeinsam über die notwendigen Informationen abgestimmt (vgl. Methode: Kommunikationspyramide), so können bei Bedarf bestehende Kommunikationsstrukturen erweitert werden.

Im Sinne eines „Aus der Praxis, für die Praxis“ eignen sich Praxisbeispiele sehr gut für frischen Wind innerhalb der Schule. Für diese Methode wurden Beispiele aus Literatur und Schulpraxis ausgewählt. Da sie sich bereits an verschiedenen Schulen bewährt haben, können sie den grundlegenden Anforderungen des pädagogischen Alltags standhalten. Die einzelnen Praxisbeispiele werden nach ‚Aufwand für die Umsetzung‘ und ‚Ertrag für die Praxis‘ unterschieden, um so den einzelnen Schulen möglichst viel Inspiration und Spielraum für die eigene Umsetzung zu bieten. Im Rahmen der von uns durchgeführten Maßnahme sollte jede Schule zwei Praxisbeispiele diskutieren und gegebenenfalls eine konkrete Umsetzung planen. Auch die Erfahrungen der pädagogisch Tätigen werden berücksichtigt, indem alternativ eigene Beispiele in die Diskussion eingebracht werden können. Folgende Beispiele fanden bei den Pilotschulen besonderen Anklang:

- eine gemeinsame Pinnwand, die jederzeit für alle zugänglich ist und auf der die notwendigen Informationen des pädagogischen Alltags zu finden sind
- ein Meetingpoint, der als gemeinsamer Raum für alle Professionen offensteht und für Austausch zwischen den pädagogisch Tätigen sorgt
- ein Mitteilungsheft, das von allen Kooperationspartnern (Schule, Hort etc.) für die Weitergabe von aktuellen Informationen über Schülerinnen und Schüler genutzt wird

„Wir sind auf einem guten Weg, den Informationsaustausch stetig zu verbessern.“ (Lehrerin)

Wirkungen in der Praxis – Das zeigt die Evaluation

Durch die Praxisbeispiele konnte die noch „nicht wirklich funktionierende“ Kommunikationsstruktur einer Pilotschule verbessert werden. Vor Durchführung der Schulentwicklungsmaßnahme fand der Austausch der pädagogisch Tätigen überwiegend zwischen Tür und Angel statt. Auch Pausenzeiten oder kleine Zeitfenster dienten für kurze Gespräche, denen jedoch in der Regel Phasen des Suchens relevanter Ansprechpartnerinnen und -partner vorausgingen. Von den pädagogisch Tätigen wird diese Situation als belastend empfunden. Auch das Leitungstreffen, in dem das Leitungspersonal von Schule und Betreuung gemeinsam die Geschicke der Pilotschule lenkt, verbessert die Situation nicht gänzlich. So ist zwar das Leitungspersonal auf einem aktuellen Stand, eine verlässliche Informationsweitergabe an die jeweiligen Zuständigkeitsbereiche gelingt jedoch nicht immer. Dies führt in einem Fall dazu, dass die Ganztagsbetreuerinnen und -betreuer erst von einer Klassenfahrt erfahren, als deren Durchführung unmittelbar bevorsteht.

Verbesserter Informationsaustausch

Die Verbesserungswürdigkeit des Informationsaustauschs wurde hier beispielsweise durch die Implementierung einer Infotafel in Angriff genommen. Auch knapp ein

Jahr nach Durchführung der Maßnahme wird die Infotafel von allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als wesentliche Bereicherung für die gemeinsame Kooperation wahrgenommen und genutzt. Die wichtigen und tagtäglich anfallenden Informationen wie zum Beispiel die Krankmeldungen von Schülerinnen und Schülern oder die Abwesenheiten des Personals sind durch die Infotafel für alle ersichtlich. Zudem wird die Infotafel kontinuierlich aktualisiert und um Zusatzinformationen bereichert.

Checkliste für die Umsetzung

- Wer trägt im Vorfeld unterschiedliche Praxisbeispiele zusammen?
- Sind alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anwesend?
- Wurden die Beispiele nach Aufwand und Ertrag unterschieden?
- Wer moderiert die Diskussion?
- Wer ist für die Umsetzung verantwortlich?

METHODE: DIE DREI ARTEN DES SPRECHENS



In Modul D wird danach gefragt, wie die pädagogisch Tätigen zusammenarbeiten und miteinander umgehen wollen. Auf welche unterschiedlichen Arten im direkten Gespräch mit anderen kommuniziert werden kann, wird unter anderem genauer betrachtet. Damit soll die Face-to-Face-Kooperation im Alltag gestärkt werden.

Die ‚drei Arten des Sprechens‘, angelehnt an Littleton und Mercer (2013), bilden eine Methode, um Kommunikation zu reflektieren und zu verbessern. Ziel der Methode ist es, gemeinsame Regeln des Zusammenarbeitens festzulegen. Zuerst werden die Arten des Sprechens vorgestellt. Als Nächstes finden sich Kleingruppen zusammen, die Rollenspiele vorbereiten und anschließend im Plenum präsentieren.

Die drei Arten des Sprechens beinhalten streitendes, kumulierendes und explorierendes Sprechen:

Am wenigsten effektiv, um eine gemeinsame Lösung zu finden, ist das streitende Sprechen. Jedoch wird diese Art des Sprechens im Alltag häufig verwendet. Der Fokus des Gesprächs liegt dabei auf den eigenen Anliegen der Personen und ihren Befindlichkeiten. Unstimmigkeiten und Wortwechsel wie „So ist das! – Nein, stimmt nicht!“ bestimmen das Gespräch. Vorhandene Potenziale in der Zusammenarbeit werden selten thematisiert und Defizite stehen im Vordergrund.

Effektiver ist das kumulierende Sprechen. Hier werden Informationen zuverlässig ausgetauscht, für ein konstruktives Gespräch fehlt es allerdings, sich auf das Gesagte des Gesprächspartners zu beziehen und sich damit auseinanderzusetzen.

Am effektivsten ist das explorierende Sprechen. Alle Gesprächspartner beteiligen sich kritisch, aber wertschätzend, am Gespräch und verlieren weder das Thema noch den Gesprächspartner mit seinen Anliegen aus den Augen. Bis zum Ende des Gesprächs besteht häufig eine Einigung über das besprochene Thema beziehungsweise den nächsten gemeinsamen Schritt.

In Kleingruppen werden die Arten des Sprechens durch ein Rollenspiel für die Teilnehmenden erlebbar gemacht. Jede Kleingruppe bereitet ein Rollenspiel zu einer Sprechart vor und präsentiert diese dem Plenum. Abschließend werden auf dieser Grundlage gemeinsame Gesprächsregeln aufgestellt.

„Wir konnten unser Kommunikationsverhalten spiegeln und über uns selbst nachdenken.“ (Sozialpädagogin des Ganztagsbereichs)

Wirkungen in der Praxis – Das zeigt die Evaluation

Die drei Arten des Sprechens wurden von den Teilnehmenden aufgrund der Praxisrelevanz gerne angenommen. Die Methode bietet die Möglichkeit, die alltägliche Kommunikation zu reflektieren. In der Rolle des Beobachters konnten die Teilnehmenden ineffektives Gesprächsverhalten erkennen beziehungsweise aufdecken und ihre eigenen Kommunikationsstrategien hinterfragen.



Streitend

- rivalisierende Kommunikation
- persönliche Befindlichkeiten im Vordergrund
- Unstimmigkeiten bestimmen das Gespräch



Kumulierend

- informierende Kommunikation
- kein aktives Zuhören
- thematischer Fokus, jedoch wenig konstruktiv



Explorierend

- wertschätzende Kommunikation
- Austausch und Evaluation konstruktiver Argumente im Vordergrund
- Konsensfindung als Ziel

Checkliste für die Umsetzung

- Gibt es einen ruhigen und großen Raum für die Gruppenarbeitsphase?
- Sind alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anwesend?
- Liegt für das Festhalten der erarbeiteten Gesprächsregeln Material (z. B. Flipchartpapier) vor?
- Wer stellt die Arten des Sprechens vor?
- Wer moderiert die Diskussion?

FAZIT

In StEG-Kooperation konnten anhand der Fallstudien verschiedene schulische Bedingungen herausgearbeitet werden, die sich auf die professionsübergreifende Zusammenarbeit an Ganztags(grund)schulen förderlich beziehungsweise hemmend auswirken. Zentral sind:

Zusammenarbeit braucht Möglichkeiten zur Partizipation. Eine stark hierarchische Organisationsstruktur kann sich hemmend auf die Kooperation auswirken, da sich die pädagogischen Akteure in ihrer Kompetenz nicht wahrgenommen fühlen. Ein wertschätzendes Arbeiten auf Augenhöhe wird dadurch verhindert. Eine transparente Kommunikation, die alle beteiligten Professionen einbezieht, ist eine notwendige Voraussetzung für die gelingende Zusammenarbeit.

Übergangssituationen gemeinsam gestalten. Übergangssituationen an Schulen, zum Beispiel durch die Einführung des Ganztags oder den Bau eines neuen Schulgebäudes, wecken den Bedarf an schulischen Veränderungen. Solche Übergänge stellen einen guten Anlass für Schulentwicklungsprozesse dar und können sich förderlich auch auf die Implementation von Neuerungen zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation auswirken. Dies vor allem dann, wenn alle pädagogischen Akteure gemeinsam ‚an einem Strang ziehen‘. Damit dies gelingt, sind eine wertschätzende Haltung gegenüber anderen Professionen und das Verfolgen einer gemeinsamen Vision gerade in Übergangsphasen notwendige Voraussetzungen. Hier erscheint zudem der Rückgriff auf

Unterstützungssysteme, wie externe Schulentwicklungsberatende, als besonders zielführend.

Kooperation betrifft alle. Eine auf einzelne zentrale Akteure (z. B. Schulleitung und Ganztagskoordination) gerichtete Kooperation erscheint für den Betrieb der Ganztagschule zwar funktional, sie sollte jedoch auch in ihren Konsequenzen für den Schulstandort gedacht werden. So können sich die hohen Kooperationsanforderungen an eine oder wenige Personen schnell als Belastung für diese darstellen. Durch eine solche starke Zentralisierung wird die direkte Kommunikation und Kooperation zwischen den einzelnen pädagogischen Professionen gehemmt. Zielführend ist vielmehr eine Kooperationsstruktur, die allen pädagogisch Tätigen gleichermaßen die Möglichkeit bietet, an den Informationen und Entscheidungen des pädagogischen Alltags teilzuhaben.

Kooperation entsteht im Diskurs. Differenzen zwischen Kooperationspartnern können sich in Form unterschwelliger Konfliktsituationen nachteilig auf die multiprofessionelle Kooperation auswirken. Die gemeinsame Beziehungsarbeit sollte demnach offen thematisiert werden und gegebenenfalls durch Teamsupervision oder Teamentwicklung gefördert werden.

Veränderungen brauchen Zeit. Langjährig gewachsene Strukturen, wie eine klare Trennung zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal, lassen sich häufig nur über längere Zeiträume auflösen. Die Reflexion des ‚großen Teams‘ mit all seinen Professionen und Kompetenzen und die Förderung der Perspektivübernahme können hier förderlich sein, um von einem Nebeneinander zu einem Miteinander zu kommen.

LITERATUR

Kielblock, S., Reinert, M. & Gaiser, J. M. (im Erscheinen). Die Entwicklung von multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal for Educational Research Online*.

Kielblock, S., Gaiser, J. M. & Stecher, L. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. *Gemeinsam leben*, 25(3), 140-148.

Fussangel, K. & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.). *Kollegialität und Kooperation in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking. Putting talk to work*. New York: Routledge.

VORSTELLUNG DER INSTITUTE UND BEIRÄTE

DIPF

Das DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation will dazu beitragen, Herausforderungen im Bildungswesen zu bewältigen, den Zugang zu Bildung zu erleichtern und die Qualität von Bildung zu verbessern. Dafür unterstützt das Institut Schulen, Kindertagesstätten, Wissenschaft, Verwaltung und Politik mit empirischer Forschung, wissenschaftlichen Infrastrukturen und Wissenstransfer. In seiner Forschung befasst sich das Institut unter anderem mit der Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtspraxis, mit früher Bildung, Bildungsgeschichte, digitaler Bildung, Open Science und mit der Wirkung von Bildungsreformen. Zu den wissenschaftlichen Infrastrukturen, die das DIPF anbietet und entwickelt, gehören Informationsportale, Literaturdienste, Datenbanken, digitale Quellen, Forschungswerkzeuge und das Koordinieren großer Forschungs- und Infrastrukturverbünde. Den Wissenstransfer im Austausch mit der Gesellschaft realisiert es unter anderem über Fortbildungen, praxisorientierte Handreichungen, Beratungen und Online-Plattformen. Das Institut ist eine Stiftung des öffentlichen Rechts mit Standorten in Frankfurt am Main und in Berlin.

Im Rahmen von StEG wird das DIPF vertreten durch Prof. Dr. Dr. h. c. Eckhard Klieme, der zugleich Sprecher des Projektverbunds ist.

www.dipf.de



Leibniz-Institut für Bildungsforschung
und Bildungsinformation

DJI

Das Deutsche Jugendinstitut e. V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 50 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis. Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der

Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung. Aktuell arbeiten und forschen 390 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (davon 252 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) an den beiden Standorten München und Halle (Saale).

Im Rahmen von StEG wird das DJI vertreten durch Prof. Dr. Thomas Rauschenbach.
www.dji.de



IFS

Das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der TU Dortmund ist eine interdisziplinär arbeitende Einrichtung zur empirischen Bildungs- und Schulentwicklungsforschung und einer der zentralen Standorte des Bildungsmonitorings im Kontext von nationalen und internationalen Large-Scale-Studien in Deutschland. Ziel der Arbeit ist es, Lern- und Entwicklungsprozesse, Schulentwicklung und Bildungsergebnisse im Kontext ihrer individuellen, sozialen und institutionellen Bedingungen zu erfassen, zu erklären und zu optimieren. Das IFS beteiligt sich durch interdisziplinäre Forschungsprojekte sowie durch Publikationen, Vorträge und Konferenzbeteiligungen am nationalen und internationalen fachwissenschaftlichen Austausch und pflegt enge Kontakte zu Schulen und weiteren Strukturen der Bildungsadministration. Der fachwissenschaftliche Austausch sowie die Praxisnähe mit dem damit verbundenen Wissenstransfer machen in ihrer Kombination eine besondere Stärke des Instituts aus.

Im Rahmen von StEG wird das IFS vertreten durch Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels.
www.ifs.tu-dortmund.de



JLU

Die 1607 gegründete Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) ist eine traditionsreiche Forschungsuniversität, die rund 28.000 Studierende anzieht. Neben einem breiten Lehrangebot – von den klassischen Naturwissenschaften über Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften bis hin zu Sprach- und Kulturwissenschaften – bietet sie ein lebenswissenschaftliches Fächerspektrum, das

nicht nur in Hessen einmalig ist: Human- und Veterinärmedizin, Agrar-, Umwelt- und Ernährungswissenschaften sowie Lebensmittelchemie. Unter den großen Persönlichkeiten, die an der JLU geforscht und gelehrt haben, befindet sich eine Reihe von Nobelpreisträgern, unter anderem Wilhelm Conrad Röntgen (Nobelpreis für Physik 1901) und Wangari Maathai (Friedensnobelpreis 2004). Seit dem Jahr 2006 wird die Forschung an der JLU kontinuierlich in der Exzellenzinitiative bzw. der Exzellenzstrategie von Bund und Ländern gefördert.

Im Rahmen von StEG wird die JLU vertreten durch Prof. Dr. Ludwig Stecher.

www.uni-giessen.de



UNIVERSITÄT KASSEL

Die Universität Kassel ist eine junge Universität in einer dynamischen Stadt. Seit der Gründung 1971 profiliert sich die Hochschule mit fortschrittlichen Impulsen in Forschung und Lehre. Hier setzen sich Wissenschaftler und Studierende mit den großen Zukunftsfragen auseinander, von den Auswirkungen der Globalisierung über die Bewältigung des Klimawandels bis hin zur Weiterentwicklung von Werkstoffen und der gesellschaftsdienlichen Gestaltung technischer Systeme. Das ist schon häufig prämiert worden: So erhielt die Uni Kassel bereits 15 Auszeichnungen im Rahmen des Hessischen Hochschulpreises für Exzellenz in der Lehre. Ein Schwerpunkt der Universität Kassel liegt in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sowie in der empirischen Lehr- und Lernforschung, mit Einrichtungen wie dem Zentrum für empirische Lehr-/Lernforschung (ZELL) und dem Zentrum für Lehrerbildung (ZLB). An der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBF nimmt die Universität Kassel seit 2015 erfolgreich teil. Im Rahmen von StEG wird die Universität Kassel vertreten durch Prof. Dr. Natalie Fischer.

www.uni-kassel.de

**U N I K A S S E L
V E R S I T Ä T**

PHILIPPS-UNIVERSITÄT MARBURG

Die Philipps-Universität Marburg ist die traditionsreichste Hochschule Hessens. 1527 gegründet, bietet sie heute ihren rund 25.000 Studierenden exzellente Lehre in einem breiten Fächerspektrum an insgesamt 16 Fachbereichen. Dazu gehören auch kleine

Fächer wie Keltologie oder Klinische Linguistik, die es innerhalb Deutschlands fast nur in Marburg gibt. Zukunftsweisende Themen mit hoher Relevanz für die Gesellschaft bestimmen die Forschung in Marburg: Forschung an höchstpathogenen Viren, an Mikroorganismen, zu neurodegenerativen Erkrankungen, zum Klimawandel, internationalen Kriegsverbrecherprozessen oder Sicherheitsfragen kann national wie international das Leben Einzelner aber auch das Leben in der Gesellschaft verbessern. Interdisziplinäre Schwerpunkte in den Geistes- und Sozialwissenschaften liegen auf dem Centrum für Nah- und Mitteloststudien (CNMS) und dem Zentrum für Konfliktforschung (ZfK). Von Anfang an gehört die Medizin zum Profil der Universität – an ihrem heute größten Fachbereich lehrte auch der Träger des ersten Medizin-Nobelpreises, Emil von Behring. Mit zwölf Leibniz-Preisträgern gehört die Philipps-Universität zu den führenden Forschungseinrichtungen des Landes Hessen.

Im Rahmen von StEG wird die Philipps-Universität Marburg vertreten durch Prof. Dr. Ivo Züchner.

www.uni-marburg.de



PH FREIBURG

Die Pädagogische Hochschule Freiburg wurde 1962 gegründet. Seitdem erfolgte eine systematische Entwicklung hin zu einer bildungswissenschaftlichen Hochschule mit Universitätsrang, d. h. mit Promotions- und Habilitationsrecht, entsprechenden Aufgaben in der bildungsbezogenen Forschung und Entwicklung sowie der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Sie bietet neben den verschiedenen Lehramtsstudiengängen (Primarstufe, Sekundarstufe, Gymnasiales Lehramt, Berufliches Lehramt – im Rahmen der Freiburger School of Education (Freiburg Advanced Center of Education/ FACE) zahlreiche Bachelor- und Masterstudiengänge in bildungswissenschaftlichen Feldern an, von der Gesundheitspädagogik, über die Kindheitspädagogik, Erziehungswissenschaften, Deutsch als Fremdsprache bis hin zur Bildungspsychologie. Ein solides wissenschaftliches Fundament in Kombination mit einer praxisorientierten Ausbildung sind die zentralen Grundlagen. In der Forschung konzentriert sich die Hochschule auf schulbezogene bildungswissenschaftliche Fragestellungen (z. B. Bildungsprozesse, Unterrichtsforschung, empirische Lehr/Lernforschung).

Im Rahmen von StEG wird die Pädagogische Hochschule Freiburg vertreten durch Prof. Dr. Wolfram Rollett.

www.ph-freiburg.de



BEIRATSMITGLIEDER

Administrativer Beirat

Der administrative Beirat berät das StEG-Team besonders im Hinblick auf die Interessen der Länder und Schulen. Er besteht aus Vertreterinnen und Vertretern aus Ministerien verschiedener Bundesländer sowie dem Deutschen Städtetag, die eng mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zusammenarbeiten.

Deutscher Städtetag – vertreten durch Klaus Hebborn

Bayern – vertreten durch Michael Reißmann

Brandenburg (bis 2017) – vertreten durch Hans-Jürgen Kuhn (bis 2017)

Bremen – vertreten durch Dr. Thomas Bethge (bis 2019), Karla Wagner

Hessen – vertreten durch Wolf Schwarz

Niedersachsen – vertreten durch Angela Reimers

Nordrhein-Westfalen – vertreten durch Uwe Schulz

Rheinland-Pfalz – vertreten durch Johannes Jung und Tobias Klag

Thüringen – vertreten durch Dr. Sebastian Steinecke (bis 2018), Bettina Schultz

Wissenschaftlicher Beirat

Dem wissenschaftlichen Beirat gehören Professorinnen und Professoren aus der Bildungsforschung an. Sie begleiten das StEG-Team in Bezug auf wissenschaftliche Grundlagen und methodische Fragen. Wie bereits während der ersten beiden Phasen von StEG begutachten sie außerdem die Analysen und Ergebnisse der Studie. Auf diese Weise sichern sie die hohe Qualität der StEG-Forschung mit ab.

Prof. Dr. Gabriele Bellenberg (Ruhr-Universität Bochum)

Prof. Dr. Hartmut Ditton (Ludwig-Maximilians-Universität München)

Prof. Dr. Ferdinand Eder (Universität Salzburg)

Prof. Dr. Friederike Heinzl (Universität Kassel)

Prof. Dr. Katharina Maag-Merki (Universität Zürich)

Prof. Dr. Maria v. Salisch (Leuphana Universität Lüneburg)

Prof. Dr. Werner Thole (Universität Kassel)

Prof. Dr. (emer.) Klaus-Jürgen Tillmann (Universität Bielefeld)

Prof. Dr. Elke Wild (Universität Bielefeld)

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)

STAND

November 2019

VERTRETEN DURCH

Prof. Dr. Dr. h. c. Eckhard Klieme (Sprecher des Konsortiums)

KONTAKT

Projekt StEG

Dr. Stephan Kielblock

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Rostocker Str. 6

60323 Frankfurt am Main

Telefon: 069-24708-243

Fax: 069 24708-444

E-Mail: steg@dipf.de

Internet: www.projekt-steg.de

LEKTORAT

Anna Frey

GESTALTUNG, SATZ UND LAYOUT

Jagdfieber GmbH & Co. KG

www.werbeagentur-jagdfieber.de

AUTORINNEN UND AUTOREN DER TEILSTUDIE STEG-BILDUNGSORTE

Bettina Arnoldt

Peter Furthmüller

Dr. Susanne Gerleigner

Irene Hofmann-Lun

Alexander Kanamüller

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach

AUTORINNEN UND AUTOREN DER TEILSTUDIE STEG-TANDEM

Dr. Brigitte Brisson

Julia Dohrmann

Prof. Dr. Natalie Fischer

Jana Heer

Katrin Heyl

Prof. Dr. Dr. h. c. Eckhard Klieme

Dr. Markus Sauerwein

Désirée Theis

AUTORINNEN UND AUTOREN DER TEILSTUDIE STEG-LESEN

Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels

Dr. Karin Lossen

Frederik Osadnik

Prof. Dr. Wolfram Rollett

Katja Tillmann

Karsten Wutschka

AUTORINNEN UND AUTOREN DER TEILSTUDIE STEG-KOOPERATION

Johanna M. Gaiser

Dr. Stephan Kielblock

Martin Reinert

Prof. Dr. Ludwig Stecher